

O SIGNIFICADO DE “SER SERVIDOR PÚBLICO” À LUZ DA APRENDIZAGEM TRANSFORMADORA

Jandmara de Oliveira Lima*
Anielson Barbosa Silva**

Resumo

Este artigo objetiva compreender a percepção dos servidores quanto ao sentido de ser servidor antes e depois da conclusão de um curso de pós-graduação em nível de mestrado. A pesquisa é de natureza qualitativa e foi realizada a partir dos pressupostos da aprendizagem transformadora. Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com servidores da Universidade Federal da Paraíba. Os resultados revelaram que não houve evidências de que o mestrado trouxe mudanças em relação ao conceito do que é servidor, mas se constatou que existiram transformações nos esquemas de significado, relativos à mudança no sentido de como ser servidor no contexto da ação profissional e no contexto geral que envolve o ser servidor.

Palavras-chave: Servidor público. Aprendizagem. Qualificação. Universidade. Perspectiva de significado.

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem tem poder transformador e é capaz de mudar a visão do homem, habilitando-o para novas atividades e conquistas. Em uma sociedade em que a mudança é constante, aprender torna-se o grande desafio para as organizações. O conhecimento chega à obsolescência em períodos cada vez mais curtos.

* Mestre em Administração pela Universidade Federal da Paraíba; Servidora da Universidade Federal de Campina Grande; interesses de Pesquisa nas Áreas de Aprendizagem e Competências nas Instituições Federais de Educação Superior; jandmaralima@hotmail.com

** Professor do Departamento de Administração e Coordenador no Programa Pós-graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba; Coordenador do Núcleo de Estudos em Aprendizagem e Competências – NAC/CNPq; Pesquisador do CNPq; interesse de pesquisa nas Áreas de Aprendizagem Gerencial e Organizacional, Gestão por Competências, Comportamento Organizacional e Gestão Universitária; Rua Castelo Branco, Cidade Universitária, 58050-900, João Pessoa, PR, anielson@uol.com.br

A era da informação e dos rápidos avanços tecnológicos não permite atrasos na atualização do saber. Por essa razão, conhecer e renovar o conhecimento passa a ser uma das principais características da pós-modernidade.

No âmbito do serviço público federal e, especificamente, das universidades públicas, a partir da publicação da lei que institucionalizou o plano de carreira dos servidores técnico-administrativos em educação, percebe-se um aumento na busca por programas de pós-graduação. A Lei n.11.091 de 2005, regulamentada por meio dos Decretos n. 5.584 e n. 5.825, ambos de 2006, estabelece incentivos financeiros para o servidor que participar de programa de educação formal superior exigido para o exercício do cargo no qual está enquadrado.

Após o servidor adquirir um nível de escolaridade superior ao que lhe é exigido, sua forma de ver a organização e sua atividade podem ou não passar por transformações. Espera-se que seu trabalho receba influência do aprendizado adquirido na pós-graduação, favoreça seu desenvolvimento pessoal, e, consequentemente, o desempenho institucional. O objetivo deste artigo foi compreender a percepção dos servidores quanto ao sentido de ser servidor antes e depois da conclusão de um curso de pós-graduação em nível de mestrado.

O foco do estudo é a aprendizagem transformadora, segundo os preceitos do modelo de Mezirow (1990, 1991) e de Cranton (2006), mas especificamente, quando trata de quadros de referência e dos hábitos de mente. A ênfase dada neste trabalho considera as três dimensões da aprendizagem transformadora: conteúdo, processo e premissas, bem como os seis hábitos de mente: psicológico, sociolinguístico, epistêmico, ético-moral, filosófico e estético.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Ao longo da vida, a vivência e o compartilhamento de experiências geram conhecimentos e influenciam a tomada de decisões. Na fase adulta, a possibilidade de que isso aconteça com base em uma posição reflexiva é maior do que em outras fases de desenvolvimento. Na perspectiva do modelo andragógico proposto por Knowles, Halton e Swanson (2011) para designar a aprendizagem de adultos, as experiências são a base do aprendizado. De acordo com o modelo, são as experiências do aprendiz adulto que geram as diferenças individuais e podem tanto constituir uma rica fonte de aprendizagem quanto criar barreiras que a inibam. A experiência prévia modelará a necessidade de aprender. A motivação é correlacionada, muitas vezes, à busca de resolução de problemas.

O processo de aprendizagem depende da interação do aprendiz com um ambiente que engloba aspectos sociais, culturais e materiais, mas também que perpassa no âmbito interno e psicológico, em que novos impulsos são interligados a conhecimentos prévios. Dessa forma, por sua natureza subjetiva, mesmo ocorrendo em um contexto de interação com o meio externo, a experiência é compreendida no nível individual.

A lógica da relação experiência-aprendizagem está associada ao valor proporcionado à experiência e ao resultado da conexão desta com experiências passadas e suas implicações futuras. A configuração da aprendizagem vivencial representa o desenvolvimento do aprendizado por meio de uma experiência validada nas dimensões do conteúdo do conhecimento, do incentivo das emoções e da interação social. Quando se reflete sobre os eventos da vida, em um conjunto de tentativas e erros, existe um esforço em se aprender (ILLERIS, 2007). Na aprendizagem vivencial, compreende-se a experiência como o primeiro elemento de um ciclo quadrifásico, seguida pelo processo de reflexão, sem o qual não existe aprendizagem à formação de novos conceitos e ao teste das implicações desses conhecimentos em circunstâncias novas (KOLB, 1997).

Por meio da reflexão, pode-se aproveitar o máximo de cada experiência, mesmo quando estejam relacionadas a situações de risco e adversidades. Aceitar responsabilidades, fazer escolhas, ter consciência das limitações pessoais, dispor-se a mudanças e combinar pontos fortes e fracos, pode ser significativo no ato de extrair lições com a experiência e se antecipar a situações (McCALL et al., 1988).

A prática da reflexão sintetiza questões relacionadas à análise das causas de um problema, o desenvolvimento e teste de hipóteses e, finalmente, a produção de novos conhecimentos que guiarão uma ação. O conhecimento leva o homem a adquirir poder a partir do domínio de um assunto (BOWDITCH; BUONO, 2002) e pode ser absorvido espontaneamente ou por meio do estudo dirigido. Refletir é um processo natural, com bases antigas, cujas raízes gregas apresentam representantes como Sócrates, Platão e Sófocles. A reflexão acena para a conexão que o contato com o mundo externo produz entre experiências novas e passadas. É o pensar em um movimento de “voltar atrás” sobre algo vivido, em busca de significado. Concebe-se a aprendizagem quando ocorre a criação deste significado (DAUDELIN, 1996).

É possível refletir na ação ou sobre a ação. Ambas as formas se referem a um ato consciente, mas no primeiro caso ela ocorre no momento presente, favorecendo a aprendizagem em ação. Já no segundo, a prática reflexiva envolve a

experiência passada e acontece de modo retrospectivo. A principal diferença é que o refletir na ação promove significação imediata porque possui função crítica, e, conseqüentemente, pode levar ao exame daquilo que era tomado como certo e ao questionamento de pressupostos enraizados. O praticante reflexivo pode, em uma dimensão mais profunda, refletir a partir da reflexão sobre a ação, o que lhe proporciona uma visão geral de seu pensamento crítico (SCHON, 2000; MCGILL; BROCKBANK, 2004; O'NEIL; MARSICK, 2007). A reflexão crítica é potencialmente transformadora, por isso, quando a compreensão sobre os próprios experimentos alcança o nível do julgamento e da crítica para a construção de significados novos, pode-se dizer, então, da possibilidade de que uma aprendizagem transformadora tenha ocorrido.

