



Universidade de Brasília (UnB)
Faculdade de Planaltina (FUP)
Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública (PPGP)

Ana Sophia Bezerra Vieira

Conflitos organizacionais entre servidores docentes e técnico-administrativos

Brasília, DF
2025



Universidade de Brasília (UnB)
Faculdade de Planaltina (FUP)
Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública (PPGP)

Conflitos organizacionais entre servidores docentes e técnico-administrativos

Ana Sophia Bezerra Vieira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública (PPGP), da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Pública.

Orientadora: Prof.^a Dra. Andrea Felipe Cabello

Brasília, DF
2025



Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

VV658c Vieira, Ana Sophia Bezerra
Conflitos organizacionais entre servidores docentes e
técnico-administrativos / Ana Sophia Bezerra Vieira;
orientador Andrea Felipe Cabello. Brasília, 2025.
163 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública)
Universidade de Brasília, 2025.

1. Conflitos Organizacionais. 2. Docente. 3.
Técnico-Administrativo em Educação. 4. Qualidade de Vida no
Trabalho. 5. Universidade de Brasília. I. Cabello, Andrea
Felippe, orient. II. Título.



Universidade de Brasília (UnB)
Faculdade de Planaltina (FUP)
Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública (PPGP)

ANA SOPHIA BEZERRA VIEIRA

Conflitos organizacionais entre servidores docentes e técnico-administrativos

A Comissão Organizadora, abaixo identificada, aprova o Trabalho de Dissertação de Mestrado do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão Pública da Universidade de Brasília.

Prof.^a Dra. Andrea Felipe Cabello
Universidade de Brasília - UnB
Orientadora

Dr. Guilherme Viana Ferreira
Universidade de Brasília - UnB
Examinador Interno

Dra. Natália Aurélio Vieira
Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
Examinadora Externa

Brasília, 3 de setembro de 2025.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela minha vida, pela minha família, pelos meus amigos, pelo meu trabalho e por todas as oportunidades que me foram concedidas.

À minha família maravilhosa, que acreditou em mim nos momentos em que eu mesma duvidei, que me incentivou e me apoiou de todas as formas possíveis. Em especial, agradeço ao meu marido, Reinhold Bezerra, que nunca duvidou da minha capacidade, esteve ao meu lado incondicionalmente e me apoiou de inúmeras maneiras. À minha mãe, Marly Vieira, que além de sempre me incentivar, proporcionou um suporte excepcional nos cuidados com minha filha neste período. Ao meu pai, Rui Vieira, cujo carinho e atenção foram fundamentais, especialmente diante de questões burocráticas. À minha irmã Caroline Vieira, que mesmo de longe se fez tão presente ouvindo cada problema, cada dúvida, reclamação e choro. E de maneira muito especial à minha filha, Athena Vieira, que mesmo sem compreender plenamente me incentivou a estudar, e mesmo contrariada (como naturalmente esperado de uma criança de quatro anos), abriu mão de muitos momentos ao meu lado.

Agradeço também às amigas Caroline, Rafaela, Vivian, Thalita e Ana Paula, que suportaram algumas lamentações e me inspiraram, mesmo sem saber, com suas trajetórias, determinação e carinho.

Aos amigos do trabalho Gildevan e Rovilson, agradeço por todo o suporte e cobertura nas ausências e licenças, além de terem sempre me dado prioridade nas férias e demais demandas. Ao meu atual chefe, prof. Cláudio Pereira, que autorizou a realização do mestrado e respectivas licenças, forneceu apoio de infraestrutura para a realização das aulas e me apoiou em todos os momentos, mesmo diante das dificuldades acarretadas pela escassez de servidores técnico-administrativos no Departamento durante este período.

Aos colegas de mestrado que também apoiaram e ajudaram nessa jornada.

Agradeço a todos os colegas TAEs, que realizam seus serviços com dedicação, mesmo frente a tantas adversidades, e lutam pela valorização da categoria.

Aos professores, que desempenham um trabalho tão importante e fundamental na transformação da vida de tantas pessoas e que não recebem o reconhecimento que merecem. Incluo

aqui os queridos professores que fazem parte da minha história familiar: meu marido e professor de História, Reinhold, meu avô paterno e professor de Mecânica dos Fluidos, prof. Ruy Carlos de Camargo Vieira, e meu avô materno (*in memoriam*) e professor de Português, prof. Ruy Dutra Barreto.

Por fim, meu agradecimento a todos os TAEs e docentes que gentilmente se dispuseram a participar das entrevistas compartilhando seu tempo, histórias, opiniões e sentimentos, possibilitando a concretização desta dissertação. Estendo o agradecimento à minha orientadora, Prof.^a Andrea Cabello, pela atenção, suporte e orientação ao longo dessa jornada.

RESUMO

A pesquisa investigou os conflitos organizacionais entre servidores docentes e técnico-administrativos em educação (TAEs) na Universidade de Brasília (UnB), com o objetivo de analisar suas tipologias e as percepções dos servidores sobre as consequências desses conflitos na Qualidade de Vida no Trabalho (QVT). Teve abordagem qualitativa e descritiva, utilizando entrevistas semiestruturadas com uma amostra de 26 servidores (14 TAEs e 12 docentes) da UnB. A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo, com o auxílio do software IRaMuTeQ, que permitiu a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) dos segmentos de texto e a análise de similitude. Os resultados revelam que os conflitos na UnB são multifacetados, manifestando-se em dimensões pessoais, intelectuais, do dia a dia e, predominantemente, em aspectos estruturais e sistêmicos. Foram identificados conflitos interpessoais (relacionamento), de tarefas, de processos e de papéis. Um achado central é a percepção generalizada de uma profunda assimetria e falta de isonomia entre as carreiras de docentes e TAEs, que permeia a cultura institucional e se traduz em atitudes de desrespeito e subalternização dos TAEs. Conflitos relacionados à clareza de atribuições, sobrecarga de trabalho e a flexibilidade percebida na carreira docente em contraste com a rigidez para os TAEs, também foram amplamente citados. Adicionalmente, a pesquisa estabelece uma correlação direta entre esses conflitos e a QVT dos servidores. Conflitos interpessoais e os decorrentes da organização do trabalho impactam negativamente o bem-estar psicológico, gerando estresse, insatisfação e até mesmo *burnout*. A falta de reconhecimento e as disputas de poder foram identificadas como fatores que deterioram as relações e a QVT. O estudo conclui que os conflitos na UnB não são incidentes isolados, mas sintomas de problemas estruturais e culturais enraizados, que comprometem o ambiente de trabalho e a QVT dos servidores.

Palavras-chave: Conflitos Organizacionais; Qualidade de Vida no Trabalho (QVT); Servidores Públicos; Docentes; Técnico-Administrativos; Universidade de Brasília (UnB).

ABSTRACT

The research investigated organizational conflicts between teaching staff and technical-administrative servers (TAEs) at the University of Brasília (UnB), aiming to analyze their typologies and the perceptions of the servers regarding the consequences of these conflicts on Quality of Work Life (QWL). It adopted a qualitative and descriptive approach, using semi-structured interviews with a sample of 26 servers (14 TAEs and 12 teaching staff) from UnB. Data analysis was conducted through content analysis techniques, with the aid of the IRaMuTeQ software, which enabled Hierarchical Cluster Analysis (HCA) of text segments and similarity analysis. The results reveal that conflicts at UnB are multifaceted, manifesting in personal, intellectual, daily life dimensions, and predominantly in structural and systemic aspects. Interpersonal conflicts (relationships), task conflicts, process conflicts, and role conflicts were identified. A key finding is the widespread perception of a profound asymmetry and lack of fairness between the careers of teaching staff and TAEs, which permeates the institutional culture and manifests as attitudes of disrespect and subordination towards TAEs. Conflicts related to clarity of responsibilities, workload, and perceived flexibility in the teaching career, contrasted with rigidity for TAEs, were also widely cited. Additionally, the study establishes a direct correlation between these conflicts and the QWL of the servers. Interpersonal conflicts and those resulting from work organization negatively impact psychological well-being, generating stress, dissatisfaction, and even burnout. Lack of recognition and power struggles were identified as factors that deteriorate relationships and QWL. The study concludes that conflicts at UnB are not isolated incidents but symptoms of deep-rooted structural and cultural problems that compromise the work environment and the employees' QWL.

Keywords: Organizational Conflicts; Quality of Work Life (QWL); Public Servants; Teaching Staff; Technical-Administrative Staff; University of Brasília (UnB).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma da pesquisa baseado no método PRISMA.....	30
Figura 2 - Evolução da produção científica (2014-2024).....	33
Figura 3 - Organograma Institucional da UnB	42
Figura 4 - Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente	52
Figura 5 - Análise Fatorial de Correspondência.....	53
Figura 6 - Percepção de QVT dos Entrevistados.....	78
Figura 7 - Tabela de vencimento Docente.....	99
Figura 8 - Tabela de vencimento TAE	102
Figura 9 - Análise de Similitude.....	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Diferenças entre as carreiras dos docentes e dos TAEs	26
Quadro 2 - Informações sobre a pesquisa.....	28
Quadro 3 - Informações sobre os artigos selecionados	30
Quadro 4 - Sugestões de agendas de pesquisa.....	39
Quadro 5 - Resumo do processo metodológico.....	40
Quadro 6 - Cargos ocupados por TAEs e docentes	76
Quadro 7 - Saturação teórica ao final das entrevistas.....	135

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados gerais dos participantes	45
Tabela 2 - Dados gerais dos participantes por categoria	46
Tabela 3 - Quantidade de cargos ocupados por TAEs e docentes.....	75

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAMC	Assessoria de Acompanhamento e Mediação de Conduta
ACE	Arquivo Central
A3P	Agenda Ambiental na Administração Pública
BCE	Biblioteca Central
CAD	Conselho de Administração
CCV	Coordenação de Comunicação Visual
CD	Cargo de Direção
CDH	Classificação Hierárquica Descendente
CEAM	Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CEPLAN	Centro de Planejamento Oscar Niemeyer
Consuni	Conselho Universitário
DAC	Decanato de Assuntos Comunitários
DAC/DACES	Diretoria de Acessibilidade
DACP	Diretoria de Análise e Conformidade Processual
DACP/CCV	Coordenadoria de Controle de Viagens
DAF	Decanato de Administração e Finanças
DASU	Diretoria de Atenção à Saúde da Comunidade Universitária
DE	Dedicação Exclusiva
DEG	Decanato de Ensino de Graduação
DEG/DAIA	Diretoria de Acompanhamento e Integração Acadêmica
DEG/DIEG	Diretoria de Inovação no Ensino de Graduação
DEX	Decanato de Extensão
DEX/DDC	Diretoria de Difusão Cultural
DEX/DDIS	Diretoria de Desenvolvimento e Integração Social
DEX/DTE	Diretoria Técnica de Expansão
DGM	Diretoria de Gestão de Materiais
DGM/ALM	Coordenadoria de Almoxarifado Central
DGP	Decanato de Gestão de Pessoas

DIPE	Diretoria de Projetos Estratégicos
DOR	Diretoria de Orçamento
DPI	Decanato de Pesquisa e Inovação
DPI/CDT	Centro de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico
DPG	Decanato de Pós-Graduação
DPO	Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional
DPO/DPR	Diretoria de Processos Organizacionais
FAL	Fazenda Água Limpa
FCTE	Faculdade de Ciências e Tecnologias em Engenharia
FCTS	Faculdade de Ciências e Tecnologias em Saúde
FD	Faculdade de Direito
FG	Função Gratificada
FM	Faculdade de Medicina
FT	Faculdade de Tecnologia
FUP	Faculdade UnB Planaltina
GRE	Gabinete da Reitoria
GRE/SECOM	Secretaria de Comunicação
HVET	Hospital Veterinário
IF	Instituto Federal
INFRA	Secretaria de Infraestrutura
IP	Instituto de Psicologia
MEC	Ministério da Educação
PAD	Processo Administrativo Disciplinar
PCTEC	Parque Científico Tecnológico
PGD	Programa de Gestão e Desempenho
PJU	Procuradoria Jurídica Federal junto à UnB
PRC	Prefeitura do Campus
PRISMA	Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Metaanalyses
QVT	Qualidade de Vida no Trabalho
RH	Recursos Humanos
RSL	Revisão Sistemática de Literatura

RU	Restaurante Universitário
SAA	Secretaria de Administração Acadêmica
SDH	Secretaria de Direitos Humanos
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
SEMA	Secretaria de Meio Ambiente
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SIGRH	Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos
SPI	Secretaria de Patrimônio Imobiliário
STI	Secretaria de Tecnologia da Informação
ST	Segmento de Texto
TAE	Técnico-Administrativo em Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	17
1.1 Objetivos.....	19
1.1.1 Objetivo Geral	19
1.1.2 Objetivos Específicos	19
1.2 Justificativa.....	19
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	21
2.1 Qualidade de Vida no Trabalho (QVT).....	21
2.2 Conflitos organizacionais	23
2.3 Revisão sistemática de literatura: relação entre QVT e conflitos organizacionais no serviço público brasileiro	27
2.4 Análise e discussão dos resultados da RSL.....	30
2.5 Análise dos antecedentes e resultantes da QVT na RSL.....	35
2.6 Análise sobre conflitos organizacionais na RSL	35
2.7 Agenda de pesquisa na RSL.....	38
3. METODOLOGIA.....	40
3.1 Tipo de pesquisa	40
3.2 Caracterização da Organização	40
3.3 Caracterização dos participantes	43
3.4 Caracterização do instrumento de pesquisa.....	43
3.5 Procedimentos de coleta e análise de dados	44
3.6 Perfil da amostra.....	45
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	48
4.1 Análise das definições de conflito no ambiente de trabalho	48
4.1.1 Conflitos Pessoais: Fontes de Mal-Estar	48
4.1.2 Conflitos Intelectuais: Divergências de Ideias	49
4.1.3 Conflitos do Dia a Dia.....	49
4.1.4 Dimensão Estrutural e Sistêmica: Conflitos como Sintomas de Problemas Maiores ..	50
4.2 Classificação Hierárquica Descendente (CHD)	51
4.2.1 Classe 1: Dimensão Formal do Trabalho	54
4.2.2 Classe 2: Dimensão Política e Estrutural do Conflito	84
4.2.3 Classe 3: Vivência Cotidiana e Relações Interpessoais.....	127
4.3 Análise de similitude	132
4.4 Saturação teórica.....	135

5. CONCLUSÃO.....	137
5.1 Correlação entre QVT e conflitos.....	138
5.2 Limitações da pesquisa.....	139
5.3 Recomendações	140
5.4 Pesquisas futuras	142
REFERÊNCIAS	143
APÊNDICE A: Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada	154
APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	158
APÊNDICE C: Termo de autorização para utilização de som de voz para fins de pesquisa.....	160
ANEXO 1 – Resposta da Ouvidoria da UnB a consulta feita por meio do Fala.Br.....	161
ANEXO 2 – Resposta da AAMC da UnB a consulta feita por meio do Fala.Br.....	162
ANEXO 3 – Resposta da Ouvidoria da UnB a consulta feita por meio do Fala.Br.....	163

1. INTRODUÇÃO

O trabalho é parte essencial da vida e “vontades, expectativas, necessidades, obrigações, afetos e emoções são mediados, fortemente, pelas relações interpessoais vivenciadas em uma organização” (Araújo, 2021, p. 6).

De acordo com a Lei n. 8.112/1990, a jornada de trabalho do servidor público é de 40 horas semanais, salvo exceções (Brasil, 1990). No caso dos docentes pode ser, ainda, na forma de Dedicção Exclusiva. Considerando também o tempo de deslocamento dos servidores entre a residência e o local de trabalho, pode-se afirmar que o trabalho ocupa a maior parte do dia das pessoas. Com essa intensa convivência, os conflitos, que são parte inevitável da natureza humana, são evidenciados.

De acordo com Berg (2012), o conflito é um estado antagônico de ideias, pessoas ou interesses, não passando da existência de opiniões e situações divergentes ou incompatíveis. Robbins (2009) complementa que conflitos devem possuir um conceito amplo e adaptável, e que se iniciam a partir da percepção de ameaça ou impacto negativo de uma parte sobre a outra.

Conflitos organizacionais podem impactar de forma significativa a vida dos funcionários, gerando sentimentos como frustração, ansiedade, medo, raiva, esgotamento físico e emocional, atrapalhando o desempenho e causando baixa performance, insatisfação e menor produtividade. Por outro lado, conflitos são necessários em muitos casos, pois acabam impulsionando mudanças, melhorando a delegação de tarefas e a organização do trabalho, dependendo do tipo de conflito existente e da forma como é gerenciado (Burbridge; Burbridge, 2021; Jehn, 1995; Su; Rungruang, 2024; Walton, 1973; Walton; Dutton, 1969).

A insatisfação nas relações interpessoais, intrapessoais ou intergrupos pode gerar conflitos por motivos como falta de reconhecimento, relações competitivas, disputas de poder e falta de comunicação, relação entre tempo de experiência profissional anterior ao serviço público, disparidades entre as carreiras e crenças de subordinação entre uma categoria e outra (Delevedove, 2018; Nunes; Santos; Tolfo, 2018; Pereira *et al.*, 2020; Tessarini Jr.; Saltorato, 2021).

No entanto, Sampaio (2012) afirma que a pesquisa nacional ainda é escassa na área que relaciona qualidade de vida no trabalho com saúde, e que “clima organizacional” e “satisfação no trabalho” possuem uma possibilidade de alinhamento com a QVT.

A Universidade de Brasília (UnB) possui cerca de 2.617 docentes ativos e 2.812 TAEs (ANEXO 1) com grande diversidade de gerações, personalidades e expectativas entre estes servidores. Com isso, diferentes valores, crenças, objetivos, interesses, personalidades e experiências já vividas tanto dentro quanto fora da Universidade aumentam ainda mais as diferenças de pensamento e visão do trabalho, gerando conflitos (Davis; Capobianco; Kraus, 2004; Ferreira *et al.*, 2010; Lebrague; Benamar; Rahmani, 2020; Rahim, 2002; Wall; Callister, 1995). Considerando que cada servidor é um potencial foco de conflito, pode-se inferir que relações conflituosas na Universidade são inevitáveis.

Para verificar os dados relativos a possíveis manifestações acerca de conflitos na UnB, foram consultados o Painel Correição em Dados da Controladoria-Geral da União, a Assessoria de Acompanhamento e Mediação de Conduta da UnB e a Ouvidoria da UnB.

De acordo com dados obtidos no Painel Correição em Dados da Controladoria-Geral da União (CGU, 2025), entre os anos de 2020 e 2024, foram instaurados 146 processos disciplinares na Universidade de Brasília, sendo 43 processos acusatórios e 103 processos investigativos.

Já a Assessoria de Acompanhamento e Mediação de Conduta da UnB (AAMC) informou que recepcionou e encaminhou 131 denúncias no total ao longo dos últimos 5 anos (ANEXO 2).

Por fim, a Ouvidoria da UnB informou (ANEXO 3) que recepcionou 9.882 demandas no mesmo período. Deste número, de janeiro de 2020 a dezembro de 2023¹ (os relatórios de 2024 ainda não estão disponíveis no site da Ouvidoria) foram registradas 926 denúncias e 2.132 reclamações no total. Ainda, 440 registros foram realizados por servidores docentes e 1.043 registros foram realizados por servidores técnico-administrativos (TAEs). Esses registros abarcam reclamações, solicitações, comunicações, denúncias, elogios e sugestões.

No entanto, nenhum destes locais consegue informar quantas denúncias, reclamações ou processos foram relacionados à conflitos entre docentes e TAEs, e tanto a AAMC quanto a Ouvidoria justificaram que não é possível realizar este tipo de triagem e registro pela baixa quantidade de servidores que possuem perante o alto volume de trabalho.

Neste contexto de pouca informação sobre o assunto, esta pesquisa procura responder a seguinte pergunta: existem conflitos entre servidores docentes e técnico-administrativos na

¹ Relatórios disponibilizados no endereço eletrônico <https://ouvidoria.unb.br/relatorios>

Universidade de Brasília e quais são as percepções dos servidores sobre as consequências dos conflitos na Qualidade de Vida no Trabalho (QVT)?

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo Geral

O objetivo geral deste trabalho é analisar a existência de conflitos entre servidores docentes e técnico-administrativos da UnB e as percepções das consequências destes conflitos na QVT.

1.1.2 Objetivos Específicos

a) Verificar a existência de conflitos afetivos (interpessoais), de tarefas, de processos e de papéis entre as categorias;

b) Verificar as percepções das consequências destes conflitos na QVT.

1.2 Justificativa

Os conflitos existentes entre as categorias de TAEs e docentes são temas ainda pouco explorados cientificamente (Delevedove; Silveira-Martins, 2017; Tessarini Jr.; Saltorato, 2021). Embora o ambiente universitário seja reconhecido como um local de produção de conhecimento e desenvolvimento, a interação entre a comunidade acadêmica nem sempre é harmoniosa. Algumas particularidades das funções e carreiras de docentes e TAEs muitas vezes podem gerar tensões e conflitos que acabam por impactar o trabalho.

A forma como o trabalho é organizado e as condições de trabalho dos servidores podem gerar adoecimento e sofrimento (Mota; Silva; Amorim, 2020). Neste contexto universitário, diversos fatores podem acabar por exacerbar os conflitos entre as categorias, comprometendo a saúde mental, o bem-estar e o ambiente de trabalho dos servidores, podendo trazer ainda consequências na produtividade e no bom desempenho do trabalho.

A pesquisa, então, se justifica pela necessidade de ampliar o conhecimento acerca da natureza e dos impactos dos conflitos entre docentes e TAEs da UnB. Ao identificar a ocorrência

ou não dos conflitos mais frequentes nas organizações (processos, tarefas, interpessoais e de papéis), é possível compreender melhor as dinâmicas relacionais e os fatores que podem desencadear tais conflitos. Além disso, é importante realizar uma análise de como esses conflitos afetam a QVT.

Os resultados da pesquisa podem auxiliar o desenvolvimento de ações e políticas mais eficazes para a redução ou gerenciamento dos conflitos e melhora da QVT, promovendo um ambiente de trabalho mais saudável e colaborativo, melhorando o clima organizacional e aprimorando a qualidade dos serviços prestados, além de promover o fortalecimento da Universidade como um todo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico desta pesquisa está dividido em 3 partes. A primeira parte traz um panorama sobre a QVT. A segunda parte aborda conflitos organizacionais. Já a terceira e última parte é composta por uma revisão sistemática de literatura (RSL) que busca identificar na produção acadêmica nacional entre os anos de 2014 e 2024 se há registros da relação entre QVT e Conflitos Organizacionais no serviço público brasileiro e identificar os antecedentes e resultantes de QVT para verificar se conflitos organizacionais aparecem como variáveis.

2.1 Qualidade de Vida no Trabalho (QVT)

A QVT tem sido estudada há décadas. Sua natureza multidimensional é consequência do avanço dos estudos e transformações da sociedade, e engloba diversos termos diferentes utilizados na literatura, o que também dificulta um consenso em sua conceituação (Stefana *et al.*, 2021).

Ferreira (2012) opta por conceituar QVT pela visão das organizações e pela visão dos trabalhadores. Pela visão das organizações, é considerada um princípio da gestão organizacional cujo objetivo é promover o bem-estar tanto individual quanto coletivo, o desenvolvimento pessoal e práticas de cidadania organizacional por meio da manifestação de “normas, diretrizes e práticas no âmbito das condições, da organização e das relações socioprofissionais de trabalho”. Já pela visão dos trabalhadores, se expressa pelo contexto organizacional e situações construídas no ambiente de trabalho que acabam por indicar prevalência de experiências positivas no trabalho, reconhecimento, possibilidade de evolução na carreira e valorização de características pessoais.

Há, também, duas perspectivas sob as ações dos programas implantados pelas organizações na área de QVT. A primeira é de abordagem assistencialista, de caráter compensatório e paliativo, em que o próprio trabalhador é responsabilizado pela sua QVT e pela resolução de problemas que não foram causados por ele, e que visam aumentar sua resiliência para continuar convivendo com as causas dos problemas, sem resolver o foco da questão. Neste sentido, geralmente as práticas aplicadas envolvem atividades físicas e corporais, atividades coletivas e de suporte psicossocial (Ferreira; Alves; Tostes, 2009).

A segunda abordagem, de acordo com os referidos autores, é a preventiva, cujo foco é remover a causa dos problemas. Para isso, eles afirmam que há que se realizar uma “mudança de

mentalidade” relacionada às práticas de QVT, perceber que produtividade é indissociável de bem-estar, se fundamentar em um modelo de gestão de trabalho centrado no ser humano, haver uma comunicação que auxilie na mudança da cultura organizacional e promova a reflexão sobre problemas que comprometem a QVT bem como implementar um programa de QVT que seja transversal à estrutura da organização, baseada no engajamento efetivo dos gestores, na cooperação de especialistas e em parcerias interdepartamentais e de sindicatos.

O interesse em QVT foi impulsionado logo após a Primeira Grande Guerra Mundial, pela necessidade de garantir a produtividade dos trabalhadores devido às transformações sociais, políticas e econômicas, que causaram certo impacto na forma de tratar esses empregados. Apesar de a motivação inicial ser mais econômica, estas mudanças abriram caminho para a criação de programas de segurança no trabalho entre 1930 e 1940 (Ferreira *et al.*, 2009).

Nas décadas seguintes, a visão de QVT se expandiu, passando pela proposição de que boas relações humanas causavam melhora na moral e na produtividade, pela busca por oportunidades de emprego iguais, pela necessidade de atenção às necessidades humanas, propondo equilíbrio entre trabalho e vida (Walton, 1973) e chegando atualmente a ser incluída como prática de sustentabilidade, constando como um Eixo Temático (Qualidade de Vida no Ambiente de Trabalho) da Agenda Ambiental na Administração Pública (A3P) (MMA, [2021]).

Ações de QVT, que abrangem de legislações de cuidados médicos em áreas como saúde e segurança no trabalho a atividades de lazer, caso se tornem realidade nas empresas, possibilitam melhorias nos ambientes interno e externo das organizações e melhor desenvolvimento do trabalho (Limongi-França, 2007).

Diversos modelos, como o de Walton (1973), Hackman e Oldham (1975), Limongi-França (1996), Ferreira (2012) e o *Total Quality of Work Life* (TQWL-42) (2015) foram criados a fim de mensurar a QVT, executar diagnósticos das organizações e medir resultados de programas e são amplamente utilizados no Brasil. Cada um deles leva em consideração diversos indicadores diferentes que foram sendo percebidos ao longo da trajetória da QVT, o que possibilita abordar mais fatores a fim de satisfazer os objetivos que se pretende alcançar com a realização da avaliação (Klein; Pereira; Lemos, 2019).

Neste contexto, alguns desafios intrínsecos às práticas de gestão que visam promover a QVT são a prestação de serviços por órgãos governamentais de forma eficiente e eficaz, a fim de

que haja promoção de bem-estar de servidores e de que os cidadãos usuários destes serviços estejam satisfeitos (Ferreira; Alves; Tostes, 2009).

A insatisfação nas relações interpessoais, intrapessoais ou intergrupos, aparece como achado quando há a mensuração da QVT em determinados grupos. Essa insatisfação, que pode gerar conflitos, pode se dar por motivos como falta de reconhecimento, relações competitivas, disputas de poder e falta de comunicação, tempo de experiência profissional anterior ao serviço público, disparidades entre as carreiras e crenças de subordinação entre uma categoria e outra (Delevedove, 2018; Nunes; Santos; Tolfo, 2018; Tessarini Jr.; Saltorato, 2021).

2.2 Conflitos organizacionais

As definições de conflitos são tão numerosas quanto as de QVT. Robbins (2009) opta, portanto, por uma definição abrangente e adaptável: conflito é “um processo que tem início quando uma das partes percebe que a outra parte afeta, ou pode afetar, negativamente alguma coisa que a primeira considera importante”.

No ambiente organizacional, conflitos impactam de forma profunda o bem-estar dos trabalhadores, e podem gerar diversos malefícios diretos tanto para as organizações (como menor produtividade, baixa satisfação e piora na performance) quanto aos trabalhadores (como raiva, medo e frustração), mas também podem ter impactos positivos, como por exemplo a promoção de mudanças e melhora em delegação de tarefas, a depender do tipo de conflito e como ele é gerenciado (Burbridge; Burbridge, 2021; Jehn, 1995; Su; Rungruang, 2024).

Os conflitos substantivos ou afetivos podem ocorrer dentro de uma organização (intraorganizacional) ou entre duas ou mais organizações (interorganizacional). O conflito intraorganizacional pode se subdividir em conflitos interpessoal (entre duas ou mais pessoas de uma mesma unidade ou de unidades diferentes e entre níveis hierárquicos iguais ou diferentes), intragrupo (também chamado de intradepartamental, ocorre entre membros de grupos ou subgrupos diferentes relacionados a objetivos, formas de execução, tarefas, entre outros) e intergrupo (ou interdepartamental, quando ocorre entre unidades/grupos em uma organização) (Rahim, 2002).

Su e Rungruang (2024), em uma revisão sistemática sobre conflitos no local de trabalho, identificaram vários tipos de conflitos organizacionais na literatura, como por exemplo conflito de

funções, de tarefas, de relacionamento, de processos, de status, de metas, normativo, de identidade, temporal, social e ético, e afirmam que suas classificações podem ser realizadas levando em consideração fontes, conteúdos, funções, expressões e outras características.

Essas tipologias de conflitos fazem parte da primeira grande escola de pensamento identificada pelos referidos autores, conhecida como “paradigma do tipo de conflito”. Segundo eles, os autores que adotam este paradigma “categorizam os conflitos e preveem os resultados dos conflitos com base nas percepções das pessoas sobre a frequência dos conflitos”. Afirmam ainda que os conflitos mais comuns neste contexto são os de tarefas, os de relacionamentos, os de processos e os de funções.

O conflito de papéis ocorre quando a pessoa se depara com diferentes expectativas de papel, conflitantes ou opostas, e as demandas correspondentes de papel de outras pessoas (Kahn *et al.*, 1964). Para estes autores, este conflito está, em certa medida, ligado à ambiguidade de papéis, que ocorre quando há falta de informações e clareza em uma posição de trabalho, o que faz com que funcionários não saibam qual é seu papel, seus objetivos de trabalho e suas responsabilidades. Isso gera um conflito psicológico, pois o funcionário não consegue atender todas as expectativas de papéis ao mesmo tempo, e tanto o conflito de papéis quanto a ambiguidade de papéis são estressores que estão significativamente relacionados à depressão (Schmidt *et al.*, 2014).

O conflito de relacionamento ocorre quando há incompatibilidades interpessoais entre os membros de um grupo, e geralmente envolve animosidade, tensão e aborrecimentos (Jehn, 1995), e é um dos fatores que mais influenciam a QVT (Narehan *et al.*, 2014).

Já o conflito de tarefas surge quando os membros de um grupo discordam sobre o conteúdo das tarefas que devem ser realizadas, incluindo as diferenças em pontos de vista, ideias e opiniões (Jehn, 1995).

Por fim, o conflito de processos ocorre sobre como as tarefas devem ser realizadas, sobre a responsabilidade de cada um sobre cada parte do trabalho, como as responsabilidades devem ser delegadas, e inclui divergências sobre a atribuição de deveres ou recursos (Jehn, 1997).

Segundo Rahim (2002), os conflitos não devem sempre ser diminuídos, suprimidos ou eliminados, e sim ser aprimorados para promover aprendizagem e eficácia em uma organização e devem, ainda, passar pela redução do conflito emocional, alcançar e permanecer em um nível médio de conflitos substantivos no caso de tarefas não rotineiras, e permitir o aprendizado de

diferentes tipos de abordagens para lidar com os conflitos nos níveis individuais, grupal e intergrupais.

No serviço público, são comuns “conflitos decorrentes de relacionamento hierárquico, de conduta profissional, de desentendimento entre categorias funcionais, de interpretação de normas, de alterações de procedimentos, de fixação de prioridades, entre outros” (Braga, 1998, p. 44), que podem ser classificados dentro dos tipos de conflito descritos pelos autores anteriores. Entretanto, pesquisas sobre conflitos em organizações públicas ainda são escassas, e frequentemente focam apenas no tipo de conflitos interpessoais.

Algumas causas de conflitos entre as categorias de docentes e TAEs, foram apontadas por Delevedove e Silveira-Martins (2017) em um estudo realizado na Universidade Federal de Pelotas. Para eles, muitos conflitos entre as categorias não são manifestados formalmente a ponto de chegarem na Comissão de Processo Administrativo Disciplinar por receio dos envolvidos na formalização das denúncias. Em um dos conflitos levantados no referido artigo, um docente ofendeu uma servidora técnica-administrativa por acreditar que seu cargo era hierarquicamente superior aos dos responsáveis pela condução de uma sindicância, já que todos eram de carreira técnico-administrativa.

Uma das razões apontadas pelos autores neste artigo, é que o conflito pode ser estimulado pela própria forma como as carreiras são organizadas. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional consta que nas instituições públicas de ensino superior, “os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais” (Brasil, 1996). “Destá forma, sempre que houver divergência, conflitos substantivos, entre as classes funcionais de servidores públicos docentes e técnico-administrativos, predominará a opinião docente” (Delevedove; Silveira-Martins, 2017).

Algumas outras diferenças entre as carreiras que foram apontadas por Barros e Souza (2022), podem ser observadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Diferenças entre as carreiras dos docentes e dos TAEs

	Substituto	Férias	Carga horária	Controle de frequência	Requisito mínimo
TAEs	Contratação temporária de profissional de nível superior especializado para atendimento a pessoas com deficiência	30	40h (exceções de 30h)	Ponto eletrônico	Nível médio
Docentes	<p>Vacância do cargo (exoneração, demissão, falecimento e aposentadoria); Afastamento ou licença; Nomeação para ocupar cargo de direção de reitor, vice-reitor, pró-reitor e diretor de campus. É possível ainda a contratação de professores visitantes e professores visitantes estrangeiros. Licença para acompanhamento de cônjuge; Licença para serviço militar; Licença para tratar de assuntos particulares; Licença para desempenho de mandato classista;</p> <p>Afastamento de servidor para servir a outro órgão, a partir da publicação de portaria de cessão, pela autoridade competente; Exercício de Mandato Eletivo, a partir do início do mandato; Afastamento do servidor para estudo ou missão no exterior; Afastamento para servir em organismo internacional de que o Brasil participe ou com o qual coopere; Participação em programa de pós-graduação stricto sensu em instituição de ensino superior no País; Licença para tratamento de saúde quando superior a sessenta dias, a partir do ato de concessão; Licença gestante.</p>	45	20h, DE ou 40h	Cadastro de afastamentos	Doutorado *

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em Brasil, 1990; Brasil, 1993; Brasil, 1995; Brasil, 2011; Brasil, 2012; e Barros; Souza, 2022.

Observa-se, por exemplo, a exigência de controle eletrônico de ponto para TAEs e a dispensa de controle para docentes; o requisito mínimo de entrada no serviço público de doutor para os docentes (com exceções no caso de provimento para “área de conhecimento ou em localidade com grave carência de detentores da titulação acadêmica de doutor, conforme decisão fundamentada de seu Conselho Superior” (Brasil, 2012); 30 dias de férias para TAEs e 45 dias para docentes; no caso de docentes, a possibilidade de contratação de professor substituto em razão de

vacância do cargo, afastamento ou licença (inclusive para realização de mestrado, doutorado e pós-doutorado, acompanhamento de cônjuge, licença para tratar de assuntos particulares, entre outros) e nomeação para ocupar cargo de direção de reitor, vice-reitor, pró-reitor e diretor de campus, sendo que no caso da carreira dos TAEs só é permitida a contratação temporária de profissional de nível superior especializado para atendimento a pessoas com deficiência, entre outras. (Brasil, 1990; Brasil, 1993; Brasil, 1995; Brasil, 2011; Brasil, 2012).

Foi observada também uma relação inversamente proporcional entre o nível de escolaridade e o nível de relacionamento com colegas ou chefes (Klein; Pereira; Lemos, 2019).

Os autores afirmam que, considerando os requisitos básicos para entrada nas duas carreiras, percebe-se uma possível fonte de insatisfação que pode gerar conflitos. Além disso, “os indivíduos que possuem cargos de gestão sentem-se mais pressionados e sobrecarregados em suas tarefas”, e, no caso dos docentes, a maioria não possui conhecimento do cargo, formação administrativa ou preparação para exercerem funções como Chefia de Departamento ou Direção de Unidade, por exemplo, assumindo o cargo e as responsabilidades sem a devida capacitação e acumulando estas atividades com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, deixando menos tempo para lidar com conflitos, divergências entre subordinados, questões administrativas e questões pessoais (Silva, 2022).

2.3 Revisão sistemática de literatura: relação entre QVT e conflitos organizacionais no serviço público brasileiro

A fim de analisar se há registros da relação entre Qualidade de Vida no Trabalho e Conflitos Organizacionais no serviço público brasileiro e identificar os antecedentes e resultantes de QVT para verificar se conflitos organizacionais aparecem como variáveis, foi realizada uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) sobre QVT no serviço público brasileiro entre os anos de 2014 e 2024.

Para a realização deste estudo, foram seguidos os seguintes passos: a) elaboração da questão e objetivos da pesquisa; b) definição de critérios de inclusão e exclusão; c) escolha das bases de dados a serem utilizadas e das estratégias de busca em cada uma delas; d) avaliação da literatura selecionada; e) organização, análise e discussão dos resultados.

O método selecionado como referência para a realização dessa RSL foi o PRISMA – *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Metaanalyses* (2021). A declaração PRISMA 2020 serve para auxiliar os autores a relatarem de forma mais completa os motivos da realização da revisão, os passos do que foi realizado e os resultados encontrados. Possui uma lista de 27 itens para serem checados de um a um, bem como uma lista específica para resumos e um fluxograma.

Foram definidos como critérios de inclusão: a) artigos científicos (apenas); b) Qualidade de Vida no Trabalho como temática principal; c) pesquisas com o *locus* de pesquisa sendo o Serviço Público brasileiro; d) classificação Qualis Capes quadriênio 2017-2020 como B2 ou superior. Os critérios de exclusão foram: a) monografias, dissertações, teses, resenhas, ensaios ou livros; b) artigos duplicados; c) artigos que tratassem de QVT no teletrabalho; d) classificação Qualis Capes quadriênio 2017-2020 inferior a B2; e) artigos de acesso restrito.

O acesso às bases de dados foi realizado por meio do portal CAFe da CAPES Periódicos. As buscas foram realizadas nas bases de dados Scielo, Scopus e Spell, utilizando as palavras-chave “Qualidade de Vida no Trabalho” ou a tradução para o inglês “Quality of Working Life”, e “Público” ou a tradução para o inglês “Public”, com a utilização dos operadores booleanos “AND” e “OR”, parênteses, aspas e asterisco. Nas bases de dados Scielo e Spell a busca foi restrita ao título, apenas, por limitação do campo de buscas. As *strings* utilizadas e quantidade de publicações retornadas na primeira busca, realizada em 24 de maio de 2024, podem ser verificados no Quadro 2.

Quadro 2 – Informações sobre a pesquisa

Base de Dados	Descritores	Quantidade de Publicações
Scielo	(TITLE-ABS-KEY ("qualidade de vida no trabalho") OR TITLE-ABS-KEY ("quality of work* life") AND TITLE-ABS-KEY (public) OR TITLE-ABS-KEY (public))	367
Scopus	(ti:(*"qualidade de vida no trabalho")) OR (ti:(("quality of working life")) AND (ti:(public)) OR (ti:(public)))	33
Spell	“TÍTULO qualidade de vida no trabalho E TÍTULO public”	22
Total		422

Fonte: Elaborado pela autora.

Na primeira fase, nomeada pelo método PRISMA de Identificação, foram aplicados os filtros “artigos”, trabalhos de origem no “Brasil” e período de janeiro de 2014 a maio de 2024. Os artigos encontrados com estes filtros foram incluídos em uma planilha, onde foi identificado e excluído um artigo duplicado.

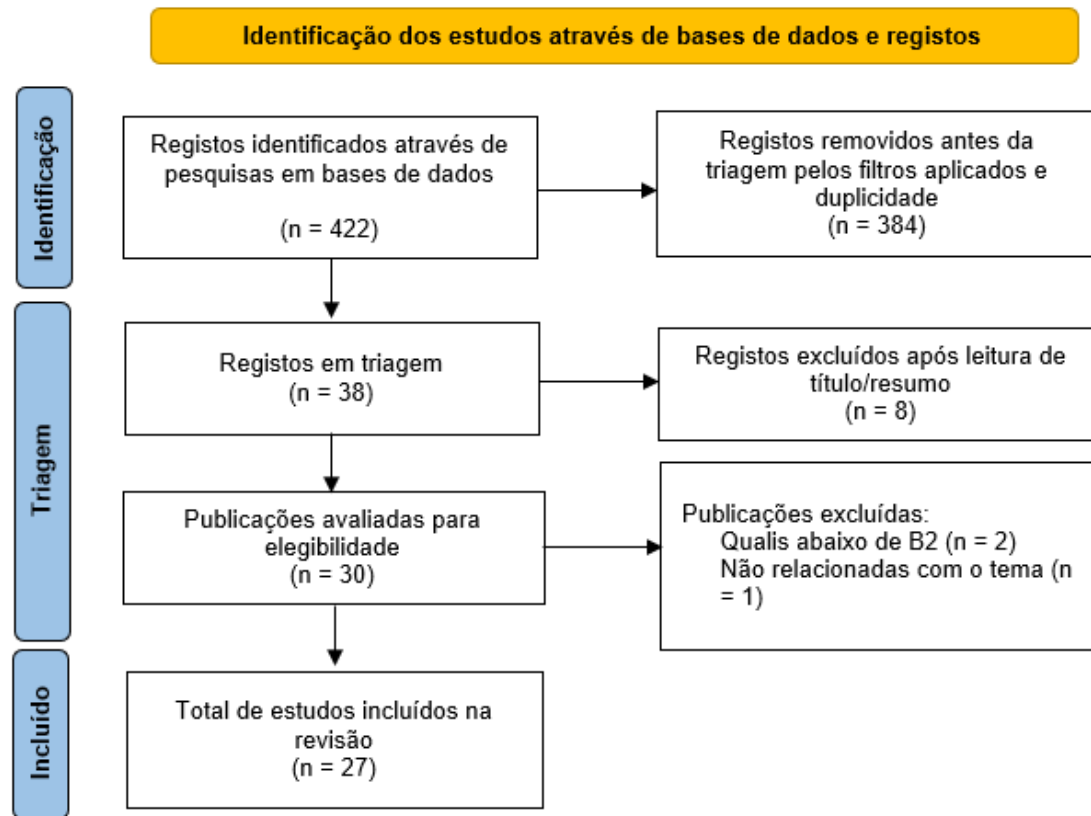
Na segunda fase, denominada de triagem, foram realizadas as leituras dos títulos e dos resumos. Neste momento, 2 artigos foram excluídos por não estarem relacionados ao tema da pesquisa, 1 artigo por não estar relacionado com o serviço públicas brasileiro, 4 por não estarem relacionados ao serviço público e 1 por estar relacionado ao teletrabalho.

Para a terceira fase, de elegibilidade, procedeu-se com o *download* dos artigos selecionados e com a tabulação dos dados em planilha de controle própria do Microsoft Excel. A partir deste controle, mais 2 artigos foram excluídos por possuírem o Qualis Capes quadriênio 2017-2020 inferior a B2.

Em seguida, foi realizada a leitura integral dos demais artigos e 1 foi retirado por não ter relação com o serviço público. Durante a leitura dos artigos nessa fase, os dados objetos da análise desta pesquisa foram sendo identificados e passados para a planilha de controle próprio mencionada, de forma manual.

Para a fase de Inclusão restaram 27 artigos, conforme especificado na Figura 1.

Figura 1 - Fluxograma da pesquisa baseado no método PRISMA



Fonte: Elaborado pela autora. Adaptado de Page *et al.*, 2021

2.4 Análise e discussão dos resultados da RSL

Os artigos incluídos na revisão após todo o processo de seleção estão no Quadro 3.

Quadro 3 – Informações sobre os artigos selecionados

Ano	Título	Autores	Revista	Qualis
2014	A qualidade de vida no trabalho na área da Segurança Pública: uma perspectiva diacrônica das percepções olfativas e suas implicações na saúde dos servidores	Cavedon, 2014	Organizações & Sociedade	A2
2015	Qualidade de vida no trabalho e risco de adoecimento: estudo no poder judiciário brasileiro	Fernandes; Ferreira, 2015	Psicologia USP	A2
2015	Um panorama de estudos sobre Qualidade de Vida no Trabalho na Administração Pública Brasileira no período de 2007 a 2013	Alfenas; Ruiz, 2015	Revista Organizações em Contexto	A3

Ano	Título	Autores	Revista	Qualis
2016	Indicadores de Qualidade de Vida no Trabalho para professores de instituições públicas de ensino superior: uma comparação entre Brasil e Canadá	Boas; Morin, 2016	Contextus - Revista Contemporânea de Economia e Gestão	B1
2017	Qualidade de vida no trabalho em hospital: um estudo da percepção dos técnicos de enfermagem na rede pública	Rocha; Sousa; Chaym, 2017	Revista de Administração Hospitalar e Inovação em Saúde	B1
2017	Estresse ocupacional e insatisfação com a qualidade de vida no trabalho da enfermagem	Azevedo; Nery; Cardoso, 2017	Texto & Contexto Enfermagem	A3
2018	Qualidade de Vida no Trabalho e comprometimento com a carreira de diretores de escolas públicas	Andrade; Laat; Stefano, 2018	Revista Eletrônica de Ciência Administrativa	A4
2019	Impacto da saúde na qualidade de vida e trabalho de docentes universitários de diferentes áreas de conhecimento	Sanchez <i>et al.</i> , 2019	Ciência & Saúde Coletiva	A1
2019	<i>Quality of working life and occupational nursing stress in emergency care unit</i>	Teixeira <i>et al.</i> , 2019a	Enfermería Global	B1
2019	Análise da Qualidade de Vida no Trabalho em uma instituição pública de ensino	Correio; Correio; Barros, 2019	Revista de Carreiras e Pessoas	A4
2019	Dimensões da Qualidade de Vida no Trabalho e Justiça Organizacional: um estudo com servidores públicos municipais	Andrade; Limongi-França; Stefano, 2019	Revista Capital Científico - Eletrônica	B1
2019	Qualidade de Vida no Trabalho: parâmetros e avaliação no serviço público	Klein; Pereira; Lemos, 2019	Revista de Administração Mackenzie	A2
2019	<i>Quality of life at work and occupational stress of nursing in an emergency care unit</i>	Teixeira <i>et al.</i> , 2019b	Texto & Contexto Enfermagem	A3
2020	Preditores associados à qualidade de vida no trabalho de docentes da universidade pública	Pereira <i>et al.</i> , 2020	Revista de Salud Publica	B1
2020	Qualidade de Vida no Trabalho e nível de estresse dos profissionais da atenção primária	Lima; Gomes; Barbosa, 2020	Saúde em Debate	A4
2020	<i>Quality of working life: conceptions in Brazilian federal universities</i>	Borges; Barros; Magalhães, 2020	Estudos de Psicologia (Campinas)	A1
2020	<i>Well-being and ill-being at work: Employee's representations in a Brazilian public company</i>	Pacheco; Ferreira, 2020	Psicologia: Teoria e Pesquisa	A1
2021	Qualidade de vida no trabalho em diferentes áreas de atuação profissional em um hospital	Camargo <i>et al.</i> , 2021	Ciência & Saúde Coletiva	A1
2021	Qualidade de Vida no Trabalho nas Organizações Públicas Brasileiras: uma revisão integrativa da literatura	Amâncio; Mendes; Martins, 2021	Teoria e Prática em Administração	A4
2021	<i>Quality of Work Life: perception of health professionals in a public hospital unit</i>	Hoeckesfeld <i>et al.</i> , 2021	Reuna	A4
2022	<i>Scale to assess quality of working life in university environment by using item response theory</i>	Ledic <i>et al.</i> , 2022	Revista de Administração Mackenzie	A2

Ano	Título	Autores	Revista	Qualis
2022	<i>Quality of life at work: the Perception of the Magistrates of the Court of Justice of the State of Tocantins</i>	Cilli; Rodrigues; Pizzio, 2022	Revista Brasileira de Políticas Públicas	A2
2023	Qualidade de vida no trabalho dos docentes de enfermagem universitários na modernidade líquida	Farias <i>et al.</i> , 2023	Revista Enfermagem UERJ	A4
2023	Qualidade de vida no trabalho entre trabalhadores da enfermagem no espaço do hospital	Souza <i>et al.</i> , 2023	Texto & Contexto Enfermagem	A3
2023	<i>Quality of Work Life: Comparative Analysis Between two Public Workers Groups</i>	Antloga <i>et al.</i> , 2023	Psicologia: Teoria e Pesquisa	A1
2023	<i>Elderly public servants: assessment of their satisfaction with quality of life at work</i>	Vargas <i>et al.</i> , 2023	NAVUS - Revista de Gestão e Tecnologia	A4
2024	Qualidade de Vida no Trabalho: uma análise qualitativa dos planos de gestão de logística sustentável dos Institutos Federais Brasileiros	Amaral <i>et al.</i> , 2024	Revista de Gestão Social e Ambiental (RGSA)	A3

Fonte: Elaborado pela autora.

