

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -
MODALIDADE PROFISSIONAL (PPGE-MP)

JOÃO PAULO DA SILVA GONÇALVES

QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E AUTONOMIA: UMA
ANÁLISE DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA
OFERTADAS PELA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA SOB O
OLHAR DOS SUJEITOS

BRASÍLIA - DF

2022

JOÃO PAULO DA SILVA GONÇALVES

**QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E AUTONOMIA: UMA
ANÁLISE DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA
OFERTADAS PELA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA SOB O
OLHAR DOS SUJEITOS**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação - Modalidade Profissional (PPGE-MP), com requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Fernando Bomfim Mariana

BRASÍLIA – DF

2022

JOAO PAULO DA SILVA GONÇALVES

QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E AUTONOMIA: UMA ANÁLISE DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADAS PELA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA SOB O OLHAR DOS SUJEITOS

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação - Modalidade Profissional (PPGE-MP), com requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, a ser avaliado pela Comissão Examinadora composta pelos membros:

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Fernando Bomfim Mariana
PPGE-MP/Universidade de Brasília (Presidente)

Prof.^a Dra. Alcyone Vasconcelos
PPGE-MP/Universidade de Brasília (Examinadora)

Prof.^a Dra. Aline Cristina de Oliveira Abbonizio
Instituto de Humanidades/Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-
brasileira (Examinadora)

Prof. Dr. Francisco Thiago Silva
PPGE-MP/Universidade de Brasília (Suplente)

AGRADECIMENTOS

A conclusão dessa pesquisa e, conseqüentemente, de uma etapa de minha vida pessoal e profissional não é apenas fruto de meu trabalho enquanto pesquisador, mas uma vitória compartilhada com inúmeros atores que estiveram trilhando comigo esta jornada, de forma direta ou indireta. Talvez nesse pequeno trecho reservado aos agradecimentos não consiga expressar o qual importante foi a participação de cada pessoa em minha vida, contudo, farei o melhor para me lembrar de todos.

Primeiramente, faz-se necessário registrar que nada seria possível sem a presença sempre constante de Deus nos momentos mais difíceis de minha trajetória acadêmica. Os anos de 2019, 2020 e 2021, além de carregarem o peso da pandemia de COVID-19 que afetou a vida de todos, também foi o período de inúmeros desafios pessoais e profissionais em minha vida, e certamente não teria conseguido superá-los sem a crença em um ser maior. Agradeço aos meus pais, João Gonçalves e Maria Aparecida por sempre me apoiar ao longo de toda minha vida pessoal e profissional, inclusive, quando tais escolhas me levaram a sair do estado de Minas Gerais aos 18 anos e me mudar para Brasília, cidade que me acolheu e se tornou meu novo lar. Aos meus demais familiares agradeço imensamente por todo o carinho despendido sempre que retorno a minha cidade natal, contudo, faz-se necessário um registro especial a minha prim-irmã Jessica, por contribuir imensamente com sua experiência e apoio ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa e no curso das disciplinas. Aos amigos Sarah, Fernando, Lizie, Caroline, Ludmila, Bárbara, Noelle e Rayanne, que aqui representam tantos outros que não foram nominalmente citados e que se tornaram uma família escolhida, que apesar dos laços terem sido firmados durante a graduação não foram rompidos com a finalização dessa etapa. Ao meu companheiro Raphael por uma trajetória de 10 anos juntos, sempre me apoiando e sendo um esteio nos momentos mais difíceis.

Agradeço também aos meus colegas de trabalho, aqui representado por Karina, Cássia, Francisco e Ana Caroline por sempre terem compreendido minhas limitações e abraçados meus sonhos e aspirações como se fossem deles. Ao meu gestor Jeferson Sarmiento que sempre compreendeu a importância da formação continuada no desenvolvimento profissional do servidor, e, portanto, sempre apoiando a mim e demais colegas neste importante passo da carreira profissional.

Agradeço imensamente ao Prof. Fernando Bomfim Mariana por todo o apoio, compreensão e parceria durante todo o período de desenvolvimento das disciplinas e da presente pesquisa. Tais atitudes mostram que além de um profissional extremamente competente, é um ser humano especial e um verdadeiro amigo

Aos membros da comissão avaliadora, agradeço aos prof. Alcyone Vasconcellos e Francisco Thiago Silva por terem participado do meu processo formativo e pela compreensão e respeito que demonstraram com seus alunos, buscando sempre contribuir da melhor forma possível com o desenvolvimento pessoal de cada um, e a Prof. Aline Cristina de Oliveira Abbonizio agradeço imensamente a disposição em participar de minha banca qualificação e de defesa, bem como das generosas contribuições apresentadas ao longo dessa trajetória.