A experiência recebe significado a partir da interpretação. O aprendizado nasce quando uma nova interpretação provoca revisão dos significados. São as suposições humanas e individuais que estruturam uma forma particular de interpretar as experiências. O conjunto destas suposições forma um quadro de referência. Mezirow (1991) define quadro de referência como uma “perspectiva de significado”, a estrutura de suposições e expectativas por meio das quais são filtradas impressões sensoriais. Envolve as dimensões cognitiva, afetiva e conativa. É formado seletivamente e delimita a percepção, a cognição, os sentimentos e a disposição para predisponentes ou intenções, expectativas e propósitos.

A cultura e a educação na infância influenciam na formação dos quadros de referência. Orientações filosóficas, econômicas, sociológicas e psicológicas também podem fazer parte dessa constituição. Os significados que delineiam as interpretações dadas às experiências são estruturados a partir dos quadros de referência. Estes são compostos de duas dimensões: hábitos de mente e pontos de vista.

Hábitos de mente são os pressupostos pessoais formados por normas sociais, morais, traços de personalidade, valores, etc. e que agem sobre as interpretações, orientados por tendências individuais e visão de mundo. Os hábitos de mente podem ser tipificados de acordo com:

- a) Epistêmico: Refere-se à aquisição e ao uso dos conhecimentos e aos estilos de aprendizagem;
- b) Sociolinguístico: Constitui-se de normas sociais, culturais e de linguagem;
- c) Ético-moral: É a noção das questões morais e a consciência a respeito do bem e do mal;

- d) Filosófico: Agrupa os valores, as crenças e as doutrinas de cunho religioso;
- e) Psicológico: São formados pela personalidade e conceito sobre si mesmo influenciados por experiências na infância;
- f) Estético: Envolve os gostos, as atitudes e a percepção sobre o que é belo. São influenciados por aspectos culturais (CRANTON, 2006; MEZIROW, 1991).

Os hábitos de mente são interdependentes e juntos definirão a forma de ver o mundo e como cada experiência será analisada e interpretada e servirá de base para a tomada de decisões. Quando não questionados, os hábitos de mente permanecerão iguais, enraizados, com pressupostos formados inclusive na fase da infância.

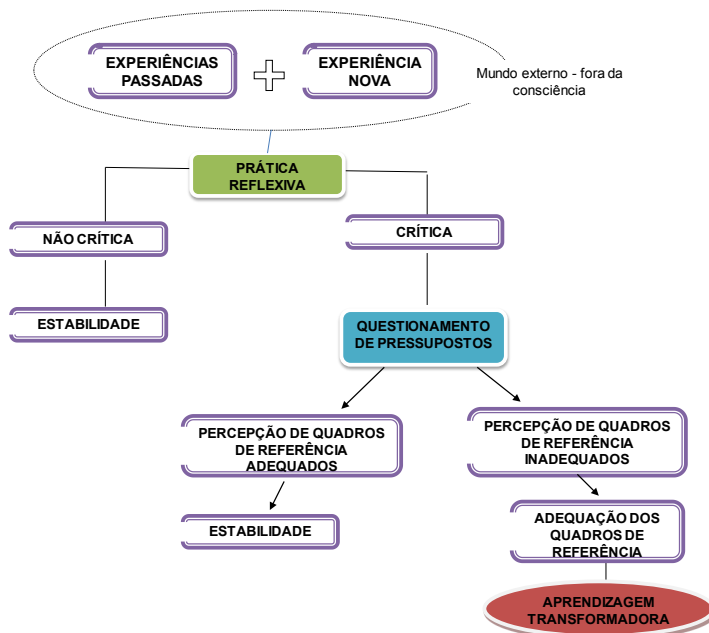
O ponto de vista pode, então, ser compreendido como a expressão do hábito de mente. Ele é formado por esquemas de significado, ou seja, conjunto de expectativas habituais, com regras implícitas e que estabelecem relações de causa e efeito (MEZIROW, 1990, 1991). São expectativas que fazem parte do dia a dia, envolvem crenças típicas da rotina e, por isso, geram interpretações que parecem lógicas. Os significados são construídos a partir destes esquemas, mas também por meio de perspectivas.

As perspectivas de significado não são apenas habituais, estão relacionadas a esquemas de ordem superior, a princípios, crenças, conhecimentos e sistemas simbólicos. São estruturas de pressupostos adquiridos intencional ou incidentalmente, pela assimilação cultural ou absorvidos da família. Estabelecem os critérios de interpretação da experiência nova, assimilada à experiência passada, e desenvolvem estereótipos sobre os outros e senso de autopercepção.

Essas duas dimensões – esquemas de significado e perspectiva de significado – estão relacionadas ao processo de aprendizagem. Primeiramente ocorre uma experiência nova. Esta será interligada no cérebro humano a outras experiências. O ato de reflexão permitirá a avaliação do que foi experimentado. Isso ocorrerá passando pelos filtros dos hábitos de mente, pois são eles que definirão o resultado da interpretação. Se houver julgamento crítico, os pressupostos serão questionados, o que provoca um estado de desordem, uma vez que alguns quadros de referência podem ser considerados inadequados. Nesse momento, surgirá a necessidade de substituí-los por estruturas novas e apropriadas. A mudança poderá ocorrer em dois níveis distintos. No nível dos esquemas de significado ou no nível das perspectivas de significado. Neste último caso, pode-se dizer que ocorreu

aprendizagem transformadora, segundo a teoria definida por Mezirow (1991). O Diagrama 1 foi elaborado para ilustrar melhor esse processo:

Diagrama 1 – Processo de aprendizagem transformadora.



Fonte: os autores.

A aprendizagem transformadora é, portanto, um processo que envolve questionamentos, análise, validação e revisão das perspectivas de significado. O elemento-chave para que isso ocorra envolve a reflexão crítica que, em geral, acontece mais na fase adulta. A prática reflexiva como meta de transformação pode ser compreendida sob três aspectos (MEZIROU, 1990, 1991; CRANTON, 2006):

- a) Reflexão de conteúdo – Busca compreender qual é o conteúdo do problema, a partir da descrição dele. Corresponde a questionar “o que?” Esse nível de reflexão revela o que está acontecendo, qual a situação e a reação adotada;
- b) Reflexão de processo – Procura entender o caminho que levou ao surgimento do problema e os procedimentos para a resolução deste.

Permite avaliar as estratégias utilizadas. Relaciona-se ao “como” e pode desencadear em aprendizagem instrumental;

- c) Reflexão de premissas – Está ligada à questão das razões. É o porquê do problema, a base dele.

Os esquemas de significado estão relacionados ao conteúdo e ao processo, enquanto as perspectivas de significado estão associadas à reflexão das premissas e são elas que possuem potencial necessário para realizar a aprendizagem transformadora, por meio da alteração dos hábitos de mente. A mudança dos esquemas de significados leva apenas à alteração de uma crença específica, mas a reflexão das premissas tem poder de transformar a visão de si mesmo e de mundo (CRANTON, 2006; MEZIROW, 1990, 1991). O Quadro 1 apresenta questões reflexivas para cada tipo de hábito de mente:

Quadro 1 – Questões reflexivas sobre os hábitos de mente.