A maioria dos artigos é de autoria múltipla (3 autores ou mais). Foram identificados ao todo 93 autores diferentes, sendo que 10 deles participaram de dois artigos (Diego Costa Mendes, Graziela Silveira Teixeira, Isabely Karoline da Silva Ribeiro, Juliano Teixeira Moraes, Leander L. Klein, Mario César Ferreira, Renata Cristina da Penha Silveira, Silvio Roberto Stefano, Veruska Albuquerque Pacheco, Vivian Aline Mininel), o que demonstra que uma quantidade considerável de pesquisadores diferentes tem estudado a temática.

Os autores têm sua origem em 45 instituições diferentes, sendo as instituições com o maior número de pesquisadores a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares da Maternidade Escola Januário Cicco, Universidade Federal de Viçosa, Universidade de Brasília, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal do Mato Grosso, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal de São João Del-Rei Campus Centro-Oeste.

Sobre a localização das organizações públicas que foram o lócus dos estudos, a região Sul foi a mais pesquisada, com 7 trabalhos, seguida do Centro-Oeste, Nordeste e Sudeste, com 4 trabalhos cada, e Norte com 2 trabalhos. 2 artigos não citam essa informação e 2 artigos têm abrangência nacional.

Quanto às áreas pesquisadas, 10 (37,03%) foram na área de educação, 08 (29,63%) na área da saúde, 2 (7,41%) relacionadas ao Judiciário, 2 (7,41%) não foram identificadas, 1 (3,71%) relacionada à infraestrutura, 1 (3,71%) à segurança pública e 1 (3,71%) à tecnologia.

Ao realizar a análise do perfil de periódicos que publicaram sobre o tema, verifica-se a predominância de publicações em periódicos da área da Saúde, sendo a revista Texto & Contexto Enfermagem a que mais publicou, com 3 artigos, e Ciência & Saúde Coletiva, Psicologia: Teoria e Pesquisa e Revista de Administração Mackenzie, com 2 artigos cada. A maioria, 22 artigos, são classificados como “A” pelo Qualis Capes, correspondendo a 81% do total, sendo 5 classificados como “A1”, 5 classificados como “A2”, 5 classificados como “A3” e 7 classificados como “A4”, e 5 estão classificados como “B1”. Isso demonstra a qualidade científica e relevância do tema.

Com relação ao número de publicações por ano, observa-se na Figura 2 que o ano de 2019 foi o ano em que mais houve publicações sobre QVT no Serviço Público Brasileiro no período avaliado em nossa amostra, e que, em média, foram publicados 2,45 artigos por ano.

Figura 2 - Evolução da produção científica (2014-2024)



Fonte: Elaborada pela autora.

Ao todo, 25 artigos são de natureza empírica e 2 são revisões de literatura. Dentre os estudos empíricos, 16 são estudos de abordagem quantitativa, 7 de abordagem qualitativa e 2 de abordagem

mista, demonstrando que apesar da predominância de estudos quantitativos, há também interesse em explorar mais o campo da QVT no serviço público brasileiro. Uma revisão de literatura utilizou abordagem qualitativa e a outra abordagem mista.

Nas pesquisas quantitativas, foram utilizados os seguintes questionários sobre QVT: TQWL-42 de Pedroso *et al.* (em 4 pesquisas), IA_QVT de Ferreira (em 3 pesquisas), modelo de Walton (em 3 pesquisas), BPSO-96 (em 2 pesquisas), QWLQ-Bref (em 1 pesquisa), modelo de Timossi *et al.*, adaptação do QWLQ-78 e modelo próprio (em 1 pesquisa cada). Outros modelos utilizados para verificar Qualidade de Vida, Estresse e Comprometimento com a carreira foram: *Job Stress Scale* (em 2 pesquisas), JOSP (em 1 pesquisa), WHOQOL-Bref (em 1 pesquisa), PSS-13 (em 1 pesquisa) e Escala de Comprometimento com a carreira (em 1 pesquisa).

Os modelos de avaliação da QVT mais utilizados foram, portanto, o TQWL-42 de Pedroso *et al.*, o IA_QVT de Ferreira e o modelo de Walton. É importante destacar que tanto o TQWL-42 quanto o IA_QVT de Ferreira são modelos nacionais, que provavelmente se adaptam melhor à realidade brasileira.

Com relação à técnica de análise de dados das pesquisas quantitativas, foram utilizadas as técnicas de Teste T (10 artigos), ANOVA (10 artigos), Correlação (4 artigos), Regressão Linear (2 artigos), Estatística descritiva (2 artigos), Qui-quadrado de Pearson (2 artigos), Equações estruturais (2 artigos), Análise de Regressão de Poisson (1 artigo) e Análise Cluster (1 artigo). 11 pesquisas utilizaram mais de uma técnica.

Já nas pesquisas qualitativas, a técnica mais utilizada foi a Análise de Conteúdo (3 vezes). Também foi utilizada a técnica de Análise do Núcleo do Sentido (1 vez), Análise Lexical (1 vez) e 2 pesquisas não informaram a técnica utilizada.

Dentre os instrumentos utilizados, houve entrevista semiestruturada e observação (1 pesquisa), entrevista com questões semiestruturadas com base no modelo de Walton (1 pesquisa), pesquisa documental (2 pesquisas), perguntas abertas com base no QWL_AQ (em 1 pesquisa) e grupo focal (em 2 pesquisas).

Das 3 pesquisas mistas, 1 revisão de literatura não informou nenhuma técnica utilizada. Nas outras 2 pesquisas, uma utilizou a Teoria de Resposta ao Item como técnica de análise quantitativa e não informou a técnica de análise qualitativa, e a outra utilizou modelagem por equações

estruturais como técnica de análise quantitativa e Classificação Hierárquica Descendente como técnica de análise qualitativa.

3 pesquisas trabalharam com uma amostra considerável, de 3.136, 5.164 e 5.833 indivíduos. Em 14 estudos o tamanho da amostra foi entre 100 e 500 indivíduos e em 9 pesquisas o tamanho da amostra foi menor que 100 indivíduos.

2.5 Análise dos antecedentes e resultantes da QVT na RSL

Só foi possível identificar antecedentes da QVT em 4 artigos (Boas; Morin, 2016; Farias *et al.*, 2023; Pereira *et al.*, 2020; Souza *et al.*, 2023). São eles: sentido do trabalho, sentido no trabalho, bem-estar psicológico, sofrimento psicológico, estresse relacionado ao trabalho, presenteísmo, equilíbrio vida-trabalho, titulação acadêmica, problema de saúde relacionado ao trabalho, tempo de lazer, idade, satisfação com condição física, psicológica e social, sobrecarga no trabalho, instabilidade no processo de trabalho, condições laborais inadequadas, disposição física e mental, capacidade para o trabalho, assistência de serviços de saúde/assistência social, tempo de repouso, aspectos de liberdade de expressão, relações interpessoais, autonomia e tempo de lazer.

Os resultantes só foram identificados em 1 artigo (Boas; Morin, 2016), e são eles: comprometimento afetivo, comprometimento de continuidade e comprometimento com o trabalho.

Percebe-se que há menção a relações interpessoais como antecedente da QVT, e que conflitos interpessoais podem, portanto, interferir na QVT. Contudo, não há menção, ainda, sobre as demais possíveis fontes de conflitos, como por exemplo a exigência ou expectativa de que o servidor exerça papéis conflitantes, distribuição de tarefas injusta, ou ainda percepção de problemas ligados à responsabilidade, procedimentos, alocação de recursos e outros, em processos, o que pode ser causado pela falta de mais perguntas sobre o assunto nos questionários ou pela falta de atenção dada a estes antecedentes nas pesquisas qualitativas.

2.6 Análise sobre conflitos organizacionais na RSL

Apenas Sanchez *et al.* (2019), Pacheco e Ferreira (2020) e Camargo *et al.* (2021) utilizaram diretamente o termo conflito ou "relações conflituosas" em seus artigos. No entanto, se

considerarmos os 4 tipos de conflitos mais citados na literatura, que são conflitos de funções, de tarefas, de relacionamento e de processos, conforme já mencionado, percebe-se possíveis fontes de conflitos que estão ligadas especialmente ao fator de organização do trabalho ou constitucionalidade e a relacionamentos interpessoais, conforme pode ser visto a seguir.

Na pesquisa de Fernandes e Ferreira (2015), realizada em um órgão do Judiciário, os autores identificaram que a organização do trabalho foi considerada um risco de adoecimento por sua classificação ter sido de “Mal-Estar Moderado”, e sugerem incluir os servidores nas tomadas de decisões, além da reorganização dos processos de trabalho e das tarefas.

Já Azevedo, Nery e Cardoso (2017), cuja pesquisa foi realizada na área da saúde, destacam que a percepção de integração, confiança e ajuda entre os colegas pode ser um fator que diminui as consequências negativas causadas por trabalhos que exigem muito, e que tarefas repetitivas, baixa motivação, integração ruim entre organização e funcionários e uma direção inadequada podem prejudicar os relacionamentos no trabalho. Além disso, afirmam que no campo da enfermagem, a literatura tem mostrado que o apoio dos chefes tem sido mais importante do que o apoio dos colegas.

Para os entrevistados de Rocha, Sousa e Chaym (2017), em pesquisa também realizada na área da saúde, o clima organizacional e relacionamentos interpessoais do hospital é bom, apesar de um deles revelar uma dificuldade de relacionamento com a chefia.

No artigo de Andrade, Laat e Stefano (2018), relacionado à área da educação, os autores apontam que a questão sobre cordialidade e ética nas relações interpessoais foi a melhor avaliada na esfera chamada "Domínio Social". Já Andrade, Limongi-França e Stefano (2019) destacam que há necessidade de melhoria em processos de trabalho.

Em uma instituição pública de ensino pequena, Correio, Correio e Barros (2019) concluem que o relacionamento interpessoal é bem avaliado, e destacam a importância da integração social e desses relacionamentos para um bom clima organizacional.

Klein, Pereira e Lemos (2019), em pesquisa em uma Instituição Federal de Ensino Superior, encontraram médias maiores no fator de “Relacionamento com os colegas” entre as mulheres. Para servidores que estão há mais tempo seja na universidade seja no serviço público, as médias dos fatores “Relacionamento com os colegas” e “Relacionamento com a chefia” foram menores, possivelmente, segundo os autores, por conflitos de diversos tipos que ocorrem no dia a dia

desgastarem os relacionamentos. No grupo de quem possui maior escolaridade os fatores “Relacionamento com os colegas” e “Relacionamento com a chefia” também tiveram médias menores, e podem estar relacionadas à busca por poder e pelo uso inadequado deste poder por alguns.

No artigo de Sanchez *et al.* (2019), também realizado em uma Instituição Federal de Ensino Superior, os autores mencionam que a organização e precarização da docência expõe estes trabalhadores à conflitos, ressaltando o senso de compromisso coletivo intrínseco à atividade docente ao mesmo tempo em que enfrentam problemas sociais, de falta de reconhecimento, entre outros, e que os docentes em geral consideram ser desgastante trabalhar com pessoas.

Em pesquisa na área da saúde, Teixeira *et al.* (2019b) mostram que a maioria dos pesquisados afirmam receber baixo apoio social de chefes e colegas de trabalho, e que isso é um forte sinal de angústia psicossomática, além de também afetar também os níveis de estresse ocupacional.

A pesquisa de Pacheco e Ferreira (2020), realizada na área de tecnologia, identificou 7 temas principais sobre fontes de mal-estar com base nas respostas dos pesquisados. O principal foi "organização burocrática do trabalho", com 25% de frases produzidas. Sobre "relações conflituosas e tratamento desigual" o percentual foi de 15%. Em contrapartida, sobre fontes de bem-estar, "relações harmoniosas" representaram 22% das frases.

Em pesquisa realizada em uma Instituição Federal de Ensino Superior, Pereira *et al.* (2020) demonstram que o fator de relações interpessoais não foi satisfatório, e atribuem o resultado à falta de reconhecimento, relações competitivas, relacionamentos pouco solidários, disputas de poder e dificuldades de comunicação entre quem está há pouco tempo e quem está há muito tempo na instituição,

Na revisão integrativa de literatura feita por Amâncio, Mendes e Martins (2021), em que 21 artigos sobre QVT foram analisados, os autores destacaram que o fator de “integração social” é um dos pontos geradores de bem-estar nas organizações públicas, e o fator constitucionalismo é um dos pontos críticos, especialmente a questão da burocracia onde destacaram os fatores de “retrabalho, lentidão e inflexibilidade”.

Camargo *et al.* (2021) encontraram em pesquisa na área da saúde, no fator de Relações Socioprofissionais de Trabalho, um nível consideravelmente maior de conflitos e um nível menor

no item disposição dos colegas em auxiliar no serviço. Neste último item, houve ainda diferença na percepção entre servidores da área assistencial em relação à área administrativa

Cilli *et al.* (2022) apontaram que os magistrados pesquisados sentem que há problemas na divisão de atividades, com carga de trabalho diferentes entre eles, bem como diferença na quantidade de pessoal disponível para auxílio da parte burocrática.

Ledic *et al.* (2022) analisando uma Instituição Federal de Ensino Superior, demonstram que, de acordo com a escala gerada, em um nível considerado ruim de QVT os respondentes concordam parcialmente com a afirmação de que possuem relacionamentos harmoniosos com os colegas de trabalho.

Na área da Infraestrutura, os resultados da pesquisa de Antloga *et al.* (2023) mostraram que a organização do trabalho foi o fator com o pior resultado e afirmaram que este é um dos principais fatores de mal-estar no serviço público. As relações interpessoais tiveram boa avaliação em ambos os grupos estudados.

Souza *et al.* (2023) obtiveram os piores resultados na esfera ambiental/organizacional feita na área da saúde. Já na esfera relacional, a média geral foi satisfatória, porém com propensão para a insatisfatória. Os autores esclarecem que neste campo social, o esgotamento ou insatisfação profissional podem afetar as relações.

Finalmente, Vargas *et al.* (2023) encontraram impacto negativo no fator de Integração Social. O motivo desse resultado, de acordo com os autores, é que este fator "é o menos relacionado à QVT de acordo com as percepções dos funcionários", sendo assim, não tem impacto positivo na QVT.

Interessante notar que os relacionamentos interpessoais ou clima organizacional foram citados de forma bem balanceada, com praticamente metade citando satisfação com essa área e a outra parcela citando insatisfação. Cabe mencionar, que nas 3 pesquisas com Instituições Federais de Ensino Superior o clima organizacional foi avaliado de forma negativa.

2.7 Agenda de pesquisa na RSL

No Quadro 4, constam as sugestões de agendas de pesquisa dadas pelos autores dos artigos selecionados.

Quadro 4 – Sugestões de agendas de pesquisa

Sugestão	Autores
Utilização de pesquisas qualitativas	Boas; Morin, 2016; Hoeckesfeld <i>et al.</i> , 2021; Vargas <i>et al.</i> , 2023; Andrade <i>et al.</i> , 2018
Realização de pesquisa em nível microergonômico para construção de quadro mais completo de aspectos que impactam a QVT	Fernandes; Ferreira, 2015
Realizar estudos longitudinais	Fernandes; Ferreira, 2015
Realizar pesquisa quantitativa	Rocha <i>et al.</i> , 2017
Realizar estudos que revelem novos indicadores correlacionados à QVT no âmbito público	Amâncio <i>et al.</i> , 2021
Realizar estudos que proponham novos instrumentos de avaliação da QVT em organizações públicas	Amâncio <i>et al.</i> , 2021
Analisar a percepção dos trabalhadores quanto às ações de QVT executadas nas instituições em que atuam	Amaral <i>et al.</i> , 2024
Identificar dificuldades dos gestores na implantação e execução dessas ações	Amaral <i>et al.</i> , 2024
Realizar a pesquisa em amostras diferentes, públicas e privadas, para comparação de resultados	Hoeckesfeld <i>et al.</i> , 2021
Explorar a implementação de programas de QVT para verificar os benefícios que os programas podem trazer para organizações e funcionários	Hoeckesfeld <i>et al.</i> , 2021
Medir a satisfação com a QVT geral com relação a outras variáveis	Vargas <i>et al.</i> (2023)
Ampliar as amostras, populações e carreiras	Alfenas; Ruiz, 2015; Andrade <i>et al.</i> , 2018
Aprofundar questões sobre a organização do trabalho	Pacheco; Ferreira, 2020
Pesquisar o fortalecimento das relações sócio-profissionais como uma estratégia de mediação operativa para compensar o desgaste causado por outros fatores organizacionais	Pacheco; Ferreira, 2020

Fonte: Elaborado pela autora.

Percebe-se que, nesses artigos, de todos os tipos de conflitos existentes, apenas o fator relacionamentos interpessoais foi citado como antecedente. Verifica-se também que o termo conflito ou termos relacionados, apareceram apenas em 3 textos. No entanto, foi possível identificar diversas menções negativas ao fator “organização do trabalho” ou constitucionalidade, e relacionamentos interpessoais, mostrando que o campo de pesquisa sobre conflitos existe e pode ser mais explorado.

Ainda, a sugestão de pesquisa mais mencionada (4 artigos) foi para realização de pesquisas qualitativas sobre o tema.

3. METODOLOGIA

O Quadro 5 apresenta um resumo do processo metodológico da pesquisa.

Quadro 5 – Resumo do processo metodológico

Objetivos da Pesquisa	Abordagem	Instrumentos	Amostragem	Amostra	Análise
1 e 2	Qualitativa	Entrevista semiestruturada	Saturação Teórica	Docentes efetivos e TAEs da UnB	Análise de conteúdo (classificação hierárquica descendente e análise de similitude)

Fonte: elaborado pela autora

3.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa teve abordagem qualitativa, com objetivo de análise e compreensão profunda do fenômeno (Creswell, 2010; Gil, 2022).

Com relação aos objetivos, possui natureza descritiva, buscando descrever características de uma população ou fenômeno específico, e pode ser desenvolvida para identificar possíveis relações entre variáveis (Gil, 2022).

De acordo com o autor, o delineamento pode ser classificado como um estudo de caso, pois investiga um fenômeno de maneira aprofundada dentro de seu contexto no mundo real, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto puderem não estão nitidamente definidos.

O recorte é transversal, pois investiga um momento específico no tempo.

3.2 Caracterização da Organização

A Fundação Universidade de Brasília (FUB/UnB) foi criada em 1961 e inaugurada em 1962, por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira e tem como missão:

ser uma universidade inovadora e inclusiva, comprometida com as finalidades essenciais de ensino, pesquisa e extensão, integradas para a formação de cidadãos e cidadãs éticos e qualificados para o exercício profissional e empenhados na busca de soluções

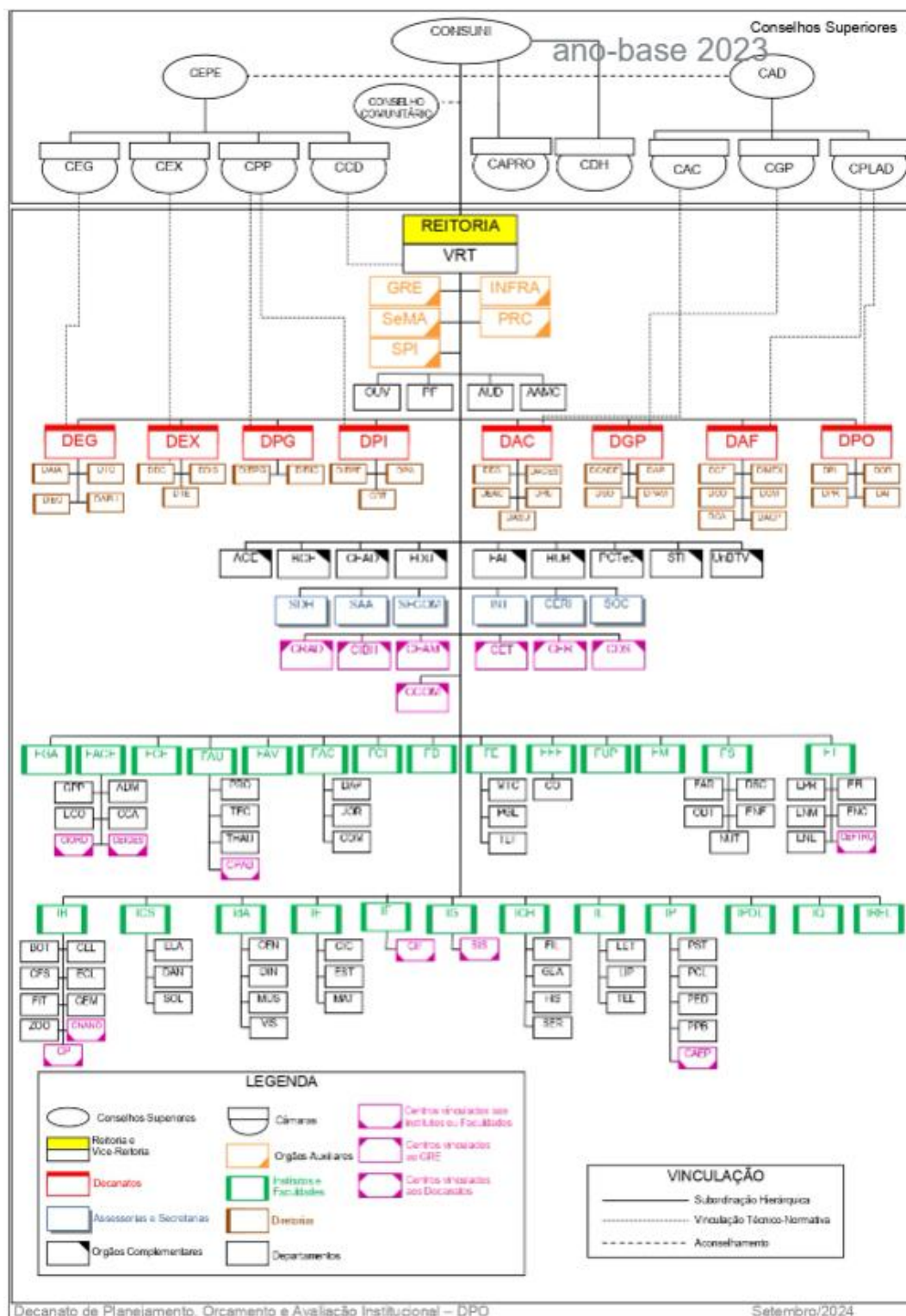
democráticas para questões nacionais e internacionais, por meio de atuação de excelência (UnB, 2024a).

De acordo com o Anuário Estatístico 2024, ano-base 2023 (UnB, 2024), sua estrutura é composta por 8 Decanatos, 12 Institutos, 14 Faculdades, 52 Departamentos, 12 Centros de Pesquisa, 4 Centros de Ensino e Pesquisa, 39 Núcleos, 6 Secretarias, 9 Órgãos Complementares, 10 Órgãos Diversos, 1 Hospital Universitário, 2 Hospitais Veterinários, 4 Bibliotecas e 1 Fazenda (Água Limpa), além de espaços na Granja do Torto e em Alto Paraíso, distribuídos por 4 *Campi*, localizados na Asa Norte, Ceilândia, Planaltina e Gama, com uma área total de 47.936.371 metros quadrados e 680.793 metros quadrados de área construída.

Ainda de acordo com o referido anuário, em 2023 a Universidade possuía 39.770 alunos de graduação e 10.582 alunos de pós-graduação. Neste mesmo ano, foram 2.209 ingressantes por meio do Sisu/Enem, 2.359 ingressantes pelo PAS, 2.491 pelo Vestibular e 1.677 por meio de outras vias, tais como Transferência Facultativa, Programas Especiais e Convênio PEC, distribuídos por 142 cursos de graduação (ativos), 83 cursos de mestrado acadêmico, 18 cursos de mestrado profissional e 72 cursos de doutorado.

Em 2025, a UnB passou a ter 39.151 alunos ativos na graduação e 14.805 na pós-graduação. Para atender a essa demanda, a UnB conta com 2.617 docentes efetivos e 2.812 TAEs (ANEXO 1).

Figura 3 – Organograma Institucional da UnB



Fonte: UnB, 2023

3.3 Caracterização dos participantes

Os participantes da pesquisa são servidores docentes efetivos e TAEs de unidades acadêmicas, unidades administrativas e laboratórios da UnB.

Não foram pesquisados docentes visitantes, substitutos ou convidados.

Foram convidados a participar da entrevista servidores dos *Campi* Darcy Ribeiro, Faculdade de Ciências e Tecnologias em Saúde (FCTS), Faculdade de Ciências e Tecnologias em Engenharia (FCTE) e Faculdade de Planaltina (FUP), bem como servidores que trabalham em Unidades Acadêmicas das áreas de Exatas, Humanas, Ciências Biológicas e áreas Médicas, bem como de Unidades Administrativas, como Decanatos, Secretarias e Biblioteca, a fim de se conseguir uma amostra representativa.

Os participantes foram selecionados por amostragem do tipo “bola de neve”, que de acordo com Biernacki e Waldorf (1981), pode ser utilizada caso a pesquisa esteja relacionada a questões sensíveis para os entrevistados, que podem não querer vinculação à essas questões. Os informantes-chaves, denominados “sementes”, foram servidores que possuem contato com a pesquisadora.

A quantidade de participantes foi determinada pelo critério de ponto de saturação, que será melhor detalhado nos itens 3.5 (Procedimentos de Coleta e Análise de Dados) e 4.4 (Saturação Teórica).

3.4 Caracterização do instrumento de pesquisa

Foram utilizados dados primários na pesquisa, coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas realizadas nos meses de maio e junho de 2025.

O roteiro de entrevista (apêndice A) foi dividido em 4 partes.

Na primeira parte da entrevista, foram levantados dados que permitem compreender melhor o perfil dos envolvidos, tais como idade, nível de escolaridade, tempo de trabalho no serviço público, tempo de trabalho na UnB, tempo de trabalho na unidade atual, cargo e tipo de unidade (administrativa, acadêmica ou laboratório).

A segunda parte das perguntas buscou identificar a existência ou não dos conflitos afetivos (interpessoais), de tarefas, de processos e de papéis entre as categorias.

Na terceira parte foram discutidas possíveis razões para a existência dos conflitos.

Por fim, na quarta parte as perguntas foram direcionadas para verificar se os entrevistados consideram possuir QVT e se acreditam que estes conflitos interferem em sua QVT.

A pesquisa obteve autorização prévia do Comitê de Ética da UnB, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de autorização para utilização de som de voz para fins de pesquisa foram entregues para todos os participantes antes das entrevistas, onde puderam ler as informações relativas ao estudo, como objetivos, benefícios, riscos, deveres e direitos. Os modelos encontram-se nos Apêndices B e C.

Além disso, foram realizadas duas entrevistas como pré-teste para validação do roteiro. Nessas entrevistas foi identificada apenas uma dificuldade de entendimento da definição de termos utilizados em duas perguntas, então a partir da terceira entrevista, a definição dos termos foi passada aos entrevistados e não houve mais dificuldades de entendimento. Ressalta-se que o conteúdo dessas entrevistas de validação foi utilizado na dissertação.

3.5 Procedimentos de coleta e análise de dados

As entrevistas tiveram amostragem flexível e utilizaram o critério de saturação teórica, em que a coleta dos dados foi interrompida quando se verificou que não surgiram mais elementos novos que pudessem sustentar a teorização desejada ou possível a partir do campo de observação (Fontanella *et al.*, 2011).

Durante o processo de análise, o conteúdo das entrevistas foi categorizado em planilha, e a saturação foi sendo observada para cada uma das categorias de conflitos pesquisados (papéis, tarefas, processos e interpessoais), a fim de garantir a diversidade necessária.

Os dados também foram analisados utilizando a técnica de análise de conteúdo por meio do software IRaMuTeQ. Seguindo a metodologia de Bardin (2011), as entrevistas foram transcritas integralmente e de forma literal.

Para a análise no IRaMuTeQ, após as transcrições, passou-se para a escolha de categorias e organizações destas em temas ou indicadores, por meio da análise dos segmentos de texto de cada classe gerada pelo *software*. Os segmentos de texto com maior score foram utilizados para analisar os temas incluídos na classe, que foram comparados e complementados com os dados levantados

e classificados manualmente (como por exemplo quantos participantes responderam a uma pergunta de determinada forma), sendo possível, assim, ter uma visão mais ampla da ocorrência de determinados eventos, identificação de motivos, etc. Foram então utilizados alguns segmentos de texto gerados pelo IRaMuTeQ juntamente com textos selecionados pela autora para complementar o sentido ou as informações iniciais.

3.6 Perfil da amostra

A amostra é composta por 26 servidores da UnB, incluindo 14 TAEs e 12 docentes efetivos.

Dos TAEs, 2 são lotados na FCTS (Ceilândia), 1 na FCTE (Gama), 1 na FUP (Planaltina) e 10 no *Campus* Darcy Ribeiro (Asa Norte). Destes últimos, 2 são lotados em Unidades Acadêmicas da área de Exatas, 2 são lotados em Unidades Acadêmicas da área de Humanas, 1 é lotado em Unidade Acadêmica da área da Saúde, 1 é lotado na BCE e 4 são lotados em Unidades Administrativas. Os cargos dos entrevistados foram: Administrador (1), Assistente em Administração (6), Auxiliar em Administração (1), Bibliotecário (1), Engenheiro (1), Químico (1), Secretário Executivo (1), Técnico em Assuntos Educacionais (1) e Técnico de Laboratório (1).

Entre os docentes, 1 está lotado na FCTS (Ceilândia), 1 na FCTE (Gama), 2 na FUP (Planaltina) e 8 no *Campus* Darcy Ribeiro (Asa Norte). Destes últimos, 1 atua em Unidade Acadêmica da área da Saúde, 1 em unidade Acadêmica de Ciências Biológicas, 3 em Unidades Acadêmicas da área de Exatas e 3 em Unidades Acadêmicas da área de Humanas.

Tabela 1 - Dados gerais dos participantes

Característica	Categoria	n	%
Categoria Funcional	Técnico-administrativo	14	53,85%
	Docente	12	46,15%
Sexo	Feminino	14	53,85%
	Masculino	12	46,15%
Escolaridade	Graduação	1	3,85%
	Especialização	2	7,69%
	Cursando Mestrado	6	23,08%
	Mestrado	2	7,69%
	Cursando Doutorado	2	7,69%
	Doutorado	13	50,00%

FG ou CD	Sim	5	19,23%	
	Não	21	80,77%	
Chefia	Docente	23	88,46%	
	Técnico-administrativo	3	11,54%	
Experiência na Iniciativa Privada	Sim	19	73,08%	
	Não	7	26,92%	
Variáveis Contínuas		Média	Mediana	Min-Máx
Idade (anos)		44,85	44	28 - 66
Tempo no Serviço Público (anos)		15,35	15	1 - 35
Tempo de UnB (anos)		13,42	14	1 - 30
Tempo na Unidade atual (anos)		12,15	11,5	0,5 - 30

Fonte: elaborada pela autora.

A amostra foi composta em sua maioria por TAEs (53,85%) e mulheres (53,85%), apesar de ter sido bem equilibrada.

Destacam-se, na Tabela 1, as informações de que a grande maioria dos respondentes tem como chefe um servidor docente (88,46%), e que a maioria dos entrevistados possui experiência prévia na iniciativa privada (73,08%). Um dado que merece atenção é a média de idade dos participantes (44,85 anos), com as idades variando de 28 a 66 anos, o que pode ser justificado pela alta rotatividade de servidores TAEs mais jovens. O tempo no serviço público e o tempo de UnB podem indicar que muitos servidores que já estão há mais tempo na UnB acabam optando por permanecer na Universidade.

Tabela 2 - Dados gerais dos participantes por categoria

Característica	Técnico-administrativo (n=14)	Docente (n=12)
	n (%)	n (%)
Sexo		
Feminino	7 (50%)	7 (58,33%)
Masculino	7 (50%)	5 (41,67%)
Escolaridade		
Graduação	1 (7,14%)	0 (0%)
Especialização	2 (14,29%)	0 (0%)
Cursando Mestrado	6 (42,86%)	0 (0%)
Mestrado	2 (14,29%)	0 (0%)
Cursando Doutorado	2 (14,29%)	0 (0%)
Doutorado	1 (7,14%)	12 (100,0%)

FG ou CD		
Sim	3 (21,43%)	2 (16,67%)
Não	11 (78,57%)	10 (83,33%)
Experiência na Iniciativa Privada	Sim: 9 (64,29%)	Sim: 10 (83,33%)
	Não: 5 (35,71%)	Não: 2 (16,67%)
Idade (anos)	Média: 36,43	Média: 50,42
	Mediana: 39	Mediana: 51
Tempo de Serviço Público (anos)	Média: 13,57	Média: 18,25
	Mediana: 13,5	Mediana: 15,5
Tempo de UnB (anos)	Média: 12	Média: 15,08
	Mediana: 13,5	Mediana: 15
Tempo na Unidade (anos)	Média: 10	Média: 14,67
	Mediana: 11,5	Mediana: 13

Fonte: elaborada pela autora.

Na Tabela 2, destaca-se o nível de escolaridade dos participantes. Entre os docentes, 100% dos entrevistados possuem doutorado. No caso dos TAEs, todos os participantes possuem qualificação superior à exigida para entrada no cargo. Entre os TAEs, o participante que possui graduação é Auxiliar em Administração, cujo requisito básico é o ensino fundamental. Nota-se, ainda, que 08 participantes (57,14%) estão atualmente cursando mestrado ou doutorado, mostrando o interesse na qualificação e a oportunidade que a UnB tem promovido aos TAEs neste sentido.

Com relação aos números de TAEs e docentes que possuem atualmente Função Gratificada (FG) ou Cargo de Direção (CD), apesar de os números serem parecidos, foi possível identificar durante as entrevistas que a maioria dos docentes já teve FGs, ao contrário dos TAEs.

É interessante notar, ainda, a média de idade, de tempo no serviço público, de tempo de UnB e de tempo na unidade ser maior para os docentes. É importante destacar também que a média de tempo de serviço público, de UnB e de unidade para os TAEs são todas acima de 10 anos, confirmando a importância de valorização e incentivo para que eles permaneçam na Universidade.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados obtidos e as análises realizadas, e subdivide-se em 4 seções.

A primeira (4.1) explora as múltiplas definições de conflito no ambiente de trabalho, conforme percebidas pelos participantes; a segunda (4.2) detalha os resultados da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), descrevendo e analisando cada uma das classes temáticas emergentes; a terceira (4.3) apresenta a Análise de Similitude, que ilustra as conexões entre os principais conceitos levantados e a quarta (4.4) apresenta a Saturação Teórica.

Ressalta-se que a análise automatizada via software IRaMuTeQ é sistematicamente complementada pela análise qualitativa manual realizada pela pesquisadora, garantindo maior profundidade e contextualização dos achados.

4.1 Análise das definições de conflito no ambiente de trabalho

Para iniciar a pesquisa, a primeira pergunta do roteiro de entrevista buscou capturar a compreensão dos participantes sobre o que constitui um conflito no ambiente de trabalho. A questão, de natureza aberta e conceitual, revelou que o fenômeno é percebido de maneiras distintas e complementares. As respostas foram categorizadas em quatro dimensões principais: a pessoal, a intelectual, a cotidiana e a sistêmica, que, em conjunto, delineiam a complexidade do tema na UnB.

4.1.1 Conflitos Pessoais: Fontes de Mal-Estar

O primeiro grupo de respostas define conflitos como quebra de harmonia nas relações e surgimento de sentimentos negativos, relacionando o conceito com um ambiente de trabalho desagradável e de interações não cordiais. É o “não entendimento entre as pessoas” (E-1) que ocorre “muitas vezes no âmbito pessoal,” (E-2), “quando há um envolvimento de questões pessoais” (E-6) associando essa visão ao clima organizacional, quando por exemplo a “divergência (...) eleva o nível de discussão já para uma situação que já não fica mais agradável (...), que foge do decoro, que fuja da cordialidade, da urbanidade, (...) que beira o assédio” (E-4), e “as pessoas

não estão satisfeitas” (E-8), podendo chegar em níveis mais extremos, se manifestando como “alterações que surgem entre as pessoas” (E-25).

4.1.2 Conflitos Intelectuais: Divergências de Ideias

O segundo grupo de respostas vê o conflito como consequência da interação humana, de forma mais neutra, relacionado a divergências de ideias e de interesses. É a “discordância entre algum assunto específico” (E-2), “divergência de pensamento entre cada área” (E-9), “divergência de opiniões acerca do mesmo assunto” (E22), sendo visto como inerente ao trabalho em que “visões diferentes” (E-15) e “interesses díspares” (E-19) estão presentes. “Onde houver duas ou mais pessoas provavelmente vai haver conflito” (E-4).

Há a visão de que conflitos que podem ser positivos, podendo ser “uma relação de divergência de opinião que gere um debate” (E-4). Também há a percepção de que “conflito não é necessariamente alguma coisa negativa no trabalho, mas que pode ser ruim” (E-26). Um outro entrevistado afirma, ainda, que “o conflito não é o desvio, o conflito é a realização das interações sociais. Então há divergências que precisam ser processadas, e não há como ter trabalho coletivo, coordenado, se não for com diferença”. (E-17)

4.1.3 Conflitos do Dia a Dia

Essa dimensão foi a mais citada como fonte de problemas práticos na Universidade. Para um número expressivo de servidores, o conflito diário nasce da confusão sobre papéis e tarefas.

Algumas falas traduzem a definição de conflitos de papéis, que ocorre “quando as pessoas confundem essas duas áreas” (“docente mais voltado para sala de aula, técnico mais voltado com o processamento do trabalho em si”) (E-6, TAE), quando há uma “falta de definição dos papéis, de modo claro” (E-13, TAE), ou ainda quando “as pessoas têm visão diferente sobre as atribuições do cargo” (E-15, TAE). Uma outra fala demonstra bem este problema:

Para mim, no trabalho eu percebo a dificuldade para identificar o que que é meu, o que que eu tenho de fazer. O que que é que o outro deveria? (...) Qual é a atribuição do servidor de secretaria e qual é a atribuição do coordenador? (...) O nosso conflito aqui é uma falta de definição, de descrever qual é o papel de cada um. (E-13, TAE)

Outras falas corroboram a definição de conflito de tarefas, que é “relacionada à atividade do trabalho. Então, ou às vezes a divisão de tarefas, (...) às atribuições e ao desenvolvimento dessas atividades” (E-14, TAE) e quando há discordância acerca da “maneira como as coisas têm que ser feitas. Como o serviço tem que ser realizado.” (E-15, TAE).

Há também a sobreposição de conflito de papéis, ambiguidade de papéis e conflito de tarefas, “por falta de consenso em o que você tem que fazer efetivamente e o que você está fazendo efetivamente”, ou “quando um faz uma demanda que o outro acha que não é a obrigação dele fazer aquela demanda” (E-12, docente), que envolvem tanto confusão com relação às tarefas que devem ser executadas quanto às atribuições de cada cargo e conseqüentemente conflitos com relação aos papéis que um servidor de determinado cargo possui *versus* o que as outras pessoas esperam dele.

4.1.4 Dimensão Estrutural e Sistêmica: Conflitos como Sintomas de Problemas Maiores

Nessa dimensão as definições de conflito aparecem como consequência de problemas estruturais da Universidade.

Alguns entrevistados citam “ausência de alinhamento entre os colaboradores envolvidos” (E-18, TAE), “pouca agregação”, um ambiente muito horizontal e onde “não tem hierarquia, na verdade” (E-9, docente). Outra visão foi a de o conflito ser consequência de um “tensionamento entre as normas e o que deve ser executado”, a “vontade do indivíduo que às vezes não corresponde às normas” e do “descompromisso com a coisa pública” (E-21, docente), sendo “alimentados por questões estruturais, normalmente em relações de poder” e por “indefinições de toda a ordem” (E-25, docente).

Pode envolver uma “questão de hierarquia, (...), questão de gênero e (...) questão técnica” (E-19, docente), além de “conflitos de interesse também, que muitas vezes vão acontecer em projetos de pesquisa ou espaço físico ou algum tipo de poder administrativo, função, diretorias, as gratificações (...)” (E-20, docente).

Envolve, ainda, “questões culturais, questões de ética, falta de ética (...), do déficit de recursos, seja de RH, seja de recursos materiais, das condições de trabalho também” (E-10, docente).

Essas definições demonstram e já antecipam a pluralidade de conflitos existentes na instituição, indicando que não são um fenômeno único, e sim um conjunto de problemas que se retroalimentam:

Tem muito a ver com relações interpessoais. Eu vejo que ordinariamente é a maior fonte de conflitos, são atritos entre as pessoas, questões de relacionamento, mas existem também conflitos que, ao meu ver, são alimentados por questões estruturais das instituições. Então muitos conflitos têm a ver com as relações de poder, então tem conflitos que são de relações interpessoais, (...) e tem, eu acho que conflitos que são alimentados por questões estruturais, normalmente em relações de poder, que estão em discussão ou em disputa. Eu acho que na Universidade de Brasília, eu venho testemunhando uma mudança de padrão, e você até me dá a oportunidade de dizer que eu também reconheço uma outra fonte nos conflitos em ambientes de trabalho que tem a ver com indefinições, de toda a ordem. Falta de planejamento, falta de definição de atribuições, isso também normalmente é fonte de, ou prioridades, isso normalmente também é fonte de conflito. (E-25, docente)

As definições de conflito no ambiente de trabalho apresentadas estão em total alinhamento com os problemas e conflitos identificados nas entrevistas, como serão vistos a seguir.

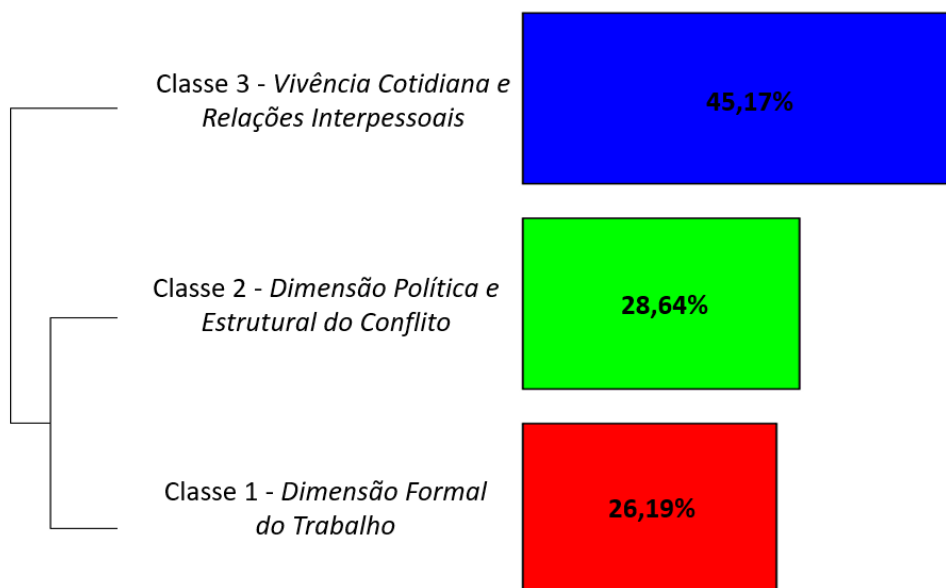
4.2 Classificação Hierárquica Descendente (CHD)

O *corpus* geral foi constituído por 26 textos, divididos em 3.994 segmentos de texto (ST) dos quais 3.520 STs (88,13%) foram aproveitados para a construção do gráfico de análise. Isso indica que quase 90% dos segmentos de texto foram classificados com base em similaridades contextuais. Neste corpus foram identificadas 138.327 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), correspondendo a 7.533 palavras distintas, sendo 3.532 de ocorrência única.

A análise de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) resultou na organização do conteúdo em três classes principais, conforme ilustrado na Figura 04 (Dendrograma): Classe 1 – Dimensão Formal do Trabalho, com 922 ST (26,19%); Classe 2 – Dimensão Política e Estrutural do Conflito, com 1.008 ST (28,64%) e Classe 3 – Vivência Cotidiana e Relações Interpessoais, com 1.590 ST (45,17%).

A CHD é uma técnica que realiza análise de agrupamentos, na qual os trechos de texto de um corpus são sucessivamente divididos com base na coocorrência de formas lexicais, identificando similaridades que irão gerar os agrupamentos dos segmentos de texto que contenham vocabulário semelhante (Sousa, 2021).

Figura 4 – Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente



Fonte: elaborada pela autora.

Observa-se no dendrograma uma divisão do corpus textual separando a Classe 3 das Classes 1 e 2, demonstrando que a Classe 3 aborda temas que sustentam as demais.

Essa divisão é confirmada pela Análise Fatorial de Correspondência que pode ser vista na Figura 05, na qual os blocos das Classes 1 e 2 estão em lados opostos da Classe 3, tendo como referência o eixo principal (Fator 1). A análise das palavras e termos característicos de cada bloco revela que essa separação representa duas perspectivas diferentes sobre o conflito: de um lado, um discurso crítico da estrutura, com foco em aspectos políticos e de como as coisas deveriam ser; do outro, a experiência cotidiana, na qual os conflitos são descritos a partir das interações e vivências diárias.