Reflexão	Hábitos da mente		
	Psicológicos	Sociolinguístico	Epistêmico
Conteúdo	O que eu acredito sobre mim?	Quais são as normas sociais?	Quais os meus conhecimentos?
Processo	Como eu desenvolvi essa percepção de mim mesmo?	Como as normas sociais me influenciam?	Como posso adquirir o conhecimento?
Premissa	Por que eu deveria questionar essa percepção?	Por que essas normas sociais são importantes?	Por que eu preciso ou não adquirir o conhecimento?
	Ético-moral	Filosófico	Estético
Conteúdo	Quais são os meus valores?	Qual é a minha visão de mundo?	O que eu acho lindo?
Processo	Como meus valores são formados?	Como adquiri essa visão de mundo?	Como meus pontos de vista sobre a beleza foram definidos?
Premissa	Por que meus valores são importantes?	Por que eu permaneço com a minha visão de mundo?	Por que eu me importo com a beleza?

Fonte: adaptado de Cranton (2006).

A interpretação reflexiva pelo discurso racional exige separação dos preconceitos e distorções pessoais, como se estivessem, não desaparecidos, mas em suspensão naquele momento necessário à reflexão. É o estado do *epoché* (MEZIROW,

1990, 1991). Existe, portanto, uma relação entre a aprendizagem e a comunicação, tendo o discurso como elemento central, uma vez que o diálogo permite a consideração a respeito de novas perspectivas. Ao contrário da aprendizagem instrumental, caracterizada pela relação de causa-efeito e processo hipotético-dedutivo, a aprendizagem comunicativa possibilita entender os significados por meio da linguagem, pois ela é carregada de metáforas, seja na fala, na arte ou na escrita.

Taylor (2010) critica a concepção de Mezirow (1990, 1991) pela sua omissão em relação aos desafios que surgem dos contextos sociais e apresenta três elementos centrais para a aprendizagem transformadora, além da experiência individual, da reflexão e do diálogo. São eles: orientação holística, que inclui o elemento afetivo e relacional na aprendizagem; consciência do contexto, o qual pode favorecer ou impedir o aprendizado; e, relações autênticas, ou seja, construção de uma base de confiança que permita a reflexão transformadora. O autor argumenta que a aprendizagem transformadora é fruto, não apenas de um discurso racional, mas de uma esfera afetiva que envolve o processo de aprendizado e resulta na transformação individual e na realidade social.

Apesar das críticas, os escritos de Mezirow (1990, 1991) têm sido largamente utilizados como base teórica para a realização de pesquisas empíricas. A aprendizagem transformadora modifica a autopercepção e a percepção de mundo. No contexto do trabalho, ela pode operar no sentido de induzir o aprendiz a uma prática transformadora. O serviço público, por exemplo, é um campo de trabalho suscetível a críticas e questionamentos constantes a respeito da produtividade, da ética e da eficiência dos servidores públicos. Mudança, no senso comum, nunca esteve engajada à esfera pública. No entanto, pesquisas sobre aprendizagem, incluindo esse domínio podem revelar contrapontos em relação a este senso comum e favorecer a avaliação e o desenvolvimento de políticas de desenvolvimento dos servidores. A teoria da aprendizagem transformadora é uma abordagem em evolução, e, portanto, tem sido incrementada ao longo de estudos realizados na área.

3 METODOLOGIA

A abordagem escolhida e mais adequada para a condução deste estudo foi o qualitativo básico (MERRIAM, 2009), que abrange a interpretação da experiência, a construção de mundo pelo indivíduo e o significado atribuído às experiências vividas, uma vez que o objetivo da pesquisa foi compreender a percepção dos profissionais recém qualificados da Universidade Federal de Campina Gran-

de (UFCEG) quanto ao significado de ser um servidor antes e depois da conclusão de um curso de pós-graduação em nível de mestrado.

O contexto da pesquisa foi a UFCEG. A unidade de análise foi servidores técnico-administrativos qualificados em nível de mestrado no período de 2005 a 2011. A escolha deste período para efeito do estudo ocorreu pelo fato de o novo plano de carreira do servidor técnico-administrativo, com fulcro na Lei n. 11.091, ter entrado em vigência no ano de 2005. A delimitação do contexto se justifica pela contribuição que a pesquisa trará à Instituição em estudo, da qual o pesquisador é participante.

Os sujeitos foram selecionados utilizando-se um banco de dados da própria instituição, no qual são registrados a saída de processos de pedido de incentivo por qualificação e capacitação. Após contato por telefone, a pesquisa foi realizada com servidores que se dispuseram a participar da entrevista. No período de realização do estudo, alguns servidores estavam de férias, outros se negaram a participar e outros não foram localizados.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada. O roteiro de entrevista foi elaborado com base no modelo proposto por Cranton (2006). Foram analisadas as três dimensões da aprendizagem transformadora, a saber: conteúdo, processo e premissa. Como categorias foram considerados os seguintes hábitos de mente: psicológico, sociolinguístico, epistêmico, ético-moral, filosófico e estético. O roteiro da pesquisa auxiliou a compreender o que mudou na perspectiva dos servidores após a conclusão de mestrado e se houve transformação em relação ao que significa, para eles, ser um servidor.

O número de entrevistas realizadas foi determinado utilizando-se os princípios da acessibilidade e também a saturação. Foram realizadas nove entrevistas, com servidores de setores e cargos diversos do *Campus* de Campina Grande. As entrevistas foram agendadas e realizadas pessoalmente, no local de trabalho do servidor. O registro das entrevistas foi feito com uso de um gravador, após apresentar ao servidor a importância da gravação para a análise dos dados. Depois de gravadas, as entrevistas foram transcritas literalmente.

Realizada a transcrição, os dados foram agrupados em um Protocolo de Codificação. Os discursos foram codificados utilizando-se a seguinte simbologia: SN.n, em que S representa o servidor entrevistado, N o número do servidor por ordem de realização da entrevista e n o número do trecho identificado no protocolo de entrevista. Os entrevistados ocupam cargos de nível médio e superior, e realiza-

ram o mestrado entre 2006 e 2011 em áreas diversificadas, a saber: Linguística, Engenharia, Saúde Coletiva, Computação, Engenharia de Materiais e Saúde Pública.

Após a codificação, as falas foram agrupadas em categorias temáticas, obedecendo a lógicas das dimensões e categorias propostas por Cranton (2006). A elaboração de um protocolo de categorias temáticas possibilitou uma análise mais profunda das similaridades e distinções dos discursos.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esta seção apresenta os resultados da pesquisa, analisados segundo as categorias temáticas encontradas a partir das entrevistas realizadas. A categorização segue a estrutura apresentada por Cranton (2006), adaptada de acordo com outros temas encontrados na pesquisa. A discussão dos resultados será estruturada da seguinte forma: primeiro serão discutidos os hábitos de mente e as possíveis transformações ocorridas a partir da realização de um mestrado para cada um dos hábitos de mente.

Os hábitos de mente definem a forma como se enxerga o mundo. Eles são estruturados segundo a formação, a cultura e a personalidade (CRANTON, 2006). São inerentes a cada indivíduo e, portanto, não podem ser generalizados, pois cada pessoa tem uma história de vida diferente, participa de contextos diferentes e possui uma personalidade própria. Nesse sentido, apesar do fato de a população estudada fazer parte de uma mesma instituição, não existem elementos suficientes para generalizações.

4.1. HÁBITO DE MENTE PSICOLÓGICO – O SENTIDO E A EXPERIÊNCIA DE SER SERVIDOR

Está relacionado ao pensamento do servidor sobre ele mesmo (conteúdo), como ele veio a se perceber dessa forma (processo) e o que o levaria a questionar essa percepção (premissa).

Ser servidor envolve uma ligadura de sentimentos relacionados a aspectos positivos e negativos. A ideia de que ingressar no serviço público requer esforço, a partir de muita dedicação e estudo, tornar-se servidor se traduz em uma conquista, uma vitória diante do atual mercado profissional. A conquista possibilita maior segurança no trabalho e o servidor desfruta de uma sensação de que

não perderá o emprego por qualquer motivo e isso lhe tira o medo do desemprego, característico do trabalhador da empresa privada.

O vínculo estabelecido por meio de um contrato cria então uma responsabilidade diferente do setor privado: servir as pessoas. A palavra “servidor” sugestiona a função de servir, seja qual for a área de atuação ou o cargo ocupado. Evidencia uma função comum a todos, que é atender às necessidades das pessoas.

Pra mim, ser servidor público é, primeiramente, assim, partir do pressuposto servidor. A gente tá aqui pra servir, a gente tem um público que a gente precisa atender. (S2.1) (informação verbal).
Ser um servidor público [...] é [...] Eu acho que, no meu ponto de vista, é servir a comunidade [...] é [...] com as obrigações e os deveres, de cada servidor mediante um contrato que foi estabelecido com o órgão de origem. (S3.1) (informação verbal).

Para alguns servidores, ser servidor é ser um profissional, é uma profissão com a mesma importância de uma empresa privada. Para outros, existe uma essência diferenciada, uma filosofia de ação profissional anexa ao ser servidor, a qual supera os objetivos capitalistas empresariais de ver seus empregados como peças que funcionam em uma máquina. Nesse sentido, os resultados sugerem que, para uns, ser servidor é uma profissão, para outros, uma missão, traduzida pelo compromisso de servir e trabalhar com qualidade.

Eu acredito que seja um serviço como qualquer outro serviço da iniciativa privada, com exceção dessa característica de eu ta prestando um serviço para comunidade. (S4.1) (informação verbal).
Veja só, eu acho que ser servidor público é mais do que um simples vínculo empregatício. Eu acho que é um compromisso que as pessoas têm, é uma opção que se faz em atender à sociedade. (S9.1) (informação verbal).

O conceito do que é ser servidor se transforma a partir da inserção no meio, ou seja, tornar-se servidor traz uma nova visão sobre o seu significado. Estar dos dois lados implica ter uma visão a respeito das necessidades do usuário, bem como das carências do servidor.

Como eu já disse, eu já fui aluno, então eu tive o ponto de vista de quem era servido pelo servidor e hoje eu sou servidor público. Eu estou do outro lado. Então eu tenho a visão dos dois. Minha visão profissional mudou. (S4.25) (informação verbal).
Eu estudei aqui nessa universidade e a gente tinha [...] é [...] sempre contato com as pessoas, tanto os técnico-administrativos como os professores e a gente sabia que precisava deles, precisava de vivenciar esse contato junto com eles. (S2.2) (informação verbal).

Os discursos evidenciam que a percepção do significado de ser servidor é construída com a experiência, no dia a dia da atividade. Segundo um dos entrevistados, a percepção ocorre com a incorporação do que se faz. Outro servidor fala de “vestir a camisa”. Essas falas implicam a compreensão da essência do que é ser servidor e a execução da atividade segundo esta compreensão.

A reflexão acontece de acordo com os entrevistados, como um exercício diário a respeito daquilo que ele próprio faz, do que os colegas fazem, do sistema de remuneração, entre outros. Questionou-se se existe uma forma melhor de exercer a própria atividade. Os discursos revelam que a reflexão é uma busca por não deixar que o ativismo próprio da atividade leve ao esquecimento da real função do servidor: servir as pessoas. Schön (2000) argumenta que se pode refletir na ação a partir de uma retrospectiva daquilo que foi realizado de modo a descobrir como o ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. A reflexão “[...] é um ato consciente ainda que não precise ocorrer por meio de palavras.” (SCHÖN, 2000, p. 33). As falas demonstram que a reflexão para os entrevistados é um propósito que promove a execução mais aprimorada de suas atividades.

Eu reflito todos os dias no sentido de que haja melhora, porque, com o tempo, o estresse, o trabalho, a continuidade, as longas jornadas de trabalho faz com que você, se não tiver refletindo sobre isso, você para em um processo de acomodação [...] Então, diariamente eu repenso, penso sobre o que significa servir a alguém porque se não for dessa forma você perde o sentido até da sua profissão, já que você vive em um meio social. (S8.3) (informação verbal).

O significado de ser servidor também reflete uma sensação de desgaste físico e emocional. A polivalência, a natureza e a responsabilidade advindas da própria atividade, a falta de recursos e as constantes cobranças, associadas a uma imagem desgastada do serviço público perante a sociedade, geram estresse e desmotivação. Ao contrário do que o senso comum muitas vezes apresenta, a constante necessidade de adaptação por parte dos servidores leva ao desgaste, que pode provocar inclusive o desejo de desistência.

No começo foi difícil. Eu [...] é [...] o ambiente que eu trabalhava, no começo estava passando por mudanças. Novo gestor. Foi bem difícil pra eu me adaptar (S1.2) (informação verbal).
Eu acho que a gente da saúde passa por um grau de estresse grande. Até porque você administra duas coisas: vida e morte. Então, quando você lida com vida, sua responsabilidade é muito grande, seu desgaste é imenso (S7.38) (informação verbal).
(risos) Acho que foi muito, às vezes com choro. Foi [...] eu nem sei. Passou tão rápido. São 26 anos que passaram e eu acho que foi mui-

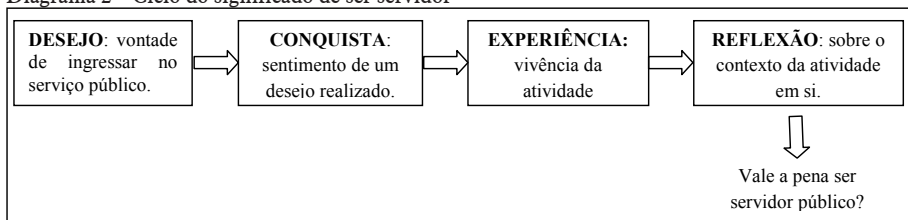
ta correria, muito corre-corre, porque as coisas são tão aceleradas. (S5.35) (informação verbal).

As questões salariais passam a estar atreladas ao desgaste do servidor. A ideia de ganhar muito ou pouco se vincula, portanto, àquilo que se faz, em como se faz, em outras palavras, se é merecido ou não.

Eu acho que, pra o que eu faço e pra o que eu me estresso, eu acho que eu ganho pouco. Acabou a história. Então, todo mundo depende em que você se incorpora. Bem, tem gente que ganha demais pra não fazer nada. Não é meu caso. Entendeu? Eu trabalho e muito. (S7.34) (informação verbal).

Conforme Cranton (2006, p. 26), o hábito de mente psicológico influencia a visão de mundo a partir da forma como a pessoa se vê, seu autoconceito, seus medos e inibições. A pesquisa sugere a possível existência de um ciclo na construção do significado da experiência de ser servidor público, na visão do próprio servidor. O primeiro sentimento seria o de querer se tornar servidor. Nesse momento, ser servidor significa um desejo, um sonho de desenvolvimento pessoal. Após adentrar no serviço público, por meio de um concurso, a ideia de servidor é de vitória, de realização pessoal e conquista. A terceira etapa pode ser entendida como a experiência, seguida da reflexão, que seria o conjunto de atividades do dia a dia, o qual produz algumas respostas sobre o porquê o servidor não alcança a expectativa da sociedade, caracterizando um “olhar do outro lado”. A quarta fase envolve a necessidade de o profissional alcançar níveis maiores de desenvolvimento dentro do serviço público. A impossibilidade de que isso ocorra gera o desgaste e a vontade de desistir. A competitividade do mercado, o desejo de segurança e a satisfação em servir podem compor elementos fundamentais em continuar no serviço público.