A fim de se realizar a análise de cada Classe, é importante considerar que:

O programa executa cálculos e fornece resultados que nos permite a descrição de cada uma das classes, principalmente, pelo seu vocabulário característico (léxico) e pelas suas palavras com asterisco (variáveis). Além disto, o programa fornece uma outra forma de apresentação dos resultados, através de uma análise fatorial de correspondência feita a partir da CHD. Com base nas classes escolhidas, o programa calcula e fornece-nos os segmentos de texto mais característicos de cada classe (corpus em cor) permitindo a contextualização do vocabulário típico de cada classe (Camargo; Justo, 2013, p.5)

4.2.1 Classe 1: Dimensão Formal do Trabalho

A primeira classe compreende 26,19% do corpus analisado ($f = 922$ ST), e as palavras e radicais que a compõem se encontram no intervalo entre $x^2 = 3,87$ (Interesse) e $x^2 = 221,03$ (Função). Algumas palavras-chave dessa classe são “Tarefa” ($x^2 = 211,79$), “Responsabilidade” ($x^2 = 164,925$), “Cargo” ($x^2 = 77,86$), “Divisão” ($x^2 = 77,26$), “Papel” ($x^2 = 59,28$), “Atribuição” ($x^2 = 37,79$), “Conflito” ($x^2 = 33,89$), “Conflito no ambiente de trabalho” ($x^2 = 31,25$), “Sobrecarregar” ($x^2 = 16,27$) e “Qualidade de Vida no Trabalho” ($x^2 = 8,00$).

Esta classe concentra-se em questões intrínsecas à organização do trabalho e às atribuições dos servidores, abrangendo aspectos como cargos, divisão de tarefas, hierarquia, burocracia e a relação com a Qualidade de Vida no Trabalho (QVT). A análise dos segmentos de texto revela a prevalência de conflitos de tarefas, processos e papéis entre as categorias, além de se aprofundar nas possíveis causas e na interconexão com conflitos interpessoais, conforme corroborado pelo dendrograma e pela Análise Fatorial de Correspondência (AFC).

É interessante observar que é nesta classe que a palavra “conflito” e o termo “conflito no ambiente de trabalho” apresentaram o maior qui-quadrado, indicando que sua presença nesta classe é estatisticamente mais significativa em relação às demais partes dos discursos. Isso corrobora a análise realizada dos conceitos de conflito no ambiente de trabalho dados pelos participantes, nos quais a dimensão nomeada como Conflitos do Dia a Dia é a mais citada como fonte de problemas práticos.

Para ilustrar melhor o item 3.5, sobre os procedimentos de coleta e análise de dados, exemplifica-se as análises realizadas nesta classe. Inicialmente, analisaram-se as palavras-chave da classe, seguidas pelos segmentos de texto mais representativos. O segmento com maior score aborda a falta de clareza nas explicações recebidas pelo entrevistado, tanto da chefia quanto da instituição, sobre suas atribuições, bem como a percepção de que executa tarefas que extrapolam sua função. O segundo segmento de maior score relaciona-se às expectativas entre as categorias em relação ao entrevistado. O quarto segmento trata do desconhecimento das tarefas da outra categoria, enquanto o sétimo também menciona a execução de tarefas de extrapolam a função do entrevistado, além da questão de divisão justa de tarefas, e assim por diante, realizando-se assim o levantamento dos assuntos mais abordados na classe.

Com base nesses dados, foi possível estruturar a narrativa de forma lógica e coerente, iniciando pelas informações mais básicas, como o conhecimento das próprias tarefas, funções e responsabilidades, bem como das da outra categoria. Foram utilizadas então as respostas de cada entrevistado, registradas manualmente para a pergunta que trata do assunto para mostrar a percepção dos entrevistados, e as informações foram mescladas com trechos das entrevistas para compor a análise.

As tarefas dos servidores são as atividades realizadas no dia a dia de cada um, é “o que” cada um deve fazer. O conflito de tarefas acontece quando há divergências sobre essas tarefas, e como realizá-las. Os processos, por sua vez, são relacionados a “como” o trabalho é feito, e o conflito de processos pode incluir divergências acerca das políticas institucionais, procedimentos e distribuição de recursos. Já os papéis são relacionados às funções e responsabilidades, que constituem “quem” são as pessoas na organização, e o conflito e ambiguidade de papéis ocorrem quando há expectativas contraditórias ou pouco claras sobre o papel delas na organização, podendo surgir quando recebem atribuições inconsistentes, ou quando há ambiguidade nas responsabilidades ou expectativas diferentes dos outros sobre ela. Cada um destes 3 tipos de conflitos pode ter desdobramentos em outros tipos, podendo tanto ser fontes de conflitos interpessoais como ser consequências desse tipo de conflito.

Desconhecimento de tarefas, funções e responsabilidades

O desconhecimento das próprias funções, responsabilidades e tarefas, bem como da outra categoria, parece ser uma das origens deste tipo de conflito.

Embora a maioria dos entrevistados afirme conhecer suas próprias tarefas, muitos TAEs expressam dúvidas acerca das tarefas dos docentes, enquanto a maioria dos docentes admite não saber ou saber apenas parcialmente as tarefas dos TAEs. É relevante notar que alguns entrevistados, de ambas as categorias, afirmam não ter clareza sobre suas próprias atribuições ou já enfrentaram dificuldades para compreender o que efetivamente deveriam fazer.

A maioria dos entrevistados considera também que sabe quais são suas funções e suas responsabilidades. Quando indagados a respeito das funções e responsabilidades da outra categoria, praticamente metade dos entrevistados diz saber, e a outra metade diz não saber ou saber parcialmente.

A diferença nas respostas pode ser vista nos trechos a seguir. Quando foi perguntado a um docente (E-21) se ele sabia as suas funções e as suas responsabilidades, a resposta foi: “Plenamente. Tenho muita clareza. E cumpro todas elas.”. Já outro, quando indagado acerca do conhecimento das funções e responsabilidades da outra categoria, diz: “Não, não sei nem a minha. Não estou sabendo nem a minha, quanto mais as dos técnicos. Não sei, não sei mesmo.” (E-20, docente)

O conflito de tarefas foi citado claramente pela Entrevistada 07, docente, que já trabalhou em um Decanato e já teve outros cargos em que teve que gerir tanto TAEs quanto docentes:

Eu posso te garantir que os conflitos que eu tive estavam relacionados às atribuições e tarefas que as pessoas tinham ali. Então, era diretor dando pitaco na diretoria do outro, que professor acha que pode falar com todo mundo. E os servidores técnicos, quando eles ficavam muito insatisfeitos, ou eles tinham atrito entre eles justamente por causa dessa história do que é de fato o seu trabalho e o meu trabalho (...). Mas é isso, eu acho que o conflito, a base do conflito, está na relação dos servidores, não só com os professores, mas na relação dos servidores técnicos, no caso, com as atribuições e tarefas (E-07, docente).

Falta de Explicações Claras

Outra fonte significativa de conflitos reside na percepção de que a instituição e as chefias não fornecem explicações claras sobre as atribuições dos servidores. Pouco mais da metade dos entrevistados compartilha essa percepção. Entre os docentes, a maioria relata não receber orientações claras, enquanto entre os TAEs, as respostas são mais divididas, possivelmente porque muitos TAEs possuem chefias diretas que oferecem maior clareza, ao contrário dos docentes, que dependem mais das diretrizes institucionais.

Uma hipótese levantada por um entrevistado sugere que a Universidade pressupõe que os servidores devem buscar essas informações proativamente. Há também a percepção de que falta interesse mútuo entre as categorias em compreender as tarefas uns dos outros. Alguns entrevistados relatam nunca ter recebido treinamento ou manuais ao ingressar em seus locais de trabalho, e relatam que deveria haver uma política interna para esclarecer as atribuições de cada categoria.

A percepção dos entrevistados é de que as informações que recebem ao longo do tempo também são insuficientes, e que às vezes a quantidade de informes que são enviados aos servidores são excessivos e acabam atrapalhando a comunicação entre a instituição e os servidores, que muitas vezes acabam não lendo e-mails importantes pela quantidade de mensagens que recebem, além de que a mensagem não é sempre interpretada da mesma forma, como por exemplo por um TAE de nível fundamental e um docente.

Uma entrevistada traz sua experiência de entrada na UnB em um programa de pós-graduação. Ela conta que no processo de alocação perguntou à pessoa responsável pela alocação no Decanato de Gestão de Pessoas (DGP) como era o programa, e fez o seguinte relato:

Ela falou assim: (é) você e um estagiário. Então acho que a cultura começa equivocada daí. Você e um estagiário, e eu: e o coordenador? Porque eu estou acostumada a trabalhar com o chefe ali, ó, comigo. Até das empresas privadas. Ela falou assim: vai lá de vez em quando. Eu: meu Deus, isso deve ser uma loucura. Vamos lá. Quando eu entrei e tinha uma, uma SICAP, eu nunca sei o nome certo. (...) Entrei e fui estudando dela muito sutilmente, porque ela ficou muito apreensiva com a minha entrada, minha entrada era a saída dela. E aí você imagina uma situação que eu tinha que ser treinada e que eu tinha que aprender, porque eu não sabia, (não) fazia ideia de área acadêmica na minha vida. Mas eu precisava que ela me passasse informação, mas ela não queria me passar porque ela sabia que poderia sair, ela ser mandada embora. Então foi nesse ambiente que eu tentei entender como que funcionava uma secretaria acadêmica. Não teve treinamento. Eu não tive nenhuma, assim, boas-vindas. Não tive absolutamente nada dentro da universidade. (E-18, TAE)

Experiências semelhantes são relatadas por docentes, que recebem apenas e-mails com orientações básicas, sem informações sobre o trabalho ou o uso de sistemas. Essa lacuna inicial gera dúvidas sobre tarefas e atribuições, como exemplificado pela Entrevistada 23 (docente), que, ao ingressar na UnB, considerava que toda tramitação de processos no SEI seria atribuição dos TAEs.

A falta de clareza nas funções e responsabilidades pode, assim, gerar conflitos de papéis que, por sua vez, levam a conflitos de tarefas, como evidenciado no seguinte relato:

(No) meu trabalho eu lido com um coordenador de curso, com a coordenação. Então há um conflito entre nós, entre atribuições. (...). (...) Não é bem definido. (...). Então a gente tentou mapear e definir, porque na Universidade não existe uma definição. O que que é o trabalho de coordenador de curso, o trabalho de um secretário de programas de pós-graduação? Até quantos programas de pós-graduação você pode atender ou atuar? Então, na UnB, eu cheguei a ver e conversar com colegas que atendiam a 8 programas. (...). Então, o nosso conflito aqui é uma falta de definição, de descrever qual é o papel de cada um. (...). A gente fala de descrição de cargo, (...), a descrição das atividades. Então, a gente não tem isso, claro. (...). Para mim, aqui na UnB, o conflito está na falta de definição dos papéis, de modo claro. Para que os servidores ali, tanto o técnico como o professor, saber até onde vai, até que lugar, até onde eu devo ir. (E-13, TAE)

O Entrevistado 20 (docente) destaca que, ocasionalmente, cabe aos TAEs também nortear os docentes informando se aquela tarefa é atribuição dele ou não. Ele relata que a postura de um ex-secretário, que realizava todas as suas solicitações, criou uma cultura informal de atribuições, evidenciando como a ausência de conhecimento formal pode moldar os papéis no ambiente de trabalho.

Organização do trabalho

Neste sentido, alguns entrevistados TAEs que atuam em secretarias de graduação e pós-graduação relataram a necessidade de organização de seus próprios processos de trabalho por meio da criação de mapeamento de processos, criação de fluxos e “passo-a-passo” a fim de evitar desgastes entre as categorias e nortear os colegas quando alguém faltar, deixando as tarefas e processos de cada um bem definidos, para que não precisem ficar “batendo cabeça” e “apagando fogo o tempo inteiro”. Neste caso, o conflito de processos fortemente presente se materializa na falta de clareza de quem é a responsabilidade e de como devem ser realizadas as tarefas.

A falta de fornecimento de informações por parte da instituição e a necessidade de os próprios TAEs precisarem organizar seu trabalho, leva a uma outra questão, que está atrelada à rotatividade das chefias nos departamentos e à dificuldade de alguns docentes em exercer cargos de gestão, o que acaba criando uma cultura organizacional entre os TAEs e gerando conflitos interpessoais e dificuldades de trabalho, como trazido pelo Entrevistado 17 (docente). Ele relata que essa situação traz uma desconfiança entre as categorias que é “relativamente justificada nos atos da universidade”, porque gera uma certa expectativa de autonomia por parte de alguns TAEs de que eles podem fazer as coisas como acham que devem ser feitas, sem coordenação. Para ele, os TAEs acham que “quem sabe da secretaria são os técnicos, porque os docentes vêm e passam” e que a “coordenação não é bem-vinda nessa estrutura”. Ele diz que quando um docente resolve exercer de fato a coordenação, há uma certa revolta dos TAEs que querem que o docente respeite a forma de organização que os TAEs criaram, e que como muitos docentes não fazem o que precisaria ser feito, estimulam essa autonomia dos TAEs, gerando esses conflitos, que acabam fazendo com que a UnB seja uma instituição disfuncional e ineficiente.

Em sua opinião, ainda, a falta de uma “forma bem estruturada de organizar trabalhos voltados a ter uma eficiência” faz com que os docentes não tenham uma estrutura que seja capaz de organizar, e com isso os TAEs não tem “uma cultura de muito trabalho nas secretarias”. Ele diz que quando chega na secretaria tem “um tanto de gente vendo vídeo, fazendo outras coisas, vendo a bolsa...” e que o problema maior é de como organizar a Universidade para ser eficiente, não um conflito entre categorias.

Essa diversidade de fluxos de trabalho entre as unidades também é citada como possível fonte destes conflitos. Uma docente (E-25) com experiência em diversas Unidades Acadêmicas

relata que os procedimentos e fluxos entre as Unidades variam muito e que isso contribui para a dificuldade dos docentes de terem clareza das atribuições deles. Pontuou ainda que essas atividades e esses fluxos vão se estabelecendo em acordos entre chefias e equipes tanto docentes quanto técnicas, e que isso gera “matizes” sobre as atribuições de cada um. Ela volta à questão da inexistência de um manual com as atribuições de cada um e diz que as pessoas vão aprendendo conforme a necessidade.

O Entrevistado 17, docente, traz um outro ponto de vista acerca da falta de definição de tarefas. Para ele, não haver uma definição muito precisa das tarefas dá espaço para a criatividade do docente, e ele acha bom que isso seja assim.

Diversidade de atribuições e cargos dos TAEs

Outra fonte de conflitos identificada é a falta de clareza por parte da instituição do que seriam tarefas de TAEs de nível fundamental, médio e de nível superior, especialmente entre os cargos de Auxiliar em Administração, Assistente em Administração e Administrador. A Entrevistada 5, Assistente em Administração (nível médio), relata ela e duas Administradoras executam as mesmas tarefas.

Neste caso, o conflito e ambiguidade de papéis possuem natureza mais estrutural decorrente das atribuições muito genéricas dos cargos, que acabam propiciando confusão de funções e responsabilidades de cada cargo e conflito de tarefas, conseqüentemente, pela falta de definições das tarefas por parte da instituição.

A justificativa para a descrição dos cargos mais genérica se dá pela diversidade de atividades que os TAEs podem realizar e áreas em que podem atuar. Neste caso, caberia à instituição nortear as atribuições baseada na sua própria realidade e procedimentos em cada setor.

Apesar deste problema ocorrer diretamente entre TAEs, e não entre as categorias, a situação acaba também envolvendo os docentes, já que geralmente os chefes destes TAEs são docentes e precisam realizar a distribuição das tarefas entre eles de acordo com o que entendem estar dentro do escopo definido para o cargo, e especialmente em unidades acadêmicas os TAEs lidam diretamente com docentes que podem solicitar a execução de tarefas que podem não ser de sua responsabilidade.

Há ainda uma questão que vale mencionar. De acordo com a Lei nº 11.091/2005, são atribuições gerais dos TAEs: “planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades inerentes ao apoio técnico-administrativo ao ensino”, “planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades técnico-administrativas e especializadas relativas às ações de pesquisa, extensão, inovação, gestão e assistência especializada nas Instituições Federais de Ensino” e “executar tarefas específicas, utilizando-se de recursos materiais, financeiros e outros de que a Instituição Federal de Ensino disponha” (Brasil, 2005).

Além dessas atribuições gerais, há também uma descrição de cargos dos TAEs, que foi realizada primeiramente por meio do Decreto nº 94.664, de 1987 (Brasil, 1987), que dispõe sobre o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE). Em 2005 o Ministério da Educação (MEC) atualizou a descrição dos cargos dos TAEs, no Ofício-Circular nº 15/2025/CGGP/SAA/SE/MEC, entretanto essa atualização em 2017 foi tornada sem efeito, pelo Ofício-Circular nº 1/2017/COLEP/CGGP/SAA-MEC. Não obstante, nos *sites* de diversas Universidades, essas informações são mencionadas, esclarecendo ainda que as descrições de 2005 devem ser utilizadas apenas para consulta, sendo que as válidas atualmente são as de 1987. Entretanto, no *site* da UnB constam todas as descrições dos cargos, tanto as de 1987 quanto as de 2005, sem nenhum aviso (UnB, [2025a]).

Para esta análise, consideraram-se as descrições mais atualizadas.

Por exemplo, na descrição sumária do cargo de Administrador, consta:

Planejar, organizar, controlar e assessorar as organizações nas áreas de recursos humanos, patrimônio, materiais, informações, financeira, tecnológica, entre outras; implementar programas e projetos; elaborar planejamento organizacional; promover estudos de racionalização e controlar o desempenho organizacional. Prestar consultoria administrativa a organizações e pessoas. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (UnB, [2025a]).

Já a descrição sumária do cargo de Assistente em Administração é:

Executar serviços de apoio nas áreas de recursos humanos, administração, finanças e logística; atender usuários, fornecendo e recebendo informações; tratar de documentos caridos, cumprindo todo o procedimento necessário referente aos mesmos; preparar relatórios e planilhas; executar serviços gerais de escritórios. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (UnB, [2025a]).

E a descrição sumária do cargo de Auxiliar em Administração é:

Executar serviços de apoio nas áreas de recursos humanos, administração, finanças e logística, bem como tratar documentos variados, preparar relatórios e planilhas, cumprindo todo o procedimento necessário referente aos mesmos. Auxiliar nas atividades

de ensino, pesquisa e extensão. Utilizar recursos de informática. Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional. (UnB, [2025a]).

Outra questão que dificulta o conhecimento das responsabilidades, funções e tarefas de cada cargo é a quantidade de cargos de TAEs existente.

Atualmente, segundo a UnB (2025b), existem quase 130 cargos ocupados de TAEs de níveis A, B, C, D e E, de cargos tanto ativos quanto extintos, como por exemplo Assistente em Administração, Técnico de Laboratório/área, Técnico em Educação, Técnico em Enfermagem, Administrador, Analista de Tecnologia da Informação, Analista em Educação, Arquiteto e Urbanista, Assistente Social, Bibliotecário, Economista, Enfermeiro/área, Engenheiro/área, Físico, Médico/área, Músico, Psicólogo, Químico, Técnico em Assuntos Educacionais, Vigilante, Contínuo, Contramestre, Jardineiro, entre outros, que demonstram a grande diversidade da carreira.

Algumas questões relacionadas à diversidade de cargos foram trazidas por entrevistados, como por exemplo, em alguns locais onde vários TAEs da área administrativa trabalham juntos, nem sempre é fácil saber qual é o cargo de cada um, portanto é mais difícil saber quais são as funções e responsabilidades deles. Ou ainda, no caso dos técnicos de laboratório que por vezes executam funções muito próximas às de docentes pesquisadores, ou TAEs com cargos mais específicos como psicólogos e fotógrafos cuja atividade-fim não é relacionada à área administrativa e que muitas vezes eles próprios têm dificuldades com trâmites burocráticos ou com o uso do SEI.

Desvio e acúmulo ou extrapolação de função

A grande quantidade de cargos e por vezes as atribuições muito genéricas acabam causando conflitos relacionados à desvios e acúmulo ou extrapolação de função que tem origem muitas vezes na própria alocação de servidores TAEs, algumas vezes por confusão dessas descrições e abrangência do cargo e algumas vezes pela especificidade das atividades do cargo.

O desvio de função está relacionado ao exercício de atividades pertinentes a outro cargo, com atribuições diferentes das estabelecidas no cargo original. Já o acúmulo ou extrapolação de função ocorre quando o servidor realiza suas próprias atividades e passa a realizar outras atividades extras, sem reajuste salarial. Para a caracterização do acúmulo, é importante verificar se a realização dessas atividades é habitual e se elas são compatíveis com sua atividade principal. Essas

nuances e definições nem sempre são conhecidas pelos servidores, o que pode gerar reclamações por desvios ou acúmulo de função por atividades realizadas esporadicamente.

O Entrevistado 13, que é Técnico em Assuntos Educacionais e trabalha em uma secretaria de pós-graduação, relata sua percepção de que as atividades que ele desempenha são tanto de Administrador quanto de Assistente em Administração, e que além disso, como mencionado em um trecho anterior, o papel e as tarefas dele se misturam ainda com as do coordenador do programa de pós-graduação, trazendo novamente a questão de que não há uma definição desses papéis nem dessas atividades na UnB.

Confirmando essa dificuldade, a Entrevistada 25 (docente) relata que quando trabalhava como coordenadora de pós-graduação recebeu um Técnico em Assuntos Educacionais na secretaria que se queixava muito de desvio de função, porque entendia que o trabalho dele deveria ser junto às turmas de estudantes, e que ela teve muita dificuldade de lidar com a situação.

No caso dos desvios de função pela especificidade das atividades que podem ser desempenhadas, o Entrevistado 26, que é técnico de laboratório, explica que um técnico em área biologia não pode, por exemplo, realizar cortes histológicos ou mexer com peças anatômicas, que são coisas que apenas alguns cargos específicos podem fazer, mas que conhece técnicos que são alocados em unidades em que o trabalho é exatamente realizar essas atividades, e que isso é fonte de conflitos e reclamações por parte dos técnicos de laboratório.

A maioria dos entrevistados considera realizar tarefas que extrapolam sua função. A categoria dos TAEs é a que mais considera realizar essas extrapolações. Foi possível identificar ainda, a extrapolação de tarefas dentro das categorias e entre elas.

A Entrevistada 6, TAE que possui cargo com atribuições mais específicas, diz que “em comparação dos outros lugares que eu já trabalhei e na UnB, há um acúmulo muito grande de função administrativa que não tem a ver com a minha formação.”

O Entrevistado 1, TAE, relata que muitas vezes eles precisam realizar trabalhos físicos na secretaria de graduação, que ele considera que não seriam de responsabilidade deles. Ele relata que às vezes eles abrem uma Ordem de Serviço solicitando a movimentação de cadeiras e mesas nas salas de aula para que as aulas possam começar, mas que se os responsáveis por esse trabalho não podem atender o trabalho a tempo, eles mesmos precisam fazer esse deslocamento para que os alunos não fiquem prejudicados.

Já o Entrevistado 12 (docente) conta que precisa fazer a manutenção de um laboratório com vários computadores, realizando conserto de máquinas, ligações de rede, etc., e que considera que isso deveria ser feito por um técnico da área de informática, e não por ele.

Ele complementa com outro exemplo em que há conflito de tarefas, papéis, processos e inclui um componente de cultura organizacional e conflitos interpessoais:

A gente tem que fazer muita burocracia do próprio SEI e no SIGAA e nos outros sistemas, que essa burocracia antigamente era feita pelos técnicos, (...) e elas (...) foram passadas para os docentes, (...) alguns desses sistemas são muito complicados, (...) e o professor é obrigado às vezes de aprender aquilo para fazer um projeto, quando seria uma tarefa de burocracia que teria muito mais sentido se ela fosse tocada por um técnico (...). O que aconteceu hoje é que a burocracia toda ficou, boa parte dela, pelo menos, (...) foram transferidos para os professores, por algum motivo que eu totalmente desconheço, porque isso toma tempo da gente, a gente não tem nenhum treinamento para isso, porque eu sou um (área de atuação retirada), eu não tenho formação e nem estudei sobre isso (...). Então você imagina 70 (área de atuação retirada) terem que aprender a mexer com a burocracia, em vez de você ter 2 ou 3 técnicos que sabem mexer com isso muito melhor do que a gente, porque eles vivem reclamando que a gente faz tudo errado, e lógico que a gente não sabe, se for fazer e resolver uma integral a gente resolve, para mexer com a burocracia, lógico que as pessoas não sabem, então isso é uma extrapolação das funções e um uso ruim dos recursos humanos também, porque a gente é muito pouco produtivo para fazer isso, a gente custa muito mais caro em termos de hora, então a universidade está desperdiçando dinheiro, desperdiçando recurso humano, jogando para cima do professor toda essa carga da burocracia, de gestão de projetos, de gestão de todas as coisas que foram, o próprio SEI, o pessoal fala do SEI como se fosse uma coisa fácil, (...) mas assim, (...) eu não vejo sentido que isso esteja em cima do professor, quando ele poderia claramente ser feito por um técnico, sem ter um doutorado, não precisa ter um doutorado em (área de atuação retirada) para fazer esse tipo de coisa, não precisa não, e até atrapalha, não ajuda nem atrapalha. É outro sentido em que a gente faz uma função que a gente não deveria estar fazendo. (E-12, docente)

Uma outra entrevistada docente corrobora a questão de conflitos de tarefas e papéis relacionadas a uma mudança na cultura organizacional. Ela considera que quando as coisas não são bem planejadas ou quando os papéis não são bem definidos há um risco grande conflitos. Ela conta, ainda, que vem acompanhando uma mudança cultural na UnB de uma certa transferência de trabalhos burocráticos para docentes e menciona essas questões:

Eu acho (...) que nós vimos testemunhando mudanças nos padrões da universidade, (...) eu testemunhei durante anos, assim, colegas, servidores técnicos na secretaria do Departamento, lançando menções dos professores no sistema da época, tocando todos os processos, e os professores em uma posição muito confortável, eu julgo, dedicados exclusivamente ao exercício da docência, da pesquisa e da extensão, com um forte suporte ali da equipe técnica. Mesmo quando um professor assumia a função de gestão, ele assumia a gestão técnico-política ali da unidade, mas ele não tramitava de maneira direta muitos processos, ele contava com um apoio muito significativo ali da equipe técnica. Eu já sou de uma geração de professoras que viu parte desses trabalhos de gestão administrativa serem transmitidos aos docentes. Eu particularmente acho ok, (...) eu acho que é importante para que nós docentes possamos entender o funcionamento da

administração pública, para que a gente reduza as distâncias entre docentes e técnicos nessa comunidade, que tem muitas particularidades no âmbito da administração pública, eu acho que também faz com que os processos tenham mais organicidade, se eu preparo o meu processo de solicitação de licença capacitação, eu vou me comunicar de maneira direta com os meus pares, porque eu cheguei a testemunhar processos de progressão funcional de colegas que eram feitos por um técnico. Só que eu percebo que há uma grande frustração de parte dos docentes com essa mudança de cultura na universidade, porque o entendimento é que está se subtraindo o tempo dedicado à pesquisa, aos estudos que exigem a docência na gestão administrativa, (...) à gestão de processos, para o funcionamento da universidade, na sua esfera administrativa, e eu ouço muitas queixas de docentes por isso. E há um grande número de docentes ainda que não têm habilidades com o uso do SEI, domínio da legislação do serviço público, de coisas assim, e os que se queixam até mencionam: ‘olha, eu não fui preparado para isso, eu não fui formado para isso, eu me formei para ser professor de química, eu me formei para ser um físico teórico, eu me formei para ser um pesquisador de campo em geociências, eu não fui preparado para gerir uma instituição pública, então eu não domino isso, não sei como fazer, e portanto vejo como um desvio de função assumir essas tarefas’, e eu acho que isso tem incrementado, como a gente começou a falar sobre conflito, eu acho que isso tem incrementado conflitos entre docentes e técnicos (E-25, docente).

A entrevistada 19, docente, considera que há um “engessamento” no serviço público e uma cultura local de TAEs não realizarem determinadas tarefas por considerarem que seriam desvio de função, sendo que na iniciativa privada a realização de outras atividades seriam consideradas proatividade e complementa:

Eu acho que o conflito, na minha visão que já trabalhei comandando equipe, eu acho que na UnB, essa coisa quadradinha de função: ‘ah, não faço isso porque é desvio de função’, eu acho que tem que deixar muito claro, ter um espaço maior pra esse técnico, ele se desafiar. Ele ter outras ambições. Que não seja: ‘ah, mas eu fui contratado só pra fazer isso aqui, alimentar o sistema, a lista de oferta’. Sim, aí depois que ele alimenta o sistema, aí ele vai pra onde? Ele não poderia estar fazendo outras coisas? Fazer um atendimento a aluno, colocando os créditos de extensão no sistema, (...), não ser essa coisa muito quadrada. (E-19, docente)

É interessante perceber que essa visão é contrastada com a respostas da maioria dos TAEs que afirmam realizar atividades que extrapolam suas funções, estar sobrecarregados e fazer diversas concessões no trabalho para os docentes. No entanto, reforça uma percepção e uma realidade de que muitos servidores, sejam TAEs ou docentes, não realizam o mínimo do que deveriam, como será mencionado mais adiante.

Conflito e Ambiguidade de Papéis

A pesquisa identificou a existência de conflitos e ambiguidade de papéis em pouco mais da metade das entrevistas. O conflito e ambiguidade de papéis é mais percebido pela categoria dos

TAEs, e muitos relatos de conflitos de papéis se entrelaçam com questões de relacionamento interpessoal. As respostas dos entrevistados que trabalham em ambientes com pouco conflito de papéis são mais diretas sobre as expectativas mútuas entre docentes e TAEs, girando em torno de pontualidade, responsabilidade, zelo nas atividades, cumprimento de solicitações e prazos, tratamento respeitoso e cordial, e relações de troca.

Foi possível perceber também uma diferença nas respostas de TAEs que trabalham em unidades administrativas e acadêmicas. A Entrevistada 3, que atua em um Decanato, descreve uma relação distinta com os docentes:

Então, a gente lida com a relação, eu acho, da reitoria, de quem está aqui no prédio da reitoria com os docentes, eu acho que é uma relação muito diferente do docente que está na ponta. Porque aqui na reitoria, vamos dizer, eles são um pouco mais obedientes. Como a gente tem que seguir estritamente a lei, e a gente tem essa autonomia de dizer a eles: ‘isso pode, isso não pode’, fica mais fácil o nosso trabalho (E-3, TAE).

Ela contou, ainda, uma situação que envolve bem conflito de papéis, tarefas, processos e interpessoais e essa diferença:

Teve um professor que eu atendi que falou: ‘você pode ir ao banco comigo?’ Era uma contratação. ‘Você pode ir ao banco comigo pra eu emitir minha declaração?’ Eu falei: ‘não professor, eu não posso ir ao banco com o senhor. A pessoa do banco vai te ajudar’. E ele saiu reclamando dizendo que eu era muito incompetente, porque eu não peguei a mão dele e não levei ele ao banco pra abrir uma conta. (...) A diferença que eu acho é que aqui a gente não liga. Porque a gente está baseado na lei, entendeu? Porque a relação não é próxima, porque eu não vejo esse professor todo dia, porque eu não tenho que lidar com ele no dia seguinte, entendeu? Então é por isso que eu acho que é diferente a relação do técnico que está na reitoria e o técnico que está todo dia vendo o mesmo professor exigindo às vezes coisas que não pode. (E-3, TAE).

Em entrevistas com maior prevalência de conflitos de papéis, componentes de conflitos interpessoais também foram identificados. Alguns TAEs expressam o sentimento de que os docentes esperam demais deles, tratando-os como “secretários particulares”, com expectativas de que os TAEs estejam disponíveis “24 horas por dia” e demandando favores pessoais. Um exemplo vívido de conflito de tarefas, papéis e interpessoal é o seguinte:

Estava trabalhando lá, uma professora me apontou a chave do carro dela e falou: ‘você pode buscar minha filha na escola, por favor?’ Aí eu falei: ‘eu nunca vou fazer um negócio desse. O dia que eu fizer um negócio desse, assim, eu estou ficando louco. Estou ficando maluco fazendo uma coisa dessa’. Aí foi um... Isso eu fiquei muito triste. Ela falou que a gente era uma equipe, não sei o que, eu falei: ‘você está confundindo as coisas. Uma equipe é dentro, aqui dentro, aqui fora eu não faço nada disso. Mal eu pego o meu carro para ir dirigir, eu vou pegar o seu? E se acontece alguma coisa, tipo, com sua filha? Está

confiando demais’. Isso aí me deixou muito abalado. E fora outros pedidos que ela fazia, que eram fora do escopo do trabalho. Até que um dia que eu falei: ‘eu não sou funcionário, tem que se pôr no seu lugar também. Acabou.’ Aí foi aquela vez que eu saí do setor. (E-11, TAE)

A docente E-10 complementa essa percepção, afirmando que muitos docentes se colocam em uma posição de serem servidos, enquanto os técnicos são vistos como aqueles que devem servir, quando, na verdade, “todos nós estamos ali para servir a UnB”. A Entrevistada 24, TAE, sugere que essa dinâmica pode ser influenciada pela experiência dos docentes em sala de aula, onde a relação é hierarquizada, e eles esperam o mesmo comportamento em outros contextos.

Pedidos incompatíveis

Pedidos incompatíveis, definidos como demandas contraditórias ou expectativas divergentes sobre a mesma pessoa, estão intrinsecamente ligados ao conflito e ambiguidade de papéis. A pesquisa revelou diferenças significativas entre as categorias e até mesmo dentro da categoria dos TAEs.

A maioria dos docentes afirma não receber pedidos incompatíveis, exceto quando ocupam cargos de gestão. Entre os TAEs, aqueles com cargos mais específicos ou técnicos de laboratório raramente relatam esse tipo de demanda. No entanto, TAEs em unidades administrativas frequentemente recebem pedidos incompatíveis, seja por desconhecimento do funcionamento do decanato ou da comunidade externa. Apenas dois TAEs de unidades acadêmicas não relataram pedidos incompatíveis, e em ambos os casos, as secretarias possuíam um fluxo de trabalho bem definido, com clareza de tarefas, funções e responsabilidades, o que demonstra a importância da padronização.

Divisão do trabalho

A divisão do trabalho foi outra questão abordada. Devido às diferenças nas atividades de docentes e TAEs, não foram observados muitos conflitos intercategorias nesse aspecto. O sentimento de injustiça na divisão do trabalho foi associado principalmente à execução de tarefas burocráticas pelos docentes e, em secretarias de pós-graduação, à falta de definição clara entre o trabalho da secretaria e do coordenador. No entanto, as respostas revelaram aspectos distintos dentro de cada categoria.

Os TAEs, em sua maioria, consideram justa a divisão do trabalho entre eles. O Entrevistado 1 (TAE) relatou que no local de trabalho dele há uma injustiça na divisão do trabalho por conta de uma situação particular, mas não especificou qual seria essa situação. O Entrevistado 17 (docente) relatou que já teve que gerir dois TAEs no mesmo programa de pós-graduação em que uma fazia tudo que era necessário e o outro não fazia absolutamente nada, o que causava desconforto, dificuldade na gestão e injustiça na divisão do trabalho, já que a TAE acabava fazendo o trabalho que o outro não fazia. No entanto, foi possível identificar em diversas falas que apesar de a divisão ser justa, há a percepção de que sempre há alguém mais responsável no setor que acaba ficando mais sobrecarregado, como pode ser visto nestes trechos:

Eu acho que sempre quem é um pouco mais disponível e proativo ganha um pouco mais de trabalho. Então, quando eu respondi à pergunta anterior, que eu achava que era justo, eu acho que é justo, porque existe uma pessoa que olha por isso. Mas, se fosse deixar livre, não acontece, entendeu? (E-3, TAE)

Sim (me sinto sobrecarregada, apesar da divisão justa do trabalho), porque o sentimento que eu tenho por ser uma pessoa que já está no setor há mais tempo, você acaba virando uma referência do setor. Então, se você tem duas pessoas sentadas em uma mesa e se chega um pedido, as pessoas acabam direcionando esse pedido para você, por você estar lá há mais tempo, por ter mais conhecimento, às vezes ter mais experiência, então nesse sentido sim. (E-2, TAE)

Não sei nem se cabe nessa pergunta que você fez, mas tem até um conceito que é a competência punitiva. Então normalmente o servidor que é muito competente é mais demandado. Aqui na (nome do setor retirado) também não é diferente. Eu vejo que tem alguns servidores (...) aqui que são muito mais demandados que outros. Então aquele servidor que normalmente eu sei que eu não posso esperar o resultado, eu não vou demandar nada para ele. Demando coisas mais simples que exigem menos do servidor, que ele tenha que pensar menos para fazer, e aqueles que são bons acabam sendo punidos, vamos dizer assim. (E-16, TAE)

Por parte dos docentes, a grande maioria não possui percepção de justiça na divisão trabalho. Os relatos apontam que há uma percepção de justiça maior na questão da divisão de créditos das aulas, no entanto, nas outras atividades como atividades de gestão, participação em comissões, participação em colegiados, entre outros, há uma forte percepção de injustiça que envolvem também outras questões estruturais da carreira, como pode ser visto nos seguintes trechos:

Em relação à carga horária docente, eu acho que não há injustiça, porque se estabelece em colegiado, todos vão seguir. Mas quando você vai para o aspecto da pesquisa, os instrumentos de avaliação da universidade são muito flexíveis. Permite que um professor que não faz pesquisa chegue a titular. Permite que um professor que nunca assumiu uma coordenação chegue a titular. E outras permissividades que existem no sistema, flexibilidades que favorecem com que uns professores trabalhem muito mais que outros.

(...) Então eu acho que falta na universidade pública brasileira, (...) falta um sistema avaliativo docente que seja mais razoável em relação a essa distribuição de compromissos ou tarefas que envolvem pesquisa, o ensino e a extensão, impedindo que um colega que não faz extensão, nunca fez, que não pesquisa, chegue a titular como eu chegaria (...). Então, eu acho que aí nesse sentido é injusto. Nesse sentido, essa flexibilidade produz uma injustiça. (E-21, docente)

A Universidade tem uma questão complicada, porque as pessoas se envolvem, os professores se envolvem só naquilo que querem, e não tem punição para professor, então assim, tem muitos professores que trabalham muito, (...), trabalham muito mais do que 40 horas por semana, e tem uns professores que não fazem nem o mínimo, tem professor que não dá aula, tem professor que falta muita aula, então assim, justa não é, porque se fosse justa a gente teria que estar fazendo as coisas de uma maneira mais dividida, então é um problema. Outro problema que eu acho que existe é esse, a gente, os professores fazem o que querem da universidade em termos de cumprir as suas ações, (...), basta só falar em termos de aula, o que tem professor que não dá aula, que manda aluno, ou que falta, ou que não sei o que, e fica por isso mesmo, o que deveria era ter uma punição, ter o ponto cortado, seja lá o que for, que a gente fica pagando, a gente tenta fazer uma aula bem dada, e atender bem os alunos, fica ouvindo o relato sempre de conhecidos, dizendo como os professores picareteiam, como eles não estão presentes, como dão aula ruim. Não é todo, tem uma boa parte que é o contrário, que a gente ouve elogios também de pessoas dedicadas, pessoas não sei o quê, mas essa parte ruim, ‘ah, faz as coisas dele do jeito que quer e fica por isso mesmo’, então eu acho que falta muita punição em coisa muito objetiva de professor, tipo presença em sala de aula, cumprimento de horário, falar o que é um conteúdo, cumprimento de conteúdo, essas coisas deveriam ter uma ouvidoria que ouvisse isso e aceitasse as reclamações e agisse em cima dos professores, seja cortar o ponto, seja dar uma advertência, seja lá o que for. (E-12, docente)

A própria chefia às vezes procura a gente, determinado professor, tipo eu: ‘ah, eu quero muito que você componha essa comissão, você pode? Porque eu sei que você vai fazer’. Então não acho essa frase tão bonita e legal. Por um lado, reconhece que você é comprometido, responsável, mas por outro, exatamente porque tem colegas que não vão fazer, que não cumprem o prazo, que não são responsáveis para com o trabalho, então é ruim. (E-10, docente)

Sobrecarga de trabalho

Essa percepção de injustiça na divisão do trabalho no caso dos docentes está associada também a uma sobrecarga de trabalho por parte de alguns e às formas de cobrança quando envolvidos em uma mesma tarefa ou projeto. Alguns docentes acham que o trabalho é bem dividido no caso de comissões, como o Entrevistado 20, outros já acham que tem sempre alguém na comissão que faz o trabalho maior, como o Entrevistado 22.

Na verdade, eu acho que o problema é assim, (...), por exemplo, quando é estabelecida uma comissão e essa comissão vai trabalhar juntos, eu acho que ali a divisão do trabalho acaba sendo bem-feita. O que não é bem dividido é a troca dos professores nas comissões. Então assim, são sempre os mesmos professores que estão em todas as comissões. Então esses professores, quando se divide o trabalho, é dividido de uma maneira legal mesmo, bacana. Agora o problema é, se a gente imaginar que as comissões são trabalhos distribuídos, aí eles não são distribuídos igualmente não, porque a gente tem professores que não participam de nenhuma comissão há 10 anos, entendeu? (E-20, docente)

Então, não, não é cobrado da mesma forma, até porque quando você vai na UnB, projetos ou bancas, sempre vai ter um presidente ou uma pessoa que vai coordenar o projeto ou vai ser o presidente da banca, por exemplo. E eu percebo que essa pessoa, ela fica sobrecarregada. (...). Então, eu não vejo uma distribuição equânime de tarefas, não. (E-22, docente)

Estes relatos que incluem questões como a flexibilidade do trabalho do docente, a efetiva falta de punição de docentes que não fazem o mínimo solicitado, a falta do controle de ponto, a percepção de que docentes não tem chefia, acabam por favorecer uma visão por parte dos TAEs de um tratamento muito diferente entre as categorias, já que há a percepção de que os TAEs são muito mais cobrados, avaliados e vigiados do que os docentes.

Com relação à sobrecarga de trabalho, 14 entrevistados responderam que se sentem sobrecarregados e 12 responderam que não.

Algumas situações de sobrecarga causadas pela outra categoria puderam ser identificadas, como por exemplo algumas situações em que TAEs que trabalham em unidades acadêmicas não fazem o seu trabalho e o docente gestor acaba tendo que realizar o serviço administrativo que seria do TAE. Ou quando docentes não lançam as menções dos alunos no sistema no prazo determinado no calendário acadêmico e é necessário um trabalho por parte das secretarias dos Departamentos e da SAA para resolver a questão, ou a sobrecarga, como mencionada pelo Entrevistado 12 citada anteriormente, em que ele é responsável pelo trabalho de um técnico de informática porque não há esse servidor no local. Ou ainda, quando TAEs acabam realizando tarefas que seriam dos Coordenadores de curso.

Foi possível perceber ainda uma diferença grande entre as categorias no sentido de que a maioria dos TAEs se sente sobrecarregado e entre os docentes a metade se sente sobrecarregada e a outra metade não.

Para os docentes, a sobrecarga se dá geralmente por conta de cargos de chefia ou cargos administrativos, por causa da divisão injusta de trabalhos em comissões, ou pela questão da percepção do extrapolamento das funções exercidas, e a sobrecarga é quase sempre considerada uma escolha, como visto nos trechos abaixo:

Então, sim, eu acho que no geral, sim, para poder cumprir essas obrigações que eu falei que tem que ser cumprida, a gente acaba se sobrecarregando, mas assim, eu diria que se eu quisesse também, eu dou lá só minhas aulas, minhas 8 horas de aula, fico 3 meses sem aparecer, o que também é um absurdo, então, é uma questão da pessoa. (E-12, docente)

Posso me sentir, mas eu poderia falar não, eu não uso muito o não. (E-9, docente)

Ah, sim, acho que sempre. É muita coisa. A gente tem que fazer ensino, extensão, pesquisa, é claro que tem colegas que vão fazer o mínimo do mínimo para, só para pontuar na carreira e progredir ali, e tá tudo bem, mas se você quer fazer com a responsabilidade de realmente ter esse compromisso social, de fato formar cidadãos ali e profissionais, com responsabilidade, com ética, realmente é muito trabalho, (...) eu tive vários episódios de adoecimento, de tentar carregar o mundo e fazer tudo (...). E fora a questão das comissões, como eu falei, por a gente ter um déficit de administrativo também, então puxado, acho que todos nós sentimos. (E-10, docente)

Não mais. Mas a sobrecarga que eu assumi, eu assumo de responsabilidade própria. A minha sobrecarga que eu assumi foi eu mesmo que demandei para mim mesmo. Então nessa primeira década aí eu fiquei bastante sobrecarregado por causa de muitos compromissos que eu queria assumir e tal, isso me gerou problemas de saúde, gerou problemas de gestão, e aí depois da pandemia eu dei uma pisada boa no freio, assim, e aí reduzi completamente minha carga. (...). Aí quando eu falei assim, não, agora também não quero mais saber de trabalhar esse tanto não, aí a coisa melhorou. (...). Mas eu acho que eu não sou demandado demais não. Pelo contrário. Se eu fosse trabalhar assim *by the book* e pensar em enfim, na média do brasileiro em geral, eu acho que a gente trabalha muito pouco. (E-20, docente)

Então às vezes eu me sinto sobrecarregado, mas por uma livre e espontânea vontade, (...), como eu disse, o sistema é flexível, então eu não diria que eu me sinto sobrecarregado, às vezes eu me sinto um pouco cansado, aí eu paro, porque o sistema me permite que eu pare também, como ele permite que alguns não façam, ou façam muito pouco, como o quanto deveriam fazer, porque você como técnica sabe muito bem o que estou dizendo, então eu não me sinto sobrecarregado, mas às vezes eu me canso e paro, uma semana, uns dias, e volto logo, é isso. (E-21, docente)

Já no caso dos TAEs, a sobrecarga ocorre pela má distribuição das atividades ou pela falta de pessoal. Dois TAEs que possuem FG também relataram sobrecarga em decorrência da greve dos TAEs que estava ocorrendo durante a realização desta pesquisa. Essa sobrecarga de trabalho, inclusive, foi citada como fator de adoecimento para alguns dos entrevistados como visto nos trechos abaixo:

Eu me sinto sobrecarregada, eu me senti sobrecarregada muito porque o que aconteceu que eu estou te falando da questão do *burnout*, ela (a colega de trabalho) entrou de licença maternidade, juntou férias com a questão da licença capacitação, então foi aí no mínimo 10 meses, (...), aí quando a gente trouxe um outro servidor (...), o rapaz ficou sob minha responsabilidade, um outro exemplo para essa questão de fazer trabalho de coordenação, para que eu treinasse, para que eu gerenciasse, para que eu dirigisse a equipe, só que ele deu muito trabalho. (...) e isso começou a me sobrecarregar muito, porque além de treiná-lo, fazia o meu trabalho, o trabalho dele e o trabalho da pessoa que está, da colega que está de licença capacitação. Nisso eu ia avisando a chefia: 'eu estou sobrecarregada, pessoal eu estou sobrecarregada, está complicado' (...), eu avisei muitas vezes, teve uma hora que eu estava chegando no trabalho tendo ansiedade, (...), nessa deu ruim ao ponto de eu falar: a cabeça fundiu. E aí, por essa questão, eu me senti sobrecarregada, por essas questões assim. (E-18, TAE)

O Entrevistado 13 (TAE) relata que sente que está “exageradamente sobrecarregado”, já que atende a seis programas de pós-graduação, o que gera uma demanda altíssima de trabalho, frustração da parte das pessoas que fazem as demandas que nem sempre podem ser atendidas, frustração da parte dele por sentir que a demanda é muito grande, além das questões de realizar trabalhos que considera ser do coordenador das pós-graduações.

Essa sobrecarga também pode ser gerada quando um colega não cumpre sua parte, forçando outro a assumir a tarefa, como questiona um docente:

Em que medida você, como técnica, se sente ou não se sente sobrecarregada por causa de colegas que não assumem aquilo que deveriam assumir? E você, como é alguém que faz, aí vem todos os professores em cima de você para você fazer. (E-21, docente)

De acordo com dados dos Anuários Estatísticos da UnB e informações recebidas via Ouvidoria (ver Anexo 1), indicam que entre os anos de 2020 e 2025 o número de docentes da UnB permaneceu praticamente o mesmo (2.607 em 2020 e 2.617 em 2025), enquanto que a quantidade de TAEs foi caindo a cada ano. Em 2020 eram 3.205, e em julho de 2025 eram de 2.812. Além disso, o número de discentes da UnB também aumentou. Em 2020 eram 49.416 discentes, e em 2025 são 53.956.

Essa diminuição no quadro de TAEs não é exclusiva da UnB, sendo observada em outras instituições federais. Tessarini Jr. e Saltorato (2021) mencionam o mesmo problema em outra instituição federal, e afirmam que a falta de pessoal faz com que os TAEs precisem realizar atividades que não são “previstas nas atribuições originais do cargo”, o que gera “insatisfação, sofrimento e comprometimento da saúde física e mental, assim como da própria qualidade do serviço prestado”.

A remuneração e estruturação da carreira dos TAEs, comparada a outras carreiras do Executivo Federal também são vistas pelos TAEs como desfavoráveis. Alguns avanços foram percebidos pela categoria como resultado da greve pela reestruturação da carreira de 2024, no entanto, a UnB especificamente ainda é percebida por muitas pessoas como um “trampolim” para os TAEs, que buscam oportunidades em outros cargos públicos em Brasília e ficam na Universidade apenas de forma temporária. A Entrevistada 7, docente, com experiência em um Decanato faz essa constatação e lamenta a perda de “grandes profissionais” que deixam a Universidade.

Ela também opina que a maioria dos TAEs não trabalha em sua área de formação, e que a falta de padronização de tarefas e de afinidade com o trabalho contribuem para conflitos e para a saída de servidores. O TAE Entrevistado 11 expressa o desejo de permanecer na UnB, mas a questão salarial e a necessidade de uma “segunda fonte de renda” o levam a considerar a saída. A docente E-9 aponta que a rotatividade de TAEs gera retrabalho e compromete o serviço como um todo.

A Entrevistada 25, docente, traz uma visão sistêmica do problema, conectando a falta de TAEs, sobrecarga de trabalho, aumento da burocracia, e a questão do conflito de tarefas e processos entre TAEs e docentes. Ela observa que as universidades cresceram e se expandiram, mas o quantitativo de profissionais não acompanhou esse crescimento. A burocracia, intrínseca ao desenvolvimento dos sistemas de modernização, aumentou, exigindo o manejo de múltiplos sistemas (SouGov, SEI, SIGAA). A falta de atratividade da carreira e o déficit de quadros, somados à redução de investimentos no ensino superior público, levaram à necessidade de dividir tarefas entre docentes e técnicos, gerando inconformidade em ambas as categorias.

Neste sentido, é fundamental que a UnB olhe com mais atenção para os TAEs que ali estão e crie políticas e programas que envolvam mais esses servidores na Universidade. A flexibilização de horário, por exemplo, é um fator trazido como decisivo para a permanência de uma TAE entrevistada.

O envolvimento dos TAEs em projetos também é uma outra opção de forma de envolvimento, trazida pelo Entrevistado 21 (docente). Durante a entrevista ele trouxe a dúvida acerca da possibilidade de TAEs poderem participar em pesquisas e projetos, que por vezes é uma questão que nem é pensada pelos docentes. Após a resposta de que sim, é permitido, o docente acabou lembrando de uma colega técnica de outra Universidade que participa de muitas pesquisas e é inclusive editora associada de uma revista. Ele traz a reflexão, então, da necessidade de uma mudança cultural no sentido de os TAEs serem mais envolvidos nessas atividades para que se sintam mais valorizados, inclusive. É importante ressaltar que tanto técnicos de laboratório quanto técnicos da área administrativa podem contribuir de forma significativa em diversos projetos e pesquisas, participando tanto da atividade-fim da pesquisa ou projeto quanto colaborando na parte administrativa, burocrática, de prestação de contas, etc.

A Entrevistada 10, docente, traz também a reflexão de que a visão geral muitas vezes é de que o TAE está ligado somente ao serviço de secretariado, mas considera que eles deveriam fazer parte também dos outros pilares da Universidade, como pesquisa e extensão.

O Entrevistado 13, TAE, conta também que sente que há um certo desânimo dos TAEs no trabalho, citando a dificuldade de fazer parte de instâncias decisórias e também de projetos, e diz que às vezes os docentes até convidam os TAEs para participar de um projeto “para encher o quadro”, mas não vê muitos TAEs liderando esses projetos.

Cargos de Direção e Função Gratificada

A maioria dos entrevistados percebe dificuldade em alcançar Cargos de Direção (CD) ou Função Gratificada (FG). No entanto, há uma clara diferença de percepção entre TAEs e docentes. A grande maioria dos TAEs considera difícil, enquanto a maioria dos docentes considera fácil ou que “depende”.

Quando questionados sobre a justiça na distribuição desses cargos, a maioria de ambos os grupos respondeu negativamente. Entre os TAEs, a maioria também respondeu “não”. Entre os docentes, embora a maioria também discorde da justiça, quatro não souberam responder.

Uma entrevistada relata que, em sua experiência em um Decanato, foi fácil alcançar esses cargos, mas reconhece que essa não é a realidade para a maioria. Ela critica a quantidade insuficiente e o baixo valor das funções gratificadas na UnB, especialmente em comparação com outros órgãos públicos em Brasília:

A gente tem um problema muito grande na UnB com função. Porque além de eu achar que não tem uma quantidade suficiente, eu não acho que seja justo. Eu acho que a gente tinha que ter mais. Além de achar que tem que ter mais, as que existem são ruins, são muito baixas. E a gente está em Brasília, com a administração pública toda aqui. Enquanto você tem funções em outros lugares muito maiores para só exercer uma atividade específica, aqui as pessoas são coordenadoras de um setor pesado para ganhar R\$ 800,00 líquido. Então eu não acho que seja justa a distribuição, nem a quantidade e nem o valor. Ou seja, é tudo ruim. (E-3, TAE)

Outra percepção é que, mesmo quando os cargos estão disponíveis, alguns TAEs não querem assumir, devido aos baixos valores e à necessidade de abrir mão da flexibilização de horário (30 horas semanais). Nesses casos, os servidores continuam com a responsabilidade, mas sem o reconhecimento formal.

Alguns entrevistados que consideram difícil alcançar esses cargos, no entanto, percebem um aumento no acesso dos TAEs a eles. Um TAE com cargo de direção observa que, quando os TAEs alcançam esses cargos, eles são mais de natureza operacional do que estratégica, sendo os últimos reservados aos docentes.

Entre os docentes, a maioria considera fácil alcançar cargos como coordenação de curso, estágio ou pós-graduação, e muitos não desejam assumir, especialmente chefias de departamento. A percepção é que cargos de Diretor e Decano são mais difíceis de alcançar. Há uma grande dificuldade em encontrar quem assuma chefias, como ilustram os seguintes trechos:

Temos essa dificuldade até para que um professor assuma a chefia, tem essa dificuldade, (...), votamos na professora e eu pedi desculpa para ela, eu falei, professora, eu tenho que votar em você, porque agora é a sua vez de assumir essa função, a professora riu e falou: ‘você vai nas reuniões?’. Eu falei: ‘eu estou me esforçando, eu não fui em todas, mas eu estou tentando ir’, porque eu falei isso para ela, eu votei nela, não tinha outra maneira, (...), nós íamos ficar sem o administrador do curso, era a vez dela, não tinha saída para ela. (E-9, docente)

Na verdade, no meu departamento, por exemplo, ninguém quer. (...) Foi tão séria a situação que a gente teve que fazer discussões e discussões para meio que fazer um acordo ali de ter uma lista de sucessão e tudo, (...), e mesmo tendo essa lista de sucessão parece que as pessoas buscam assumir cargos de coordenação de pós e de outras coisas que é o que está previsto lá, para não assumir a chefia quando chegar a vez delas. E aí acaba que algumas nunca assumem, estão ali na lista já há muito tempo, porque estão sempre com esses cargos de coordenação, de pós ou em algum decanato, alguma coisa. E os outros pobres mortais vão assumindo. Eu estou em vista aí, sou uma das próximas, inclusive. Mas eu não tenho perfil de chefia. Todo mundo sabe disso. Meu perfil é muito mais de coordenação, de estar ali no contato direto com os alunos. E eu já manifestei isso. Se chegar para mim a chefia, não dá. Tem que ser o de coordenação. Mas até que as últimas transições agora foram mais interessantes. Inclusive a nossa vice-chefe vai se tornar chefe. Então, meio que eu achei muito um amadurecimento já, depois de muitos anos do nosso departamento. E, poxa, as pessoas comecem a se comprometer e entender aquela lista não como uma punição, mas como uma parte das atribuições, está ali, e de colaboração também. (E-10, docente)

Sobre a justiça da distribuição, alguns entrevistados apontam a existência de “panelinha” e jogo político, sem base na produtividade. A Entrevistada 2 (TAE) menciona que, por vezes, uma FG é mantida por muito tempo para evitar mal-estar, mesmo que outro mereça. A disponibilidade de cargos também varia entre locais, sendo mais comum em direções de unidades acadêmicas do que em departamentos. A exclusividade de certos cargos para docentes e a dificuldade dos TAEs em exercer chefia também são mencionadas. A Entrevistada 25 (docente) faz uma análise abrangente:

Eu acho que é mais fácil para os docentes. De diversas formas. Porque tem uma oferta maior de cargos que foram ocupados exclusivamente por docentes. Eu vou te dar um exemplo. Eu nunca ouvi falar de nenhum técnico ser coordenador de curso de graduação, nem de pós, nem diretor de unidade acadêmica. Então, assim, você tem uma grande parte dos cargos de chefia que são destinados aos docentes. Ocupados exclusivamente pelos docentes. Aí, quando você chega na Reitoria, você também vai ver um predomínio de docentes em determinados Decanatos. Você vai ver uma presença maior de técnicos em condição de chefia, em Decanatos como DAF, DPO e DGP. E algumas secretarias, tipo SPI, STI, INFRA. Então, a depender do perfil das unidades administrativas, você pode ver uma maior presença de técnicos em cargos de chefia. Mas ainda muito poucos nos estratos mais superiores. Normalmente, eles vão assumir chefias de direção, de coordenação. E aí, as gratificações são muito menores de coordenação. De diretoria, não, mas de coordenação elas são muito baixinhas. Elas nem são muito, hoje, com o *home office*, elas nem são atrativas. Porque você tem que abrir mão do *home office* para receber 300 reais, 400 reais de gratificação? (...) Mas a pergunta, você me perguntava sobre se a distribuição é equilibrada. Ela não é equilibrada, não é fácil para um técnico assumir a chefia. Eu vou te dizer que eu acho que o mais difícil, vou te falar uma coisa muito controversa, mas é o que eu penso. É tão cultural isso na UnB que, às vezes, o técnico chega à posição de chefia e ele tem mais dificuldade de exercer a chefia dele do que um professor teria. E a dificuldade dele é tanto na relação com outros professores que estão em outros setores, chefes e tal, de ter o registro de que esse colega também é chefe, como ele tem dificuldades, às vezes, de exercer autoridade dele com a equipe de técnicos. E isso é uma contradição que me instiga. Essa é uma contradição que mereceria muita discussão. (...) Mas também, de novo, a universidade tem melhorado nisso. (...) a gente vê que tem mudanças. E, de novo, isso não veio de graça, vem porque tem uma reivindicação da base social dos técnicos, porque esse debate começa a ganhar mais força dentro da universidade, ele alcança alguns segmentos da universidade. (E-25, docente)

A Entrevistada 23, docente, sugere que a escolha para cargos de gestão se baseia na confiança do superior, o que pode explicar a preferência por docentes. A Tabela 3 apresenta a quantidade de cargos e funções ocupados por TAEs e docentes em 2024 e 2025, evidenciando a dinâmica de distribuição.

Tabela 3 - Quantidade de cargos ocupados por TAEs e docentes

Tipo de Função	Nível	TAEs		Variação	Docentes		Variação
		2024	2025	Abs. / %	2024	2025	Abs. / %
Cargo de Direção (CD)	Nível 1	0	0	0	1	1	0
	Nível 2	1	2	+1	8	7	-1
	Nível 3	6	8	+2	10	6	-4
	Nível 4	41	46	+5	54	60	+6
	Total CD	48	56	+8	73	74	+1
Função Gratificada (FG)	1	113	149	+36	98	107	+9
	2	93	117	+24	84	108	+24

	3	61	72	+11	2	7	+5
	6	1	0	-1	0	0	0 / 0%
Total FG	268	338	+70 / +26,1%	184	222	+38 / +20,7%	
Função de Confiança (FUC)	0	0	0 / 0%	209	269	+60	
TOTAL GERAL	316	394	+78 / +24,7%	466	565	+99 / +21,2%	

Fonte: Elaborada pela autora, a partir das informações do Anexo 1

Com base nos dados, é possível confirmar a percepção do aumento do acesso dos TAEs a estes cargos, e é interessante ressaltar o aumento de 8 TAEs em Cargos de Direção. Porém, mesmo com este aumento, o número de TAEs em Cargos de Direção em 2025 é de 56, e o de docentes é de 74.

O acesso tanto de TAEs quanto de docentes a cargos que possuem FG aumentou, e é interessante notar que neste caso os TAEs já eram maioria a exercer estes cargos e continuaram a ser. Outro ponto importante a se considerar é o acesso às Funções de Confiança que são exclusivas de docentes e também tiveram aumento.

Apesar de ter havido um aumento percentual maior de acesso aos cargos no total dos TAEs, no total geral os docentes ocupam 171 cargos a mais que os TAEs.

Quadro 6 - Cargos ocupados por TAEs e docentes

Cargo	TAEs		Docentes	
	2024	2025	2024	2025
CD 1	-	-	Reitor	Reitor
CD 2	Decano: DGP	Decanos: DGP e DAF	Vice-Reitor e Decanos: DAC, DEX, DPI, DPG, DPO, DEG e DAF	Vice-Reitor e Decanos: DAC, DEX, DPI, DPG, DPO e DEG
CD 3	Prefeito, Assessor DPO, Procurador, Se- cretário INFRA, Se- cretário SPI	Prefeito, Assessor do DAF, Secretário da SAA, Secretário da INFRA, Chefe de Ga- binete, Secretário da STI, Diretor da BCE e Auditor Chefe	Secretário da STI, Di- retor da FUP, Diretor FCTS, Diretor FCTE, Assessor Especial, Di- retor BCE, Diretor da Editora, Chefe de Ga- binete, Assessor do GRE	Secretário da SPI, Diretor da FUP, Diretor FCTS, Diretor FCTE, Assessor no GRE e Assessor Espe- cial

CD 4	Ouvidor, Diretores, Assessores, Chefes, Coordenadores e Sub-procurador no GRE, DAF, DPI, PRC, STI, INFRA, PJU, DGP, DPO, SPI, ACE, entre outros	Ouvidor, Diretores, Assessores e Chefes e Coordenador na PRC, FAL, DAF, STI, RU, DIPE, DGP, DACP, DAC, DPO, BCE, GRE, ACE, Editora, INFRA, DPI, DAF, CEPLAN, Auditor Adjunto, e Secretários da SDH e SECOM	Vice-Diretores da FCTS e FCTE, Diretores de Faculdades, Institutos, Centros, PCTEC, UnBTV, DEG/DAIA, DAC/DACES, DEX/DDIS, DEX/DDC, DEG/DIEG, DTE/DEX, DEX/DDIS, entre outros	Vice-Diretores da FCTS e FCTE, Diretores de Faculdades, Institutos, Centros, PCTEQ, UnBTV, DEG/DAIA, DPR/DPO, DOR/DPO, DAC/DDS, DEX/DDIS, DEX/DDC, DPI/CDT, DEG/DIEG, DTE/DEX, DEX/DDIS, entre outros
FG1	Coordenadores, Secretários, Assessores, Assistentes, Gerentes, Auditor, Pregoeiro e Chefes da PRC, DCO, DGP, DEG, CCV, STI, ALM, DAC, SAA, DGM, DEG, PJU, BCE, entre outros	Coordenadores, Assessores e Chefe da PRC, DCO, DGP, DEG, CCV, DACP/CCV, STI, ALM, DAC, SAA, DGM, DEG, PJU, entre outros	Vice-Diretores de Faculdades, Insitutos, Centros, Chefes de Departamento, Diretor do HVET, Coordenadores e Assistentes no DEG, DDC, entre outros	Vice-Diretores de Faculdades, Insitutos, Centros, Chefes de Departamento, Coordenadores na SPI, IP, DEG, FD, FCTE, entre outros
FG2	Assistentes, Supervisores, Chefes, Pregoeiro, Coodenadores, Coordenadores Administrativos, Gerentes, etc. no DGP, Faculdades, Centros, Institutos, SEMA, UnBTV, DCO, PRC, DEG, entre outros	Assistentes, Supervisores, Coodenadores, Coordenadores Administrativos, Gerentes, etc. no DGP, Faculdades, Centros, Institutos, SEMA, UnBTV, DCO, PRC, DEG, entre outros	Diretor do CER, Vice-Diretor do CEAM, Subchefes de Departamento, Coordenadores de Extensão, Projetos, Coordenadores no PCTEQ, DPI, entre outros	Subchefes de Departamento, Coordenadores de Extensão, Coordenadores no PCTEQ, FM, DPI, entre outros
FG3	Secretários, Chefes, Chefes de Divisão, Seção e Serviços, Gerentes, Supervisores, Assessores, etc., de Institutos, Faculdades, SAA, ALM, PRC, BCE, DGP, ACE, entre outros	Secretários, Chefes, Chefes de Divisão, Seção e Serviços, Gerentes, Supervisores, etc., de Institutos, Faculdades, SAA, ALM, BCE, DGP, ACE, entre outros	Vice-Coordenador e Subchefe	Coordenadores, Vice-Coordenadores e Subchefes de Faculdades, Institutos e Departamentos
FUC			Coordenadores de Graduação e Pós Graduação	Coordenadores de Graduação e Pós Graduação

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das informações do Anexo 1

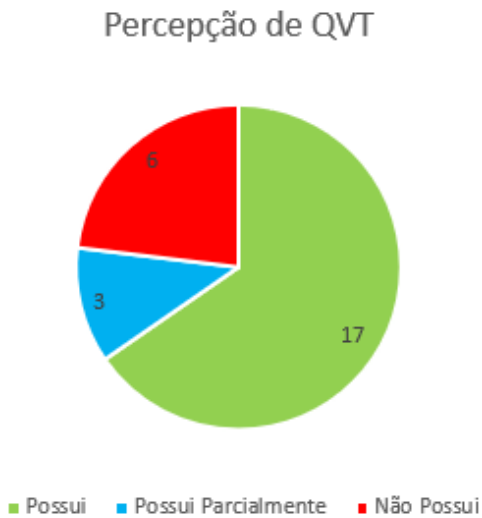
Qualidade de Vida no Trabalho

A expressão Qualidade de Vida no Trabalho está presente nos segmentos de texto das 3 classes, mas é nesta classe que ela possui o maior valor do qui-quadrado. A presença da palavra

conflito nesta Classe e a ligação de conflitos com a percepção de QVT também reforça essa alocação. Portanto, apesar de o tema estar ligado às 3 classes, ele será tratado aqui.

Um conceito básico de QVT foi passado aos entrevistados para que eles pudessem avaliar de forma global sua percepção sobre o assunto. O conceito trouxe referência ao bem-estar geral relacionado ao seu ambiente de trabalho, que inclui fatores físicos, emocionais e sociais, equilíbrio entre vida profissional e pessoal, segurança no ambiente de trabalho, oportunidade de desenvolvimento, relações interpessoais satisfatórias e reconhecimento do trabalho realizado.

Figura 6 - Percepção de QVT dos Entrevistados



Fonte: Elaborada pela autora.

A maioria dos entrevistados considera que possui QVT, tanto na categoria dos docentes (7 consideram que possuem QVT, 2 consideram que possuem parcialmente e 3 consideram que não) quanto na categoria dos TAEs (10 consideram que possuem QVT, 1 considera que possui parcialmente e 3 consideram que não).

É interessante notar que as respostas acerca da QVT vão aos extremos, com a Entrevistada 25 respondendo “Eu tenho, muita. Eu vivo ao sul do Equador. Eu acho que eu tenho uma das melhores condições de trabalho.” E a Entrevistada 8 respondendo “minha vida profissional foi se tornando um inferno, e aí não está compensando mais. Não está compensando mais e realmente eu vou embora, vou embora, eu tomei a decisão, eu não vou mais ficar, não quero, acabou a graça”.

Um outro ponto de vista, em que a pessoa acha que o conceito de QVT é “complicado”, pode ser vista no trecho abaixo:

Eu tenho (QVT), mas eu acho esse negócio meio complicado, porque essa qualidade de vida do trabalho está chocando com o trabalho. Então, se eu não trabalhasse nada, eu teria mais qualidade de vida ainda do trabalho. Então, me estranha um pouco um conceito que é isso. Como um estudante que está aqui dizendo: ‘não, eu tenho que ter uma qualidade de vida como estudante, então eu não posso fazer prova, estudar, isso é muito sacrificante. Como é que eu equilibro a minha vida pessoal e a minha vida profissional se eu tiver que estudar 40 horas por semana? Não pode, eu tenho uma vida’. Acho que, não sei, que tem que ter um ambiente de respeito, que tem que ter um ambiente no qual você possa, é uma coisa. Agora, acho que faz parte da distorção típica da universidade, de fato. A gente criar um sistema que seja um sistema de qualidade de trabalho, de qualidade de vida no trabalho sem trabalho de qualidade. Se a gente estiver com um trabalho de qualidade, entregando um serviço de primeira linha que a gente não entrega, aí a gente podia preocupar mais com isso aí, tem que equilibrar um pouco assim. (E-17, docente)

Fatores que impactam positivamente a QVT

A flexibilização do trabalho (30 horas semanais) e o PGD no caso dos TAEs e a autonomia e liberdade no trabalho no caso dos docentes foram citados como fatores que “ajudam muito” a ter uma boa QVT, pois possibilitam uma rotina melhor para cuidar da própria saúde, ter mais tempo para a família, possibilidade de resolver problemas pessoais, ter mais tempo disponível para investir em capacitação, trabalhar em locais mais confortáveis e trabalhar em horários que são mais convenientes.

É, como eu falei, a flexibilização do nosso trabalho, ela ajudou muito, muito mesmo, porque hoje a gente consegue, por exemplo, a gente consegue fazer o nosso trabalho lá no departamento, e saindo de lá, a gente consegue ter uma rotina de exercícios físicos, uma rotina para resolver os nossos problemas, uma rotina para cuidar da mente, do corpo, e estar com a família, e isso ajudou bastante (E-1, TAE)

Ter um bom relacionamento com os colegas também foi outro fator positivo mencionado.

O incentivo à qualificação dos TAEs (realização de mestrado e doutorado) também foi mencionado como forma de valorização e aumento da QVT, gerando inclusive aumento salarial, assim como a possibilidade de progressão dos docentes.

Uma boa infraestrutura também foi citada como fator para aumento da QVT, incluindo prédio novo, o *campus* arborizado, salas de aula adequadas, salas de professores adequadas, entre outros.

Fatores que impactam negativamente a QVT

Por outro lado, a precariedade na infraestrutura foi uma queixa mencionada tanto entre TAEs quanto entre docentes. As queixas incluem falta de ar-condicionado em locais muito quentes, ventiladores barulhentos, internet ruim, computadores velhos, cadeiras inadequadas, lixeiras muito distantes do local de trabalho, falta de estrutura das salas de aula e falta de estrutura das salas de professores. Os docentes relatam ainda a necessidade de ficar carregando e montando projetores para cada aula que dão, vazamentos, falta de materiais básicos, como por exemplo impressoras que funcionem, e departamentos que ficam localizados em locais onde há problema de segurança e uso de drogas nas proximidades.

A sobrecarga de trabalho e a falta de pessoal também foram mencionadas, e são considerados fatores que geram esgotamento. Nesta resposta, houve também uma crítica ao PGD:

É porque assim, eu acho que a estrutura da UnB em relação à quantidade de gente, até o PGD mesmo, trouxe muito isso, a sobrecarga. Porque assim, o ambiente de trabalho é bom, mas as condições de estrutura física e estrutura de pessoal impactam muito na vida. Você sai de casa para trabalhar e você não sabe quando mentalmente você vai conseguir se desfazer do trabalho. (E-3, TAE)

No caso dos TAEs, também impactam negativamente a questão salarial, da carreira, e a necessidade de muitos deles precisarem ter uma segunda fonte de renda para viver. O Entrevistado 26, TAE, menciona que a questão da remuneração é o critério decisivo para baixar a sua QVT, e que é o fator que faz com que ele pense em não ficar muito tempo na UnB.

Foi mencionada por um TAE também a questão de que muitas vezes, pela forma como as funções do trabalho são desenhadas, os TAEs chegam a um ponto onde não tem mais para onde evoluir e crescer. A estrutura da carreira dos TAEs, neste caso, acaba por incentivá-los a se qualificarem, mas não prevê uma forma que permita o TAE utilizar essa formação extra para desempenhar suas tarefas, fazendo com que mesmo que um TAE de nível médio, por exemplo, possua doutorado, tenha que continuar executando as mesmas atividades que executava antes de se qualificar e que um colega que possua apenas o requisito mínimo do cargo (Tessarini Jr.; Saltorato, 2021).

Uma docente apontou ainda a necessidade de acolhimento de alunos que chegam ao curso “muito adoecidos”, o que exige uma escuta e encaminhamento que nem sempre a Universidade consegue suportar, causando sobrecarga e afetando emocionalmente os professores que precisam realizar essa escuta.

As relações interpessoais e os conflitos foram os temas mais prevalentes e impactantes. Os conflitos geram estresse, irritabilidade e desgaste emocional, afetando “profundamente” e “totalmente” a QVT.

Foram citados ainda a falta de reconhecimento (do trabalho, do que a pessoa estuda), e a falta de socialização.

Na satisfação, em primeiro lugar. E no reconhecimento do trabalho. Essa diferença faz ficar claro que você não tem muito reconhecimento pelo que você estuda, pelo que você trabalha, pelo que você faz. (E-5, TAE)

Eu acho, porque no pós-pandemia então, eu vou pegar o café, o professor corre de mim, já o outro não quer mais conversar, eu acho que perdemos a cada dia, eu acho que isso daí é uma coisa totalmente teórica, eu acho que nem sei como implantar isso que você leu, nem sei se pode ser implantado. (E-9, docente)

Conflitos e QVT

É importante esclarecer que em algumas entrevistas, a pergunta que seria sobre o impacto dos conflitos entre as categorias na QVT foi formulada de maneira mais aberta (mencionando por exemplo “esses conflitos”, referindo-se a conflitos mencionados anteriormente na entrevista, nem sempre entre as categorias). Essa abordagem permitiu que alguns participantes manifestassem os conflitos que consideravam mais significativos e trouxessem experiências acerca do impacto dos conflitos em geral na QVT. Consequentemente, algumas respostas se referiram diretamente a conflitos entre as categorias e outras a conflitos de forma mais ampla. A análise abordará, portanto, primeiramente as conexões diretas de conflito entre as categorias e em seguida as demais conexões.

É oportuno mencionar também que em alguns casos os entrevistados relatam que no momento atual possuem uma boa QVT, mas que já passaram por momentos difíceis, em que os conflitos afetaram a QVT. Foi possível notar ainda, que alguns entrevistados são afetados por estes conflitos, mas se negam a admitir. Alguns entrevistados citaram que os conflitos impactam na sua QVT, mas ainda assim consideram que possuem uma boa QVT por conta de outros aspectos. Por outro lado, foi possível identificar situações em que todos os outros fatores relacionados ao trabalho da pessoa estão bons e os conflitos interpessoais são o fator mais definidor da falta de QVT.

Outro fator importante de se mencionar, é que ao responderem à pergunta sobre o impacto do conflito na QVT, vários participantes fizeram uma associação direta ao conflito interpessoal. Isso pode ter ocorrido pela associação natural que muitos fazem destes dois assuntos e também

porque em uma pergunta anterior, realizada de forma aberta e que questionava sobre experiências de conflito, frequentemente traziam experiências de conflitos interpessoais. Nesta pergunta sobre as experiências de conflito as respostas trazidas também eram quase sempre relacionadas a conflitos interpessoais, demonstrando essa forte relação entre os termos.

Conflitos entre categorias e QVT

Quando perguntados se já tiveram algum conflito com docentes, 7 TAEs responderam que sim. Percebe-se, entretanto, que no caso de 2 entrevistados que responderam não ter tido conflitos com docentes, foi possível identificar durante a entrevista a presença de conflitos interpessoais com a outra categoria. Em outros 2 casos não foi possível perceber conflitos interpessoais, mas foram verificados conflitos de papéis e de tarefas. Em 3 entrevistas não foi identificado nenhum tipo de conflito entre as categorias.

8 TAEs entrevistados consideram que os conflitos entre as categorias impactam sua QVT. Apenas 1 TAE afirma que os conflitos entre as categorias não impactam sua QVT, porque ele considera ser “casca grossa”.

No caso dos docentes, apenas 4 relataram conflitos com TAEs quando perguntados acerca de conflitos entre as categorias, apesar de terem sido identificados conflitos de papéis, tarefas, processos e/ou interpessoais em 6 entrevistas cuja resposta foi negativa acerca da existência de conflitos entre as categorias.

5 entrevistados docentes responderam que os conflitos entre as categorias impactam sua QVT.

No total geral, 50% dos entrevistados consideram que conflitos entre as categorias impactam sua QVT e 50% consideram que não impactam. Entretanto, 90% dos entrevistados que responderam já ter tido conflito com alguém da outra categoria responderam que estes conflitos entre categorias afetam sua QVT, demonstrando claramente o impacto que os conflitos tem na QVT.

Conflitos inter e intra categoriais e QVT

Considerando agora a resposta de todos os entrevistados acerca do impacto de conflitos em geral na QVT, 76% dos entrevistados afirmam que os conflitos com pessoas da mesma categoria

ou da outra categoria afetam a QVT. Entretanto, 83% dos entrevistados que responderam já ter tido conflito com alguém, afirmaram que os conflitos impactam a QVT.

Destes, apenas 1 entrevistado docente afirma que os conflitos impactaram de forma positiva a sua QVT, no caso de todos os outros entrevistados o impacto foi negativo.

O Entrevistado 21, docente, afirma que os conflitos que possui com outros docentes acabaram por influenciar positivamente sua QVT, já que o fizeram procurar “caminhos alternativos”, como por exemplo expandir seus projetos para toda a América Latina, organizar seminários e focar na saúde. Neste caso particular, não é pretensão da autora desconsiderar a resposta do entrevistado, mas não é possível deixar de mencionar diversas falas que demonstram também outros impactos do relacionamento interpessoal com o trabalho, como por exemplo a citação de que existe uma “guerra fria” entre ele e outros docentes, que ele não “pisa” mais no departamento, não vai nem à sua sala porque tem antipatia pelos colegas e não quer vê-los por já ter presenciado diversas condutas que ele desaprova.

Algumas outras questões de conflitos intra categoriais foram mencionadas, como por exemplo, a questão de que quando um colega não faz sua parte no trabalho e outro precisa assumir este trabalho, causa uma sobrecarga por conta de um conflito. Em outros casos os conflitos interpessoais são mais fortes, como o caso de uma TAE que relata que após um conflito com um professor, ficou “remoendo” o assunto por dias. Além destes impactos diretos, foi possível perceber também efeitos indiretos, como por exemplo uma docente que conta que mesmo não estando diretamente envolvida no conflito, sente a “energia” negativa de quem a procura para desabafar, o que acaba atrapalhando seu humor e trabalho, ou ainda casos em que a briga entre uma TAE e um docente afetam todo o departamento, já que os dois “trocam farpas” durante reuniões de colegiado e deixam o clima pesado.

Algumas consequências negativas da má QVT foram relatadas, como por exemplo problemas psicológicos, estresse, ansiedade, depressão, irritabilidade, burnout, alteração na pressão, insônia e labirintite causada por estresse, que neste caso, levou à uma internação, e casos em que estes sintomas levaram à necessidade de medicação.

Foi possível perceber ainda algumas estratégias para lidar com os conflitos, como o enfrentamento, o evitamento e distanciamento, a busca por apoio e a projeção externa que foi citada por um docente. Neste caso, especificamente, ele considera que não tem conflitos com ninguém,

mas é possível notar que os conflitos não ocorrem porque ele simplesmente não vai ao departamento e não mantém contato com os colegas.

4.2.2 Classe 2: Dimensão Política e Estrutural do Conflito

A segunda classe compreende 28,64% do corpus analisado ($f = 1.008$ ST), e as palavras e radicais que a compõem se encontram no intervalo entre $x^2 = 4,04$ (Seguir) e $x^2 = 246,64$ (Docente). Algumas palavras-chave dessa classe são “Concurso” ($x^2 = 203,28$), “Carreira” ($x^2 = 158,56$), “Técnico-Administrativo” ($x^2 = 123,28$), “Paridade” ($x^2 = 95,73$), “Isonomia” ($x^2 = 71,45$), “Controle” ($x^2 = 40,97$), “Legislação” ($x^2 = 40,17$), “Flexibilidade” ($x^2 = 37,54$), “Cultura” ($x^2 = 36,14$), “Controle de ponto” ($x^2 = 34,60$), “Reconhecer” ($x^2 = 33,86$), “Ponto Eletrônico” ($x^2 = 27,49$), “Remuneração” ($x^2 = 22,41$), “Titulação” ($x^2 = 10,50$) e “Assédio” ($x^2 = 9,23$).

Esta classe aprofunda-se nas questões estruturais e políticas que permeiam as carreiras na UnB, revelando a percepção de uma profunda falta de isonomia e paridade entre as categorias. É fundamental ressaltar que os conflitos aqui abordados não são meramente interpessoais, mas sim choques gerados por estruturas desiguais que podem, por sua vez, desencadear conflitos pessoais. A raiz do problema reside em um desequilíbrio fundamental de poder, especialmente ligado à falta de paridade nos espaços de decisão e de reconhecimento.

Isonomia e Paridade

Esta classe aborda questões estruturais entre as carreiras que revelam a espinha dorsal dos conflitos: a percepção de uma profunda falta de isonomia entre as categorias e a falta de paridade como possível razão para essa falta de isonomia. É necessário ressaltar que não se trata de conflitos interpessoais, e sim de choques gerados por estruturas desiguais que podem levar a conflitos interpessoais, ou seja, a raiz do problema não é meramente pessoal, mas a estrutura de desigualdade gera e se manifesta em conflitos pessoais, criando um desequilíbrio fundamental de poder, especialmente ligado à questão da falta de paridade entre as categorias nos espaços de decisão da Universidade e de reconhecimento.

Essa estrutura desigual se manifesta por meio de atitudes, discursos e comportamentos, e cria uma cultura que permite e às vezes até incentiva determinadas posturas como percepção de superioridade, tratamento hierarquizado, se manifestando diversas vezes em casos de assédios.

A pergunta acerca do assunto realizada aos entrevistados é se eles acreditam que há isonomia de tratamento na Universidade como um todo entre TAEs e docentes. O termo “isonomia de tratamento” foi utilizado para captar tanto nuances no contexto de tratamento pessoal quanto nuances de tratamento entre as carreiras.

A percepção majoritária dos entrevistados é de que não há isonomia de tratamento entre TAEs e docentes e que isso é um problema, com algumas respostas bem categóricas como “não mesmo”, “não, jamais”, “nem pensar” e “de maneira nenhuma, affe maria, não existe nunca”. Dos 26 entrevistados, apenas uma entrevistada TAE acha que há isonomia entre as categorias (apesar de ter identificado, ao longo da entrevista, diversas situações em que ela não considera que há isonomia); uma entrevistada TAE acha que depende (mas ao longo da entrevista também relata diversas situações em que não há essa isonomia e relata o motivo inicial dela ter achado que havia); um entrevistado docente diz que há mais do que deveria ter, outro entrevistado docente diz que não deveria haver mesmo e outro entrevistado docente não sabe dizer mas acha que sim.

A Entrevistada 7 ilustra a diferença de tratamento entre as categorias. Ela contou que estava em uma reunião com uma pessoa de cargo elevado e no meio da reunião o filho, que na época era pequeno, mandou uma mensagem dizendo que estava em um determinado local e não havia ninguém que pudesse ir buscá-lo. Ela disse que perguntou quanto tempo a reunião ainda ia durar, então avisou que ia sair rapidamente para buscar o filho e que voltaria em 15 minutos, e que assim o fez, e complementa:

Mas eu só fiz isso porque eu sou professora. Porque se um técnico faz isso, cara, você está entendendo? Então, esse tipo de liberdade que o professor tem, tipo, meu filho ficou doente (...), minha cachorrinha ficou doente. Acordei hoje, ela tava passando mal. Aí eu ligo para o departamento e falo: ó, avisa os alunos que eu vou chegar atrasada porque eu vou levar minha cachorrinha no veterinário. Um servidor técnico que bate ponto, lascou. Ele vai falar com o chefe dele, abona meu horário que eu fui levar minha cachorrinha no veterinário? Você tá entendendo? Então, eu não concordo com essa diferença de tratamento. Porque se o técnico não pode, o professor também não deveria poder. Mas aí a gente tem tratamentos diferentes, entendeu? (E-7, docente)

A percepção de que os docentes se sentem superiores é forte e é relatada tanto entre as categorias quanto dentro da própria categoria dos docentes. No entanto, há diferenças fundamentais

quando ocorrem entre as categorias, vista como algo cultural, que é a questão da hierarquização e subordinação dos relacionamentos que podem evoluir para o cometimento de abusos, já que na maioria das vezes os TAEs são chefiados por docentes. Esta questão está ligada, inclusive, ao conflito e ambiguidade de papéis já visto na Classe 1.

Nos trechos abaixo os participantes respondem se acham que há isonomia entre TAEs e docentes e o motivo pelo qual acham que não existe essa isonomia de tratamento, e demonstram claramente a questão da percepção de superioridade de alguns docentes, o tratamento hierarquizado e a questão cultural que é percebida inclusive em alguns comunicados vindos de instâncias superiores, como por exemplo a utilização do termo “servidor” para se referir apenas aos TAEs, já criando certa hierarquia entre professores e “servidores”:

De maneira nenhuma. De maneira nenhuma, affe maria, não existe nunca. Nunca, porque a gente, tem docentes aqui, que só falta ganhar o prêmio Nobel. Só falta, a pessoa acha que vai ganhar o Nobel semana que vem. Da mesma forma que eu acho que tem pessoas extremamente gentis, extremamente corretas e cuidadosas com esse tipo de tratamento. Mas não há isonomia, eu acho que isso é um grande problema. Eu acho que muitas vezes a categoria docente abusa. Abusa porque ela se sente meio Deus em relação não só aos técnicos administrativos, mas em relação a qualquer outra pessoa. (E-8, docente)

Não sei dizer assim, no trabalho, se existe uma desigualdade. Agora, no tratamento pessoal aí eu acho que tem um abismo muito grande, da própria cultura da instituição. (...) Quando eu trabalhei na UFG isso não acontecia, mas aqui existe uma distinção, assim, que tem o servidor público, que são os técnicos, e os professores. Então você fala assim: ah, fulano é professor e fulano é servidor. Bom, diante da lei (...) todo mundo é servidor. Mas a cultura da instituição é de que o professor está no topo de uma determinada cadeia do serviço público e os técnicos estão abaixo. Em estabelecendo essa cultura aí a desigualdade surge, né? De autoridade, de desrespeito mesmo. É lógico, eu já vi professores gritando entre si, brigando mesmo, entre eles. Agora, (...), é uma coisa que todo mundo vai recriminar, ver 2 professores brigando. Agora, se você vir um professor brigando com um técnico, é uma coisa normal, assim, é naturalizado. (...) Acho que (isso acontece) por causa da cultura institucional, que hierarquiza isso. (...) como os professores têm em média um nível de graduação superior, isso já pode gerar uma vaidade pessoal, mas eu acho que já gera uma vaidade coletiva, de que todos são doutores. E aí acaba gerando uma hierarquia acadêmica. Então, você tem uma hierarquia acadêmica, porque os doutores são o topo da academia, e mesmo que um técnico seja doutor, ele vai estar classificado como técnico. (...) Então, eu acho que tem a questão da hierarquia acadêmica, acaba que tem talvez uma hierarquia social, porque os melhores salários da instituição são dos professores, e acaba tendo uma hierarquia de quem manda. Então, se a gente pegar todos os decanatos e a reitoria, tudo é gerido por professores. Então, é como a sociedade mesmo. Quem tem mais poder tem mais direitos e menos desigualdade, e quem tem menos poder tem mais desigualdade. É como uma sociedade mesmo. (E-20, docente)

Não, não acho que há isonomia. (...) eu acho que os docentes exercem uma hegemonia na instituição que é, dá para explicar porquê, é uma instituição de ensino e pesquisa, então majoritariamente o segmento que desenvolve ensino e pesquisa são os docentes, mas existe uma distância muito grande entre as carreiras (...), quando a gente fala em hegemonia a gente está falando no plano político. Então eu acho que também tem uma, quase um componente de classe, e que faz com que nas entrelinhas, assim, de uma maneira

mais ou menos subjetiva, porque também isso às vezes fica objetivado, os técnicos se veem em situações de subalternização. Eu acho que há um esforço de mudança nessa cultura, tanto porque os técnicos se mobilizam, contestam, se auto-organizam, e acho que o processo de renovação dos quadros da Universidade de Brasília, e até a depauperação da Universidade de Brasília nos últimos anos, ajudou a fazer com que essa nova geração de docentes que há entre nós pessoas que fazem a crítica, e que percebem que não é razoável sustentar essa atitude de uma hierarquização tão radical entre docentes e técnicos, mas ainda há muitas reminiscências, então, eu infelizmente já testemunhei situações de docentes que são grosseiros com técnicos, que subestimam os técnicos, que é árdua a defesa da representação de técnicos em alguns espaços de tomada de decisão, isso tem sido conquistas muito graduais na universidade, e isso tem repercussões na política da universidade, (...) e eu também acho que se desperdiça, muitas vezes a força, a capacidade mesmo dos técnicos na instituição, e os técnicos, os servidores técnicos como os servidores docentes têm oportunidade de continuar em sua formação, então tem técnicos altamente qualificados na Universidade de Brasília, que têm mestrado, que têm doutorado, que têm uma produção, mas eu tenho a sensação que ficam ali meio que retidos, não tem perspectiva de crescimento às vezes. Na (nome do setor retirado) eu tinha colegas que já estavam com doutorado e eles estavam começando a falar: cara, qual a possibilidade que eu tenho agora aqui? E isso porque ali ainda tem a possibilidade de assumir função, ser secretária, ser diretor, coordenador, mas ainda são poucos os que chegam à condição de decano, (...), muitas vezes essas coisas acontecem menos por uma compreensão em conjunto da nossa comunidade universitária sobre a importância, entre os 2 segmentos, e tem mais a ver com conjunções políticas, no processo de definição, de gestões, ou seja, eu acho que a gente ainda tem um longo caminho, sabe, para equilibrar as forças entre técnicos e docentes da UnB. E por último assim, tem até aspectos simbólicos, muitas vezes pegam comunicados da universidade, está assim: docentes e servidores. Oras, somos todos servidores, servidores docentes e servidores técnicos, sabe? No detalhe, você vai vendo, as diferenciações vão se estabelecendo, (...), embora de novo eu reconheça que docentes, é uma instituição cujas atividades fins são em ensino, pesquisa, mas é isso, você tem muito técnico em laboratório, você tem muito técnico fazendo extensão, e essas são atividades fins. E muitos técnicos, como tem já mestrado, doutorado, dão aula em outras faculdades, ou fizeram concurso para a UniDF, essa universidade aqui do Distrito Federal, e ficam parte do tempo na universidade como servidores técnicos, e docentes em outras instituições, então acho que é preciso olhar para essa, para esses, enfim, para essa diversidade de situações, eu acho que a gente ainda tem um longo caminho de mudança de cultura. Eu acho que os avanços têm ocorrido por força da auto-organização, das contestações dos técnicos e por algumas injunções políticas, as injunções políticas às vezes, elas podem ser boas para o avanço nesse caminho de criar arranjos mais cooperativos, mas por vezes também elas podem gerar distorções que merecem a nossa atenção, e infelizmente esse debate não está muito aberto na comunidade, a grande parte da comunidade não pensa sobre isso. (E-25, docente)

A questão da titulação, como já visto nos trechos anteriores, também se mistura com a questão do cargo de professor e com o exercício da atividade-fim. Vários entrevistados tanto TAEs quanto docentes mencionam a busca pela capacitação dos TAEs, o aumento do grau de escolaridade deles, mas dizem que mesmo assim percebem “que o docente ainda tem um ar de superioridade”, que eles têm mais direitos, acham “que são mais”, que por terem “mais conhecimento” são “mais inteligentes”, e que “eles têm sempre muito mais benefícios que os técnicos, com certeza, isso é muito claro”. (E-2, TAE)

O Entrevistado 1 (TAE), diz que “é como se os técnicos estivessem aqui no 1 e os docentes lá no 10”, que os TAEs sempre comentam que na UnB os professores “acreditam que são deuses e que os técnicos só estão ali mesmo para auxiliar em tudo”, que os docentes não enxergam os TAEs como servidores públicos e que por eles terem “às vezes um grau a mais, dois graus a mais de ensino, ou porque fizeram muitos projetos, pesquisas, eles acreditam que estão acima da cadeia, como a gente fala”. Além disso, “não é incomum você escutar que o técnico tem que fazer tudo para o docente”, de acordo com o Entrevistado 11, TAE.

O Entrevistado 4 (TAE) reforça que já está na UnB há quase 10 anos e que vê uma “soberba” docente pela questão do currículo, e que isso faz com que os professores doutores tenham a visão de que “eles têm uma hierarquia superior aos técnicos”, criando um “relacionamento que pressupõe essa ideia de subalternidade dos técnicos por conta da formação”.

Além da percepção da titulação, há também a percepção da diferenciação por conta da carreira docente que é relacionada a atividade-fim da Universidade. A Entrevistada 5 (TAE) diz que “por mais que a gente faça mestrado, doutorado, só de ter feito um concurso técnico-administrativo, mesmo que seja (nível) superior, os docentes sempre se acham bem superiores ao serviço administrativo (...)”, e que os docentes acham que “são o coração da universidade”, que os TAEs estão ali “pra auxiliar” e que “eles que são os poderosos”.