Diagrama 2 – Ciclo do significado de ser servidor



Fonte: os autores.

O mestrado aprimorou a importância dada ao cuidado com o usuário, no contexto da atuação profissional, revelando o sentido de servir como algo inerte ao atendimento ao público, como mostra a fala a seguir:

Olha, eu digo a você que aprimorou, principalmente como meu mestrado foi na área de enfermagem e a enfermagem, ela trabalha muito a questão do cuidado. O cuidado com o outro. Então, antes eu já tinha essa percepção, esse prazer em trabalhar com o público, em atender bem, em procurar atender às necessidades daqueles que estão aqui, mas como [...] de fato, com o mestrado abriu meus horizontes, abriu meus olhos em ver que nós estamos aqui pra isso, para servir. (S6.7) (informação verbal).

Nesse sentido, o mestrado permitiu uma visão mais focada no “servir”. “Abrir os olhos” implica passar a enxergar, ter uma percepção mais aprofundada, nesse caso, em relação ao objetivo ou à razão de ser servidor, revelada na frase “nós estamos aqui para isso”. Outro fator a considerar é que a pesquisa executada para a dissertação do mestrado, quando realizada no contexto do serviço público, permite conhecer mais sobre uma realidade deste serviço, o que capacita o servidor a contribuir mais em sua atividade.

4.2 HÁBITO DE MENTE SOCIOLÓGICO – INFLUÊNCIA DAS NORMAS SOCIAIS

Relativo à legislação do servidor, a influência para fazer um mestrado repousa sobre a obtenção de um incentivo financeiro. Dos servidores entrevistados, nenhum recebeu licença para estudar, o que gerou uma revolta pelo sacrifício que significou adicionar trabalho a estudo, além do reconhecimento da existência de um direito e a impossibilidade de gozá-lo.

Claro que o incentivo à qualificação, o incentivo que a gente tem. Eu acho que essa resposta, a maioria vai dizer isso, que todo mundo pensa em fazer mestrado, especialização pensando no incentivo, em termos salariais. Se for te falar de legislação, foi só isso. (S1.18) (informação verbal).

Eu imaginava que, como servidora pública, que, quando eu fosse fazer o mestrado, eu ia ter direito à licença pra mim qualificar e eu não tive. Então, eu tive que fazer meu mestrado com muito sufoco, sem sair do trabalho. E aquilo me revoltava que eu dizia: Como é que em uma universidade quer profissionais qualificados, quer profissionais capacitados, mas ela mesma não libera seus funcionários para isso. E isso era um ponto que me revoltava. (S6.28) (informação verbal).

Nos discursos, percebe-se um sentimento de que as normas sociais criadas no contexto contribuíram para tornar a realização do curso mais desgastante e sacrificante, pois o estímulo legal existe – o incentivo financeiro, mas as dificuldades para conseguir afastamento são limitadas pelo contexto do trabalho na instituição. Alguns servidores afirmaram que não houve influência da legislação e outros acenaram que, afora a questão salarial, outros fatores influenciaram na realização do mestrado, a exemplo de gostar de estudar, seguir a carreira docente, aproveitar uma oportunidade que surgiu e continuar ou melhorar a sistematização das atividades como servidor.

Não me liguei [na legislação] porque a minha questão é porque eu gosto de estudar. (S5.22) (informação verbal).

A princípio eu optei por fazer um mestrado, logo que houve o plano de cargo, carreira e salários [...] lógico que aquilo brilhou nos olhos de todo mundo, querer fazer um mestrado, mas como eu também trabalho com docência e isso [...] um mestrado, pra mim, é também importante nessa área de docência, então, eu optei por fazer o mestrado. (S6.26) (informação verbal).

Para alguns servidores, a falta de influência da legislação também pode ser decorrente da falta de conhecimento desta, mas também pode ser percebida na forma como os servidores avaliaram a legislação, confundindo questões administrativas da instituição com questões legais.

Evidencia-se uma avaliação positiva da legislação quanto à existência de incentivo financeiro em decorrência do servidor que se qualifica. No contexto social, a pesquisa evidenciou que o mestrado gera um “novo olhar” dos colegas de trabalho em relação ao servidor mestre, atribuindo-lhe maior credibilidade. A valorização ocorre basicamente pelo reconhecimento e pela existência deste “novo olhar”. Não há demonstração de que a valorização adentre na questão do desenvolvimento real na carreira, mas apenas na forma como o servidor é visto pelas pessoas.

O próprio servidor passa a se perceber de uma forma diferente, eleva sua autoestima e segurança. A linguagem “eu sou o cara” revela que o servidor passa a se ver como um destaque em seu meio social. O discurso a seguir implica que o mestrado significa satisfação pessoal, uma conquista alcançada em meio a um processo compreendido como difícil.

Você se vê de uma maneira diferente. Você se sente [...] sua autoestima melhora porque todo mundo faz: Ave, é um sacrifício. Mas aí eu passei, então, de repente, assim, eu sou [...] sou o cara (risos). Então sua autoestima vai lá pra cima. E, enfim, são esses sentimentos. Desperta muitos sentimentos. (S9.38) (informação verbal).

Bowditch e Buono (2002) falam do poder do conhecimento, baseado no domínio do indivíduo em determinado assunto, quando percebido como um recurso valioso. Esse tipo de poder pode ser alcançado inclusive por pessoas de *status* inferior, o que pode levar a uma influência informal. O conhecimento, portanto, pode levar o indivíduo a assumir uma posição de liderança, como pode ser visto nos discursos a seguir:

Como aqui no meu ambiente de trabalho não existe pessoas que tenham um mestrado, aí as pessoas, de fato, elas [...] Ah, tu já fez o mestrado. Que bom! Elas reconhecem isso e até reconhecem que, por você ter essa qualificação, você passa a ter novos conhecimentos, a agir de maneira diferente e passam até a colocar você a frente de coisas que elas querem que você decida por elas. (S6.29) (informação verbal).
Quando você estuda, quando você faz um mestrado, que você aprofunda, você percebe que se ouve mais, com mais atenção. Por quê? Porque você teve um aprofundamento naquele assunto. Então, talvez, as pessoas lhe ouçam mais, lhe observam mais e, a partir dali, tracem algum plano, utilize sua ideia porque vê que você teve um aprofundamento para aquilo. (S9.11) (informação verbal).

Observa-se que no contexto da ação profissional a valorização do conhecimento ocorre apenas pelo reconhecimento dos colegas de que aquele servidor está mais capacitado a exercer sua atividade e outras de maior complexidade. Esse aspecto se reflete em maior expectativa quanto ao desempenho do servidor qualificado, o que pode levar a mudanças na forma de realizar o trabalho, mas não gera variações nas perspectivas de significado.

4.3 HÁBITO DE MENTE EPISTÊMICO – AQUISIÇÃO E APLICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS

Os conhecimentos necessários à função de servidor são obtidos principalmente a partir da experiência, mais do que propriamente em um mestrado, independente da área de estudo. Segundo Daudelin (1996), as experiências de trabalho revelam um processo de análise que explora causas, desenvolve e testa hipóteses e, finalmente, produz novos conhecimentos.