Alguns TAEs acreditam que em outros órgãos também há esse tratamento diferenciado entre carreiras, com ar de superioridade em cargos mais elevados como por exemplo Auditores Fiscais, Juízes, Secretários nos Ministérios, em relação aos companheiros de outros cargos. Uma TAE pensa que sempre existe um cargo que é culturalmente visto como superior e que “todo o resto vai ter que gritar 10 vezes mais alto para poder ser ouvido”, e que no caso da UnB, são os docentes (E-3, TAE).

A Entrevistada 18 (TAE) menciona que acha que a área-meio não tem o mesmo valor que a área-fim, e cita a questão de que os próprios TAEs às vezes tem posturas que reforçam esse comportamento dos docentes, mencionando que há algum tempo era muito comum encontrar TAEs “sem muita proatividade”, “complicados”, mas que acha que agora as coisas estão começando a mudar “com uma leva de servidores (TAEs) mais proativos, mais analíticos”.

A questão histórica da existência dos trabalhadores precarizados (SICAP) na UnB também foi mencionada por alguns entrevistados. Estes trabalhadores geralmente não eram tão qualificados

e como o vínculo deles com a Universidade era frágil, acabavam passando por diversas situações abusivas, o que acabou fortalecendo essa cultura de hierarquização e subordinação com trabalhadores da área-meio. A Entrevistada 3 traz essa questão e diz que esses trabalhadores precarizados tinham “menos voz ainda”, mas que percebe uma melhora nessa diferença porque atualmente os TAEs que estão entrando na Universidade estão conseguindo negar “pedidos esdrúxulos” e pessoais dos docentes, como “paga minha conta” e “busca meu filho na escola”, porque sentem que podem negar esses pedidos e sabem que não são obrigados a fazer o que é “manifestamente ilegal”.

Esse sentimento de superioridade docente foi muito mencionado também pelos próprios entrevistados docentes, como já visto nos primeiros trechos. A Entrevistada 7 (docente) relatou que no dia da entrevista para a pesquisa recebeu um áudio de uma professora amiga dela “contando como ela foi execrada numa reunião de conselho porque ela não tinha a quantidade de publicações que o outro professor tinha”. Ela diz ainda que percebe essa diferença em maior ou menor grau dependendo da Faculdade ou do Departamento, mas que ela vê isso acontecer “em um monte de lugar, em um monte de lugar”. Ela reforça que esses tratamentos inadequados acontecem “muito, muito, muito, muito e dependendo das faculdades lá na UnB, é pior. Tem lugar que é muito pior.” Ela conta, inclusive, que já recebeu telefonemas de pessoas que ligaram para ela para conversar e choraram por conta do tratamento que receberam de professores. Também já presenciou alguns tratamentos inadequados como se TAEs fossem menos importantes, docentes mandando TAEs calarem a boca, etc.

Ela também acha que isso acontece por causa do cargo de “Professor Universitário” e da titulação, que “sobe à cabeça”. Ela conta que às vezes recebe e-mail e “tá escrito assim, professor PhD, blá, blá, blá. Aí vem aqui tudo que ele faz, que provavelmente o que tá escrito abaixo do nome dele é maior do que o e-mail”.

O Entrevistado 16 (TAE) fez um relato da percepção dessa diferença de tratamento e comenta a diferença de como os TAEs que trabalham na área administrativa lidam com algumas situações que são mais difíceis para os TAEs de unidade acadêmica lidarem. Ele conta que há alguns anos, em uma das ocupações da reitoria em que as pessoas não podiam ir para lá para trabalhar, um Diretor de outro local cedeu uma mesa para que ele pudesse realizar seu trabalho, e continua:

Eu estava lá trabalhando, foi um dia que, por curiosidade, não sei, por ironia talvez, tinha uma reunião da administração (nome do local retirado) com as secretárias que trabalhavam lá na secretaria, eu fiquei sozinho lá na secretaria fazendo o trabalho (...), chegou um professor lá, deu um tapão no balcão, eu estava concentrado fazendo o meu trabalho, ‘você não está me vendo aqui não?’. Eu olhei para ele ‘opa, eu não estava não, eu estava concentrado aqui, mas o que é que eu posso te ajudar?’ ele falou: ‘olha, eu quero a minha lista de presença, já tem meia hora que eu estou aqui parado, você nem olhou para mim’. Eu falei, ‘qual é seu nome?’, deu o nome dele, eu falei, ‘olha, o senhor tem uma sala, não tem? Tem um computador lá na sua sala? O senhor mesmo gere a sua lista de frequência, eu não estou aqui para gerar a lista de frequência para você’. ‘Ah, e quem é você?’, ‘meu nome é (nome retirado), não trabalho aqui, trabalho (nome do local retirado), estou utilizando essa mesa aqui que foi emprestada pelo diretor (...), mas de qualquer forma, já te adianto que não é trabalho das meninas que trabalham na secretaria também fazer isso para você, isso aí é competência sua, é atribuição sua, é responsabilidade sua.’ (...). ‘Mas eu não sei nem como é que faz isso’, eu falei, ‘se você quer que eu te ensine, senta aqui que eu vou te ensinar’. Ele entrou, ensinei para ele, pediu desculpa e foi embora. (E-16, TAE)

Para ele, ficou claro que o tratamento com o pessoal da secretaria não é “o mais adequado”, e que muitas vezes os TAEs de secretarias “não conseguem se impor”, ficam chateados, revoltados, mas “abaixam a cabeça e fazem aquilo que o docente está pedindo”, e que muitos professores “agem como se o técnico fosse secretário dele”.

A Entrevistada 6 (TAE) que respondeu “depende” à pergunta sobre a existência de isonomia de tratamento, trouxe um outro ponto de vista, que foi a diferença de tratamento de docentes com TAEs que estão em locais estratégicos de onde os docentes precisam de informações importantes para realizar seu trabalho e progredir na carreira. Ela conta que nunca havia percebido essa diferença de tratamento, mas durante uma conversa com colegas de mestrado que comentavam que antigamente era muito difícil o acesso de TAEs a programas de mestrado e doutorado e que um ex-decano docente inclusive falou que não sabia para que TAEs queriam fazer mestrado e doutorado, os colegas disseram: “(nome retirado), você nunca percebeu essa diferença, porque você trabalha com algo que é útil aos professores. (...). E eles confiam em você, porque, enfim, é isso. Foi aí que eu comecei a lembrar dessas questões, que eu falei, cara, realmente, professores só usam.”

O Entrevistado 26 (técnico de laboratório) diz que apesar de estar um ambiente de trabalho “bem saudável” e “livre de conflitos desnecessários”, sente que há um “tratamento diferenciado entre os técnicos e docentes”, e que os TAEs são mais exigidos que os docentes. Ele menciona a questão da distribuição de cargos que já foi vista na Classe 1, e menciona também a questão de que apesar de a única atividade exclusiva de docentes ser lecionar, há uma dificuldade e pouca abertura dos docentes para os TAEs participarem de ambientes de pesquisa.

Um dos docentes que discorda de que deve haver isonomia entre TAEs e docentes respondeu:

Eu acho que dá mais isonomia do que deveria. Eu acho que no momento atual os técnicos estão invadindo algumas prerrogativas, e eu tenho todas as críticas com respeito aos docentes também, de que que eles estão dispostos a fazer, do que que ele, como eles participam dentro da administração da Universidade, que eles não deveriam estar se ocupando. Eu acho que a relação do técnico com a Universidade é uma relação muito mais de profissional no sentido de trabalho. A questão da gestão universitária, que é uma questão de autogestão dentro do setor público, ela existe em muitos poucos órgãos, ela existe dentro da Universidade porque se assume de certa forma que os professores têm um conhecimento melhor do que a Universidade tem que ser tocada. E o que a gente está vendo isso é que essa gestão está muito dominada pelos técnicos. Então eu acho que há mais isonomia do que deveria, eu acho que o tratamento deveria ser mais heterogêneo em termos de se priorizar mais os professores em posições, nas definições, na eleição para reitor que seja, na concessão da habitação e etc. Porque logicamente não estou desvalorizando o trabalho dos técnicos, mas eu vejo que é muito difícil hoje em dia para o professor, que a situação está muito complicada de se manter um professor com a formação que a gente precisa para a Universidade funcionar. (E-12, docente)

Outro docente que também discorda da questão da isonomia disse que:

Isonomia de tratamento supõe que deveria ser isonômico. Eu acho que são carreiras diferentes. Eu tenho dificuldade, por exemplo, do impacto que é em uma decisão para eleger reitoria, que seria a chefe da estrutura burocrática na qual os técnicos estão envolvidos. Se os técnicos são normalmente o fiel da balança, que acaba determinando a eleição, os acordos que são feitos são acordos de não cobrar os pontos, não são acordos voltados a uma eficiência da instituição prestando serviço. São acordos voltados a manter esses grupos de maneira relativamente coordenada e ter apoios. Os professores também são meio assim. Talvez em uma outra dimensão, porque os professores normalmente são muito... Faz parte da realização pessoal deles que eles tenham projeção e prestígio que vem de dar uma boa aula, de ter os orientandos, de ter uma pós que vai elevar a nota, existe uma convergência entre o sentido institucional e o sentido geral, do que um servidor que é um técnico da secretaria e muitas vezes está interessado em fazer o que era de se esperar. Ele vem, trabalha, faz a parte dele e quer terminar o trabalho dele. Não é um vínculo imediato da realização pessoal com a projeção. Acho que são vínculos diferentes com a atividade fim. Isso gera também uma falta de isonomia que é natural. Os professores fazem parte dessa estrutura que tem que ser muito autônoma para poder não ter um domínio de ninguém sobre o que é ensinado, para poder não ter uma computação ideológica de estudo, enquanto que os servidores não fazem parte dessa estrutura de autonomia republicana que tem que se organizar de maneira horizontal para que ninguém domine ninguém e que por isso a universidade chegue a uma realização de pluralidade de pensamento. (...) Então acho que não tem muito sentido esperar uma isonomia, nem uma necessidade dessa isonomia de blocos na eleição do reitor de que a comunidade deveria ser isonômica e paritária entre professores, docentes e estudantes. Acho que o pressuposto dessa pergunta é que é meio problemático, que é entender que há uma isonomia e que deveria haver uma isonomia especialmente aí no servidor. Eu mesmo acho que deveria tirar os professores, tirar os servidores, por exemplo, e fazer uma eleição com os alunos que são a sociedade, que é quem recebe o serviço e pode eleger alguém que vai fazer o serviço ser bem colocado. Mas isso quebraria a isonomia e deixaria os alunos com mais poder? Não acho que também seria isso. (E-17, docente)

Nos dois casos é possível perceber o sentimento de que os TAEs não devem ter tanta participação em cargos de direção e de gestão, que acham que o peso da participação dos TAEs nas instâncias decisórias é grande e a visão de que o vínculo dos docentes é maior do que o vínculo dos TAEs com a Universidade.

Essa visão por vezes pode ser confirmada, com os dados por exemplo da diminuição do número de TAEs ao longo dos últimos anos na UnB, com as informações de alta rotatividade de TAEs, mas também muitas vezes pode ser refutada, já que muitos TAEs permanecem na Universidade até a aposentadoria e demonstram amor pelo trabalho. Essa visão também traz debates importantes que devem ser realizados acerca do reconhecimento do trabalho realizado pelos TAEs, da falta de reconhecimento do preparo dos TAEs para cargos de gestão e de formas de envolvimento maior dos TAEs com atividades de pesquisa e extensão que poderiam aumentar o vínculo com a Universidade.

E em outras situações também a gente vê que existe uma diferença porque às vezes os técnicos não ocupam lugares que professores ocupam, por quê? Tem setores na UnB que historicamente são ocupados apenas por professores. E a gente sabe que nem sempre professores são gestores, nem sempre são bons gestores. Por que um técnico não poderia ocupar e fazer um belo trabalho? Eu acho que tem técnicos maravilhosos que têm competência para tocar, mas a gente sabe que por uma questão de organização ou de corporativismo ou qualquer coisa assim, o técnico não vai alcançar esse lugar. (E-3, TAE)

A questão da isonomia, como já foi possível perceber, está ligada também à paridade de votos e à participação dos TAEs nas instâncias decisórias da UnB.

Isonomia, paridade e participação em órgãos deliberativos

Com relação a questão da paridade, é importante ressaltar que ao longo desta pesquisa, quando a questão se relacionar a votações, refere-se ao peso semelhante entre as categorias, e não à paridade de peso por indivíduo.

Neste sentido, todos os entrevistados TAEs aos quais a pergunta foi realizada acham que é uma fonte de problemas estruturais entre as carreiras a falta de paridade, seja pela falta de paridade nas eleições para determinados cargos, seja na falta de paridade na ocupação de espaços em órgãos deliberativos. Dentre os entrevistados docentes a quem essa pergunta foi realizada, 4 não tem uma opinião formada sobre o assunto, 2 acham que não deve haver, e 5 acham que deve haver.

A paridade nas votações e a possibilidade de um aumento na participação dos TAEs em instâncias decisórias da Universidade, são vistas pelos TAEs como fundamental para diminuir as desigualdades entre eles e docentes.

O Entrevistado 15, TAE, traz uma reflexão acerca das consequências dessa diferença para a categoria, da real participação dos TAEs nas instâncias decisórias, e faz uma comparação com os Institutos Federais (IFs) no trecho que segue:

Bom, para começar, que a gente não tem uma paridade nos conselhos. Então só isso já deixa uma assimetria muito grande. Então se você chega em um conselho, em um órgão colegiado, e não tem nem a paridade, não digo nem de membros, mas nem de voto, se uma questão tem que ir para votação, porque às vezes você não consegue colocar aquele tanto de técnicos ali naquele conselho, mas você poderia ter uma paridade na hora das decisões, da votação. Mas nem isso a gente tem. Então é muito complicado. A gente é sempre minoria nos espaços de decisão. Então não dá para eu dizer que a gente tem uma relação de (...) isonomia jamais. A paridade nas eleições a gente conseguiu aqui a duras penas. Consegui uma paridade aqui, pelo menos na consulta. Agora isso não se refletiu na composição dos conselhos e dos órgãos colegiados, dos órgãos superiores, principalmente. No CAD e no CONSUNI a gente tem 15% das cadeiras. (...) Olha, eu convivendo muito com o pessoal do TAES na Luta, que é dos Institutos Federais, lá eles têm a paridade, por lei. (...) Os Institutos Federais nasceram com a paridade. Então eu vejo que a relação lá é menos espinhosa do que é aqui. Um exemplo, o sindicato lá dos professores dos EBTT, da carreira dos docentes dos IFs, é o mesmo sindicato que representa os técnicos. (...) O negócio começa na lei, o negócio já nasceu com paridade, aí o sindicato se organizou para ser um sindicato único para as duas categorias, para as duas carreiras, e aí eu acho que esse conjunto de coisas, você vê que a relação lá é menos tóxica, essa questão da isonomia que você colocou, eu acho que é menos pronunciada do que aqui. (...) Por exemplo, essa questão agora que teve das acelerações (dos TAEs), por que que foi construído primeiro nos IFs? (...) Os setores dos Institutos Federais, basicamente no primeiro dia que o Conif soltou a orientação, uns 40 lá, os Institutos Federais já estavam na lista falando que iam implementar. Por quê? Porque todos lá têm paridade, todos lá têm essa questão do sindicato ser único, então são coisas que a gente vai observando e aí fica muito nítido que existe sim uma diferença, nas universidades existe esse distanciamento, existe esse, não sei como é que chama, complexo de superioridade. (E-15, TAE)

No caso dos IFs, conforme comentado, na Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, está previsto que os Órgãos Superiores serão o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior. O Colégio de Dirigentes, que tem caráter consultivo, é constituído pelo Reitor, Pró-Reitores e Diretores-Gerais de cada um dos campi que integram o IF, e o Conselho Superior que tem caráter deliberativo e consultivo e é composto por representantes dos docentes, estudantes, TAEs, egressos da instituição, sociedade civil, Ministério da Educação e do Colégio de Dirigentes, sendo assegurada a “representação paritária dos segmentos que compõem e comunidade acadêmica.”. A referida Lei dispõe também que os cargos de Pró-Reitores e Diretores-Gerais podem ser ocupados por docentes ou TAEs, desde que “possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição

federal de educação profissional e tecnológica”. Dispõe também que na consulta para Reitores e Dirigentes-Gerais serão atribuídos os pesos de 1/3 para docentes, 1/3 para TAEs e 1/3 para discentes.

É interessante pontuar que para se candidatar a Reitor, além do requisito de 5 anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica é necessário também ter título de doutor ou “estar posicionado nas Classes DIV ou DV da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, ou na Classe de Professor Associado da Carreira do Magistério Superior”. Já para se candidatar a Diretor-Geral, os interessados devem possuir os requisitos para candidatura ao cargo de Reitor ou possuir no mínimo 2 anos “de exercício em cargo ou função de gestão na instituição” ou “ter concluído, com aproveitamento, curso de formação para o exercício de cargo ou função de gestão em instituições da administração pública”.

Em contraste, no artigo 11 do Estatuto da Universidade de Brasília e no artigo 2º do Regimento da Universidade de Brasília (2025c) são elencados os órgãos deliberativos, normativos e consultivos que fazem parte da Administração Superior da Universidade, que são o Conselho Universitário (Consuni), o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e o Conselho de Administração (CAD).

O Conselho Universitário tem entre suas atribuições, formular políticas globais da Universidade e aprovar o Regimento Geral, suas alterações e emendas ao Estatuto, aprovar Regimentos Internos de Unidades Acadêmicas, Órgãos Complementares e Centros. Integram este Conselho o Reitor como presidente, o Vice-Reitor como vice-presidente, os Decanos, os Diretores das Unidades, 5 representantes do CEPE, 1 representante do Conselho Comunitário, 1 representante dos Órgãos Complementares, 1 representante dos Centros, 1 representante docente de cada Unidade Acadêmica, representantes discentes em número correspondente a 1/5 dos demais membros do Conselho, sendo 1/4 dessa representação composta por alunos de pós-graduação, representantes dos servidores TAEs em número correspondente a 1/10 dos demais membros do Conselho e 1 representante dos ex-alunos da UnB.

Por sua vez, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão delibera sobre matérias das áreas acadêmica, científica, cultural e artística, sendo competência deste Conselho, inclusive, regulamentar o ingresso, a avaliação e a progressão na carreira docente, e é integrado pelo Reitor como presidente, o Vice-Reitor como vice-presidente, os Decanos de Ensino de Graduação, de

Pós-Graduação, de Pesquisa e Inovação e de Extensão, 1 representante de cada Conselho de Instituto e Faculdade, 1 representante por Unidade Acadêmica, 2 representantes dos Centros afins e atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, representantes discentes em número correspondente a 1/5 dos demais membros do Conselho, sendo 1/4 dessa representação composta por alunos de pós-graduação e 1 representante da Biblioteca Central.

Já o Conselho de Administração, que delibera sobre matérias administrativas, econômicas, financeiras, de planejamento e orçamento, gestão de pessoas e relações sociais, de trabalho e de vivência é integrado pelo Reitor como presidente, o Vice-Reitor como vice-presidente, Decanos de Administração, de Assuntos Comunitários, de Gestão de Pessoas e de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional, além do Prefeito, Secretário de infraestrutura, Secretário de Patrimônio Imobiliário, Diretores das Unidades Acadêmicas, 1 representante de cada Conselho de Instituto e Faculdade, 1 representante dos Centros vinculados à Reitoria, 1 representante dos Órgãos Complementares, representantes discentes em número correspondente a 1/10 dos demais membros do Conselho, sendo 1/4 dessa representação composta por alunos de pós-graduação e representantes dos servidores TAEs em número correspondente a 1/10 dos demais membros do Conselhos.

As Unidades Acadêmicas têm como atribuições coordenar e avaliar as atividades de ensino, pesquisa e extensão nas respectivas áreas, decidir sobre a sua organização interna, respeitados este Estatuto e o Regimento Geral e planejar e administrar os recursos humanos, orçamentários, financeiros e materiais sob sua responsabilidade. Os órgãos máximos deliberativos e de recursos das Unidades Acadêmicas são os Conselhos, que são integrados pelo Diretor, Vice-Diretor, Chefes de Departamento, representantes docentes, representante discentes, representantes dos servidores TAEs e outros representantes, de acordo com o regimento de cada Unidade. Entre suas atribuições estão propor o Regimento Interno da Unidade e modificações, decidir sobre alocação interna de recursos, e estabelecer normas e critérios de gestão de pessoal lotado na Unidade.

Os Departamentos vinculados às Unidades Acadêmicas, tem o Colegiado como instância deliberativa sobre políticas, estratégias e rotinas acadêmicas e administrativos, e são integrados por docentes e representações discentes e de servidores TAEs, sendo que nestes dois últimos casos as representações não podem exceder a 1/5, cada uma, do total dos membros docentes do Colegiado, de acordo com o regimento de cada Departamento.

Diretores e Vice-Diretores são escolhidos na forma da lei. Chefes de Departamento são escolhidos na forma que cada Colegiado define.

É importante ressaltar que os cargos de Reitor e Vice-Reitor, Diretores de Unidades Acadêmicas e Chefes de Departamento são cargos exclusivamente ocupados por docentes, e os cargos de Decanos são ocupados majoritariamente por docentes, apesar de o número de Decanos ter aumentado de 1 para 2 na última gestão.

Essa centralização do poder nestes cargos que são ocupados majoritariamente ou até exclusivamente por docentes reforça uma cultura que equipara autoridade acadêmica com competência gerencial, desconsiderando as habilidades técnicas e experiências administrativas mais diversificadas. Essa questão está ligada diretamente, portanto, aos assuntos de possibilidade de alcance das categorias a FGs e CDs e ao debate com relação ao preparo e interesse dos docentes para assumir cargos de gestão.

Na última consulta para a Reitoria da UnB, para o período de 2024 a 2028, assegurou-se o direito ao voto com peso paritário de 1/3 para docentes, 1/3 para TAEs e 1/3 para estudantes da UnB. De acordo com o Regulamento da consulta para Reitoria da UnB (ADUnB, 2024) o cálculo utilizado para os pesos foi $\text{Peso do Segmento} = 1/3 \text{ (total global de eleitores aptos a votar) / (total de eleitores do segmento aptos a votar)}$, o que garante que cada segmento tenha o mesmo poder de decisão no resultado final, independente de quantos indivíduos façam parte de cada segmento.

Esta não é a realidade, no entanto, de muitos Departamentos e Unidades da UnB. Na Faculdade de Tecnologia (FT), por exemplo, o peso dos votos na escolha para o cargo de Diretor e Vice-Diretor são de 70% para docentes, 15% para discentes e 15% para TAEs. Na última eleição o cálculo dos pesos se deu por meio da fórmula $\text{Peso} = \text{Peso do Segmento} \times (\text{total de votos válidos do segmento}) / (\text{total de votos do segmento aptos a votar})$ (FT/UnB, 2022).

Há grandes diferenças ainda nas formas de votação, além dos pesos das categorias. Em um Departamento da FT, a votação ocorre em mais de um dia, é feita de forma eletrônica, e podem votar todos os docentes, pesquisadores associados, TAEs e alunos de graduação e pós-graduação do Departamento. Os votos dos TAEs e dos docentes são computados juntos, tendo o peso de 3/4, e o voto dos alunos possui o peso de 1/4. Já em outros Departamentos da UnB, inclusive da própria FT, a votação ocorre durante a reunião de Colegiado, e os votantes são os membros do Colegiado.

Neste caso, há geralmente 1 ou 2 representantes dos alunos e 1 ou 2 representantes dos TAEs que tem poder de voto e o restante dos votantes são docentes.

A predominância de docentes nos cargos de gestão e em órgãos deliberativos é quase sempre justificada pela natureza acadêmica da instituição e pela experiência dos docentes nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. No entanto, essa estrutura limita a representatividade e participação dos outros segmentos da UnB, que são parte fundamental do funcionamento e da missão da Universidade.

A disparidade na composição dos Conselhos e Colegiados, onde sempre a maior representação é docente, pode ser considerada tanto um reflexo quanto um fator perpetuador das desigualdades nas eleições e conseqüentemente nas decisões políticas que tendem a favorecer ou refletir os interesses do grupo predominante, como já mencionado em um trecho da entrevista do Entrevistado 20 (docente) no subtópico anterior, “quem tem mais poder tem mais direitos e menos desigualdade, e quem tem menos poder tem mais desigualdade. É como uma sociedade mesmo.”. Na prática, as composições dos órgãos deliberativos e pela predominância de docentes em cargos de gestão como chefias, direções e decanatos, são um reflexo da estrutura consolidada da Universidade, que embora seja democrática na sua concepção, é fundamentada em uma clara hierarquia entre as categorias nas participações e deliberações.

A adoção do voto paritário na consulta para a Reitoria é um fator importante para uma gestão mais inclusiva, democrática e na definição do projeto político mais amplo da instituição, mas que destoia da falta de uniformidade no restante da estrutura da Universidade.

É importante considerar também que mudanças nessas estruturas podem trazer benefícios para a Universidade, como por exemplo promover um maior engajamento de todos os segmentos na vida universitária, trazer visões diferentes para os debates e fortalecer o senso de comunidade. É um grande desafio, porém, encontrar um equilíbrio que preserve a expertise acadêmica necessária para a gestão da Universidade enquanto se amplia essa participação do segmento dos TAEs.

Essas questões demonstram, ainda, uma complexa dinâmica de poder e representatividade. É importante reconhecer a tensão e dificuldade de implementação de mudanças nesses pontos, onde certamente existem resistências e desafios para um modelo mais equitativo de participação, mas também apontam para a necessidade de um debate amplo a fim de que a Universidade seja, de fato, um espaço de pluralidade e uma comunidade verdadeiramente integrada.

A Entrevistada 25 (docente), que é uma das que não tem uma opinião formada sobre a paridade, diz que gostaria de ver mais debates sobre o assunto. Ela complementa:

Eu compreendo que professores tenham, é isso, tenham uma certa, não é precedência nem prerrogativa, uma espécie de prerrogativa, mas eu acho que é natural que sejamos em maioria, em colegiados, em processos decisórios, porque de fato, para discutir questões relativas às atividades-fim da universidade, mas eu, há uma diferença tão grande de participação que no fim das contas não é só maioria, é quase uma exclusividade em alguns conselhos, sei lá, CEPE, e eu não sei se não seria importante pensar, eu acho que teríamos que usar a criatividade para pensar arranjos que refletissem melhor o modo como as coisas se realizam de fato e essa diversidade de perfis técnicos que a gente tem na universidade, mas isso exigiria um debate mais capilarizado, (...) para que isso resultasse em uma mudança de cultura. Eu também não acredito em nenhum processo que seja na base da caneta, (...) teria que ser um processo coletivo de discussão, para a tomada de consciência da diferença e para pensar arranjos novos, eu também não sei se a matemática é tão simples, se é uma matemática de paridade, se não seria uma outra coisa entre o que é hoje e o que seria esse ideal de paridade, se não tem arranjos, além de criativos, mais ancorados na realidade, nas necessidades institucionais. (E-25, docente)

Desconhecimento das carreiras

As carreiras de Professor de Magistério Superior e de Técnico-Administrativos em Educação são regidas pela Lei 12.772, de 28 de dezembro de 2012 e Lei 11.091, de 12 de janeiro de 2005, respectivamente. É importante esclarecer que tais são carreiras distintas e não é intenção desta pesquisa realizar uma comparação entre elas. Essas diferenças, no entanto, muitas vezes acabam causando mal-estar, confusão, percepções de injustiça, sentimentos de hierarquização, e refletem no relacionamento interpessoal.

O desconhecimento da própria carreira e da carreira da outra categoria também é um fator a ser considerado

É importante destacar que as duas carreiras passaram por mudanças no ano de 2024, um ano antes das entrevistas serem realizadas, e que alguns participantes mencionaram que não acompanharam tais alterações.

Neste contexto, a grande maioria dos entrevistados diz que conhece a própria carreira (ou tem uma certa noção de como é) e afirma que não conhece ou conhece muito pouco a carreira da outra categoria.

Carreira docente

Para fins de conhecimento, a carreira docente possui 4 classes: A (Assistente), B (Adjunto), C (Associado) e D (Titular). O desenvolvimento na carreira ocorre por meio de progressão funcional (passagem para o nível de vencimento seguinte dentro da mesma classe) e por meio de promoção (passagem de uma classe para a outra).

Para a progressão ocorrer, o docente precisa cumprir um interstício de 24 meses de efetivo exercício em cada nível, e ser aprovado em avaliação de desempenho.

As classes A e D possuem apenas 1 nível. Já as classes B e C possuem 4 níveis cada.

Para a promoção ocorrer da Classe A para a B, deve ser cumprido o interstício mínimo de 36 meses na classe A e o docente deve ser aprovado em avaliação de desempenho. Da classe B para a C, o interstício mínimo é de 24 meses na classe B, aprovação na avaliação de desempenho e título de doutor. Já da classe C para D, o interstício mínimo é de 24 meses na classe C, título de doutor, e aprovação de memorial, que considerará atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão acadêmica e produção profissional, ou defesa de tese acadêmica inédita.

Em 2025, o vencimento básico de professor Assistente cujo regime de trabalho é de Dedicção Exclusiva (DE) é de R\$6.180,86; o de professor Adjunto 1 (DE) é de R\$6.520,81; o de professor Associado 1 (DE) é de R\$9.190,03 e o de Titular (DE) é de R\$11.536,10.

É importante mencionar que além do vencimento básico, há ainda a Retribuição por Titulação (RT). Para os docentes que possuem doutorado, que são a grande maioria na UnB, o valor da RT do professor Assistente (DE) é de R\$7.107,99; o de professor Adjunto 1 (DE) é de R\$7.498,93; o de professor Associado 1 (DE) é de R\$10.568,54 e o de Titular (DE) é de R\$13.266,52. Sendo assim, um docente Assistente DE com doutorado possui a remuneração básica inicial de R\$13.288,85. Já um docente DE com doutorado possui remuneração básica de R\$24.802,62, sem considerar nenhum desconto nem o recebimento de nenhum auxílio.

Figura 7 – Tabela de vencimento Docente

b) Efeitos financeiros a partir de 1º de janeiro de 2025: [\(Incluído pela Lei nº 15.141, de 2025\)](#)

CLASSE	DENOMINAÇÃO	NÍVEL	VENCIMENTO BÁSICO		
			REGIME DE TRABALHO		
			20 HORAS	40 HORAS	DEDICAÇÃO EXCLUSIVA
D	Titular	1	5.768,05	8.075,27	11.536,10
C	Associado	4	5.243,68	7.341,15	10.487,35
		3	5.017,87	7.025,02	10.035,75
		2	4.801,79	6.722,51	9.603,58
		1	4.595,02	6.433,02	9.190,03
B	Adjunto	4	3.720,66	5.208,93	7.441,32
		3	3.560,44	4.984,62	7.120,88
		2	3.407,12	4.769,97	6.814,24
A	Assistente	1	3.260,40	4.564,56	6.520,81
		1	3.090,43	4.326,60	6.180,86

Fonte: Brasil, 2012

O regime de DE impede que o docente exerça outras atividades remuneradas, sejam públicas ou privadas, exceto as previstas na própria lei, como por exemplo remuneração de cargos de direção ou funções de confiança, retribuição pela participação e comissões julgadoras relacionadas à ensino, pesquisa e extensão, recebimento de bolsa de ensino, pesquisa e extensão pagas por determinadas agências ou fundações, remuneração por participação em projetos, recebimento por colaborações esporádicas, entre outras.

A remuneração dos docentes por vezes é percebida como baixa tanto por TAEs quanto pelos próprios docentes, tendo em vista a quantidade de trabalho realizado, a importância das atividades (tanto de ensino, quanto de pesquisa e extensão) e em comparação com outras carreiras e com o salário da iniciativa privada, como trazido pelo Entrevistado 12, docente:

Se você quiser um profissional do nível que um professor universitário deveria ser, o salário é um fator que incentiva pouco as pessoas irem para a Universidade. Assim, as pessoas vão pelo salário, porque gostam do ambiente, não sei o que, mas eu diria que é desestimulante para o nível, a gente espera que a Universidade tenha professores muito bem formados. Eu acho que o salário realmente é pouco estimulante atualmente.

Carreira TAE

O plano de carreira dos TAEs possui 5 níveis de classificação (A, B, C, D e E). Os cargos de nível A possuem geralmente como requisito para ingresso nível fundamental incompleto ou alfabetização; os de nível B em geral precisam de fundamental incompleto mais experiência ou habilitação; a maioria dos de nível C precisam de ensino médio completo ou ensino médio completo mais experiência ou profissionalizante ou especialização e habilitação; para os cargos de nível D em geral os requisitos, a depender do cargo, podem ser médio completo mais experiência

ou habilitação, médio profissionalizante mais experiência ou conhecimento específico, médio profissionalizante ou completo mais conhecimento específico, entre outros; e para os cargos de nível E é necessário curso superior nas diversas áreas de atuação, ensino médio completo mais conhecimento especializado ou ensino médio completo mais especialização mais carta (por exemplo carta de mestre fluvial ou mestre regional) para cargos mais específicos, ou cargo de nível superior com habilitação específica.

Cada nível de classificação está estruturado em dezenove padrões de vencimento, e o desenvolvimento na carreira se dá pela mudança de padrão de vencimento por meio de progressão por mérito ou aceleração da progressão por capacitação. Na aceleração da progressão por capacitação o TAE muda de padrão de vencimento respeitado o interstício mínimo de 5 anos de efetivo exercício e cumprimento da carga horária mínima nas ações de desenvolvimento da obtenção de certificação de programa de capacitação. A progressão por mérito é realizada a cada doze meses de efetivo exercício desde que apresente resultado fixado na avaliação de desempenho.

Há também para os TAEs o Incentivo à Qualificação, que é devida ao TAE que possuir educação formal superior à exigida para o seu cargo.

Para um TAE nível A com padrão 1, a remuneração é de R\$1.788,14. Já no padrão 19, o último da carreira, a remuneração é de R\$3.622,43. A remuneração do TAE nível B varia entre R\$1.986,82 e R\$4.024,93. Já o de nível C varia entre R\$2.483,52 e R\$5.031,16. O TAE nível D recebe entre R\$3.029,90 e R\$6.138,01; por fim, o TAE nível E recebe entre R\$4.967,04 e R\$10.062,32 ao final da carreira.

O percentual recebido pelo Incentivo à Qualificação varia de 10% para o ensino fundamental completo a 75% para doutorado.

Figura 8 – Tabela de vencimento TAE

e) Cargos do Nível E:

Em R\$

PISO	EFEITOS FINANCEIROS A PARTIR DE 1º DE MAIO DE 2023	SITUAÇÃO ATUAL NÍVEL DE CLASSIFICAÇÃO E				PADRÃO	SITUAÇÃO A PARTIR DE 1º DE JANEIRO DE 2025 NÍVEL DE CLASSIFICAÇÃO E	
		CLASSES DE CAPACITAÇÃO					EFEITOS FINANCEIROS A PARTIR DE 1º DE JANEIRO DE 2025	EFEITOS FINANCEIROS A PARTIR DE 1º DE ABRIL DE 2026
		I	II	III	IV			
P31	4.556,92	1				1	4.967,04	5.215,39
P32	4.734,64	2	1			2	5.165,72	5.429,23
P33	4.919,30	3	2	1		3	5.372,35	5.651,82
P34	5.111,15	4	3	2	1	4	5.587,25	5.883,55
P35	5.310,48	5	4	3	2	5	5.810,74	6.124,77
P36	5.517,59	6	5	4	3	6	6.043,17	6.375,89
P37	5.732,78	7	6	5	4	7	6.284,89	6.637,30
P38	5.956,36	8	7	6	5	8	6.536,29	6.909,43
P39	6.188,65	9	8	7	6	9	6.797,74	7.192,72
P40	6.430,01	10	9	8	7	10	7.069,65	7.487,62
P41	6.680,78	11	10	9	8	11	7.352,44	7.794,61
P42	6.941,34	12	11	10	9	12	7.646,53	8.114,19
P43	7.212,05	13	12	11	10	13	7.952,40	8.446,87
P44	7.493,31	14	13	12	11	14	8.270,49	8.793,19
P45	7.785,55	15	14	13	12	15	8.601,31	9.153,72
P46	8.089,20	16	15	14	13	16	8.945,36	9.529,02
P47	8.404,67		16	15	14	17	9.303,18	9.919,71
P48	8.732,45			16	15	18	9.675,31	10.326,42
P49	9.073,02				16	19	10.062,32	10.749,80

Fonte: Brasil, 2005

São atribuições gerais dos cargos “planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades inerentes ao apoio técnico-administrativo ao ensino”, as “atividades técnico-administrativas e especializadas relativas às ações de pesquisa, extensão, inovação, gestão e assistência especializada nas Instituições Federais de Ensino” e “executar tarefas específicas, utilizando-se de recursos (...) a fim de assegurar a eficiência, a eficácia e a efetividade das atividades de pesquisa, extensão, inovação, gestão e assistência especializada das Instituições Federais de Ensino” (Brasil, 2005).

É importante salientar que dentro dessas atribuições estão incluídas a possibilidade de coordenar projetos de pesquisa e extensão, “cabendo a percepção de bolsas de pesquisa e extensão pagas diretamente pelas Instituições Federais de Ensino”, por agências de fomento, fundações, entre outros.

Algumas percepções de injustiça e tratamento diferente entre os servidores têm origem nas diferenças entre as carreiras. Alguns entrevistados, por exemplo, pensam que a dispensa do ponto eletrônico e o direito a 45 dias de férias para a carreira dos docentes tem origem na Universidade de Brasília, e não na legislação.

Férias

Por exemplo, a maioria dos entrevistados, tanto TAEs quanto docentes, considera injusto ou problemático que os docentes tenham 45 dias de férias em comparação aos 30 dias de férias dos

TAEs e servidores públicos em geral. Essa diferença está prevista no Art. 36 da Lei que rege a carreira dos docentes. Alguns docentes não lembravam que tinham direito a 45 dias de férias e outros sequer sabiam que a quantidade de férias entre docentes e TAEs era diferente.

Um exemplo claro ocorreu quando uma docente foi perguntada acerca do que achava da diferença de dias de férias entre docentes e TAEs. A resposta foi: “Tem diferença?”. Após receber a informação da quantidade de dias de cada um, a resposta foi: “Ai, que sacanagem. Não sabia. Eu não sabia, não. E você sabe qual é a razão? Não sei mesmo.” (E-25, docente). Ela foi informada então que era uma questão da carreira, e complementou que geralmente essas diferenças são relacionadas a conquistas trabalhistas, e que é necessário ter cautela nestes casos porque nem sempre é algo relacionado à cultura institucional. Citou também o exemplo dos jornalistas que cumprem carga horária de 5 horas diárias, enquanto TAEs de outros cargos que trabalham com eles, precisam trabalhar 8 horas diárias.

Alguns entrevistados acham que 45 dias é tempo demais e todos deveriam ter 30 dias, como qualquer servidor público ou empregado CLT, e outros citaram que todos poderiam ter 45 dias, já que a universidade tem um período longo de férias geralmente em janeiro, fevereiro e julho.

Eu acho muito estranho. Primeiro porque um é trabalhador, outro é o quê? Também trabalhador. Outra, eles têm o período das férias. Como é que fica essa relação? Até hoje eu não consegui compreender. Quando é que eles estão de férias? Estão de férias quando a gente termina os semestres? Estão de férias no meio do ano? Sei lá, eu não consigo compreender. Então a gente quase não encontra professor, então eu não sei muito bem. Agora é um absurdo, né? Absurdo. Por que não 30 dias? Mas vai lá, eu discordo completamente. (E-13, TAE)

Eu vou inverter a sua pergunta. Eu até hoje não entendi por que que a gente tem 45 dias de férias ou mais. Porque se juntar o recesso (de final de ano), dá 60. Vou voltar, eu vim da iniciativa privada. Ah, se as minhas filhas fossem miúdas em um emprego desse. Tem muita férias, é demais. Então assim, a lei diz que são 30, né? Eu não entendo por que é que são 45. É demais, ainda tem recesso de final de ano, ô Ana, junta tudo, dá 2 meses. (E-19, docente).

A entrevistada 19 foi perguntada também se achava que os docentes tiram realmente esses 45 dias de férias, já que muitos entrevistados relatam que não usufruem de fato dos 45 dias e que acabam trabalhando nesse período e a resposta foi:

Tiram, minha querida, tiram. Tiram. Esse aí é o discurso que eles fazem para vocês (TAEs). Eu levo trabalho pra casa, no final de semana eu trabalho. Não tem problema, eu tô dizendo assim, o oficial que está na minha carteira, se eu tivesse uma carteira de trabalho. 45 dias? É muito tempo. E aí tem recesso, e tem não sei o quê, é muito tempo, é demais. O levar para casa, a gente sempre leva, enquanto tá a roda girando aqui, é aula, é seminário, é demais. (E-19, docente)

A maioria das respostas, no entanto, foi no sentido de que sempre tem muito serviço e de que as férias acabam sendo utilizadas para isso:

Um professor do meu departamento saiu de férias, assim, do nada. Aí eu falei: ‘mas por que você saiu de férias?’, ‘É porque eu preciso terminar o Sucupira da pós-graduação para entregar’. ‘Mas você vai sair de férias para isso?’. Ele disse: ‘(nome retirado), não tenho tempo de fazer em outro horário’. (E-7, docente)

Porque inclusive o que eu conheço da realidade é que a maioria dos docentes não usa essas férias para férias. A maioria dos docentes (...) vai para a Universidade, tira férias e vai para a Universidade. Essa é a realidade que eu conheço de quem trabalha. E a realidade que eu conheço de quem não trabalha é que tanto faz ou não, porque ele só vai lá dar as aulas mesmo e não estaria presente com os 45. Então, eu acho que é razoável aí, dentro do perfil, ter mais flexibilidade para o docente viajar, para projetos. A gente usa muito essas férias, às vezes, para ir viajar, para alguma coisa. Então, eu acho bem razoável que a gente tenha mais flexibilidade aí, pelo tipo de trabalho. (E-12, docente)

Foi possível notar que a visão da maioria é que se há muito trabalho para o docente, as férias não deveriam ser de 45 dias, para que inclusive o docente pudesse efetivamente usufruir das férias, como pode ser visto na fala abaixo:

De qualquer forma, eu acho que trabalho não faltaria. Porque o professor tem uma série de outras atividades. (...) Então, ele orienta alunos, ele é vinculado a programas, ele está na extensão, ele está na pesquisa. Então, ele tem outras coisas para fazer, entregar. E se ele está fazendo isso, ele está em exercício. Então, eu acho que era possível separar, férias é férias, trabalho é trabalho. (...) Enfim, eu sei que é uma vida bem puxada. Em termos de professores dedicados, aqueles bons professores, eles estão sempre vinculados a alguma atividade. E aí eu acho que trabalho tem. E aí aquela coisa, como que você fundamenta? Porque uma coisa que eu acho que o professor esquece é que ele é um servidor público federal, regido pela 8.112, pago pelo Estado, para trabalhar naqueles dias que não estão, enfim, está de férias, está de férias. Se não está de férias, você tem um resultado a entregar. (E-3, TAE)

Ponto eletrônico e flexibilidade de horários

Outra diferença entre as carreiras que tem origem na legislação é a exigência do controle eletrônico de frequência, também chamado de ponto eletrônico.

A matéria do controle eletrônico de frequência é disciplinada pelo Decreto 1.867/1996 que em seu art. 1º normatiza que o registro de assiduidade e pontualidade dos servidores públicos federais da Administração Pública Federal deve ser realizado mediante controle eletrônico de ponto, e inclui os servidores TAEs. Já os docentes que pertencem a carreira de Magistério Superior são dispensados do controle de frequência como previsto no art. 6º do Decreto 1.590/1995. Houve ainda a publicação da Instrução Normativa 02/2018 do Ministério do Planejamento, Orçamento,

Desenvolvimento e Gestão com atualizações e ratificações acerca do Decreto 1.867/1996. Os professores do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) conquistaram o direito à dispensa do controle de frequência eletrônico em Termo de Acordo de greve firmado com o Governo Federal em 27 de junho de 2024, mas até a presente data a alteração não foi publicada no Decreto 1.590/1995.

Na UnB é necessária a homologação mensal de frequência dos docentes no Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos (SIGRH), mesmo sistema utilizado para o registro do ponto eletrônico dos TAEs. No caso dos docentes, no entanto, são efetuados apenas lançamentos específicos de ocorrências como afastamentos, licenças, etc.

A justificativa para a dispensa do controle de ponto dos professores de Magistério Superior é a natureza do trabalho dos docentes, que inclui atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, que acontecem muitas vezes fora da Universidade e em horários diversos.

A autonomia, a falta de um controle efetivo do trabalho, a flexibilidade de horário e de realização das atividades e a dispensa do controle de ponto dos docentes são fatores que estão intimamente ligados e também geram sentimentos de tratamento desigual por parte dos TAEs e favorecimento de uma categoria em detrimento à outra.