Como eu adquiri estes conhecimentos? Acho que [...] sei não. Amadurecimento da prática do trabalho mesmo ou então das minhas próprias necessidades como cidadã. (S9.10) (informação verbal)
Todo dia você estuda. Então você constrói dia a dia. Não tem que esperar pra fazer um mestrado não, que senão você se perde. Todos os dias você tem que procurar os seus conhecimentos. (S7.20) (informação verbal).

Após a conclusão do mestrado, a aplicação dos conhecimentos nem sempre acontece de forma satisfatória ao servidor, o que pode ser considerada uma forma de desvalorização. Quando os conhecimentos obtidos com o mestrado são aplicados, trazem vários ganhos para o serviço público, como a redução de custos, a melhoria de desempenho no trabalho, a melhoria no atendimento ao público, a maior capacidade de tomar decisões e a melhora das relações interpessoais.

Hoje eu tenho, acho que, mais [...] mais [...] como eu já disse, mais conhecimento. Hoje eu estou mais capacitado pra exercer as atividades que eu faço hoje. (S4.30) (informação verbal).

Eu passei a tratar melhor, ainda melhor, as pessoas com que eu trabalho, o corpo com que eu trabalho. (S6.35) (informação verbal).

E, a partir deste estudo que eu fiz, a gente pôde reduzir o custo com energia na instituição. (S2.8) (informação verbal).

Além dos conhecimentos adquiridos, o processo da realização do mestrado conduz o servidor a ter mais responsabilidade, disciplina e envolvimento no trabalho. A ideia de que em um mestrado é “cada um por si” leva o servidor a ter compromisso naquilo que realiza. Isso é obtido não no conteúdo das disciplinas, mas no transcorrer do mestrado, no processo em si, o qual exige atenção e dedicação. Isso pode conduzir a mudanças na forma como o servidor realiza suas atividades.

A questão de responsabilidade mudou bastante, porque mestrado a gente procura uma causa e se torna responsável por ela. (S2.15) (informação verbal).

Você melhora a qualidade do serviço. Você passa a ver o paciente com outra, sobre outro ângulo. Essa perspectiva faz com que aquela quantidade, ela pode se transformar em qualidade e a qualidade é o trabalho científico. Você se envolve mais. (S8.5) (informação verbal).

Então você começa a ver um monte de coisa que você precisa fazer, que você precisa mudar pra você poder acompanhar aquele estudo. Então ele me fez mudar nesse sentido. De você precisar estar sempre se policiando. Você precisa se disciplinar. (S9.35) (informação verbal).

Tanto os conhecimentos obtidos quanto a estruturação e o andamento do mestrado permitem maior sistematização e capacitação para a execução das atividades.

4.4 HÁBITO DE MENTE FILOSÓFICO – VISÃO DE MUNDO

O servidor enxerga o mundo sobre dois ângulos, um positivo e outro negativo. O egoísmo e as relações de poder, incluindo o *status* decorrente de titulação, foram dois aspectos que se destacaram na pesquisa. A visão de que as pessoas

são egoístas talvez revele a essência do servir inerente a estas pessoas, e, por isso, incomodam-se que outras pessoas pensem apenas em si.

É um mundo difícil, em que as pessoas buscam poder pelo poder. (S1.23) (informação verbal).

O mundo em que eu vivo [...] Eu acho que as pessoas são tão egoístas. Olha, eu vivo aqui, no meio de pessoas, de doutores [...] infelizmente cada dia eu fico mais decepcionada com as pessoas. (S5.27) (informação verbal).

Olha, o mundo que a gente vive hoje, apesar de ter muitas pessoas que se esforçam pra o mundo viver em união, o mundo viver em harmonia, viver com amor, infelizmente, existem muitas pessoas que não têm como valores isso. Tem como valores apenas o seu eu próprio e “*quero me beneficiar, eu quero mais dinheiro*” e isso, às vezes, dificulta até a relação dentro do trabalho mesmo. (S6.30) (informação verbal).

Outro aspecto observado pelos discursos são as mudanças rápidas que ocorrem no mundo atualmente, exigindo constante adaptação e aprendizagem do servidor. Ao tratar do mundo como algo em construção revela essa dinamicidade constante, a ocorrência de transformações e também um processo de aprendizado.

Eu acho o seguinte, o mundo tá passando [...] é uma transformação muito veloz, eu acho. É uma transformação muito veloz, mas que a gente precisa se adequar [...] Só tem que a gente vê, que essas adequações solicita muito do ser humano. Eu hoje, eu não sei onde é que vai parar, mas assim, você sempre está em uma produção. Você sempre tem que estar produzindo, produzindo pra acompanhar, e eu não sei onde é que vai isso não. (S7.37) (informação verbal).

A maioria dos entrevistados afirmou que a construção da visão de mundo tem como base a educação familiar. Além desse fator, outras influências foram apresentadas, como a relação e a convivência com outras pessoas, os estudos, a experiência e as crenças ou religiosidade.

(Como a visão de mundo foi construída) A partir do que eu observava dos meus pais, na minha vivência com meus pais e também na minha vivência com DEUS, como eu já disse, construindo a partir daí, e através do estudo. (S6.31) (informação verbal).

Eu acho que foi convivendo com muita gente, muita gente diferente. Aí você vai pegando um pouquinho aqui, um pouquinho ali [...] Aí você vai começando a montar, montar uma visão, sabe? (S5.30) (informação verbal).

Eu acho que a gente constrói com experiência, visão de mundo. Acabou. (S7.39) (informação verbal).

A realização de um mestrado, para a maioria dos entrevistados, não mudou a visão de mundo. A transformação ocorreu no nível dos esquemas de signifi-

cado e não nas perspectivas de significado. As palavras “ampliando”, “aprimorou” e “consolidou” evidenciam que a visão em si não foi alterada, mas aperfeiçoada.

Consolidou uma visão que eu já vinha desenvolvendo na graduação. Consolidou, abriu mais meus olhos para alguns aspectos. (S1.26) (informação verbal).

Acho que minha visão ficou mais ampla. Tenho uma imagem mais [...] menos restrita do mundo. (S4.28) (informação verbal).

Você começa a refletir. Você não faz um julgamento, assim, cru do que é certo ou do que é errado. Você reflete a realidade daquela pessoa. Eu acho que foi a partir do mestrado que eu comecei a ter essa reflexão, fazer essa reflexão. (S9.37) (informação verbal).

Criou uma visão crítica muito forte. Não ter aquela visão, aquela visão, vamos dizer assim, amarrada, que você tem como estudante, que o professor ensina e você aprende, que o que o professor diz é certo, pronto e acabou, aquilo é uma verdade absoluta. Cria uma perspectiva, uma visão mais crítica. (S4.10) (informação verbal).

Pela análise dos depoimentos, o mestrado possibilita a reflexão e o julgamento da realidade a partir do momento em que gera uma visão crítica e a capacidade de questionar verdades tidas como absolutas. Daudelin (1996) afirma que a reflexão é um processo cognitivo individual, no qual o indivíduo traz para dentro da sua mente uma experiência externa, transformando-a pela conexão com experiências passadas. Disso resulta a aprendizagem e novas inferências sobre o mundo externo.

Atrela muito valor, porque você tem outro campo de percepção. Todo conhecimento agrega e principalmente, assim, o conhecimento quando você sai que você vai ver. Como eu fiz interdisciplinar, um conhecimento de muita gente de outras áreas. Então, todo mundo chega lá, bota sua parcelinha de conhecimento, de discussão. Você vai crescendo. Quer dizer, você vai ampliando, você vai vendo de outro ângulo, as coisas. Eu acho que o mestrado trouxe isso. (S7.21) (informação verbal).