Neste sentido, a maioria dos entrevistados de ambas as categorias acha que essa falta de exigência de um controle de ponto para os docentes e a grande autonomia e flexibilidade que eles possuem no trabalho é fonte de problemas, como menciona uma docente (E-9): “nós ficamos muito cada um com a sua energia que quer pôr ali no seu trabalho, com isso, é um pouco preocupante”. As opiniões também divergem no sentido da necessidade desse controle de ponto para qualquer categoria, com alguns entrevistados acreditando que todos deveriam ter esse controle e outros afirmando que o controle de ponto é ineficiente e que deveria ser substituído por outra alternativa. Uma docente que já foi gestora fala: “Mas eu acho que o ponto não garante muita coisa, não. Falando assim da minha experiência como gestora, não é ponto que garante, olha, eu já vi de tudo, tanto para bem como para mal.” (E-25, docente)

Quando perguntado o que um docente acha de não precisar do controle de ponto e ter um horário flexível a resposta foi que “institucionalmente é ruim. Pessoalmente eu acho ótimo.”. Sobre a opinião de achar que institucionalmente é ruim, ele complementa:

Porque aí você não tem, eu não queria usar a palavra controle, mas é o registro. Você não tem o registro das horas. Então eu posso vir aqui só dar aulas e ir embora e ninguém vai saber disso. Mas para a vida pessoal da pessoa eu tenho que admitir que é uma questão da flexibilidade, eu acho ótimo. Agora institucionalmente eu acho que é difícil. Aí tanto para técnicos como para docente é complicado não ter, entendeu? Eu acho que deveria ter. (E-20, docente)

Uma outra docente diz:

Eu acho um absurdo, a gente não assina ponto. Eu acho isso louco. Eu acho super doido. (...) Eu acho que, se você aplicar o bom senso, tudo vai funcionar. Então, por exemplo, eu não me importaria em nada de assinar um ponto. Eu acho que é muito correto. Eu recebo um salário. Eu não estou fazendo favor para ninguém. Isso é um emprego, é o meu trabalho. Então, assim, eu não sou contra. Uma coisa que eu era contra, por exemplo, antes de entrar na UnB, como eu te falei, eu trabalhei no (nome do local retirado), (...) era insuportável porque, assim, lá a gente fazia controle de microbiologia de alimentos. Então, eu tinha que entrar 7 horas e ficar até 1 hora da tarde. Beleza, eu chegava às 7h, fazia o trabalho, aí dava meio-dia, não tinha nada para fazer, mas eu não podia assinar o ponto porque eles só davam o caderninho, botavam o caderninho para a gente, 5 para 1. Então, isso eu acho ridículo, que é o que eu sempre fiz com meus alunos, eu faço isso com todo mundo que trabalha comigo. Você fez o seu trabalho, terminou, você não tem nada, pode ir embora. Você tem outra coisa para fazer, pode fazer. Então, assim, eu acho que é importante a gente ter essa flexibilidade, mas isso não quer dizer que é uma bagunça, e que eu acho, assim, eu acho errado, eu acho que não é certo a gente não assinar, ninguém controla se eu estou vindo, se eu não estou vindo. (E-8, docente)

Em contraste, outro docente diz:

Não tem como bater ponto. Para o professor que trabalha, ele não precisa de ponto. Não tem como. (...) Se me colocarem para bater ponto, eu vou deixar de escrever. Aqui não é ambiente para a gente escrever. (...) Eu não tenho ambiente físico, mesmo, para escrever. (...) Eu acho que para os docentes, eu acho que isso tinha que ser flexibilizado. Eu acho que o que tinha que acontecer era uma clareza do que cada docente faz todo semestre. O docente que está fazendo pesquisa, eu viajo a América Latina inteira. Como é que eu vou ficar batendo ponto? O professor está fazendo pesquisa, ele está escrevendo, está em período de escrita de artigo científico, está dando aula, está dando curso fora. (...) então eu acho que, eu acho que depende muito do docente. Tem docente que precisa de ponto. Tem outros que não. (...) Como é que eu vou fazer? Minha vida vai ficar em função de um ponto? (...) Eu tenho que ler, eu tenho que escrever, eu tenho que orientar. Hoje com isso aqui a orientação, as reuniões que é algo que a pandemia trouxe. Essa flexibilidade inclusive das reuniões e não é só para docentes. Para os técnicos também. Então eu acho que essa flexibilidade hoje ela pode ser mais aproveitada pela universidade. E aí você vai dizer ponto? Eu não vejo lógica. Nem para técnico nem para professor. Se a outra pergunta é para o técnico eu já te respondo. Eu não vejo lógica hoje. Sim, é necessário vir à universidade, eu estou aqui. Quinta e sexta eu dou minhas aulas. Então tem uns dias que eu tenho que, tem uns dias que precisa vir para resolver questões virtualmente mais difíceis. (...) A gente vive em um momento hoje que essa flexibilidade possibilitada pela informática tem que ser aproveitada. E do ponto de vista da pesquisa, mais ainda, não tem lógica, eu vou falar para o CNPq, eu não desenvolvi o meu projeto porque eu tinha que ir todo dia na UnB assinar um ponto? Não tem lógica. (E-21, docente)

Uma outra docente lotada no *Campus Darcy Ribeiro* conta que por conta das suas atividades precisa ir algumas vezes por semana para Ceilândia, e às vezes para outras regiões de Brasília, e que fazer o registro do ponto nesse caso seria inviável. Mas complementa:

Mas, por outro lado, me preocupa quando eu vejo algumas situações de professores que não sei se até pisam na UnB ou de casos como a gente vê de professores que nem moram, nem residem em Brasília, no Distrito Federal. E eu fico pensando como é que funciona isso. Então, eu não sei se, como que a gente poderia melhorar esse controle. Porque é isso também, eu não acho legal também ter o ponto que dificulta muito, dependendo da natureza do serviço, de atuação, de cenário, enfim. (...) Mas, por outro lado, acaba que alguns que não têm, às vezes se aproveitam de uma forma ruim também dessa autonomia. E aí, (...) será que esses poucos prejudicam a grande maioria? Como é que faz isso? Então eu sinceramente não sei como pode se melhorar isso. Já para o técnico, é uma coisa mais rígida. Então, fico me perguntando também, será que todos os técnicos de fato precisam estar ali na UnB para fazer o seu trabalho, essa questão do remoto ou do híbrido, pode ser mais flexibilizada ou não? Será que tem uma marcação mais em cima? Não sei, a sensação que dá é essa. (...) E do técnico administrativo, acredito que não, não sei, nessa rigidez exatamente pelo ponto de ter a rigidez com o horário também. Porque (...) às vezes, determinado tipo de trabalho naquele dia, você conseguiu concluir mais cedo, mas você tem que esperar dar ali nesse, tudo bem, sempre vai ter coisa para adiantar, mas aí vai ter que esperar dar exatamente, sei lá, 18h para bater o ponto. Não sei se precisa dessa rigidez toda. Então, eu não sei, talvez flexibilizar mais, ou essa autonomia ser mais isonômica às 2 categorias. (E-10, docente)

Estes relatos demonstram, também, um certo desconhecimento por parte dos docentes da possibilidade de registro no sistema de ocorrências em casos de trabalho externo e o já existente registro dos afastamentos no SIGRH.

Sobre a questão da flexibilidade de horários, um TAE levanta a questão da possibilidade de escolha de horário das aulas pelos docentes:

Lá no nosso departamento, tem a pessoa que fica responsável por fazer o mapa de salas e tem um período de escolher em que horário que vai ser as aulas de cada docente. E muitos docentes querem aulas específicas em horários específicos, porque, sei lá, querem ficar lá mais tempo em casa, porque tem questões pessoais nos horários de trabalho e tudo. Eu acho que tinha que ter um maior controle a respeito disso, para não prejudicar nem os alunos, e nem os técnicos, na hora de fazer os seus trabalhos. (E-1, TAE)

Um outro TAE comentando sobre a diferença de docentes que trabalham muito e de outros que não trabalham tanto, complementa sobre os docentes que escolhem os horários mais convenientes para ministrar as aulas: “(...) é os que a gente chama de TQQ. Já ouviu essa? É o terça, quarta e quinta (feira).” (E-15, TAE)

No universo dos TAEs, há a possibilidade de uma certa flexibilização no trabalho no caso de TAEs que participam do Programa de Gestão e Desempenho (PGD), e setores que realizam atendimento ao público e ficam abertos por 12 horas ininterruptas, que neste caso os servidores ficam autorizados a trabalhar 30 horas semanais, sem redução de salário, conforme Art. 3º do Decreto nº 1.590/1995.

Todos os entrevistados que foram perguntados acerca destes assuntos disseram ser favoráveis a essas modalidades. Algumas ressalvas foram feitas, no entanto, como por exemplo a impossibilidade de implementação da flexibilização de horário em setores em que há apenas um TAE, a falta de preparo de alguns TAEs para realizarem o PGD (no sentido de que alguns não cumprem o mínimo que deveria ser realizado), a questão de cargos como de técnicos de laboratório que precisam estar presencialmente para realizar o trabalho e críticas ao modelo do PGD adotado na UnB.

Apesar de todos terem se mostrado favoráveis à execução dessas duas modalidades, ainda há certa resistência de alguns docentes e alguns setores. Neste contexto é interessante trazer a experiência que um entrevistado TAE traz acerca das duas modalidades.

Primeiro, quando houve a discussão sobre a flexibilização no Conselho do Instituto em que trabalha, ele relata que docentes comentaram que os TAEs estavam querendo trabalhar menos e ele teve que argumentar:

Falei: ‘professor, a legislação permite que a gente trabalhe 30 horas flexibilizado. É o mínimo que a legislação permite que a gente trabalhe. É isso que a gente está pedindo. Quanto que é o mínimo que vocês têm que dar de crédito? Não é 8? Quantos créditos vocês dão? 8. Entende? É só essa situação que a gente está pedindo, o mesmo que vocês fazem, que é fazer o trabalho, trabalhar o mínimo que a legislação permite, sem prejudicar a qualidade do atendimento. Ou vocês estão dando 8 créditos, vocês estão diminuindo a credibilidade do Instituto? Eu acho que não, porque eu não acho que vocês fariam isso se fosse para prejudicar o Instituto (nome retirado), né?’ (E-15, TAE)

Já no caso do PGD, o mesmo TAE tem a seguinte visão:

O que eles (docentes) têm é um PGD que demorou décadas para chegar para a gente. E o PGD deles é mais tranquilo ainda, porque o PGD deles é baseado na palavra da chefia deles lá, que é só: assina lá que o cara está vindo, está cumprindo o que tem que cumprir e pronto. Ele não faz plano de trabalho, não faz relatório a cada 3 meses, não manda para uma comissão, não. O deles é o PGD sem o P. Não tem programa, né? Só é. Os caras só são. Só fazem dessa maneira. Então eu acho que é isso. A dispensa de ponto deles é o PGD que a gente ficou décadas aí para conseguir. (E-15, TAE)

Acerca do PGD, uma TAE ainda faz a seguinte ponderação:

Inclusive discordo bastante do formato PGD que a gente tem que estabelece que a gente tem que funcionar de 8h às 18h. Não é gestão de desempenho se tem horário. Se você está desempenhando a sua função, não importa se você está trabalhando 10 horas da noite ou 8 horas da manhã. Se você não faz atendimento ao público, porque quem faz atendimento ao público não pode fazer PGD. Então já tem esse ponto. (...) Então acho que é isso, PGD é isso. Está cumprindo a sua tarefa? Pronto, não importa se você está com o seu filho no horário de trabalho, se você foi na academia 10 horas da manhã igual a herdeira. Se você está usando um outro horário para compensar aquilo, está tudo certo. Mas o nosso PGD fala que você tem que estar disponível de 8h às 18h. Eu não vejo sentido muito nisso não. (E-24, TAE)

Quantidade de trabalho docente e fusão vida pessoal e profissional

A falta da necessidade de um controle de frequência eletrônico, a flexibilidade de horários e a autonomia dos docentes trazem um outro aspecto pontuado por uma docente e uma TAE quando falam sobre o ponto eletrônico que é a quantidade de trabalho dos docentes, apesar de as duas terem visões distintas sobre o ponto:

Deus me livre, Deus me livre ter que bater ponto. Deus me livre. Eu trabalho muito, eu trabalho muito mais do que 40 horas semanais, muito mais. E se eu tivesse que bater ponto, cara, ia ser muito difícil para mim. Porque eu tenho muita... Não tendo que bater ponto, eu tenho muita mobilidade, então eu consigo fazer pesquisa, extensão, ensino, e aí no final de semana eu estou trabalhando à noite, eu marco orientação, então é uma liberdade que é um grande, que para mim é um dos aspectos mais, talvez um dos aspectos mais sedutores na carreira do docente para mim é a liberdade, é a possibilidade de eu me autogerir, sinceramente. (...) A beleza da carreira é o ambiente, que é muito estimulante intelectualmente, e a liberdade. Ela, para mim, é uma das coisas mais bacanas. Eu, se tivesse que bater ponto, eu acho que ia ter problemas. (E-25, docente)

Olha, eu vejo ali que os docentes trabalham muito. Tanto é que eu falei no início que assim, a vida privada deles, e a hora que você manda mensagem, eles respondem, quando às vezes tem algum projeto, alguma coisa. Então eles têm essa questão. Mas (...) isso acaba sendo até prejudicial, porque não tem controle do quanto eles trabalham. Quando implementaram o ponto eletrônico lá na (setor retirado), a gente trabalha 30 horas, 6 horas por dia. E eu tava como coordenadora na época. Foi quando eu percebi que eu tava trabalhando 54 horas semanais. Então assim, o ponto eletrônico fez ver que a gente trabalhava além do necessário. Porque é sempre: 'ah, fica 15 minutos a mais', é uma reunião. 'Ah, tenho que pegar um colega do outro turno'. Então assim, a gente percebeu que a gente trabalhava demais. Eu já trabalhei em um local em que quem tinha ponto eletrônico eram os professores, e não os técnicos, porque a gente tinha um horário fixo. Então tava todo mundo ali, no mesmo horário, a gente via todo mundo e tal. (...) E o professor da UnB não tem essa, é muito flexível. Ao mesmo tempo que é muito flexível, na questão do trabalho, você tem que ter um limite ali de trabalho. É exaustivo. Até que ponto essa exaustão do professor, não impacta também dele chegar nervoso, precisando de alguma coisa e tudo mais? (E-6, TAE)

Com relação a esse ponto, foi possível perceber na fala de vários entrevistados das duas categorias essa questão da quantidade de trabalho e da fusão do trabalho e da profissão de docente com a vida pessoal. Essa questão não estava no roteiro da entrevista, e após a percepção da

repetição deste assunto especialmente entre os docentes, passou-se a perguntar mais sobre isso, especialmente se os entrevistados achavam que os TAEs tinham essa percepção da dimensão do trabalho dos docentes. É interessante notar que quase todos os respondentes docentes acham que os TAEs não têm essa noção, e que quase todos os respondentes TAEs também acham que outros TAEs não têm essa mesma visão, mas dizem que eles próprios possuem.

Essa fusão da vida profissional com a vida pessoal é bem traduzida na fala deste docente:

Os docentes têm uma coisa esquisita, que é da nossa profissão. A vida pessoal é a vida profissional. Não existe divisão, porque o seu prestígio pessoal é muito também o seu prestígio profissional. Aquilo que você queria fazer da vida é mais ou menos o que você está fazendo. (E-17, docente)

Apesar das muitas falas de docentes acerca da quantidade de trabalho realizado e da referida fusão, vários entrevistados docentes citaram a possibilidade de poderem realizar escolhas, como trabalhar mais ou trabalhar menos, de levar trabalho para fazer em casa ou realizar o trabalho na UnB, de serem atuantes em seus departamentos ou de nem passarem perto do departamento, e que muitas vezes essa “mistura” da carreira com a vida pessoal é também uma escolha:

Por mim, por mim é uma escolha. Porque eu acho que eu teria tempo suficiente hoje, do jeito que a minha vida está organizada no trabalho, eu teria tempo suficiente pra fazer todas as minhas demandas aqui. Eu não precisaria levar trabalho pra casa. Mas ainda assim eu levo, eu poderia sair da aula e levar as provas para minha sala e corrigir e depois ir pra casa. Mas não, eu pego as provas, levo para casa e uma hora, entendeu? E acho que isso é uma cultura também, uma cultura criada, porque não é uma coisa da UnB. Todas as universidades que eu passei eram assim. (E-20, docente)

A questão da escolha também é percebida por TAEs:

Olha, eu acho que tem uns que deixam a coisa ficar desse jeito. Não acho que isso é saudável em nenhum ambiente de trabalho, mas tem uns que são assim. A pessoa é um *workaholic*. Agora, a situação com eles é muito diferente porque eles não têm uma chefia. Então quando eles se envolvem, quando eles fazem essa escolha, ele pode ou não fazer essa escolha. Na hora que o negócio começa a prejudicar a saúde dele, ele pode simplesmente parar. Se começa a prejudicar o relacionamento pessoal com a família ou a saúde, ele pode simplesmente tirar o pé e falar: ‘olha gente, agora eu vou dar um tempo aqui, não estou legal’, pega menos alunos. Eles têm essa liberdade. Eles batem ponto? Não bate, né? Eles prestam conta para alguém? Não, ele tem que dar os créditos dele lá, que é o da sala de aula. E o resto é o que a gente zoava, que é o sistema *self-service* de trabalho. (...) Eu vejo aqui, tem docentes aqui que são, isso que você falou, levam o trabalho para casa, vão ali além do que seria considerado normal, ao mesmo tempo que você tem outros que pega a sua bolsinha aqui, dá seus 8 créditos, acabou. (E-15, TAE)

Autonomia, controle e hierarquia

Com relação à autonomia da carreira docente, a impressão geral dos entrevistados é que a autonomia é grande demais, o que gera distorções no sistema. A autonomia também foi ligada várias vezes à falta de controle do trabalho docente.

Ao ser questionada sobre se achava que a autonomia docente é grande e sobre a existência de poucos mecanismos de cobrança em geral para docentes, uma docente respondeu que concorda, e complementa:

Pra técnico eu acho que é mais rígido, tem mais controle. Inclusive a questão do próprio ponto em si já, né? E por exemplo, da questão do trabalho híbrido, tem toda uma regulamentação aí que foi feita, essa normativa e tal. E para o docente, isso não mudou muito porque ele sempre teve essa autonomia. Realmente tem que se ter mesmo porque a gente está envolvido em extensão, em pesquisa, nem sempre a gente está dentro ali da UnB, a gente está fora na comunidade (...) fazendo acontecer. Mas às vezes essa autonomia é tão grande que, sei lá, eu fico tentando entender como às vezes tem professor que nem mora em Brasília e é da UnB. Como é que isso acontece? Ok, às vezes a pessoa condensa o horário dela, mas eu fico tentando entender algumas coisas assim. (...). Eu acho muito solto. (E-10, docente)

Um outro docente complementa opinando que os professores deveriam apresentar um relatório ou “informe de trabalho” anualmente para ser avaliado por comissões de docentes de outros institutos, e não uma comissão interna, e que isso seria mais importante de avaliação do trabalho do que o controle de ponto.

(...) É necessário ter um controle. E é interessante que você leve isso para a banca. Acredito sim na necessidade de que os docentes sejam controlados em relação ao seu trabalho. Porque (...) há uma flexibilidade ou uma pseudo flexibilidade que no limite permite que muitos docentes não cumpram o (...) que deveriam cumprir dentro da universidade pública. Então uma forma de superar isso seriam informes anuais obrigatórios, isso passar por comissões de avaliação de docentes de outros institutos. Não internos. Sou muito a favor disso. (E-21, docente)

O Entrevistado 14, TAE, complementa esta reflexão dizendo que essa flexibilidade do trabalho deveria mais parecida com o PGD, onde entregas tivessem que ser realizadas de forma mais rotineira, e não apenas a entrega do relatório de progressão funcional que é feito é cada 2 anos.

Foi possível observar também uma interligação da autonomia grande dos docentes com a falta de hierarquia, de uma chefia efetiva o caso dos docentes

Não há ninguém hierarquicamente superior a nós. A gente conta com os professores. A gente tem uma lei que nos desobriga de ter ponto. A gente não tem esse controle refinado, o que é um problema, em um certo sentido. Porque quando a gente ouve de que tem um

professor que não veio dar aula e mandou alguém dar aula no lugar dele a gente não tem uma estrutura nem para fazer essa conferência. (E-17, docente)

Como pode ser observado em diversos trechos, apesar de existir a figura do Diretor de Unidade, do Chefe de Departamento, do Diretor das unidades Administrativas, entre outros, há a clara percepção e menção de que os docentes não possuem um chefe, de não haver ninguém hierarquicamente superior a eles e da falta de necessidade de prestação de contas do trabalho realizado a alguém, o que é trazido diversas vezes como um problema. A Entrevistada 7, docente, corrobora a informação de que docente não tem chefe: “É engraçado isso, a gente não tem chefe. Igual, por exemplo, numa faculdade particular, lá tem um chefe, tem um diretor que pode te mandar embora, tem um coordenador que pode chegar para você e falar que a sua aula não está boa.”

É interessante mencionar que foram poucos os relatos trazidos de problemas entre TAEs e chefes docentes, demonstrando que a questão da hierarquia entre chefes e equipes de trabalho não é a questão central dos discursos. Na visão dos TAEs, trata-se, claramente, de uma hierarquização entre as categorias.

Essa hierarquização tem reflexos no reconhecimento, na valorização e no poder de voz dos TAEs, atravessando o cotidiano e se manifestando nas relações de trabalho, oportunidades e grau de influência.

Reconhecimento do trabalho

Uma situação interessante pôde ser observada com relação ao sentimento de reconhecimento do trabalho. Quando questionados se os entrevistados acreditavam que o seu trabalho era reconhecido tanto por TAEs, quanto por docentes e chefias, a maioria dos entrevistados disse que sente que o trabalho é reconhecido pelos outros, tanto por parte da categoria dos docentes quanto por parte da categoria dos TAEs. No entanto, foi possível perceber claramente ao longo de muitas entrevistas, especialmente com os TAEs, o sentimento de desvalorização e falta de reconhecimento do trabalho e até mesmo da pessoa em si, como exposto neste trecho dito pela Entrevistada 5, TAE: “Essa diferença faz ficar claro que você não tem muito reconhecimento pelo que você estuda, pelo que você trabalha, pelo que você faz.”

Em outros momentos possível perceber sentimentos de que o trabalho dos TAEs é apenas de apoio e auxílio ao docente, como se este trabalho fosse menor do que o trabalho dos docentes. Isso pode se dar pela natureza dos serviços de docentes e TAEs, já que as atividades-fim da

Universidade são o ensino, a pesquisa e a extensão e as atividades-meio geralmente não tem tanta visibilidade, reconhecimento e de algumas formas, complexidade, estando muitas vezes ligada à percepção de burocracia e trabalhos repetitivos e que não exigem especialização.

Uma hipótese para essa diferença entre as respostas e o contexto geral das entrevistas pode ser exatamente essa: o trabalho dos TAEs em geral é percebido como menos importante do que o trabalho dos docentes, mas o resultado que o TAE entrega à Instituição é reconhecido.

O Entrevistado-15, TAE, traz essa diferença de reconhecimento e envolvimento entre TAEs de áreas administrativas e de laboratório:

Apesar de que eu acho que até nas universidades está começando a melhorar um pouquinho por causa da mudança de perfil também. Porque agora a gente está tendo os servidores técnicos cada vez mais qualificados. (...) Aqui no (nome do local retirado) eles enxergam os técnicos como um *asset*, eu odeio a palavra em inglês, mas às vezes me foge a palavra, eles enxergam as possibilidades de parceria, por exemplo. Então aqui no laboratório, a minha chefia imediata, que (...) comanda o laboratório, (...) ela não me enxerga mais “é só o técnico lá”. Ela falou: ‘não, ele contribui para o meu trabalho’, porque cada vez que eu ajudo ela em um trabalho aqui, está contribuindo para ela fazer uma publicação, e aí isso contribui para o Instituto ter uma nota melhor, para a gente elevar a nota do programa na pós-graduação, para a gente ter mais recursos, a gente ter mais recurso facilita a minha vida como servidor aqui, a nossa qualidade do trabalho é melhor. (...) Aqui eu acho que o pessoal entendeu que é melhor estimular essa relação, o crescimento da pessoa ali, porque é um ganha-ganha. Então aqui eu vejo esse tipo de coisa, e alguns professores de outro departamento, principalmente os mais novos, eu acho que eles já perceberam que eles veem o técnico ali como uma pessoa que vai ajudar ele na atividade fim, e não só na atividade meio, que a gente está envolvido na pesquisa, no ensino, na pesquisa e na extensão realmente, e em outros lugares, não, eles acham que o técnico está ali: ‘não, você é só o meio aqui, só o instrumento’. (...) Então eu acho que tem muita essa diferença em razão da pessoa estar em um cargo, que ele é um cargo que está muito ligado com essa área de ciência pura. Você tem essa coisa acadêmica do mestrado e do doutorado ser mais valorizado, e com as pessoas que estão, por exemplo, em cargos que não estão tão relacionados com a, diria assim, a parte mais acadêmica da universidade, o cara que é contador lá no setor de compras, eu não vejo ele tendo esse interesse, não é valorizado. O doutorado realmente não é tão valorizado nessas áreas quanto é na química, na física, na biologia, que é o caminho natural, as áreas que a gente chama de ciência pura, então, eu vejo um pouco dessa diferença, sim, em razão do cargo que a pessoa ocupa. Eu acho que os colegas lá com certeza têm mais dificuldade, especialmente o colega contador, que às vezes chega um chefe lá que é biólogo, mas porque é docente e está na cadeira de decano, você está entendendo? E aí eles têm que conviver com essa situação. Então, sim, eu acho que tem essa diferença muito em razão da área que a pessoa está atuando. (E-15, TAE)

Outro fator trazido foi o sentimento de invisibilização dos TAEs:

Eu acho que a gente é meio invisível, sabe? (...) E isso é um sentimento não só da Universidade de Brasília, parece que é um sentimento geral. Os técnicos são invisíveis. Se você fala: ‘eu trabalho na universidade’, as pessoas logo te perguntam: ‘você dá aula de que?’. Ninguém sabe, parece que a sociedade não sabe que para a universidade funcionar, precisa ter um secretário, precisa ter um contador, precisa ter um administrador, precisa

ter um técnico de laboratório, precisa ter o engenheiro, o arquiteto (...), então eu acho que tem esse sentimento de invisibilização que inclusive é perpetuado. Inclusive (...) teve uma reunião do ministro da educação com os reitores no Palácio do Planalto, foi semana passada ou essa semana, não sei. E no *powerpoint* do ministro, estava apresentando, estava escrito 'professores e terceirizados'. Teve aumento do auxílio alimentação de R\$458 para R\$1000 dos professores e terceirizados. No texto do ministro a gente foi substituído pela palavra terceirizado, isso é um projeto para quase... De invisibilização. Então eu acho que sim, tem muita diferença. (E-24, TAE)

Forma de ingresso dos docentes

De acordo com a Lei 12.772/2012, o concurso para a carreira de Magistério Superior pode ser organizado em etapas, conforme edital de abertura do certame, que definirá como será cada etapa e os critérios tanto eliminatórios quanto classificatórios. Em geral, é requisito de ingresso o título de doutor na área do concurso, podendo ser dispensada essa exigência e aceitando-se o título de mestre, especialista ou até mesmo diploma de graduação em casos em que o provimento seja para uma área de conhecimento ou para uma localidade em que haja grave carência de pessoas que possuam doutorado, sendo necessária ainda decisão fundamentada de seu Conselho Superior.

Especificamente na UnB, deve ser utilizado o Edital de Condições Gerais para Concurso Público de Docente Efetivo, estabelecido pela Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) nº 0089/2023, como modelo. De acordo com essa Resolução, o concurso pode ter fase única ou mais de uma fase, e pode conter prova escrita, prova oral, prova didática, prova prática e prova de títulos, sendo as provas oral, didática e de títulos obrigatórias em todos os concursos. Apesar das diretrizes gerais para solicitação de abertura do concurso, cada Unidade ou Centro possui seus trâmites internos para lidar com as vagas e com a elaboração dos editais (UnB, 2023).

Nota-se, portanto, que cada Instituição Federal de Ensino Superior possui certo grau de liberdade para definir como serão seus concursos, e cada Unidade ou Centro, no caso da UnB, também possui certa liberdade para determinar alguns critérios dos editais, como por exemplo os tipos de provas que serão aplicadas, conhecimentos exigidos e pontuações nas provas de títulos.

Essas diferenças e certo grau de liberdade são de extrema importância para que os concursos possam lidar com a infinidade de áreas de atuação dos docentes de acordo com a necessidade de cada local. No entanto, possuem um grau de subjetividade notório, que gera uma certa dificuldade em avaliar com isonomia os candidatos, podendo causar distorções nos processos, problemas de transparência e desconfianças com o resultado.

Forma de ingresso dos TAEs

De acordo com a Lei 11.091/2005, o concurso para ingresso na carreira dos cargos Técnico-Administrativos em Educação é realizado mediante concurso público de provas ou provas e títulos, podendo também ser realizado por áreas de especialização, organizado em uma ou mais fases e incluir curso de formação conforme disposição no plano de desenvolvimento dos integrantes deste Plano de Carreira.

Os critérios de seleção são geralmente definidos por setores específicos das IFES e as provas aplicadas e corrigidas por bancas organizadoras de concursos públicos. Neste sentido, as IFES também possuem certo grau de liberdade na definição do que será cobrado nas provas, que geralmente são constituídas de uma parte objetiva, uma parte subjetiva e uma parte prática para determinados cargos, sendo geralmente cobrada na parte objetiva questões de Língua Portuguesa, Noções Básicas de Informática, Legislação e Ética na Administração Pública, Noções de Direito e Conhecimentos Específicos aos cargos.

Essa forma de concurso é extremamente isonômica, já que nenhum candidato é identificado e as provas são corrigidas por bancas independentes. Por outro lado, não conseguem avaliar as competências e habilidades dos candidatos e são muito abrangentes.

Comparações

Os entrevistados trouxeram visões importantes acerca da diferença dos concursos de TAEs e docentes, que acabam contribuindo para que alguns conflitos ocorram na Universidade. No trecho abaixo, uma docente com experiência em um Decanato traz diversas questões, como as expectativas do TAE antes de entrar na UnB e a realidade que ele encontra depois de entrar, a questão das atribuições e atividades desempenhadas, o problema do concurso público no formato atual, rotatividade dos TAEs, entre outros:

O que eu acho que no cargo de técnico pega é exatamente o que você quer, o que você gostaria, daquilo que é a realidade dentro da UnB. Porque quando eu entro como professora eu vou exatamente para a área que eu passei. (...) O que eu vejo com relação aos técnicos é que o concurso é um concurso público igual esses que você vai para outro órgão do governo, ministério, enfim. E aí eles vão pela nota. E é um conhecimento muito abrangente. (...) O que eu notei na Universidade nos últimos anos é que os técnicos entram para a UnB mas eles não ficam na UnB. Por 2 motivos. 1 é essa coisa do, primeiro, o local de trabalho nem sempre é um local de trabalho agradável, assim, estrutura física, a gente sabe que tem lugar que é horrível. A expectativa sua, por exemplo, vamos supor, você é administradora. E lá fala tudo que você vai fazer. Aí você entra e te botam, por exemplo,

como secretária. (...) E aí a função é outra, não tem nada a ver com administrador e eu acho que é um problema. E ele não sabe qual é a sua, na verdade, você não sabe quais são as suas atribuições. Está escrito lá, mas eu posso dizer que na maioria, tipo 90%, a galera não vai para o lugar onde está escrita aquelas atribuições bonitinhas lá. E aí o que acontece? O técnico só vai trabalhar no cargo que de fato é o cargo que ele gostaria se ele alcança um cargo de chefia. (...) Eu vejo que cargos técnicos, igual o DPO, igual o DAF, que lida com algo muito objetivo, é mais assertivo na escolha do corpo técnico. (...) Tem administrador que está fazendo análise de processo lá no Decanato de Pós-Graduação. Tem pedagogo (...) fazendo contrato. (...) A gente tinha uma servidora técnica sensacional no (nome do Decanato retirado), mas era muito boa no que ela fazia. Passou no concurso do TCU, foi embora. Então, eu vejo muito a UnB como um trampolim. Eu vi muita gente entrando (...) e vi muita gente indo embora, muito técnico indo embora para cargos muito melhores do que eles estavam ali na UnB. Eu acho ruim, porque se a gente pudesse ter esses técnicos na Universidade, provavelmente muitos processos seriam mais tranquilos. (E-7, docente)

Uma outra questão trazida é sobre os critérios de pontuação dos docentes:

Há um certo contrassenso, porque a gente é contratado como professor, mas o que mais conta é a sua produção científica. Então a gente já teve casos de ter pessoas que têm um currículo Lattes excelente e é um péssimo professor. Então, eu acho que há um certo desbalanço nisso. Eu acho que, claro, é importante você ter uma pessoa que faça pesquisa, que tenha um currículo, que, sabe, publique, mas se a gente vai ser contratado pra ser professor, então, por exemplo, eu, eu tenho muita pena de, porque quando eu fiz, eu era mestre ainda, o concurso era para mestre, eu fiz uma prova escrita. A gente vê nos nossos concursos para doutor, porque hoje em dia ninguém mais entra com mestrado, é doutor para cima, hoje em dia, exatamente por ter tantos candidatos, muitas vezes não se faz uma prova (escrita). Aí você entrevista a pessoa, ela tem um currículo Lattes excelente, e a pessoa nunca deu aula, ou a pessoa nunca deu aula, mas, assim, não gosta de dar aula. Então, eu acho isso um pouquinho complicado. Eu acho que deveria ser melhor balanceado essa pontuação. (E-8, docente)

Outra discussão acerca do concurso dos docentes é o problema do direcionamento e como tornar o processo mais transparente. Alguns entrevistados acreditam que os processos seletivos para docentes devem continuar sendo como são, mas que devem investir na transparência e serem mais padronizados:

Eu acho que os concursos para o docente têm uma especificidade que é a seguinte: como eles são muito dirigidos, às vezes rola essa coisa das expectativas de direcionamento. (...) Tem muita treta sempre. Mas eu acho que de um modo geral há um esforço muito grande de garantir, eu acho que houve avanços para garantir maior transparência, e eu acho que tem que se constituir de uma cultura de maior controle social sobre os concursos para docente. Eu não consigo enxergar um concurso único para docente. Eu acho que esse formato dirigido para as cadeiras, ele se justifica. E que o caminho mesmo para dar transparência é por meio dos procedimentos ali, o controle social. (E-25, docente)

Olha, eu acho bastante justo o concurso, mas eu acho que às vezes alguns editais talvez deviam ser uma coisa mais padronizada em relação às outras instituições. Talvez tenha um edital único. Não único igual o Concurso Unificado porque cada universidade, cada departamento tem a sua... Precisa de um astrofísico com experiência em foguetes não sei das quantas. Você não acha esse cara em qualquer esquina. Mas tem umas coisas que são

colocadas em editais que são, é quase uma reserva, vai criando uma reserva de mercado. E isso inclusive é inconstitucional de acordo com alguns critérios. Você não pode criar uma reserva, ah, que é só se o cara tiver feito participação no livro tal que ele pode entrar, entendeu? Então eu discordo de algumas formas. Eu acho que muitos editais de docentes pelo Brasil afora são direcionados para, para que o próprio, a própria pessoa que os docentes já conhecem, ou aquele aluno da pós-graduação que está terminando o doutorado para que ele já se destacou e já entre, isso acontece em todos os concursos de docentes que eu vejo. Já fiz não só na UnB, já fiz concursos de docentes em várias universidades. Então eu acho que alguns critérios tinham que ser padronizados em relação a todas as instituições. Tem uns que cobram a prova prática, tem uns que não, tem uns que pedem dossiê de artigo, tem uns que não, tem uns que pedem 10 artigos, tem uns que pedem 5. Então isso poderia ser padronizado, simplificar, mais justo. (E-24, TAE)

A maioria dos entrevistados, no entanto, acha que a forma de concurso docente é problemática, especialmente por conta da falta de isonomia:

Eu acho muito errado. Porque não é transparente. Não é transparente. Não há transparência. E eu mesmo já fui vítima de um concurso que, pelo fato de eu conhecer, vários professores do departamento (nome do departamento retirado) da UnB foram meus professores na graduação, no mestrado, e uma vez eu fiz uma seleção para lá e em uma área que eu dava aula aqui na Católica e eu estava voando nessa área. (...) Eu peguei uma prova deles lá e praticamente gabaritei a prova. Tirei 90 pontos na prova. E a pessoa que passou tirou 7 na prova, mas na entrevista deram 90 e alguma coisa para essa pessoa e me deram 7. A entrevista é subjetiva. E quem passou foi ele e depois me falaram que ele tinha feito o pós-doc lá e ele estava dando aula de graça lá para alguns professores, ele meio que já tinha pagado o pedágio. E ele foi o aprovado em primeiro lugar e eu fiquei em segundo lugar e os outros candidatos foram eliminados. Foi uns 8, 9 candidatos ou 10. Tinha bastante gente nessa seleção lá da (nome do local retirado). Então eu já ouvi muitas histórias de casais, de pessoas que, mais de um casal que passaram em processo seletivo e que são pessoas bem próximas à gestão e tal. Então eu sei que tem muito concurso enviesado. (E-22, docente)

A gente teve um concurso para professor aqui de (nome da área retirada), onde a gente teve acho que 12 candidatos e excelentes candidatos. E por uma coisa que só Deus sabe explicar o que houve, uma única pessoa foi aprovada, que era a pessoa que não tinha, não era da área. (E-8, docente)

Neste contexto, a entrevistada contou que acha que houve interferência no processo seletivo, porque inclusive ouviu comentários de um superior acerca de uma das candidatas dizendo que na visão dele, ela era problemática e continua:

Então, assim, não tem isenção. E isso é terrível não ter isenção. Não teve, na minha opinião, não teve e eu não sei dizer o que aconteceu. Teve professores que eu conheço que fizeram pós-graduação aqui, pessoas super bem formadas, que são professoras da Católica, que foram reprovadas. Não é dizer que não foram contratadas, mas foram reprovadas. Gente que fez, trabalhou nos Estados Unidos fazendo doutorado com um cara que é, assim, uma referência em (assunto retirado). (...) Então, assim, é muito misterioso, é muito misterioso. Eu só posso acreditar que houve desonestidade. Eu não tenho como provar isso. Mas, para mim, foi desonesto. (...) Eu achei estarecedor isso. Acontece, a gente não tem... A gente não tem isenção. Eu acho, tudo bem, é tudo muito subjetivo. Nós somos subjetivos. Eu já fiz parte de banca de concurso de professor. É muito complicado

porque você, de repente, a pessoa tem uma maneira de se expressar que você não gostou, sei lá o quê. A gente não consegue ser objetivo. Então, eu acho que todo e qualquer processo seletivo tem uma subjetividade. Mas, gente, é muito diferente isso de desonestidade. Sabe, a pessoa, essa pessoa que foi reprovada, uma delas, essa pessoa tem um currículo 1000 vezes melhor do que o meu. E essa pessoa foi reprovada como professor de (nome da área retirada), isso é insano. Isso é muito revoltante, eu acho. Eu acho que é muito difícil mensurar. Se você dá uma nota, mas com critérios subjetivos, fica muito complicado. Por isso que eu acho que, por exemplo, tinha que ter prova, mas uma prova, que não é uma prova como fizeram nesse concurso particularmente (...). Desse das 12 pessoas, que só uma passou. As questões da prova eram surreais. Eram questões sobre projetos de pesquisa. Para ser professor de (nome da área retirado), para graduação. (E-8, docente)

Um outro docente, o Entrevistado 22, pensa que as provas de concurso para docente deveriam ser elaboradas e aplicadas por institutos especializados, porque nesse caso os avaliadores não conheceriam os candidatos e poderiam avaliar a capacidade técnica de cada um.

A Entrevistada 10 (docente) traz ainda que os docentes não estão preparados para cargos de gestão porque falta formação neste sentido, e que isso deveria ser mais valorizado no processo seletivo, “porque senão é isso. Como se valoriza só a parte mais operacional ali, de pesquisa, principalmente pesquisa com as produções de artigos e tudo, então a pessoa fica especialista naquilo e não se compromete com a gestão mesmo. E ela precisa acontecer.”

Falta de conhecimento de legislação, normas, regulamentos, etc.

A maioria dos entrevistados TAEs disseram ter conhecimento de leis, normas, resoluções, etc., para realizar seu trabalho. Entre os docentes, no entanto, a maioria acha que a falta deste conhecimento é um problema para a realização do trabalho deles, especialmente quando ocupam cargos de gestão ou cargos mais administrativos.

O Entrevistado 22, por exemplo, conta que enfrentou um problema por ter realizado um pagamento errado e que quase sofreu um PAD (Processo Administrativo Disciplinar) por um desconhecimento de leis, procedimentos e normas, mas que felizmente conseguiu reverter a situação.

Vários entrevistados, tanto TAEs quanto docentes, consideram que seria importante para os docentes adquirir conhecimento sobre assuntos como Direito Administrativo, Direito Constitucional, Lei 8.112, Administração Pública, Ética, Gestão, etc., cobrados de alguma forma, seja na prova do concurso seja após a prova, como por exemplo a realização de cursos durante o estágio probatório.

Um entrevistado citou, por exemplo, que já presenciou um debate entre docentes acerca da concessão de uma licença para um TAE por desconhecimento da Lei 8.112.

Este outro entrevistado TAE faz uma reflexão sobre o assunto:

Eu acho que só essa relação docente e técnico, ela precisa ser pensada sobre a perspectiva, essa perspectiva que eu falei do concurso. Quando a gente faz concurso para técnico, a gente naturalmente estuda sobre gestão de recursos humanos, de materiais, gestão de patrimônio e etc. Quando o docente faz, nem sempre tem isso, porque a expertise dele é aquela expertise, sei lá, se ele é doutor em engenharia civil, ele vai saber da área dele na engenharia civil, (...) da mesma forma como eles enxergam o técnico como estando abaixo por não ter a formação, eu acho que eles também precisam descer do salto nesse sentido, para poder enxergar a gestão como uma ciência que precisa ser estudada. Eu acho que os técnicos têm muito preparo para serem gestores, mas isso não é difundido, e isso não é ainda aplicado da forma como deveria na Universidade, porque vindo do ponto de vista de gestão de fato, vários gestores docentes, e sim, em reuniões mesmo, abertamente já falaram que têm dificuldade de gerir pessoas, têm dificuldade de exercer o mister de gestão, e a gente vê que essa dificuldade é muito permeada por essa falta de clareza de que uma gestão é uma ciência, administrar é uma ciência, seja recurso financeiro, humano, patrimonial, o que for, é uma ciência que precisa ser estudada (...). (E-4, TAE)

Por outro lado, alguns entrevistados não veem a necessidade de que os docentes tenham conhecimento acerca destes assuntos no concurso ou após, a não ser que eles venham a assumir algum cargo ou função gratificada. Neste caso, os entrevistados acreditam que como a seleção do docente é para uma área muito específica, ela deve ser focada em questões específicas mesmo, sem a inserção de “conteúdos muito diversos do que aquilo que ele vai fazer” porque senão uma pessoa que “não tem competência” para exercer aquele cargo pode ser selecionada.

Gestão

Muitos entrevistados acreditam que os docentes em geral não estão preparados para cargos de gestão. A questão está entrelaçada com o que foi visto sobre o acesso a FGs e CDs por docentes e TAEs. Muitos docentes relatam que não tem interesse em cargos de gestão seja por não estarem preparados, seja por não gostarem, seja pela sobrecarga de trabalho, como pode ser visto neste trecho:

Nós não temos formação para isso. Aí entra a questão da função. Eu digo que isso é função dos técnicos. Aí talvez exista sim essa divisão de trabalho. (...) É pesado para o docente que trabalha o ensino, a pesquisa, a extensão, que eles chamam de tripé, e a gestão. Então não é tripé, é uma quadratura violenta, pesada. Não dá. Eu não tenho condições de fazer tudo o que eu faço, eu edito uma revista, eu toco 3, 4 projetos, eu oriento 15 alunos de mestrado, doutorado, eu oriento 10 alunos de graduação, e ainda montar um processo no SEI, eu não tenho vida para isso, quando eu paro eu não tenho condições nem saúde para

isso, a coisa é séria. Então, para o professor que trabalha, assumir também a gestão, é humanamente, não é justo, aí não é justo. (E-21, docente)

Essa outra entrevistada fala do desabafo de uma docente com ela acerca da necessidade de eles assumirem esses cargos e a relação com o concurso:

A pessoa entra, olha, a maioria, se eu contar nos dedos, acho que 3, mas eu estou há quase 10 anos lá no programa, o programa tem a (troca da) gestão de 2 em 2 anos, então você imagina aí, fizeram uma reunião com a gente. No geral, entram, não fazem reunião, não sabem o que é equipe, combinado entre equipe, não fazem questão de saber o perfil de cada um, porque gerir é isso, eu tenho que pegar o melhor seu, o melhor da (nome retirado), o melhor do fulaninho ali, e gerir vocês como se eu fosse um maestro de uma orquestra. Eu tenho que entender a demanda, já que eu não sou da área, deixa eu entender pelo menos minimamente, não sabem isso. (...) E eu falei para ela (ex-chefe): ‘olha, eu vejo muito essa questão da gestão, (...) vocês entram, vocês não sabem’, ela me falou uma coisa muito interessante, ela falou: ‘(nome retirado), tacam no nosso colo essa questão de ser gestor, no nosso concurso a gente não tem nada disso, nada preparado para isso, tacam no nosso colo’. (...) Então eu acho muito complicado essa questão de ser gestor na universidade, acho que é, eu usaria, um fracasso. (E-18, TAE)

A falta de uma cultura organizacional que capacite de forma permanente os servidores que ocupam cargos de gestão também é percebida em outras universidades (Tessarini Jr; Saltorato, 2021).

Este TAE com experiência de trabalho em outros locais, traz algumas dificuldades percebidas por ele com relação tanto à falta de prática dos docentes para os cargos de gestão quanto à disponibilidade deles para gerir e ao mesmo tempo se dedicar à docência, trazendo inclusive uma reflexão acerca de coordenadores de curso:

É, para mim praticamente todos, ou se não todos, não têm vida administrativa, eles nunca tiveram, na maioria são pessoas que entraram na universidade, estudaram graduação, mestrado, doutorado, professor, daqui a pouco está coordenando alguma coisa, dirigindo alguma coisa, para mim é uma incompetência total. Eu tenho 26 anos de serviço, eu passei em outros serviços, (...) quando você chega em uma Universidade, se você chegar assim de outro órgão, de algum outro lugar, você sente um freio na hora, foi assim que eu me senti quando eu cheguei na Universidade, não consegui ver a organização e até hoje eu não consigo. Então eu não posso ter um diretor (...) que eu vá lá na direção e ele está dando aula, eu não posso ir na direção procurar a direção, o diretor ou a diretora, quem quer que seja, chegar lá e estar orientando aluno, se assumir o cargo de direção porque isso lhe compete por causa da nossa estrutura, tem que estar lá naquela sala sentado e atendendo. Como é ter um coordenador de curso que nunca está em uma sala para atender aluno? Sobra para a secretaria, a pessoa vai bater na secretaria, e eu não tenho competência para atender aquela pessoa. Aliás, eu nem secretário de programa eu não sou porque não existe na estrutura da UnB, lá o nome é servidor atuando em secretaria de programa de pós-graduação. (E-13, TAE)

Outros entrevistados acham que a questão da gestão deve ser mais valorizada nos concursos dos docentes, já que a gestão faz parte das obrigações da categoria, e que a falta disso no concurso é outra falha do sistema de seleção.

Por outro lado, alguns entrevistados acreditam que os docentes são preparados para serem gestores, e que às vezes são até melhores como gestores do que como docentes. Alguns ainda opinaram que a questão da gestão é uma questão mais de perfil da pessoa. Essas opiniões trazem a necessidade de um debate acerca da importância ou não de se encarar a gestão como uma ciência a ser estudada por quem irá assumir determinados cargos, e da necessidade de capacitação de gestores.

Assédio

A ocorrência de assédio é outro tema relevante nesta classe. Apenas sete entrevistados acreditam que teriam apoio institucional em caso de assédio. Muitos não sabem responder, ou acreditam que o apoio dependeria do assediador ou do tipo de assédio. Há uma percepção de que a Universidade, em alguns casos, age para “resolver a vida da pessoa assediada, mas não a causa do assédio” (E-3, TAE), transferindo o assediado de setor ou “jogando panos quentes” na situação.

Uma docente (E-25) observa que o apoio pode variar dependendo do poder do assediado e do assediador, e que, embora a Universidade esteja em processo de mudança, ainda convivem “mecanismos novos em fase de implementação para enfrentar o assédio com práticas obsoletas, cultura, uma cultura que já não é aceitável, de assédios de diversos tipos, moral, especialmente moral e sexual na universidade.

O Entrevistado 4 (TAE) relata ter sofrido assédio moral de uma chefia docente e não ter buscado apoio institucional por não acreditar na eficácia do aparato da UnB. Outra TAE (E-24) também relata assédio moral por parte de uma chefia TAE, mas acredita que teria apoio institucional, citando sua experiência em comissões disciplinares e o atendimento psicossocial da UnB.

A Entrevistada 8 (docente) conta que já foi assediada moralmente por um docente que tem um histórico de assédios morais, e que anos depois o mesmo assediador foi denunciado por mais duas docentes, e o resultado foi apenas uma suspensão de quinze dias ao assediador. Ela conta ainda que as pessoas que passaram pelo assédio é que tiveram que sair do local de trabalho delas,

onde o assediador continua lotado. Essa situação para ela é insustentável e a afeta tanto, que ela diz querer se aposentar para não ter que ficar mais no mesmo ambiente de trabalho que o assediador e outras pessoas que estragam o ambiente de trabalho. Ela disse que antes dessa situação ela acreditava que a UnB a apoiaria se ela relatasse um caso de assédio, mas que ela ficou extremamente decepcionada com a forma que as coisas foram conduzidas e com a pena aplicada.