O foco de visão passa a ser maior porque a percepção de mundo passa a ser sobre diversos ângulos. Isso é possível a partir do compartilhamento de experiências e por meio de leituras aprofundadas. Nesse sentido, infere-se que o mestrado transforma as perspectivas de significado, ainda que não promova uma alteração radical da visão de mundo.

4.5 HÁBITO DE MENTE ESTÉTICO – A QUESTÃO DA BELEZA

Depois da categoria psicológica dos hábitos de mente, a imagem do serviço público foi o aspecto de maior destaque em toda a pesquisa. Apesar da

beleza de ser servidor, para a maioria, residir na função de servir ainda existe uma evidente preocupação com a forma como a sociedade enxerga o serviço público.

Beleza em ser servidor? É exatamente trabalhar com o público. (S6.21) (informação verbal).

Eu acho que se a gente souber o que é ser servidor público [...] é [...] de servir a comunidade com qualidade no atendimento e o cumprimento das suas obrigações, eu acho que é mais bonito do que feio. (S3.10) (informação verbal).

O lado belo ou positivo está associado também aos benefícios característicos da profissão, como estabilidade e acesso a muitas pessoas. Em contrapartida, o lado feio ou negativo de ser servidor está ligado à descrença da sociedade em relação ao serviço público.

Pontos bons [...] Eu acho algo interessante, eu ainda não tenho, mas eu acho que é uma coisa interessante, é a estabilidade financeira. De certa forma te dá uma certa segurança. Vamos dizer assim, você tem mais [...] você tem menos medo de ser [...] de perder o emprego de uma hora pra outra porque a empresa que você trabalha fechou ou algo assim. Te dá uma certa segurança em relação à sua vida pessoal. E, acho que aspecto negativo, eu acho que talvez seja a imagem que muitas pessoas têm de servidor público. (S4.16) (informação verbal).

O lado bonito seria a [...] que a gente tem possibilidade de ter contato com muita gente e a gente tem condição de dar o melhor da gente, e o lado feio é que a gente também pode não dar essa coisa boa. (S5.8) (informação verbal).

Cranton (2006) argumenta que os hábitos de mente estéticos são determinados por normas sociais e da cultura. Nesse sentido, é possível perceber que o ser ou não servidor pode implicar formas diferentes na percepção do significado de ser servidor público. O contexto da participação, da inserção no meio, no tornar-se servidor, traz uma nova forma de ver o serviço público. “Antes, quando eu não era, não tava nem aí. Pensava como a maioria. Eu pensava como todo mundo, eu não sabia o que era o serviço público, eu não tava aqui dentro” (S1.9) (informação verbal).

Em algumas falas, o próprio servidor se coloca como um possível causador da imagem desgastada do serviço público, quando ele não realiza sua função. No entanto, há uma forte ênfase por parte dos entrevistados na autodefesa contra os argumentos que circulam na sociedade em relação ao serviço público. Uma análise dos discursos revela a percepção dos servidores entrevistados sobre a visão da sociedade em torno da atividade do servidor, por meio das seguintes expressões: “servidor não trabalha”, “servidor público não faz nada”, “servidor público

é uma moleza”, “ganha muito”, “é inepto”, “é folgado”. A visão do servidor é diferente da imagem criada pela sociedade e isso ratifica que a origem do hábito da mente estético está na cultura e no contexto social. Pode mudar esta imagem da sociedade e estabelecer um novo quadro de referências envolvendo o significado de ser servidor público, um agente que trabalha com seriedade, dedicação e compromisso com a sociedade.

Com a melhoria da minha formação, eu consigo prestar um melhor trabalho, um melhor serviço e, acho que isso ajuda a melhorar a imagem da instituição. (S4.20) (informação verbal).

Se muitos servidores da Área de Saúde tivessem a oportunidade de fazer um mestrado na Área de Saúde e, especificamente esse que eu fiz, que se trabalha muito essa questão do cuidado, do acolhimento, da escuta, melhoraria muito a imagem que se tem do serviço público, porque ia haver mudanças no comportamento de muitos servidores. (S6.25) (informação verbal).

A análise dos discursos indica que a realização de um mestrado pode favorecer uma nova imagem do serviço público à medida que apresenta um corpo de profissionais mais qualificados para exercerem a sua função. Além disso, a capacitação do servidor pode melhorar seu desempenho e, portanto, a qualidade do serviço prestado. Também pode causar mudanças no comportamento com os usuários.

4.6 HÁBITO DE MENTE ÉTICO-MORAL – OS VALORES DO SERVIDOR

Os principais valores apontados pelos servidores foram a honestidade, o respeito, a simpatia, a ajuda ao próximo, atender ou servir bem ao usuário independente das circunstâncias, justiça e ética.

A honestidade, ah [...] o sentido de ajudar o outro, tentar ser simpático, tentar ajudar as outras pessoas, eu acho que isso é imprescindível. Às vezes a gente tá morrendo de raiva, mas tem que [...] no trabalho, a gente não pode levar pra o trabalho as coisas de casa, então tem que atender bem. (S1.15) (informação verbal).

Os valores são construídos, segundo os entrevistados, principalmente, a partir da educação familiar, do convívio social, da direção religiosa, da experiência e dos estudos, como sintetizam bem os discursos a seguir:

A vivência em comunidade, a vivência com a família. Isso aí tudo foi fazendo com que esses valores cristãos se sobressaíssem. (S2.10) (informação verbal).

Primeiro a gente constrói com cada experiência. Eu acho que a experiência vai construindo os valores e os estudos também. (S7.13) (informação verbal).

Segundo Cranton (2006), o hábito de mente ético-moral engloba consciência e moralidade, bem como o conceito sobre o bem e o mal. O conjunto de conhecimentos obtidos no mestrado leva à mudança ou obtenção de valores, a exemplo de uma maior consciência ambiental, consciência do valor humano e consciência em relação às necessidades humanas.

Então, esses valores de consciência ambiental [...] tudo isso, mudou em mim e isso eu venho trazendo aqui pra o meu ambiente, pra o ambiente de trabalho. (S2.12) (informação verbal).

Agregou valor porque eu aperfeiçoei e vi que, na realidade, a Área de Saúde precisa que a ciência também vá até a periferia. (S8.20) (informação verbal).

Os resultados sugerem que houve mudança na percepção dos servidores quanto ao hábito de mente ético-moral após a realização do mestrado. A pesquisa revelou que a postura em relação ao atendimento ao público passou a ser mais tolerante e paciente, em virtude do fato de o servidor passar a compreender melhor a realidade de quem se utiliza do serviço público. Apesar da construção dos valores ter origem, sobretudo, no seio familiar, o mestrado também possibilita o acréscimo de novos valores, que tornam o servidor capaz de fazer o seu trabalho com maior empenho e, até mesmo, maior sensibilidade. Também faz com que sua visão se aproxime mais da realidade em que está inserido ele mesmo e o público ao qual serve.

5 CONCLUSÃO

A partir da análise dos resultados apresentados, pode-se concluir que a realização de um mestrado não trouxe mudanças na percepção do significado do que é ser um servidor público, mas trouxe modificações na percepção do significado sobre como o servidor deve agir no contexto do trabalho. O sentido de servir ganha força a partir de conceitos como o de cuidado ou melhoria na qualidade do atendimento. A aprendizagem obtida foi transformadora, havendo mudanças tanto nos esquemas quanto nas perspectivas de significado.