Uma outra docente (E-23) diz que passa por situações recorrentes de assédio moral por parte de um docente que foi seu orientador em algum momento de sua vida acadêmica, desde que passou no concurso há alguns anos, e que não acredita que teria apoio para lidar com esse assédio. Ela conta que prefere lidar com isso ignorando os assédios e esperando o momento em que ele vá se aposentar.

Um outro caso de assédio aconteceu entre TAEs. A Entrevistada 6 conta que uma pessoa estava assediando a chefia e como ela não concordou em participar, a pessoa criou uma história a respeito dela e de um colega. A situação, que foi extremamente séria, ocorreu ainda em um momento de fragilidade por problemas pessoais que a entrevistada estava passando, o que a levou a um quadro de depressão extremo em que ela “só pensava em morrer”. Ela conta que não teve apoio nenhum da gestão para lidar com o ocorrido, e que a gestão lidou muito mal com o que aconteceu. Ela relata ainda que apesar de não ter tipo apoio institucional para resolver o problema, teve apoio da Diretoria de Atenção à Saúde da Comunidade Universitária (DASU), a quem considera que deve sua vida, e diz que precisa de acompanhamento psicológico até hoje, anos após o ocorrido.

A Entrevistada 10, docente, fala que também já passou por situações de assédio mas que lida com isso, de certa forma, naturalizando o comportamento, para conseguir “fazer a coisa continuar andando”.

O Entrevistado 17, docente, acredita que assédios envolvendo questões de gênero são resolvidos mais rapidamente, e que o assédio contra homens é menos severo.

Os relatos indicam que o assédio, tanto intercategorias quanto intracategorias, muitas vezes não é denunciado. Embora a pesquisa não tenha como foco principal o assédio, é possível inferir que há uma forte percepção de que docentes assediadores seriam menos punidos e que os gestores não estão preparados para lidar com esses casos. O sentimento de que os docentes são mais

protegidos, seja pela instituição ou entre eles, é recorrente, sendo o termo “corporativismo” frequentemente utilizado para descrever essa dinâmica.

A Entrevistada 3, TAE, observa que “quando é professor, dá uma abafadinha no caso, tenta resolver de outra forma”, e que as questões relacionadas a “servidores difíceis” (TAEs) chegam mais facilmente ao DGP do que as de “professores difíceis”. Ela sugere que as unidades se protegem internamente, e que é mais fácil expor um TAE do que um professor. A docente E-07, ao ser questionada sobre apoio institucional em caso de assédio, responde:

Ah, eu acho que não. Não. Não, porque, eu vi uma história lá no (nome do local retirado) que eu fiquei chocada. E aí eu acho que não. Não vai. Ninguém. Depende muito. (...) Eu acho que não vou ter apoio. Não vou ter. É muito, como é que é, corporativismo, sabe? (E-7, docente)

Quando perguntada se docentes que estão em cargos de gestão cobram e tratam da mesma forma docentes e TAEs que estão sob seu comando, a Entrevistada 5 diz que não, e depois completa sobre o motivo, retomando a questão da diferença de tratamento entre TAEs e docentes:

Primeiro, esse corporativismo, é totalmente diferente do tratamento de um docente para um docente e um docente para um técnico. É visível. Acho que em todo lugar que eu fui na UnB eu sinto esse tratamento, é totalmente visível mesmo. Acho que é mais pelo que a gente falou no início, de eles terem essa superioridade independente de quem seja o técnico. Ele pode ter um doutorado, mas se é um técnico, ‘eu sou um docente, o meu concurso é bem superior ao seu, eu sou muito mais importante do que você’, então essa pessoa, esse docente, é mais importante, o tratamento com ele é especial, com você é o que der. (E-5, TAE)

Nunes *et. al* (2013) afirmam que o assédio está relacionado às disputas de poder, e que no caso de organizações como as universidades, que podem ser consideradas “hiper-rígidas” por causa da burocratização, frequentemente são estimuladas por relações de competição, ao invés de “relações solidárias”.

Preparo da Universidade para lidar com servidores ruins e corporativismo docente

Neste sentido, foi possível verificar em algumas entrevistas também a forte percepção de que a Universidade não está preparada para lidar com maus servidores, sejam eles TAEs ou docentes, o que pode acarretar diversos problemas, como por exemplo o sentimento de desânimo por parte dos que se dedicam ao trabalho, a sobrecarga de servidores que realizam o seu trabalho, já que acabam sendo mais demandados conforme já citado anteriormente, o sentimento de injustiça

e de receio, já que se alguma coisa acontecer, os responsáveis não serão punidos, e novamente a sensação de que não só em casos de assédio, mas em casos de conflitos de outros tipos, também não há o mesmo tratamento entre as categorias.

A Entrevistada 8, docente, que foi mencionada no tópico anterior contando que já passou por assédio e que o mesmo docente assediou outras docentes, acha que “a pessoa tem que colher as consequências dos seus atos”, e que a UnB deveria ter demitido o assediador, e que ficou tão decepcionada com a forma que a UnB lidou com o ocorrido que não quer mais ficar na UnB.

Já o Entrevistado 11 considera a UnB “muito omissa” e que isso acaba causando “tensão entre as categorias”, e completa:

Assim, as pessoas só vão conseguir lidar isso depois de 10 anos de casa, que você sabe como é que funciona. Aí você vai conseguir impor o que você conhece, o que você sabe. Você vai conseguir impor o respeito. Antes disso, você praticamente fica à mercê dos professores. Eu vejo muita gente nova que reclama, que está na UnB e chegou agora, que reclama disso. A UnB, eu acho, ela é omissa e não trata desse assunto. Ela não trata. Não sei se é porque quem está na alta gestão são professores, docentes, mas ela não trata. Ela não trata. É uma coisa assim, eu não vou falar sobre isso. É um tabu, eu acho. (E-11, TAE)

Um docente (E-17) que foi coordenador de pós-graduação conta que havia um TAE no programa que “não fazia rigorosamente nada” do que era pedido, e que ele acaba tendo que realizar o trabalho porque o TAE não fazia. Depois de várias vezes que essa mesma situação ocorreu, ele pediu para que o TAE fosse colocado à disposição para o DGP porque ele atrapalhava mais do que ajudava. Ele continua contando que não conseguiu resolver essa situação e acabou ficando só com a outra TAE que executava suas tarefas, e que a Diretora do local na época acabou lotando este TAE em outro local. Ele falou que o problema foi resolvido no aspecto “de que ele desapareceu de onde ele me dava trabalho. Mas ele continuou dando trabalho em outro lugar. Ou dando trabalho não, né? Continuou não fazendo trabalho em outro lugar”.

Ele comenta ainda sobre uma cultura de não trabalho e da remuneração dos TAEs:

Acho que a gente ainda diz que os servidores ganham muito mal. Existem alguns servidores que ganham mal. Os servidores desses últimos concursos, mais especializados, têm um salário razoável, como chamam? Os técnicos, que têm um salário de 12 mil reais. Não é uma coisa que a gente possa dizer que você não vai trabalhar porque fingem que me pagam e aí eu vou fingir que eu trabalho, que era uma coisa que, em algum momento, tinha um pouco dessa cultura do não trabalho e da não demanda, porque a gente demanda e não consegue ter a resposta, porque tem um pouco disso das coordenações dos docentes, de dizer: ‘olha, essa secretaria não rende, eu me desgasto mais tentando fazer ela render do que fazendo o trabalho’, ou ninguém faz o trabalho. Muitos trabalhos simplesmente não são feitos. (E-17, docente)

Na opinião dele, no entanto, essa questão não é algo que esteja relacionada a TAEs e docentes, mas reflete uma estrutura institucional que privilegia e recompensa a ineficiência.

Um TAE diz que acredita que a Universidade tem dado mais importância para os canais de denúncia e que acredita que as investigações acerca das denúncias têm melhorado, mas diz que

No geral, é histórico da Universidade que exista uma grande dificuldade em realmente entrar com ações disciplinares necessárias, pelo menos internamente, contra aqueles servidores que não estão cumprindo o (seu) papel. Então eu acho que no geral, e não diria nem no quesito UnB, mas as Universidades Federais em geral tem esse problema de que um professor ineficiente em aulas ou com baixíssima produção científica, ou às vezes tem problemas de conflitos, assédios, denúncias e tudo mais, ou é muito demorado, ou às vezes não chega nem a ter uma ação disciplinar em relação a isso. (E-26, TAE)

Neste aspecto, as avaliações de desempenho no caso dos TAEs podem ter um papel fundamental para corrigir certas falhas. No entanto, essa ferramenta nem sempre é bem utilizada. A Entrevistada 18, TAE, diz que geralmente as pessoas dão uma nota alta mesmo “não concordando com a conduta do servidor, por exemplo, ruim” porque as pessoas não querem gerar indisposições no ambiente de trabalho. Ela completa que essa ferramenta tem um aspecto importante inclusive em casos de solicitação de movimentação de TAEs. Para ela, as ferramentas existem e é possível fazer uma mudança, mas admite ser uma mudança “complicada”.

Acerca deste assunto, Lorrán, Duarte e Marçal (2025) fizeram uma matéria especial publicada no Metrôpoles em junho acerca do assédio sexual nas Universidades e Institutos Federais do Brasil, onde foram analisados 128 Processos Administrativos Disciplinares (PADs) e mais de 40 mil páginas de PADs e processos judiciais.

A investigação levantou que a grande maioria das agressões ocorrem contra mulheres, e que em todos os casos quem realizou o assédio ou abuso foram homens. A referida matéria traz ainda que “o sistema educacional falha na hora de responsabilizar os agressores”, não havendo, até 2 anos atrás, “parâmetros definidos para estabelecer as penas dos acusados, e a sanção ficava a critério da subjetividade dos julgadores”. Além disso, ainda de acordo com a reportagem, a maior parte das universidades não possui políticas que previnam e combatam o assédio, aumentando “a sensação de impunidade e o sentimento de insegurança das vítimas.” (Lorrán; Duarte; Marçal, 2025).

O Acórdão 505/2025 e a Ata 7/2025 do Tribunal de Contas da União (TCU, 2025a; TCU, 2025b), baseados no relatório que foi citado pela reportagem, indicam que há “ausência de política de prevenção e combate ao assédio” em 60% das Universidades Federais que foram avaliadas; que de 69 Universidades avaliadas, 41 não possuem “política institucionalizada de prevenção e combate ao assédio”; que de 29 Universidades que possui alguma política de prevenção e combate, 19 “possuem lacunas em relação às disposições normativas acerca da temática”; que em 50 Universidades “não há programa institucional de formação e capacitação sobre a temática de assédio” e que há problemas também na capacitação de equipes de apuração de assédio; que em 51 Universidades não foram comprovadas a “definição de estruturas internas e de protocolos/fluxogramas de acolhimento e orientação às pessoas em situação de assédio”, ou limitações à realização deste acolhimento, e que em 46 Universidades não existe “integração das estruturas de acolhimento e orientação” nem “protocolo/fluxograma que vise evitar os riscos de revitimização e/ou retaliação de denunciante em situação de assédio” e que 55 Universidades “não possuem definição de protocolos ou orientações específicas para a condução dos processos de apuração dos casos de assédio, enquanto em 52 universidades federais não há indicativo de que os processos envolvendo assédio são conduzidos sob a perspectiva de gênero” (TCU, 2025).

O referido acórdão ainda recomendou que especificamente a UnB deve desenvolver e implementar “programa de capacitação sobre assédios sexual e moral, com cursos atualizados, capacitação sobre os fluxos/protocolos de acolhimento, orientação e de denúncias e capacitações para as equipes de apuração dos casos de assédio, com perspectiva de gênero, ...” (TCU, 2025), promover divulgação dos canais para denúncia de assédio e legislação acerca do assunto e adotar providências acerca das equipes e comissões de apuração e responsabilização para que a composição e realização da condução e julgamento de processos de assédio, envolvam perspectiva de gênero.

A omissão, o “abafamento” de casos, a troca da vítima de setor ao invés da resolução do problema com o assediador e o julgamento inadequado dos assediadores não são percebidas apenas na UnB. Nunes *et. al* (2014) trazem essa percepção de uma pesquisa realizada em outra Universidade, apontando a questão de que muitos colegas “não tomam partido” porque por vezes “o agressor é um superior hierárquico”, bem como por medo.

4.2.3 Classe 3: Vivência Cotidiana e Relações Interpessoais

A terceira classe compreende 45,17% do *corpus* analisado ($f = 1590$ ST), e as palavras e radicais que a compõem se encontram no intervalo entre $x^2 = 3,87$ (Conta) e $x^2 = 220,18$ (Falar). Algumas palavras-chave dessa classe são “Mandar” ($x^2 = 54,32$), “Resolver” ($x^2 = 40,82$), “Conversar” ($x^2 = 38,81$), “Aluno” ($x^2 = 27,22$), “Concessão” ($x^2 = 25,75$), “Professor” ($x^2 = 21,96$), “Problema” ($x^2 = 21,08$), “Reclamar” ($x^2 = 17,74$), “Chateado” ($x^2 = 9,73$), “Horrível” ($x^2 = 7,29$) e “Burnout” ($x^2 = 6,08$).

As palavras e radicais que compõem essa classe, assim como alguns segmentos de texto gerados pelo IRaMuTeQ, contam um pouco sobre a vivência cotidiana dos servidores e dos alunos, trazendo questões simples como conversas, realização de reuniões, relacionamentos com alunos e questões rotineiras do trabalho, mas também focam nos relacionamentos interpessoais e conflitos interpessoais demonstrando a existência de conflitos interpessoais entre as categorias.

De acordo com Patricia (2015), o relacionamento interpessoal no trabalho se refere às interações cotidianas entre os colegas de trabalho ou entre superiores e subordinados, sendo parte natural deste ambiente de trabalho e que podem ser agradáveis, criativas, ou fonte de tensão e frustração.

Uma das questões da entrevista foi para que os entrevistados classificassem o relacionamento entre as duas categorias. Algumas das respostas dos TAEs foram: “distante”, “complicada”, “conturbado”, “competitivo”, “conveniente”, “problemático”, “harmoniosa”, “conflituosa”, “complexa”, “tensiosa”, “distante”, “coleguismo”, “complexo de superioridade docente”, “pode melhorar” e “variável”. Já algumas das respostas dos docentes foram: “nota 5”, “docentes abusam”, “falta respeito”, “técnicos servindo e docentes sendo servidos”, “razoavelmente tranquila”, “distante”, “bom”, “cordial”, “muito assédio”, “inadequada”, “não muito boa”, “sem hegemonia” e “hierarquizada”.

É interessante notar, no entanto, que vários entrevistados mencionam não ter problemas com a outra categoria, e que alguns responderam que apesar do próprio relacionamento com a outra categoria ser bom, eles classificam dessa forma mais negativa o relacionamento geral, demonstrando que o clima organizacional existente entre as categorias é claramente não harmonioso.

Os segmentos de texto desta classe mostram desde pequenos aborrecimentos até problemas graves e opiniões fortes sobre determinada categoria.

No âmbito dos conflitos interpessoais gerais, algumas queixas citadas foram por exemplo, casos de TAEs que ficam “emburrados” quando a chefia nega algum pedido que “não faz sentido”, TAEs que trabalham em secretaria tentando fazer uma mediação entre alunos que solicitam determinadas coisas e docentes que não querem responder, relatos de pessoas que não querem conversar uma com a outra, pessoas falando mal uma da outra, TAEs que trabalham em Direção de Unidade Acadêmica e sentem que há um certo “preconceito” e exclusão por parte dos outros colegas TAEs porque alguns deles tem conflitos com a Direção e acham que estes técnicos “são” da Direção também, conflitos pessoais por motivação política, relatos de pessoas que estão nervosas e chegam para conversar de forma agressiva, utilizando muitos palavrões, etc.

Apesar de alguns aspectos de conflitos interpessoais terem sido mencionados nas classes anteriores, é necessário trazer nesta classe também algumas vivências e sentimentos que afetam e permeiam o cotidiano dos servidores. É possível identificar que as questões trazidas pelas outras classes estão misturadas com as questões dessa classe.

Na maioria dos casos, foram relatadas experiências desagradáveis, como o caso ocorrido entre uma TAE que trabalha em um Decanato e uma docente:

Então, por exemplo, a professora queria uma coisa que não dava pra fazer e ela ao menos me deixava explicar que não era possível fazer. E eu olhei pra cara dela e falei? ‘a senhora vai me deixar falar? Porque eu estou tentando explicar, mas a senhora não quer ouvir’. E aí ela ficou mais na dela assim. E aí eu expliquei a situação, disse a ela a consequência se ela não fizesse desse jeito e aí ela só ficou tranquila quando a consequência foi colocada e aí ela voltou atrás. (...) E no final dessa reunião ela falou pra mim: ‘ah então, eu nem sei se eu preciso te pedir desculpa por esse momento’. Ela tinha sido grossa, ela não me ouviu e no final ela ainda falou: ‘ah então tá, eu não sei se eu devo te pedir desculpa por esse momento’. E aí eu olhei pra cara dela muito indignada. Então já teve situação assim. (E-3, TAE)

Uma outra TAE (E-6) conta que respondeu o *e-mail* de uma pessoa que estava fazendo uma solicitação ao setor dela, chamando o solicitante pelo nome e fazendo algumas perguntas sobre a solicitação para saber do contexto, saber o que a pessoa já havia realizado dos passos necessários para o pedido, e recebeu a seguinte resposta: “mais respeito comigo, eu sou professor. Eu sou professor, eu sou pesquisador”. Ela continuou o relato com ironia e bom humor, com o seguinte comentário: “Derrubei 2 pós-doutorados porque eu chamei ele pelo primeiro nome. Eu não sabia

que eu tinha toda essa capacidade, de destruir 2 pós-doutorados no exterior por conta que eu chamei a pessoa pelo primeiro nome.”

Ela conta ainda uma outra situação, em que ela e outros colegas TAEs tiveram a ideia da criação de uma determinada comissão e passaram para a chefia docente, que montou a comissão. Ela continua contando que a chefia queria colocar outros TAEs “pupilos dele” na comissão e eles não aceitaram, porque ele estava também mudando o perfil do projeto, então após um tempo a chefia destituiu toda a comissão sem avisar os envolvidos e um tempo depois ele criou um setor com o propósito que teria o trabalho da comissão, o que ela considerou “ponto para a carreira dele”, e os TAEs que deram a ideia ficaram sem entender o que aconteceu.

Uma docente (E-7), que trabalhou em um Decanato, conta que teve vários conflitos no local tanto com docentes quanto com TAEs, e que apesar de amar o trabalho que realizava, saiu de lá por causa da relação com as pessoas. Ela diz que a quantidade de trabalho no Decanato e esses conflitos quase causaram um *burnout*. Ela termina dizendo: “Eu acho que eu tive (um *burnout*), mas eu não falo não, pra não ficar caracterizado.”

Ela relata também que no departamento que está lotada atualmente existe um conflito, conhecido por todos, entre uma TAE e um docente. Os dois não conversam, ficam fazendo comentários um para o outro nas reuniões de colegiado, o docente vai à secretaria apenas para provocá-la, e mesmo assim ela continua realizando os processos dele de forma profissional, mas sofrendo muito. A TAE até pensou em denunciar o docente por assédio moral, mas por algum motivo que a entrevistada desconhece, ela não levou a denúncia adiante. A entrevistada conta que isso afeta a todos do departamento, gerando um mal-estar geral, um “clima muito ruim”, “porque eles vivem se pegando publicamente”.

Ela conta ainda que a questão da titulação docente, já mencionada, acaba interferindo muitos nas relações, porque há muita discussão acerca do quanto um docente já realizou. E faz uma reflexão importante:

Tudo é: ‘porque eu sou doutor, porque eu sou pós-doutor, porque não sei o quê’. É sempre esse nível de discussão. (...) E aí depois chega um momento da vida que nada disso vai importar mais, entende? E a pessoa viveu a vida inteira ali em cima. Por isso tem tanto professor em depressão. Porque chega uma hora que a titulação não serve para muita coisa, a não ser você conseguir essas coisas que eu te falei, projeto e tal, não sei o quê. E aí ele cai lá naquele lugar onde ninguém lembra dele mais. Porque viveu na titulação, ele viveu ali naquele lugar lá que todo mundo admirava e tal. Agora, o outro professor, que é igual um professor (...) lá da Faculdade de Arquitetura, ele passa, todo mundo cumprimenta ele.

Da hora que ele entra no ICC e sai andando ali, do mocinho da xerox à mulherzinha lá da bala, os alunos, todo mundo onde ele passa, e ele (de) cabelinho branquinho e barba, bigodinho branco, e ele vai andando ali, todo mundo: oi professor, oi professor. Cara, isso pra mim é o mais importante, é o mais importante. Título é ótimo, sabe para quê? Para a gente ganhar mais, claro. Porque a gente tem que ganhar mais. É ótimo para você conseguir projeto, para você conseguir dinheiro, para poder financiar pesquisa. Mas além disso, para mim, não faz a menor diferença se você tem pós, pós, pós, pós, pós-doutorado, mas você trata mal o aluno, você não ouve o que o aluno está falando. (E-7, docente)

Outra percepção acerca de relacionamentos, é que apesar de haver um corporativismo na categoria dos docentes, há também um sentimento de individualismo, falta de amizade, preocupação, convivência mais profunda, trabalho em equipe, etc.

Isso pode ser percebido em diversas falas, como, por exemplo, a da Entrevistada 8 (docente) que diz: “eu não sei se meus colegas se preocupam comigo ou com algum outro colega”.

Ela traz novamente uma questão já mencionada que está interligada com a falta de controle docente, e diz que “cada docente é dono do seu nariz e não está muito envolvido com o departamento em si”, que raramente eles fazem reuniões e quando fazem é para discutir a carga horária de cada um, que não há uma discussão sobre o que cada um está fazendo no sentido de melhorar e apoiar o trabalho do outro, e complementa que se o professor não tiver o mínimo de responsabilidade, ele dá “2 créditos de aula, vão embora e não fazem mais nada”.

A trajetória da Entrevistada 8 (docente) na Universidade é bem simbólica de como os relacionamentos afetam o trabalho. Ela contou que se apaixonou pela UnB quando ainda morava e trabalhava em outro Estado, e que quando passou no concurso para docente da UnB tinha certeza de que só sairia da Universidade com a aposentadoria compulsória. Ela conta que se juntou com outras colegas que também passaram na mesma época e deram uma festa, de tão felizes que estavam. E que agora, depois de tantos problemas interpessoais, conflitos, assédios, e outros problemas, decidiu se aposentar. Ela complementa:

E eu acho muito triste, isso me dói muito, eu sair da UnB e eu tenho certeza que muita gente vai dizer assim: ‘graças a Deus’, e não tem nada, entendeu? Diz assim, olha, acabou, apaga e esquece, então isso eu acho muito triste, você entrar com uma visão, com uma expectativa, uma perspectiva, e você sair dizendo assim: ‘cara, eu não aguento mais, eu não quero ver essas pessoas mais’, então isso eu acho muito ruim. (E-8, docente)

Outra docente (E-9) cita um certo desânimo na convivência, citando que “até as nossas reuniões festivas acabaram”.

A docente E-10, também diz que não sabe se os colegas docentes esperam alguma coisa dela e diz que acha que o coletivo se perde um pouco na academia, especialmente pela questão do ego.

A Entrevistada 24, TAE, trouxe uma outra questão enfrentada por TAEs do sexo feminino com relação à um ex-chefe, do sexo masculino, que também era TAE. Ela diz que algumas questões normais na vida de uma mulher e mãe, como por exemplo “sair mais cedo para pegar (o filho) na escola porque está doente, apresentar atestado, faltar o trabalho” por conta dessas questões, era muito “malvisto” pela chefia, que inclusive chegou a falar que uma delas “estava usando o filho como desculpa para não trabalhar”, e que isso causava um mal-estar muito grande na equipe.

Foram relatadas ainda, situações extremas de conflitos interpessoais dentro das próprias categorias, como situações de embates entre docentes que tiveram que ser separados por outros colegas porque estavam quase se agredindo fisicamente nos corredores, um TAE que bateu no rosto do outro e ameaças de morte com arma de fogo.

Embora não se possa, de forma nenhuma, generalizar os relacionamentos entre docentes e TAEs, é oportuno mencionar que foram percebidas e sentidas mais opiniões e vivências negativas acerca de docentes do que de TAEs, tanto dentro da própria categoria quanto entre as categorias. Por exemplo, quando um TAE soube que docentes também estavam sendo entrevistados, ele fez o seguinte comentário: “Você está entrevistando em docente também? Devem ser uns anjos. Eles devem dizer: ah, eu sou ótimo! Nada contra os técnicos, tenho até amigos que são. Todos me adoram aqui. Né?” (E-14, TAE) ou ainda: “Eu vou te falar, a pior raça que tem é de professor, se você puder anotar aí e colocar na sua entrevista aí. Eu vou ser honesto, eu detesto professor, viu? Eu detesto, eu tenho pavor de professor.” (E-22, docente)

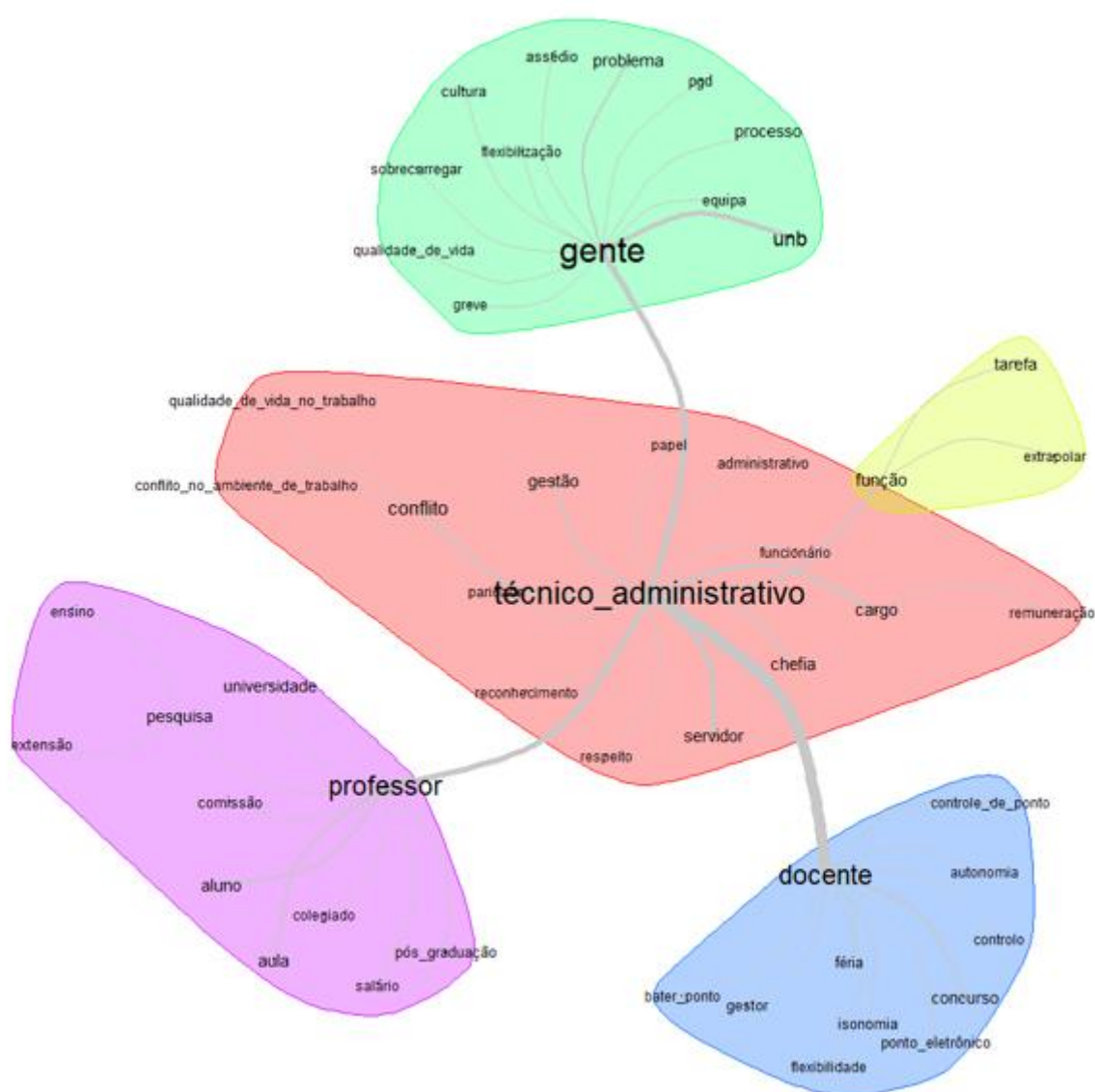
No entanto, no geral, a opinião de uma TAE resume bem o sentimento da maioria acerca das relações entre as categorias:

Ah, eu queria mais ressaltar isso, que a gente não, acho que a gente não pode dar a uma categoria o peso de ser bom ou ruim. Como se os docentes fossem os vilões e os técnicos os mocinhos ou qualquer coisa assim. Porque eu acho que é do ser humano você às vezes ser difícil. E tem docentes difíceis, tem técnicos difíceis. O que eu acho é que ainda culturalmente num peso no conflito entre docente e técnico, eu ainda acho que em muitas situações o técnico perde. Eu acho que isso que é ruim. Então a gente não pode, eu acho, bater um carimbo dizendo ‘os docentes são complicados’. Tipo assim, o problema é os docentes. Mas eu acho que também não dá pra não perceber que na balança, na balança o professor ele é um pouco mais protegido. (E-3, TAE)

4.3 Análise de similitude

Com base no conteúdo das entrevistas, foi possível realizar a Análise de Similitude, fundamentada na teoria dos grafos em que é possível identificar ocorrências textuais entre palavras bem como a indicação da conexidade entre elas.

Figura 9 – Análise de Similitude



Fonte: elaborada pela autora.

A avaliação da análise de similitude, apresentada na Figura 9, revela a semântica do discurso dos entrevistados, que gravitam em torno de quatro termos: “técnico-administrativo”, “professor”, “docente” e “gente”.

A palavra “técnico-administrativo” centraliza a discussão, conectando-se às outras 3 principais palavras. A forte conexão deste núcleo com a palavra “servidor” e “administrativo” define a identidade do cargo, e revela também uma forte cultura da UnB de tratar apenas a categoria de TAEs como servidores. A conexão com “conflito” reforça que os conflitos fazem parte da vivência do TAE, estando diretamente ligada à “conflito no ambiente de trabalho” e às consequências que os conflitos podem causar na “qualidade de vida no trabalho”.

A falta de “reconhecimento” do trabalho do TAE, a necessidade de “respeito” entre as categorias, a falta de “paridade” nos votos das eleições para diversos cargos e à diferença significativa de representação nos Conselhos e votos nesses Conselhos, o termo “funcionário” muitas vezes utilizado para designar o TAE em uma relação de subordinação e a dificuldade ou impossibilidade de os TAEs ocuparem cargos de “gestão” remetem à natureza estrutural dessas tensões, à disputas de poder, status e justiça organizacional que permeiam o discurso de ambas as categorias.

A falta de clareza e de informações dadas pela “chefia” e pela instituição em geral acerca da “função” e responsabilidade dos TAEs faz com que eles considerem que acabam por “extrapolar” suas atribuições e gera confusão em torno da “tarefa” que devem executar. Há também uma forte conexão com a palavra “cargo”, que se liga à palavra “remuneração”, apontando para a insatisfação salarial, frequentemente citada como um fator para a alta rotatividade de TAEs.

O termo “docente” é a palavra com vínculo mais forte com a palavra “técnico-administrativo” e está ligada à estrutura da carreira. A “flexibilidade” e a “autonomia” do trabalho docente, extremamente importantes para o desenvolvimento de suas atividades, acabam evidenciando algumas diferenças entre as carreiras e gerando percepção de ambas as categorias de uma falta de “controle” do docente. A diferença entre a quantidade de dias de “férias” entre as categorias também aparece como fator de contraste.

Há ainda a necessidade e certa obrigatoriedade de que o docente atue como “gestor” para que possa progredir na carreira e para que determinados cargos que só podem ser ocupados por esta categoria não fiquem vagos, o que é fonte de conflitos entre os próprios docentes e gera a

percepção de ambas as categorias de que muitos docentes que atuam como gestores não estão preparados para estes cargos.

A forma de “concurso” dos docentes também é fonte de discussão, tanto pela percepção de viés na seleção quanto pela forma que é feito. Já a palavra “isonomia” surge traduzindo a falta de isonomia de tratamento entre as categorias.

A falta de “controle de ponto” e a dispensa de o docente “bater ponto” ou não precisar utilizar o “ponto eletrônico” também constitui um eixo de comparação e tensão entre as categorias

Em contraste, o termo “professor” está associado a palavras que descrevem mais a função acadêmica e formal. O relacionamento com o “aluno”, a ministração da “aula”, o vínculo com a “pós-graduação”, o chamado tripé universitário que engloba “pesquisa”, “ensino” e “extensão” e a participação em “comissão” representam bem sua relação com as atividades-fim da “universidade”.

A palavra “colegiado” remete aos espaços formais de deliberação da Universidade e à forma como as decisões são tomadas.

Existem ainda debates sobre a (in)justiça do “salário” do professor, seja em comparação com o mercado, seja internamente entre professores com diferentes níveis de engajamento nas atividades da Universidade.

O agrupamento “gente”, mais coletivo e impessoal, representa a experiência dos servidores em geral no ambiente de trabalho, independente da categoria, e as consequência deste ambiente de trabalho na “UnB”. Palavras como “sobrecarregar”, “problema”, “cultura”, e “processo” demonstram bem questões relatadas por servidores das duas categorias, relacionadas a sobrecarga de trabalho, falta de confiança na instituição em casos de assédio, problemas em geral, cultura organizacional, conflito de processos e dificuldades nas equipes de trabalho.

Já a “flexibilização” de horário de TAEs que cumprem carga horária de 30 horas semanais em algumas circunstâncias e o “PGD” (Programa de Gestão e Desempenho) aparecem neste contexto como políticas institucionais que visam tanto aumentar a produtividade quanto melhorar a QVT dos TAEs, e são bem vistas por ambas as categorias. Essa flexibilidade de horários e da forma de trabalho tanto de TAEs quanto de docentes foi frequentemente relacionada à uma boa “qualidade de vida” dos servidores em geral.

Por fim, é importante ressaltar que a pesquisa ocorreu durante uma “greve” dos TAEs da UnB.

Em síntese, a análise mapeia os conflitos organizacionais revelando que as tensões se cristalizam na inter-relação entre as categorias, sendo consequência de um sistema complexo onde servidores com carreiras e culturas diferentes coexistem, gerando tensões sistêmicas em torno de justiça, reconhecimento e hierarquia.

4.4 Saturação teórica

Por se tratar de uma pesquisa que compara as perspectivas de duas categorias distintas, o monitoramento de saturação teórica foi realizada em duas camadas. A primeira foi acompanhando o conjunto geral das duas categorias, e a segunda foi acompanhando dentro de cada categoria.

A análise do Quadro 7 mostra que já na quarta entrevista foi possível verificar a existência dos quatro tipos de conflitos estudados. Considerando as duas categorias, no entanto, foi possível verificar a ocorrência dos quatro tipo de conflitos na entrevista 21. No entanto, as entrevistas continuaram a ser realizadas a fim de melhorar a representatividade da amostra.

Sendo assim, o número de entrevistas realizadas foi suficiente para atender aos objetivos da pesquisa.

Quadro 7 - Saturação teórica ao final das entrevistas

	Papéis	Tarefas	Processos	Interpessoais
Ent. 1 (TAE)	X	X		X
Ent. 2 (TAE)	X	X		
Ent. 3 (TAE)	X			X
Ent. 4 (TAE)			X	X
Ent. 5 (TAE)	X	X		X
Ent. 6 (TAE)	X	X	X	X
Ent. 7 (Docente)	X	X		X
Ent. 8 (Docente)		X		X
Ent. 9 (Docente)		X		
Ent. 10 (Docente)		X		
Ent. 11 (TAE)	X	X		X
Ent. 12 (Docente)	X	X		X
Ent. 13 (TAE)	X	X	X	X
Ent. 14 (TAE)				
Ent. 15 (TAE)				X

	Papéis	Tarefas	Processos	Interpessoais
Ent. 16 (TAE)	X	X		
Ent. 17 (Docente)		X		X
Ent. 18 (TAE)	X	X	X	X
Ent. 19 (Docente)	X	X		
Ent. 20 (Docente)				
Ent. 21 (Docente)	X	X	X	
Ent. 22 (Docente)				
Ent. 23 (Docente)		X		X
Ent. 24 (TAE)				
Ent. 25 (Docente)	X	X	X	X
Ent. 26 (TAE)				

Fonte: elaborado pela autora

5. CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar os conflitos organizacionais entre docentes e TAEs da UnB, aprofundando a compreensão das dinâmicas que os geram e os mantêm. Por meio de uma análise qualitativa aprofundada, baseada nos dados de 26 entrevistas com servidores de ambas as categorias e dos 4 *Campi*, foi possível responder aos dois objetivos específicos e ainda identificar as principais fontes de conflito e suas manifestações na UnB. Os resultados mostraram a existência dos quatro tipos de conflitos mais encontrados na literatura: tarefas (em 73,08% das entrevistas), papéis (em 61,54% das entrevistas), interpessoais (em 92,31% das entrevistas) e processos (em 76,92% das entrevistas), e demonstraram uma forte ligação dos conflitos com a QVT. Foi possível verificar ainda que os conflitos na UnB são multifacetados, abrangendo dimensões pessoais, intelectuais, do dia a dia e, principalmente, estruturais e sistêmicas.

Um dos principais achados da pesquisa é uma percepção generalizada de uma profunda falta de isonomia e paridade entre as carreiras de docentes e TAEs, que foi citada por ambas as categorias. Esta desigualdade não se restringe apenas a aspectos salariais ou da carreira, mas permeia a cultura da Universidade, tendo manifestações em atitudes, discursos e comportamentos que reforçam uma hierarquia entre as categorias, onde os docentes frequentemente se veem em uma posição de superioridade, que, muitas vezes, leva a situações de desrespeito e subalternização dos TAEs, criando um ambiente de trabalho desequilibrado e propenso a conflitos.

Os conflitos do dia a dia, relacionados à falta de clareza nas atribuições de tarefas e papéis, bem como à sobrecarga de trabalho, foram amplamente citados por ambas as categorias. A ausência de descrições de cargos claras e a diversidade de atividades que os TAEs podem realizar contribuem para a ambiguidade de papéis e o desvio de função. Além disso, a flexibilidade e autonomia percebidas na carreira docente, em contraste com a rigidez e o controle de ponto dos TAEs, geram um sentimento de tratamento desigual e favorecimento, intensificando as tensões intercategoriais.

A pesquisa também mostrou que a centralização do poder em cargos estratégicos majoritariamente ocupados por docentes, reforçam a cultura de desigualdade. A falta de paridade nas instâncias decisórias da UnB é vista pelos TAEs como um obstáculo fundamental para a diminuição das desigualdades e para o reconhecimento de sua importância estratégica na instituição.

Corroborando estes achados, Tessarini Jr. e Saltorato (2021), em pesquisa realizada em outra Instituição de Ensino, afirmam que essa divisão entre docentes e TAEs não decorre apenas de uma crença de subordinação, mas “é algo mais concreto e fomentado” que decorre de fatores como “legislação, políticas internas da instituição e até a atuação sindical”. Eles trazem ainda, neste estudo, questões relacionadas às carreiras, como o desconhecimento das atividades da outra categoria, a remuneração das categorias, a questão da diferença dos dias de férias, o controle de frequência por ponto eletrônico par aos TAEs, a invisibilidade sentida pelos TAEs, a diferença de tratamento entre as categorias decorrentes das atividades fim e meio, a visão de que o TAE executa apenas atividades relacionadas à burocracia, e ainda a visão de que “a divisão é fomentada, de forma velada, pela própria instituição”, já que os entrevistados percebem que “suas políticas de gestão não tem isonomia e privilegiam somente os docentes”.

Outra pesquisa que corrobora os achados deste trabalho foi realizada por Nunes *et al.* (2018) na UFSC, onde foi possível identificar problemas como por exemplo a baixa atuação de TAEs em projetos, falta de servidores TAEs, tratamento desigual entre TAEs e docentes, sobrecarga de trabalho, conflitos interpessoais, assédio moral, falta de “fiscalização de chefias” e falta de planejamento.

5.1 Correlação entre QVT e conflitos

A análise dos dados revelou uma forte correlação entre os conflitos organizacionais e a percepção de QVT pelos servidores da UnB. Conforme achados da literatura por meio da RSL incluída no Referencial Teórico, antecedentes da QVT incluem o sentido do trabalho, bem-estar psicológico, estresse, equilíbrio vida-trabalho, sobrecarga e relações interpessoais (Boas; Morin, 2016; Pereira *et al.*, 2020; Farias *et al.*, 2023; Souza *et al.*, 2023). Os achados desta pesquisa corroboram essa perspectiva, indicando que os conflitos, especialmente os interpessoais e aqueles decorrentes da organização do trabalho, impactam diretamente a QVT dos docentes e TAEs.

Os conflitos interpessoais, que incluem atritos, desrespeito e até assédio, foram identificados como um fator significativo de mal-estar, afetando o bem-estar psicológico e a satisfação com as condições de trabalho. A percepção de tratamento desigual e a hierarquização das relações, onde os TAEs frequentemente se sentem subalternizados, contribuem para um ambiente de trabalho desagradável e para o sofrimento psicológico, como evidenciado pelos relatos

de estresse, ansiedade e burnout. A literatura aponta que a percepção de integração, confiança e ajuda entre colegas pode diminuir as consequências negativas de trabalhos exigentes, e que tarefas repetitivas, baixa motivação e integração ruim podem prejudicar os relacionamentos (Azevedo; Nery; Cardoso, 2017). No contexto da UnB, a falta de reconhecimento e as disputas de poder, conforme observado nas entrevistas, fazem com que as relações interpessoais piorem e, conseqüentemente, a QVT também.

Além disso, a organização burocrática do trabalho e a falta de clareza nas atribuições e papéis, que geram conflitos de tarefas e funções, também surgem como fatores críticos que afetam negativamente a QVT. A sobrecarga de trabalho, a rigidez do controle de ponto para os TAEs em contraste com a flexibilidade docente, e a percepção de injustiça na distribuição de atividades, são elementos que contribuem para o esgotamento e a insatisfação. A literatura já indicava que a organização do trabalho pode ser um risco de adoecimento (Fernandes; Ferreira, 2015) e que a burocracia, o retrabalho e a inflexibilidade são pontos críticos que afetam a QVT em organizações públicas (Amâncio; Mendes; Martins, 2021).

Em suma, os conflitos organizacionais na UnB, sejam eles interpessoais, de tarefas, de papéis ou estruturais, não ocorrem de forma isolada e são sintomas de problemas mais profundos que comprometem a QVT dos servidores. A pesquisa reforça a necessidade de intervenções sistêmicas que abordem tanto as relações interpessoais quanto a organização do trabalho e as estruturas de poder, visando promover um ambiente mais equitativo, respeitoso e propício ao bem-estar e à produtividade dos servidores.

5.2 Limitações da pesquisa

Esta pesquisa, embora tenha trazido achados importantes sobre os conflitos organizacionais, refletem o cenário apenas da Universidade de Brasília.

Embora tenham sido realizadas 26 entrevistas e a saturação teórica tenha sido atingida antes deste número, há que se considerar a possibilidade de viés dos entrevistados que se dispuseram a participar, já que a amostra foi não probabilística.

Sobre o tamanho da amostra, é importante mencionar também a dificuldade de encontrar servidores dispostos a dar as entrevistas tanto pela sensibilidade do tema quanto pela greve dos TAEs que ocorreu durante este período.

Outra limitação se encontra na natureza subjetiva dos dados coletados. As percepções dos entrevistados, especialmente sobre os conflitos, a isonomia, a paridade e o assédio são influenciadas por suas vivências pessoais, cargos e históricos na instituição. Embora a análise tenha buscado identificar padrões e convergências, a interpretação desses relatos pode conter vieses. Foi possível perceber, por exemplo, a tendência de relacionar a palavra conflito apenas a conflitos interpessoais quando a pergunta acerca da existência de conflitos com a outra categoria foi realizada.

A pesquisa não incluiu uma análise quantitativa para validar a frequência ou a intensidade dos fenômenos, como por exemplo a ocorrência de assédio, o que poderia ter fornecido uma dimensão complementar aos achados qualitativos.

Adicionalmente, o estudo focou especificamente nos conflitos entre docentes e TAEs, com uma análise maior em alguns poucos momentos em conflitos dentro das próprias categorias, mas não explorou em profundidade esses de conflito dentro de cada categoria ou com outros segmentos da comunidade universitária, como os estudantes. Embora alguns relatos tenham mencionado essas questões, elas não foram o foco principal da investigação. A pesquisa também não se aprofundou nas especificidades de cada unidade ou departamento da UnB, ao ainda em unidades acadêmicas e administrativas por exemplo, o que poderia revelar nuances importantes nas manifestações dos conflitos.

Por fim, a pesquisa foi realizada em um período específico, e as percepções dos entrevistados podem ter sido influenciadas por eventos ou contextos temporais, como a greve dos TAEs mencionada em alguns relatos. A natureza dinâmica das relações organizacionais sugere que as conclusões podem evoluir ao longo do tempo, e um estudo longitudinal poderia oferecer uma perspectiva mais abrangente sobre a evolução dos conflitos na UnB.

5.3 Recomendações

Apesar de os conflitos nem sempre serem ruins, e em alguns momentos não precisarem ser diminuídos, suprimidos ou eliminados para um melhor aprendizado organizacional conforme já mencionado (Rahim, 2002), nota-se que o nível dos conflitos de tarefas, papéis e interpessoais é alto, e portanto mais prejudicial do que saudável à organização.