O sentido de ser servidor tem como base a experiência em si, o aprendizado diário, por meio da execução das atividades cotidianas e do convívio com outros servidores, incluindo o contato com os professores e os usuários. Há, contudo, um sentimento de desvalorização pela ausência de possibilidade na carreira, ainda que possuindo uma titulação superior à exigida para o cargo. O compromisso de

servir fica então vinculado aos valores, que podem ser obtidos também a partir do próprio mestrado, e não a um possível desenvolvimento ou mesmo aumento salarial. A legislação, após o mestrado, passa a ser vista como mero meio de progressão financeira, não apresentando outros benefícios relativos à titulação obtida.

Não houve evidências de que o mestrado trouxe mudanças em relação ao conceito do que é servidor, mas se observa que existiram transformações nos esquemas de significado, relativos à mudança no sentido de como ser servidor, ou seja, no contexto da ação profissional em si, na essência da atividade, bem como no contexto geral que envolve o ser servidor. Os servidores demonstraram que passaram a perceber alguns aspectos, ou seja, ocorreu uma melhor percepção do contexto no qual o servidor está inserido. O mestrado possibilitou uma reflexão sobre a realidade do que é ser servidor em contraponto com o pensamento que circula na sociedade. Isso sugere que houve ampliação da capacidade de julgamento e análise. Também possibilitou uma revisão dos conceitos quanto às obrigações do servidor, implicando uma revisão no comportamento referente à ação profissional no âmbito do serviço público, distinta das variantes do setor privado.

Há evidências de que a execução do trabalho é transformada pela aquisição de novos conhecimentos. O servidor se sente mais qualificado para realizar suas atividades, com maior qualidade e agilidade. As relações interpessoais e a forma como o servidor é visto também passam por transformações, uma vez que o mestrado proporciona mais compromisso no trabalho e o servidor adquire maior credibilidade diante de seus colegas de trabalho.

Os pontos de vista em relação à beleza de ser servidor passam a ser moldados pelo comprometimento e pelo cumprimento da função de servir a comunidade, além da busca por melhorar a imagem do serviço público perante a sociedade. O servidor vivencia uma realidade não compreendida pela sociedade. Por isso, há um sentimento de desconforto e mesmo de injustiça diante da imagem negativa que se propagou a respeito do serviço público, e, consequentemente, do servidor público.

A pesquisa revelou uma visão de que o servidor não consegue alcançar as expectativas da sociedade porque faltam recursos humanos e estrutura suficientes para atender à demanda. Nesse sentido, o servidor faz o que pode e está ao seu alcance, mas a imagem perante a sociedade se torna negativa.

A realização de um mestrado possibilita uma ampliação da visão de mundo, uma percepção do mundo sobre diversos ângulos. A capacidade de refletir e analisar criticamente, julgando a realidade, sem estabelecer verdades ab-

solutas, mostra que o mestrado proporcionou aos servidores uma aprendizagem transformadora. O servidor adquire a capacidade de questionar e avaliar outros pontos de vista diferentes dos seus.

O nível de questionamento se refere a ele mesmo, aos seus colegas, ao ambiente de trabalho e ao contexto que envolve o ser servidor. Apesar das transformações ocorridas a partir da realização do mestrado, percebe-se que o servidor se sente ou se posiciona como agente passivo e não como agente transformador do mundo no qual está inserido. Os resultados sugerem que o olhar do servidor, após a realização do mestrado, situa-se em três níveis:

- a) Em nível de atividade – o que eu faço e como faço? Posso melhorar meu atendimento, minha forma de servir ao público?
- b) Em nível de universidade – como meu trabalho pode ser melhor aproveitado no contexto de outras atividades dentro da universidade?
- c) Em nível de sociedade – como a sociedade enxerga o que nós fazemos? O que entende por educação?

O alcance do servidor para melhorar a imagem diante da sociedade abrange apenas o nível das suas atividades. Não se veem como possíveis instrumentos de alcance nas esferas mais elevadas que pudessem trazer grandes mudanças. Como o mestrado, possivelmente, leva o servidor a ter uma visão não apenas voltada às suas atividades diárias, mas de um alcance maior, em nível social, possivelmente isto pode levá-lo a uma frustração e sentimento de impotência. Ele tem uma visão mais ampla do que pode ser e deve ser feito, mas se vê capaz de fazer apenas em nível de suas atividades. O mestrado, ao invés de desenvolvê-lo e motivá-lo, pode até mesmo frustrá-lo.

Conclui-se, portanto, que o mestrado possibilitou uma aprendizagem transformadora sobre a ação do servidor público no contexto da ação profissional, promovendo mudança nos esquemas de significado, em nível de conteúdo e processo, e nas perspectivas de significado, em nível de premissas. Por outro lado, percebe-se que a qualificação profissional enseja um incentivo financeiro, mas não significa que o servidor se tornará mais motivado no exercício da sua atividade profissional, uma vez que a transformação nos esquemas e perspectivas de significado pode não provocar transformações nos processos de gestão e gerar impacto para a sociedade. Os resultados deste estudo sugerem uma reflexão dos gestores públicos sobre o papel do servidor na sociedade. Estudos futuros podem

aprofundar os vínculos entre o comportamento dos servidores e o impacto de seu trabalho às instituições públicas e à sociedade, a partir de uma perspectiva mais crítica e emancipatória.

The meaning of “being public servant” on transformative learning perspective

Abstract

This article aims to understand the perception of public servants as the sense of being server before and after the successful completion of a postgraduate master’s degree level. The research is qualitative in nature and was based on the assumptions of transformative learning. For data collection, semi-structured interviews were conducted with servants from Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/PB). The results revealed that there was no evidence that the master brought changes with respect to the concept of what is a servant, but we found that there were changes in meaning schemes, involving changes about being a servant in the context of professional action and in general context that involves being a servant.

Keywords: Public servant. Learning. Qualification. University. Perspective meaning.

REFERÊNCIAS

BOWDITCH, J. L.; BUONO, A. F. **Elementos do comportamento organizacional**. São Paulo: Pioneira, 2002.

CRANTON, P. **Understanding and promoting transformative learning: a guide for educators of adults**. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2006.

DAUDELIN, M. W. Learning from experience through reflection. **Organizational Dynamics**, v. 24, n. 3, p. 36-49, 1996.

ILLERIS, K. What do we Actually Mean by experiential Learning? **Human Resource Development Review**, v. 6, n. 1, p. 84-95, mar. 2007.

KNOWLES, M. S.; HOLTON, E.; SWANSON, R. A. **The Adult Learner: the definitive classic in adult education and human resource management**. 7. ed. Burlington: Butterworth-Heinemann, Elsevier, 2011.

KOLB, D. A. A gestão e o processo de aprendizagem. In: STARKEY, K. **Como as organizações aprendem**. São Paulo: Futura, 1997.

McCALL JUNIOR, M. W.; LOMBARDO, M. M.; MORRISON, A. M.. **The Lessons of Experience**: how successful executives develop on the job. New York: The Press, 1988

McGILL, I.; BROCKBANCK, A. **The Action Learning handbook**. New York: Routledge, 2004.

MERRIAM, S. B. **Qualitative Research**: a guide to design and interpretation. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MEZIROW, J.; **Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

_____. **Learning to Think Like an Adult: core concepts of transformative learning**. In: _____. **Learning as Transformation: capital perspectives on a Theory in progress**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

O'NEIL, J.; MARSICK, V. J. **Understanding Action Learning: Theory into Practice**. New York: AMA, 2007.

SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TAYLOR, E. W. **Fostering Transformative Learning**. In: MEZIROW, J. **Transformative Dimensions of Adult Learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 2010.

Recebido em 25 de março de 2013

Aceito em 24 de maio de 2013