Neste caso, com base nos achados desta pesquisa e considerando suas limitações, as seguintes recomendações são propostas para a UnB com o objetivo de promover um ambiente de trabalho mais harmonioso, produtivo e saudável:

a) **Revisão e Clarificação de Atribuições e Papéis:** Desenvolver e implementar descrições de cargos e atribuições mais claras e detalhadas para as categorias, especialmente para os TAEs, considerando ainda seu local de trabalho. Isso pode incluir a criação de manuais de procedimentos e fluxos de trabalho padronizados para reduzir a ambiguidade de papéis e o desvio de função. A UnB deve investir ainda em programas de capacitação para gestores (docentes e TAEs) sobre a correta distribuição de tarefas e gestão de equipes.

b) **Promoção da Isonomia e Paridade:** De forma primordial, implementar debates e, quando possível, implementar políticas que promovam a isonomia e a paridade entre docentes e TAEs em todos os níveis da instituição, ou que pelo menos diminuam a distância entre as categorias. Isso inclui a revisão dos pesos de voto em instâncias decisórias, a ampliação da participação dos TAEs em cargos de gestão e direção, e a valorização de suas contribuições para ações de pesquisa e extensão. É fundamental que a instituição reconheça formalmente a importância estratégica de todas as categorias para o seu funcionamento.

c) **Capacitação em Gestão de Conflitos e Relações Interpessoais:** Oferecer treinamentos contínuos e obrigatórios para docentes e TAEs sobre gestão de conflitos, comunicação não violenta, inteligência emocional e relações interpessoais no ambiente de trabalho. Esses programas devem focar na desconstrução de hierarquias percebidas e na promoção do respeito mútuo entre as categorias.

d) **Fortalecimento dos Mecanismos de Combate ao Assédio:** Aprimorar os canais de denúncia de assédio, garantindo confidencialidade, agilidade na investigação e punição efetiva dos assediadores, independentemente de sua posição hierárquica. É crucial que a UnB demonstre um compromisso inequívoco com a proteção das vítimas e a não tolerância a qualquer forma de

assédio. A capacitação de gestores dos mais variados níveis para identificar e intervir em situações de assédio é igualmente importante.

e) Revisão das Políticas de Flexibilidade e Controle: Estabelecer mecanismos mais eficazes de acompanhamento e avaliação do desempenho docente, garantindo que a autonomia não se traduza em descompromisso com as responsabilidades institucionais. Além disso, é importante haver formas de controle mais eficazes com os servidores, sejam TAEs ou docentes, que não cumprem o mínimo necessário para uma prestação de serviço de qualidade.

f) Fomento à Cultura de Colaboração e Reconhecimento: Desenvolver programas e iniciativas que incentivem a colaboração entre as categorias como em projetos e atividades, promovendo o reconhecimento das contribuições de todos os servidores. A criação de espaços de diálogo e integração pode ajudar a construir uma cultura organizacional mais coesa e menos fragmentada por categorias.

5.4 Pesquisas futuras

Como sugestão para pesquisas futuras, estão realizar pesquisas quantitativas para mensurar a existência e a intensidade dos conflitos organizacionais, da percepção de isonomia e da ocorrência de assédio na UnB, podendo ainda contar com recorte de gênero e raça.

Recomenda-se a realização de estudos de caso em unidades ou departamentos específicos da UnB que apresentem altos ou baixos níveis de conflito, a fim de identificar as particularidades e as melhores práticas de gestão de conflitos em diferentes contextos.

Análises comparativas com outras instituições de ensino superior são estudos interessantes, especialmente com Institutos Federais, para identificar modelos de gestão de pessoas e de conflitos que possam ser adaptados à realidade da UnB e verificar se a paridade maior nos IFs realmente diminui os conflitos existentes na instituição.

Por fim, sugere-se aprofundar a investigação sobre o impacto dos conflitos organizacionais na saúde mental dos servidores, explorando a relação entre os tipos de conflito e o desenvolvimento de transtornos como estresse, ansiedade e *burnout*.

REFERÊNCIAS

ALFENAS, Ricardo Augusto da Silva; RUIZ, Valdete Maria. Um Panorama de Estudos Sobre Qualidade de Vida no Trabalho na Administração Pública Brasileira no Período de 2007 a 2013. **Revista Organizações em Contexto**, v. 11, n. 22, p. 143–167, 2015. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/38664/um-panorama-de-estudos-sobre-qualidade-de-vida-no-trabalho-na-administracao-publica-brasileira-no-periodo-de-2007-a-2013->. Acesso em: 26 maio 2024.

AMÂNCIO, Dayse Leticia Pereira; MENDES, Diego Costa; MARTINS, Simone. Qualidade de Vida no Trabalho nas Organizações Públicas Brasileiras: uma Revisão Integrativa da Literatura. **Teoria e Prática em Administração**, v. 11, n. 2, p. 88–102, 2021. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/63041/qualidade-de-vida-no-trabalho-nas-organizacoes-publicas-brasileiras--uma-revisao-integrativa-da-literatura>. Acesso em: 26 maio 2024.

AMARAL, Monica Santos Barbosa; SILVA, Laíse do Nascimento; TEIXEIRA, Nayara Felix; TEIXEIRA, Linnik Israel Lima; BARROSO, Elane dos Santos Silva. Qualidade de Vida no Trabalho: uma análise qualitativa dos planos de gestão de logística sustentável dos Institutos Federais Brasileiros. **Revista de Gestão Social e Ambiental (RGSA)**, v. 18, n. 3, 2024. Disponível em: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85193488526&doi=10.24857%2frgsa.v18n3-069&partnerID=40&md5=1ae396b832afc4f0d4cbf23216d7e12d>. Acesso em: 26 maio 2024.

ANDRADE, Luciana Bortoncello Lorenzetti; LAAT, Erivelton Fontana de; STEFANO, Silvio Roberto. Qualidade de Vida no Trabalho e Comprometimento com a Carreira de Diretores de Escolas Públicas. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, v. 17, n. 1, p. 54–83, 2018. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/48994/qualidade-de-vida-no-trabalho-e-comprometimento-com-a-carreira-de-diretores-de-escolas-publicas->. Acesso em: 26 maio 2024.

ANDRADE, Sandra Mara de; LIMONGI-FRANÇA, Ana Cristina; STEFANO, Silvio Roberto. Dimensões da Qualidade de Vida no Trabalho e Justiça Organizacional: Um Estudo com Servidores Públicos Municipal. **Revista Capital Científico - Eletrônica**, v. 17, n. 3, p. 93–108, 2019. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/53980/dimensoes-da-qualidade-de-vida-no-trabalho-e-justica-organizacional--um-estudo-com-servidores-publicos-municipal>. Acesso em: 26 maio 2024.

ANTLOGA, Carla; SARMET, Maurício; CARMO, Marina Maia do; ALBUQUERQUE, Veruska; ANDRADE, Polyanna; COTTONE, Paolo Francesco. *Quality of Work Life: Comparative Analysis Between two Public Workers Groups*. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 39, 2023. Disponível em: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85164567538&doi=10.1590%2f0102.3772e39502.en&partnerID=40&md5=8f874befd87107d5b8e4da7d7bce4d88>. Acesso em: 26 maio 2024.

ARAÚJO, Helena Machado Cabral Coimbra. Preditores de conflitos intragrupais no ICMBio. **Revista Debates em Administração Pública - REDAP**, n. 57, p. 1–32, 10/8/2021.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (ADUnB). **Regulamento consulta para escolha de Reitor(a) e Vice-Reitor(a) da UnB 2024-2028**. Brasília, DF: ADUnB, 2024. Disponível em: https://adunb.associazi.com.br/comum/uploads/adunb/arquivos/REGULAMENTO%20DA%20CONSULTA%20PARA%20A%20REITORIA%20DA%20UnB_COC_2024_final_V2.pdf. Acesso em: 2 jul. 2025.

AZEVEDO, Bruno Del Sarto; NERY, Adriana Alves; CARDOSO, Jefferson Paixão. Estresse ocupacional e insatisfação com a qualidade de vida no trabalho da enfermagem. **Texto e Contexto Enfermagem**, v. 26, n. 1, 2017. Disponível em: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85016436293&doi=10.1590%2f0104-07072017003940015&partnerID=40&md5=d016171bc060b1a67b3863b71ba74286>. Acesso em: 26 maio 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. [S. l.]: Edições 70, 2011.

BARROS, Ana Caroline de Sousa; SOUZA, Irineu Manoel de. Carreiras dos Docentes e dos Técnico-Administrativos em Educação nas Instituições Federais de Ensino: Uma Perspectiva Comparada. **Revista de Administração IMED**, v. 12, n. 1, p. 49, 2022. Disponível em: <https://seer.atitus.edu.br/index.php/raimed/article/view/4459>. Acesso em: 12 abr. 2024.

BERG, Ernesto Artur. **Administração de conflitos: abordagens práticas para o dia a dia**. 1. ed. Curitiba, PR: Juruá, 2012.

BIERNACKI, Patrick; WALDORF, Dan. *Snowball sampling: Problems and techniques of chain referral sampling*. **Social methods & research**, v. 10, n. 2, p. 141–163, 1981. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/00491241810100020>. Acesso em: 6 ago. 2024.

BOAS, Ana Alice Vilas; MORIN, Estelle M. Indicadores de Qualidade de Vida no Trabalho para Professores de Instituições Públicas de Ensino Superior: uma Comparação entre Brasil e Canadá. **Contextus - Revista Contemporânea de Economia e Gestão**, v. 14, n. 2, p. 170–198, 2016. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/43024/indicadores-de-qualidade-de-vida-no-trabalho-para-professores-de-instituicoes-publicas-de-ensino-superior--uma-comparacao-entre-brasil-e-canada-->. Acesso em: 26 maio 2024.

BORGES, Livia de Oliveira; BARROS, Sabrina Cavalcanti; MAGALHÃES, Nina Schumacher. *Quality of working life: conceptions in Brazilian federal universities*. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 37, p. 1–12, 2020. Disponível em: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85090643909&doi=10.1590%2f1982-0275202037E190096&partnerID=40&md5=56ab7b0ad4864306a66b42b6e554f33e>. Acesso em: 26 maio 2024.

BRAGA, Douglas Gerson. **Conflitos, Eficiência e Democracia na gestão pública**. Rio de Janeiro, RJ: Editora FIOCRUZ, 1998. 193 p. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/q3zt8>. Acesso em: 12 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 1.590/1995, de 10 de agosto de 1995**. Dispõe sobre a jornada de trabalho dos servidores da Administração Pública Federal direta, das autarquias e das fundações públicas federais, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1995. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1590.htm. Acesso em: 1 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.485/2011, de 18 de maio de 2011.** Dispõe sobre a constituição de banco de professor-equivalente das universidades federais vinculadas ao Ministério da Educação e regulamenta a admissão de professor substituto, de que trata o inciso IV do art. 2º da Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/Decreto/D7485.htm. Acesso em: 01 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987.** Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. Brasília, DF: Presidência da República, 1987. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d94664.htm#:~:text=DECRETO%20No%2094.664%2C%20DE,que%20lhe%20confere%20o%20art.. Acesso em: 8 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.112/1990, de 11 de dezembro de 1990.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112compilado.htm. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.745/1993, de 9 de dezembro de 1993.** Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8745cons.htm. Acesso em: 1 ago. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 8 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005.** Dispõe sobre a estruturação do plano de carreiras dos cargos técnico-administrativos em educação no âmbito das instituições federais de ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm. Acesso em: 8 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.772/2012, de 28 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm. Acesso em: 8 out. 2023.

BURBRIDGE, Ana; BURBRIDGE, Marc. **Gestão de conflitos: Desafios do Mundo Corporativo.** São Paulo, SP: Editora Saraiva, 2021.

CAMARGO, Brigio Vizeu; JUSTO, Ana Maria. Tutorial para uso do software IRaMuTeq Florianópolis, SC: Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição - UFSC, 2021. Disponível em: <http://iramuteq.org/documentation> Acesso em: 05 jul. 2025.

CAMARGO, Sávio Ferreira; ALMINO, Romanniny Hévillyn Silva Costa; DIÓGENES, Monique Pimentel; OLIVEIRA NETO, João Pedrosa de; SILVA, Ingrid Dantas Sampaio da; MEDEIROS, Leandro Cabral de; DANTAS, Kaio Graco Roque; CAMARGO, Juliana Dantas de Araújo Santos. Qualidade de vida no trabalho em diferentes áreas de atuação profissional em um hospital. **Ciência Saúde Coletiva**, v. 26, n. 4, p. 1467–1476, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232021000401467&lang=pt. Acesso em: 26 maio 2024.

CAVEDON, Neusa Rolita. A qualidade de vida no trabalho na área da Segurança Pública: uma perspectiva diacrônica das percepções olfativas e suas implicações na saúde dos servidores. **Organizações & Sociedade**, v. 21, n. 68, p. 875–892, 2014. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/28878/a-qualidade-de-vida-no-trabalho-na-area-da-seguranca-publica--uma-perspectiva-diacronica-das-percepcoes-olfativas-e-suas-implicacoes-na-saude-dos-servidores>. Acesso em: 26 maio 2024.

CILLI, Michelle Araújo Luz; RODRIGUES, Waldecy; PIZZIO, Alex. Qualidade de Vida no Trabalho: a Percepção dos Magistrados do Tribunal de Justiça do Estado do Tocantins. **Revista Brasileira de Políticas Públicas**, v. 12, n. 2, p. 199–214, 2022. Disponível em: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85140411050&doi=10.5102%2frbpp.v12i2.7689&partnerID=40&md5=98aa3ba5fdc5e92051ba6d57f64e42cf>. Acesso em: 26 maio 2024.

CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO (CGU). **Painel Correição em Dados**. Brasília, DF: CGU, 2025. Disponível em: <https://centralpaineis.cgu.gov.br/visualizar/corregedorias>. Acesso em: 03 ago. 2025.

CORREIO, Eduardo Novais Almeida; CORREIO, Letícia Giotti; BARROS, Adriano David Monteiro de. Análise da Qualidade de Vida no Trabalho em uma Instituição Pública de Ensino. **Revista de Carreiras e Pessoas**, v. 9, n. 3, p. 315–331, 2019. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/54826/analise-da-qualidade-de-vida-no-trabalho-em-uma-instituicao-publica-de-ensino>. Acesso em: 26 maio 2024.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

DAVIS, Mark H.; CAPOBIANCO, Sal; KRAUS, Linda A. *Measuring Conflict-Related Behaviors: Reliability and Validity Evidence Regarding the Conflict Dynamics Profile*. **Educational and Psychological Measurement**, v. 64, n. 4, p. 707–731, 2004. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013164404263878>. Acesso em: 13 set. 2023.

DELEVEDOVE, Otávio Augusto Zanin. **Gestão de Conflitos na UFPEL: Foco nas relações entre Servidores docentes e técnico-administrativos**. 2018. 99 p. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/4652>. Acesso em: 05 set. 2023.

DELEVEDOVE, Otávio Augusto Zanin; SILVEIRA-MARTINS, Elvis. Efetividade a partir de conflitos: contribuições à gestão do desempenho de uma instituição federal de ensino superior. **Revista Eletrônica Ciências da Administração e Turismo**, v. 5, n. 1, p. 57 – 66, Jan/ Jun, 2017.

Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/13091/EFETIVIDADE%20A%20PARTIR%20DE%20CONFLITOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 set. 2023.

FARIAS, Sheila Nascimento Pereira; SILVA, Karla Gualberto; SIQUEIRA, Janaina Moreno de; CARVALHO, Eloá Carneiro; VARELLA, Thereza Cristina M6 Y. M6 Loureiro; SOUZA, Norma Valéria Dantas de Oliveira. Qualidade de vida no trabalho dos docentes de enfermagem universitários na modernidade líquida. **Revista Enfermagem**, v. 31, 2023. Disponível em: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85188325247&doi=10.12957%2freuerj.2023.71896&partnerID=40&md5=50c3dfe62d4f39d172ba6b6f309e39e5>. Acesso em: 26 maio 2024.

FERNANDES, Livia Carolina; FERREIRA, Mário César. Qualidade de vida no trabalho e risco de adoecimento: estudo no poder judiciário brasileiro. **Psicologia USP**, v. 26, p. 296–306, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642015000200296&lang=pt. Acesso em: 26 maio 2024.

FERREIRA, Rodrigo R.; FERREIRA, Mário César; ANTLOGA, Carla Sabrina; BERGAMASCHI, Virgínia. Concepção e implantação de um programa de qualidade de vida no trabalho no setor público: o papel estratégico dos gestores. **Revista de Administração - RAUSP**, v. 44, n. 2, p. 147–157, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2234/223417531005.pdf>. Acesso em: 28 maio 2024.

FERREIRA, Márcio Reinaldo de Lucena; ARAÚJO, Richard Medeiros de; GOMES, Fabrício Pereira; AYRES, Katya Virgínia. Gestão de pessoas no Setor Público: um estudo dos níveis de conflito a partir da visão interacionista. **Revista Ciências Administrativas**, v. 16, n. 2, p. 510–528, 2010. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/38498/gestao-de-pessoas-no-setor-publico--um-estudo-dos-niveis-de-conflito-a-partir-da-visao-interacionista/i/pt-br>. Acesso em: 23 set. 2023.

FERREIRA, Mário César. **Qualidade de vida no trabalho**: uma abordagem centrada no olhar dos trabalhadores. Brasília, DF: Paralelo 15, 2012.

FERREIRA, Mário César; ALVES, Luciana; TOSTES, Natalia. Gestão de Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) no serviço público federal: o descompasso entre problemas e práticas gerenciais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 25, n. 3, p. 319–327, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722009000300005&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 30 maio 2024.

FONTANELLA, Bruno Jose Barcellos; LUCHESI, Bruna Moretti; SAIDEL, Maria Giovana Borges; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro; MELO, Débora Gusmão. Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 27, n. 2, p. 388–394, fev. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2011000200020&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 13 jul. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 7. ed. São Paulo, SP: Editora Atlas Ltda, 2022. E-book. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786559771653>. Acesso em: 9 set. 2023.

HACKMAN, J. Richard; OLDHAM, Greg R. *Development of the Job Diagnostic Survey*. **Journal of Applied psychology**, v. 60, n. 2, p. 159, 1975. Disponível em: <https://doi.apa.org/doi/10.1037/h0076546>. Acesso em: 30 maio 2024.

HOECKESFELD, Lenoir; SILVA, Luiz Henrique da; MACHADO, Priscila Terezinha Aparecida; SANTOS, Adriana Conrado dos. *Quality of Work Life: perception of health professionals in a public hospital unit*. **Reuna**, v. 26, n. 2, p. 1–22, 2021. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/63127/qualidade-de-vida-no-trabalho--percepcao-dos-profissionais-de-saude-em-uma-unidade-hospitalar-publica>. Acesso em: 26 maio 2024.

JEHN, Karen A. *A Multimethod Examination of the Benefits and Detriments of Intragroup Conflict*. **Administrative Science Quarterly**, v. 40, n. 2, p. 256, 1995. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2393638?origin=crossref>. Acesso em: 12 abr. 2024.

JEHN, Karen A. *A Qualitative Analysis of Conflict Types and Dimensions in Organizational Groups*. **Administrative Science Quarterly**, v. 42, n. 3, p. 530, 1997. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2393737?origin=crossref>. Acesso em: 12 abr. 2024.

KAHN, Robert L.; WOLFE, Donald M.; QUINN, Robert P.; SNOEK, J. Diedrick; e ROSENTHAL, Robert A. (ed.). **Organizational stress: Studies in role conflict and ambiguity**. Nova Iorque, EUA: Wiley, 1964.

KLEIN, Leander L.; PEREIRA, Breno A. D.; LEMOS, Ricardo B. *Qualidade de Vida no Trabalho: Parâmetros e Avaliação no Serviço Público*. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 20, n. 3, p. 1–35, 2019a. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/54015/qualidade-de-vida-no-trabalho--parametros-e-avaliacao-no-servico-publico>. Acesso em: 26 maio 2024.

LEBRAGUE, Riad Mohamed; BENAMAR, Soumia; RAHMANI, Youcef Zakaria. *Organizational conflict and its management: A theoretical analysis*. **مجلة العلوم الاجتماعية**, v. 14, n. 3, p. 218–228, 2020. Disponível em: <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/128350>. Acesso em: 13 abr. 2024.

LEDIC, Jerko; ANDRADE, Dalton F.; KLEIN, Leander L.; TIRLONI, Adriana S.; MORO, Antônio R. P. *Scale to assess quality of working life in university environment by using item response theory*. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, v. 23, 2022. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-69712022000300304&lang=pt. Acesso em: 26 maio 2024.

LIMA, Geovane Krüger Moreira de; GOMES, Ludmila Mourão Xavier; BARBOSA, Thiago Luis de Andrade. *Qualidade de Vida no Trabalho e nível de estresse dos profissionais da atenção primária*. **Saúde em Debate**, v. 44, p. 774–789, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-11042020000300774&lang=pt. Acesso em: 26 maio 2024.

LIMONGI-FRANÇA, Ana Cristina. **Indicadores empresariais de qualidade de vida no trabalho**: esforço empresarial e satisfação dos empregados no ambiente de manufaturas com certificação ISO 9000. 1996. Tese (Doutorado em Administração de Recursos Humanos) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.12.1996.tde-14042009-113324>. Acesso em: 15 abr. 2024.

LIMONGI-FRANÇA, Ana Cristina. **Qualidade de vida no trabalho - QTV**: conceitos e práticas nas empresas da sociedade pós-industrial. 2^a ed. Brasil: Editora Atlas, 2007.

LORRAN, Tácio; DUARTE, Melissa; MARÇAL, Manuel. O Assédio Sexual no Câmpus em 128 atos. **Metrópoles**, Brasília, DF: 3 ago. 2023. Disponível em: <https://www.metropoles.com/materias-especiais/assedio-sexual-universidades>. Acesso em: 3 ago. 2025.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE (MMA). **Qualidade de vida no ambiente de trabalho**. [Brasília, DF: 2021] Disponível em: <http://a3p.mma.gov.br/qualidade-de-vida-no-ambiente-de-trabalho/>. Acesso em: 1 ago. 2024.

MOTA, Cynthia Araújo; SILVA, Alda Karoline Lima da; AMORIM, Keyla. Prevalência de transtornos mentais comuns em servidores técnico-administrativos em educação. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 20, n. 1, p. 891–898, 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572020000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 14 abr. 2024.

NAREHAN, Hassan; HAIRUNNISA, Maamor; NORFADZILLAH, Razak A.; FREZIAMELLA, Lapok. *The Effect of Quality of Work Life (QWL) Programs on Quality of Life (QOL) among Employees at Multinational Companies in Malaysia*. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 112, p. 24–34, 2014. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1877042814011537>. Acesso em: 13 jun. 2024.

NUNES, Thiago Soares; SANTOS, Laís Silveira; TOLFO, Suzana da Rosa. Percepção dos servidores públicos sobre as crenças presentes no cotidiano da Universidade Federal de Santa Catarina: práticas, comportamentos e cultura na instituição. **Gestão e Sociedade**, v. 12, n. 33, 2018. Disponível em: <https://www.gestoesociedade.org/gestoesociedade/article/view/2367>. Acesso em: 12 abr. 2024.

NUNES, Thiago Soares; TOLFO, Suzana da Rosa; GARCIA, Ivonete Steinbach. Valores organizacionais declarados e praticados na Universidade Federal de Santa Catarina. **Administração Pública e Gestão Social**, p. 123–135, 14 abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/ojs/apgs/article/view/5323>. Acesso em: 13 ago. 2025.

NUNES, Thiago Soares; TOLFO, Suzana da Rosa; NUNES, Letícia Soares. Assédio Moral em Universidade: A Violência Identificada por Servidores Docentes e Técnico-Administrativos. **Revista Organizações em Contexto**, v. 9, n. 18, p. 25–61, 31 dez. 2013. Disponível em: <http://www.bibliotekevirtual.org/index.php/2013-02-07-03-02-35/2013-02-07-03-03-11/331-roc/v09n18/2622-v09n18a02.html>. Acesso em: 13 ago. 2025.

NUNES, Thiago Soares; TOLFO, Suzana da Rosa; NUNES, Letícia Soares. Assédio moral no trabalho em universidade sob a perspectiva dos observadores da violência. **Revista de Carreiras e Pessoas**, v. 4, n. 2, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/ReCaPe/article/download/20651/15236>. Acesso em: 13 ago. 2025.

PACHECO, Veruska Albuquerque; FERREIRA, Mario César. *Well-being and ill-being at work: Employee's representations in a Brazilian public company*. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 36, 2020. Disponível em: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85090276968&doi=10.1590%2f0102.3772E3651&partnerID=40&md5=60251808614fcd483d9d5f8f74612d3c>. Acesso em: 26 maio 2024.

PAGE, Matthew J. *et al.* *The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews*. **BMJ**, n. 71, 2021. ISSN 1756-1833. DOI 10.1136/bmj.n71. Disponível em: <https://www.bmj.com/lookup/doi/10.1136/bmj.n71>. Acesso em: 14 jun. 2024.

PATRICIA, Obakpolo. *Improving Interpersonal Relationship in Workplaces*. **Journal of Research & Method in Education**, v. 5, n. 6, p. 115–125, 2015. Disponível em: <https://www.iosrjournals.org/iosr-jrme/papers/Vol-5%20Issue-6/Version-2/P0562115125.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2025.

PEDROSO, Bruno; PILATTI, Luiz Alberto; GUTIERREZ, Gustavo Luis; PICININ, Claudia Tania. Construção e validação do TQWL-42: um instrumento de avaliação da qualidade de vida no trabalho. **Revista de Salud Pública**, v. 16, n. 6, p. 885–896, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/revsaludpublica/article/view/30224>. Acesso em: 2 jun. 2024.

PEREIRA, Ana Paula Lopes; MAIA, Ludmila Grego; SANTOS, Sergio Valverde Marques dos; ROBAZZI, Maria Lucia do Carmo Cruz; SILVA, Luiz Almeida da. Preditores associados à qualidade de vida no trabalho de docentes da universidade pública. **Revista de Salud Publica**, v. 22, n. 5, 2020. Disponível em: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85139466671&doi=10.15446%2fRSAP.V22N5.75923&partnerID=40&md5=54e8b907e9803de5506979b0a22262aa>. Acesso em: 26 maio 2024.

RAHIM, M. Afzalur. *Toward a Theory of Managing Organizational Conflict*. **International Journal of conflict management**, [s. l.], v. 13, n. 3, 2002. Disponível em: <https://www.international-arbitration-attorney.com/wp-content/uploads/arbitrationOrganizational-Conflict.pdf>. Acesso em: 23 set. 2023.

ROBBINS, Stephen Paul. **Comportamento organizacional**. 11. ed., São Paulo, SP: Pearson Prentice Hall, 2009.

ROCHA, Júlia Alcântara; SOUSA, Juliana Carvalho; CHAYM, Carlos Dias. Qualidade de vida no trabalho em hospital: um estudo da percepção dos técnicos de enfermagem na rede pública. **Revista de Administração Hospitalar e Inovação em Saúde**, v. 14, n. 2, 2017. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/60093/qualidade-de-vida-no-trabalho-em-hospital--um-estudo-da-percepcao-dos-tecnicos-de-enfermagem-na-rede-publica>. Acesso em: 26 maio 2024.

SAMPAIO, Jader dos Reis. Qualidade de vida no trabalho - perspectivas e desafios atuais. **Rev. Psicol., Organ. Trab.**, v. 12, n. 1, p. 121–136, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572012000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 2 jun. 2024.

SANCHEZ, Hugo Machado; SANCHEZ, Eliane Gouveia de Moraes; BARBOSA, Maria Alves; GUIMARÃES, Ednaldo Carvalho; PORTO, Celmo Celeno. Impacto da saúde na qualidade de vida e trabalho de docentes universitários de diferentes áreas de conhecimento. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, p. 4111–4123, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232019001104111&lang=pt. Acesso em: 26 maio 2024.

SCHMIDT, Susanne; ROESLER, Ulrike; KUSSEROW, Talin; RAU, Renate. *Uncertainty in the workplace: Examining role ambiguity and role conflict, and their link to depression—a meta-analysis*. **European Journal of Work and Organizational Psychology**, v. 23, n. 1, p. 91–106, 2014. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1359432X.2012.711523>. Acesso em: 28 abr. 2024.

SILVA, Daniela de Souza Silva. **Entre o Ensino e a Gestão: O Burocrata Híbrido na Gestão Universitária**. 2022. 106 p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2022. Disponível em: <https://locus.ufv.br/handle/123456789/30401>. Acesso em: 12 abr. 2024.

SOUSA, Yuri Sá Oliveira. O Uso do Software Iramuteq: Fundamentos de Lexicometria para Pesquisas Qualitativas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 21, n. 4, p. 1541–1560, 15 dez. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/64034>. Acesso em: 1 ago. 2025.

SOUZA, Thaís Pedroso Martins; RIBEIRO, Antônio César; TEIXEIRA, Karlla Raryagane; VALIM, Marília Duarte; SOUZA, Matheus Ricardo Cruz. Qualidade de vida no trabalho entre trabalhadores da enfermagem no espaço do hospital. **Texto e Contexto Enfermagem**, v. 32, 2023. Disponível em: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85188795288&doi=10.1590%2f1980-265x-tce-2023-0062en&partnerID=40&md5=4c7b3cb8a962d799dada0a5def3c9881>. Acesso em: 26 maio 2024.

STEFANA, Elena; MARCIANO, Filippo; ROSSI, Diana; COCCA, Paola; TOMASONI, Giuseppe. *Composite Indicators to Measure Quality of Working Life in Europe: A Systematic Review*. **Social Indicators Research**, v. 157, n. 3, p. 1047–1078, 2021. Disponível em: <https://link.springer.com/10.1007/s11205-021-02688-6>. Acesso em: 1 jun. 2024.

SU, Mengting; RUNGRUANG, Parisa. *Mapping the knowledge base and theoretical evolution of workplace conflict outcomes: a bibliometric and qualitative review, 1972–2022*. **International Journal of Conflict Management**, v. 35, n. 2, p. 360–386, 2024. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJCM-02-2023-0025/full/html>. Acesso em: 14 abr. 2024.

TEIXEIRA, Graziela Silveira; SILVEIRA, Renata Cristina da Penha; MININEL, Vivian Aline; MORAES, Juliano Teixeira; RIBEIRO, Isabely Karoline da Silva. *Quality of working life and occupational nursing stress in emergency care unit*. **Enfermeria Global**, v. 18, n. 3, p. 510–524, 2019a. Disponível em: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85069526149&doi=10.6018%2feglobal.18.3.340861&partnerID=40&md5=ef8d24a2027400c2fe787f7bd8addf46>. Acesso em: 26 maio 2024.

TEIXEIRA, Graziela Silveira; SILVEIRA, Renata Cristina da Penha; MININEL, Vivian Aline; MORAES, Juliano Teixeira; RIBEIRO, Isabely Karoline da Silva. *Quality of life at work and occupational stress of nursing in an emergency care unit*. **Texto e Contexto Enfermagem**, v. 28, 2019b. Disponível em: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85078420620&doi=10.1590%2f1980-265X-TCE-2018-0298&partnerID=40&md5=32870ffd47ca8a2e955ab3d996c9a037>. Acesso em: 26 maio 2024.

TESSARINI Jr., Geraldo; SALTORATO, Patrícia. Organização do trabalho dos servidores técnico-administrativos em uma instituição federal de ensino: uma abordagem sobre carreira, tarefas e relações interpessoais. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 19, n. spe, p. 811–823, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512021000400811&tlng=pt. Acesso em: 12 abr. 2024.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU). **Acórdão nº 505/2025**. Relator: Aroldo Cedraz. Brasília, DF: TCU, 2025a. Disponível em: <https://pesquisa.apps.tcu.gov.br/redireciona/acordao-completo/ACORDAO-COMPLETO-2689053>. Acesso em: 3 ago. 2025.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO (TCU). **Ata 7/2025 da sessão do Acórdão nº 505/2025**. Relator: Aroldo Cedraz. Brasília, DF: TCU, 2025b. Disponível em: <https://pesquisa.apps.tcu.gov.br/redireciona/ata-sessao/ATA-SESSAO-72025001>. Acesso em: 3 ago. 2025.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Descrição dos cargos técnico-administrativos em educação**. Brasília, DF: UnB, [2025a]. Disponível em: <http://concursos.unb.br/index.php/cargos-tecnicos>. Acesso em: 12 jul. 2025.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Quadro de Referência dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação (QRSTAE)**. Brasília, DF: UnB, 2025b. Disponível em: <http://concursos.unb.br/index.php/qrstae>. Acesso em: 12 jul. 2025.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Estatuto e Regimento Geral**. Brasília: UnB, 2025c. Disponível em: https://www.unb.br/images/Documentos/Estatuto_e_Regimento_Geral_UnB.pdf. Acesso em: 12 jul. 2025.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). **Anuário estatístico 2023, ano-base 2022**. Brasília, DF: UnB, 2023. Disponível em: <https://anuario2023.netlify.app/>. Acesso em: 2 ago. 2024.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). Universidade de Brasília, 2024a. Disponível em: <https://unb.br/a-unb/missao>. Acesso em: 2 ago. 2024.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). SIGRH, Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos, 2024b. Disponível em: <https://sig.unb.br/sigrh/public>. Acesso em 01 ago. 2024.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. FACULDADE DE TECNOLOGIA (FT/UnB). **Resolução da Direção da Faculdade de Tecnologia nº 004/2022, de 8 de abril de 2022**. Brasília, DF: Faculdade de Direção da Universidade de Brasília, 2022.

VARGAS, Juliana Maria Melazi Girardi; CUNHA, Nina Rosa da Silveira; MOURA, Luiz Rodrigo Cunha; EMMENDOERFER, Magnus Luiz; MENDES, Diego Costa. *Elderly public servants: assessment of their satisfaction with quality of life at work*. **NAVUS - Revista de Gestão e Tecnologia**, v. 13, n. único, p. 1–17, 2023. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/74467/servidores-publicos-idosos--avaliacao-da-sua-satisfacao-com-a-qualidade-de-vida-no-trabalho>. Acesso em: 26 maio 2024.

WALL, James A.; CALLISTER, Ronda Roberts. *Conflict and Its Management*. **Journal of Management**, v. 21, n. 3, p. 515–558, 1995. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/014920639502100306>. Acesso em: 13 abr. 2024.

WALTON, Richard E. *Quality of working life: what is it*. **Sloan management review**, v. 15, n. 1, p. 11–21, 1973. Disponível em: https://www.academia.edu/2085254/Quality_of_working_life_what_is_it. Acesso em: 31 jul. 2024

WALTON, Richard E.; DUTTON, John M. *The Management of Interdepartmental Conflict: A Model and Review*. **Administrative Science Quarterly**, v. 14, n. 1, p. 73, mar. 1969. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2391364?origin=crossref>. Acesso em: 31 jul. 2024.

APÊNDICE A: Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada

Parte 1

1. Quantos anos você tem?
2. Qual o seu grau de escolaridade?
3. Há quanto tempo trabalha no serviço público?
4. Há quanto tempo trabalha na Universidade de Brasília?
5. Qual é o seu cargo?
6. Há quanto tempo trabalha na unidade atual?
7. Sua chefia é um docente ou técnico administrativo?
8. Tem experiência anterior na iniciativa privada?
9. Possui FG ou CD?

Parte 2 – Para docentes

1. O que você entende como conflito no ambiente de trabalho?
2. Quais são suas funções e responsabilidades? E as dos técnicos administrativos?
3. O que você acha que seus colegas docentes esperam de você? E os técnicos administrativos?
4. Você recebe pedidos incompatíveis de 02 ou mais pessoas com frequência?
5. Você sabe com clareza quais são suas tarefas? Pode me dar exemplo de algumas? E as dos técnicos administrativos?
6. As explicações que você recebe de sua chefia ou instituição sobre o que você deve fazer são claras?
7. Você executa tarefas que extrapolam sua função ou que não são de sua responsabilidade no SEI, SIGAA ou em outro campo? Se sim, para quem? Pode me dar exemplos?
8. Você acha que a divisão do trabalho entre você e seus colegas docentes é justa?
9. Você se sente sobrecarregado?
10. Quando mais de uma pessoa está envolvida em uma mesma tarefa ou projeto junto com você, você sente que a responsabilidade de cada um é clara e que é cobrada da mesma forma pelos outros?
11. Você acha que há isonomia de tratamento na Universidade como um todo, entre técnicos e docentes?

12. Como você classifica o relacionamento entre as categorias de docentes e técnicos administrativos?
13. Você já teve algum tipo de conflito com técnicos administrativos? Foi com apenas uma pessoa ou com mais de uma?
14. Quando se trata de problemas de trabalho, de um modo geral você evita discutir ou discute abertamente com o seu chefe, colegas técnicos administrativos ou docentes?
15. Perante uma dificuldade de trabalho com sua chefia, com um colega técnico administrativo ou com um docente, você geralmente faz concessões? Se sim, para qual deles?
16. Se você passar por uma situação de assédio, acredita que terá apoio institucional?
17. Você acha que seu trabalho é reconhecido pela sua chefia, pelos colegas técnicos administrativos e pelos docentes?
18. Você sabe como é estruturada a carreira dos docentes e dos técnicos administrativos?
19. Você acha fácil alcançar cargos de chefia?
20. Você acha que a distribuição desses cargos é realizada de forma justa?
21. O que você acha da forma de ingresso dos docentes e dos técnicos administrativos?
22. Você acha que tem conhecimento suficiente de leis, normas, resoluções, e etc. para realizar seu trabalho?
23. O que você acha da possibilidade de trabalho remoto (PGD) ou flexibilização de horário (realização de 30 horas semanais) pelos técnicos administrativos?
24. O que você acha da diferença de quantidade de dias de férias entre docentes e técnicos administrativos (45 dias de férias para docentes e 30 dias para técnicos)?
25. Considerando a definição de QVT, você acha que esses conflitos impactam de alguma forma na sua QVT?
26. De tudo que conversamos, você acha que faltou alguma coisa? Tem alguma sugestão?

Parte 2 – Para técnicos administrativos

1. O que você entende como conflito no ambiente de trabalho?
2. Quais são suas funções e responsabilidades? E a dos docentes?
3. O que você acha que seus colegas técnicos administrativos esperam de você? E os docentes?
4. Você recebe pedidos incompatíveis de 02 ou mais pessoas com frequência?

5. Você sabe com clareza quais são suas tarefas? Pode me dar exemplo de algumas? E as dos docentes?
6. As explicações que você recebe de sua chefia ou instituição sobre o que você deve fazer são claras?
7. Você executa tarefas que extrapolam sua função ou que não são de sua responsabilidade no SEI, SIGAA ou em outro campo? Se sim, para quem? Pode me dar exemplos?
8. Você acha que a divisão do trabalho entre você e seus colegas técnicos administrativos é justa?
9. Você se sente sobrecarregado?
10. Quando mais de uma pessoa está envolvida em uma mesma tarefa ou projeto junto com você, você sente que a responsabilidade de cada um é clara e que é cobrada da mesma forma pelos outros?
11. Você acha que há isonomia de tratamento na Universidade como um todo, entre técnicos e docentes?
12. Como você classifica o relacionamento entre as categorias de técnicos administrativos e docentes?
13. Você já teve algum tipo de conflito com docentes? Foi com apenas uma pessoa ou com mais de uma?
14. Quando se trata de problemas de trabalho, de um modo geral você evita discutir ou discute abertamente com o seu chefe, colegas técnicos administrativos ou docentes?
15. Perante uma dificuldade de trabalho com sua chefia, com um colega técnico administrativo ou com um docente, você geralmente faz concessões?
16. Se você passar por uma situação de assédio, acredita que terá apoio institucional?
17. Você acha que seu trabalho é reconhecido pela sua chefia, pelos colegas técnicos administrativos e pelos docentes?
18. Você sabe como é estruturada a carreira dos docentes e dos técnicos administrativos?
19. Você acha fácil alcançar cargos de chefia?
20. Você acha que a distribuição desses cargos é realizada de forma justa?
21. O que você acha da forma de ingresso dos docentes e dos técnicos administrativos?
22. Você acha que tem conhecimento suficiente de leis, normas, resoluções, e etc. para realizar seu trabalho?

23. O que você acha da dispensa de controle de ponto e do horário flexível dos docentes?
24. O que você acha da diferença de quantidade de dias de férias entre docentes e técnicos administrativos (45 dias de férias para docentes e 30 dias para técnicos)?
25. Considerando a definição de QVT, você acha que esses conflitos impactam de alguma forma na sua QVT?
26. De tudo que conversamos, você acha que faltou alguma coisa? Tem alguma sugestão?

APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “CONFLITOS ORGANIZACIONAIS ENTRE SERVIDORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS E DOCENTES”, de responsabilidade de Ana Sophia Bezerra Vieira estudante de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é analisar os conflitos existentes entre docentes e técnicos administrativos da UnB e as percepções das consequências na Qualidade de Vida no Trabalho. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como arquivos de gravação, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa pelo período de cinco anos, em disco rígido próprio protegido por senha, e serão descartados após este período por meio de exclusão digital segura.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevista semi-estruturada. É para este procedimento que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos tais como timidez, medo e/ou sofrimentos psíquicos. Estes riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: possibilidade de pausas e/ou interrupção. O Serviço de Acolhimento Psicossocial Individual da UnB também poderá ser acionado, caso necessário, por meio do e-mail coapsicossocial@unb.br, podendo encaminhá-lo/a ao Serviço de Atendimento Psicológico da UnB.

Espera-se com esta pesquisa levantar os conflitos existentes entre docentes e técnicos administrativos da UnB, verificar as percepções das consequências destes conflitos na Qualidade de Vida no Trabalho e elaborar e encaminhar à gestão da UnB um relatório com as informações levantadas para subsidiar a implementação de possíveis políticas baseadas nos achados, à critério da gestão, a fim de possibilitar melhores formas de lidar ou suprimir conflitos e melhorar a QVT dos servidores.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento, sem necessidade de nenhuma explicação ou justificativa. A recusa em participar não irá

acarretar qualquer penalidade ou perda de benefício, não será comunicada à administração da UnB nem a qualquer gestor da Instituição.

Sua participação é anônima e nenhuma informação será compartilhada com a administração da UnB nem escrita na dissertação de forma a identificar participantes.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone ou pelo e-mail da pesquisadora.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de relatório e dissertação, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Sobre a possibilidade de participação em outras fases, há interesse em receber atualizações sobre o desenvolvimento da pesquisa e suas repercussões caso haja desdobramentos da pesquisa (como por exemplo workshops, grupos de discussão sobre os resultados, sugestão de políticas, entre outros)? () SIM () NÃO.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____

APÊNDICE C: Termo de autorização para utilização de som de voz para fins de pesquisa

Eu, _____, autorizo a utilização do meu som de voz, na qualidade de participante/entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado “CONFLITOS ORGANIZACIONAIS ENTRE SERVIDORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS E DOCENTES”, sob responsabilidade de Ana Sophia Bezerra Vieira vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública da Universidade de Brasília.

Meu som de voz pode ser utilizado apenas para análise do conteúdo por parte da equipe de pesquisa.

Tenho ciência de que não haverá divulgação do som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades de análise explicitada acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação ao som de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, do meu som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, __ de _____ de 2025

ANEXO 1 – Resposta da Ouvidoria da UnB a consulta feita por meio do Fala.Br

Tipo Resposta Conclusiva	Responsável pela resposta Coordenadoria de Estudos em Gestão de Pessoas	Destinatário recurso 1ª instância Decano de Gestão de Pessoas	Prazo para recorrer 10/07/2025 23:59
Decisão Acesso Concedido	Especificação da decisão Resposta solicitada inserida no Fala.Br		
Resposta Senhora Solicitante.			
Segue a transcrição da resposta institucional fornecida pela área detentora da informação.			
Atenciosamente, SIC/UnB -----			
RESPOSTA: Encaminho quantitativo de servidores ativos na Unb e Tabela com servidores que possuem função gratificada, conforme extração no sistema DW SIAPE.			
TAE - 2812 servidores DOCENTES - 2617 servidores			
Atenciosamente			

ANEXO 2 – Resposta da AAMC da UnB a consulta feita por meio do Fala.Br

Senhora Solicitante,

Segue a transcrição da resposta apresentada pela área detentora das informações.

Atenciosamente,

SIC/UnB

RESPOSTA:

Informo que, desde a minha nomeação, para a liderança da AAMC (antiga CPAD), temos atuado fortemente, com o fito de termos o máximo de dados, em planilhas, com o fito de atendermos às demandas, assim, no momento, estamos "catalogando" os processos, mediante planilhas anuais, a fim de atendermos com celeridade e eficiência, cada vez mais, ao (a) cidadão (ã).

Quanto aos processos em si, seguem os dados, quanto ao quantitativo de denúncias que recebemos e demos encaminhamento, a saber:

2024 (até a presente data) - 40;

2023 - 35;

2022 - 24;

2021 - 16 e

2020 - 16.

Como dito, esses são os dados que já catalogamos (pode ser que tenhamos alguma pequena alteração), mas, em geral, os dados são esses. Ressalta-se, também, que há vários processos administrativos que estão atrelados a essas manifestações, aos quais também atuamos e que, em geral, são provenientes das Comissões ou mesmo das demandas gerais da UnB. Não foram citados.

As reclamações não são tratadas via AAMC, mas nas instâncias em geral, da UnB, encaminhadas via Ouvidoria.

Não tínhamos nenhuma separação (catalogação) das demandas, separando por técnico ou docente, começamos a fazer recentemente.

Não temos separação por campi. Trabalhamos, com o nome do reclamado (o interessado), tão somente. Portanto, esse descritivo não será fornecido, pois ainda não o temos. (Destaco que estamos com uma reduzida Equipe, para atuarmos em todos os processos) e as demandas administrativas.

Explícito, ainda, que não temos, no momento, o registro catalogado por tipo de assunto, seguindo-se a mesma lógica acima.

Há um painel das corregedorias, em que os dados podem ser acessados. <https://centralpainels.cgu.gov.br/visualizar/corregedorias>. Penso que poderá ajudar bastante na pesquisa, basta filtrar pelo nome da UnB (Fundação Universidade de Brasília).

Atenciosamente

ANEXO 3 – Resposta da Ouvidoria da UnB a consulta feita por meio do Fala.Br

Resposta
Senhora Solicitante.

Segue a transcrição da resposta institucional fornecida pela área detentora da informação.

Atenciosamente,
SIC/UnB

RESPOSTA:

As informações relativas às atividades da Ouvidoria da Universidade de Brasília (2019 a 2023) poderão ser obtidas por meio dos Relatórios de Gestão disponíveis no seguinte link: <https://ouvidoria.unb.br/relatorios>. O relatório referente ao ano 2024 está sendo elaborado, devendo ser disponibilizado até 1º de abril, conforme disciplina o art. 6º da Portaria Normativa CGU nº 116/2024. Também é possível verificar dados gerais da Ouvidoria universitária por meio do Painel Resolveu (<https://www.gov.br/ouvidorias/pt-br/cidadao/painel-resolveu>)

Contudo, informa-se que não há nenhuma classificação ou filtro que identifique de forma específica conflitos entre docentes e servidores técnicos-administrativos. Para extração de tais dados haveria a necessidade de analisar todas as manifestações registradas no período de 2019 a 2024. Todavia, essa atividade se torna inviável, considerando que nesse período foram recebidas 9.882 demandas. Atualmente, a Ouvidoria conta apenas com dois servidores para realizar as tarefas de triar, tramitar, acompanhar, mediar e fornecer resposta, realizar atendimento presencial e telefônico, responder órgãos de controle interno e externo, elaborar relatórios, bem como executar atividades administrativas internas do setor. A análise de quase 10 mil manifestações obrigaria a dedicação exclusiva de pelo menos um servidor, por tempo superior a três meses, o que impactaria significativamente a unidade, causando prejuízo ao atendimento de toda comunidade acadêmica. Sendo assim, a Ouvidoria reserva-se o direito de não atender parte do pedido, fundamentando sua decisão no inciso III do art. 13 do Decreto 7724/2012, que diz:

Art. 13. Não serão atendidos pedidos de acesso à informação:

I - genéricos;

II - desproporcionais ou desarrazoados; ou

III - que exijam trabalhos adicionais de análise, interpretação ou consolidação de dados e informações, ou serviço de produção ou tratamento de dados que não seja de competência do órgão ou entidade.

Diante do exposto, concede-se parcialmente as informações.

Atenciosamente