RESUMO

Desde a segunda metade do século XX, a administração pública brasileira vem gradativamente transacionando do paradigma burocrático, adotado a partir do Governo Vargas, para o modelo gerencialista, que atinge seu auge no governo de FHC, com Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE). No campo das relações de trabalho, esse período ficou marcado pelo abandono do modelo automatista taylorista/fordista, bem como dos modelos educacionais que o reforçavam, e a busca por profissionais qualificados e autônomos, que sejam capazes de se adequarem às constantes mudanças ambientais. Na esteira desse movimento reformista do estado e das relações trabalhistas, ganha destaque a formulação de políticas públicas voltadas a qualificação profissional do corpo técnico do setor público, com uma Política Nacional de Capacitação. Este trabalho se volta especificamente para o plano de carreira dos técnico-administrativos em educação (TAE), criada pela Lei 11.091/2005, e para a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP) regulada pelo Decreto 9.991/2019. Diante desse contexto apresentado, pretende-se, enquanto objetivo geral, analisar as percepções dos técnicos-administrativos da UnB em relação às ações de formação continuada voltadas ao desenvolvimento profissional, ofertadas no âmbito da PNDP. Os objetivos específicos, por sua vez são: (i) delinear um estado do conhecimento sobre a produção científica que versa sobre a PNDP no âmbito das IFES; (ii) identificar as ações formativas que têm sido ofertadas aos servidores técnicos administrativos por meio do Plano de Desenvolvimento de Pessoas; (iii) identificar quais as demandas de ações formativas dos servidores técnicos administrativos; (iv) propor um modelo de qualificação profissional centrado no indivíduo, que garanta autonomia no processo de construção de sua carreira profissional, a partir da oferta de ações formativas que visem o desenvolvimento profissional e não apenas o “treinamento”. Trata-se de uma pesquisa descritiva, construída a partir de uma abordagem qualitativa, e adoção de técnicas de análise documental, conjugado com aplicação de entrevistas episódicas.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho; Formação Continuada; Qualificação Profissional; Desenvolvimento Profissional; Universidade.

ABSTRACT

Since the second half of the 20th century, Brazilian public administration has gradually transitioned from the bureaucratic paradigm adopted during the Vargas government to the managerialist model, which reached its peak during the government of Fernando Henrique Cardoso, with the Master Plan for Reform of the State Apparatus (PDRAE). In the field of labor relations, this period was marked by the abandonment of the Taylorism/Fordist automation model, as well as the educational models that reinforced it, and the search for qualified and autonomous professionals who can adapt to the constant environmental changes. In the wake of this reformist movement of the state and of labor relations, the formulation of public policies aimed at the professional qualification of the public sector's technical staff, with a National Training Policy, has gained prominence. This work focuses specifically on the career plan for technical-administrative employees in education (TAE), created by Law 11.091/2005, and on the National Policy for the Development of People (PNDP) regulated by Decree 9.991/2019. Given this context presented, it is intended as a general objective to analyze the perceptions of technical-administrative staff of the UnB in relation to the continuing education activities aimed at professional development, offered under the PNDP. The specific objectives, in turn, are (i) delineate a state of knowledge about the scientific production that deals with the PNDP in the scope of the IFES; (ii) identify the formative actions that have been offered to technical-administrative servers through the People Development Plan; (iii) identify the demands for formative actions of technical-administrative servers; (iv) propose a model of professional qualification centered on the individual, which ensures autonomy in the process of building their professional career, from the offer of formative actions that aim at professional development and not only "training". This is descriptive research, built from a qualitative approach, and adoption of document analysis techniques, combined with the application of episodic interviews.

KEY WORDS: Work; Continuing Education; Professional Qualification; Professional Development; University.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1. Articulação entre os níveis de ensino segundo as “leis orgânicas” 1942-1946 | 65 |
| Figura 2. Modelo de navegação profissional..... | 79 |
| Figura 3. Formas de conhecimento e apresentação na entrevista episódica..... | 98 |
| Figura 4. Desenho da amostra | 99 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1. Resumo: Características do modelo patrimonialista..... | 49 |
| Quadro 2. Resumo: Características do modelo burocrático..... | 52 |
| Quadro 3. Resumo: Características do modelo gerencialista..... | 56 |
| Quadro 4. Competências para o Profissional..... | 77 |
| Quadro 5. Carga horária mínima exigida para progressão por capacitação profissional segundo o nível de classificação do cargo..... | 84 |
| Quadro 6. Percentuais relativos ao incentivo à qualificação..... | 85 |
| Quadro 7. Cronologia dos normativos que tratam sobre a promoção das ações de capacitação dos servidores públicos federais..... | 87 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1. Distribuição da produção científica sobre formação continuada de TAES..... | 28 |
| Tabela 2. Relação de dissertações sobre formação continuada de TAES..... | 29 |
| Tabela 3. Relação de artigos sobre formação continuada de TAES publicados em periódicos especializados..... | 30 |
| Tabela 4. Informações sobre as entrevistas realizada com os servidores técnico-administrativos em educação | 100 |
| Tabela 5. Programação das Ações Formativas ofertadas no âmbito do PAC 2018..... | 106 |
| Tabela 6. Programação das Ações Formativas ofertadas no âmbito do PAC 2019..... | 111 |
| Tabela 7. Programação das Ações Formativas ofertadas no âmbito do PDP 2020-2021..... | 117 |
| Tabela 8. Distribuição dos TAE segundo a unidade de lotação..... | 120 |
| Tabela 9. Distribuição dos TAE segundo o nível de capacitação e o padrão de vencimento..... | 125 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1. Distribuição dos TAEs por classes..... | 121 |
| Gráfico 2. Nível de Escolaridade dos TAEs..... | 122 |
| Gráfico 3. Distribuição dos servidores por nível de educacional e requisito de ingresso no cargo | 123 |
| Gráfico 4. Distribuição dos servidores por nível de educacional e tempo de serviço..... | 124 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| SIGLA | DESCRIÇÃO |
|--------------|---|
| A.C. | Antes de cristo |
| ADR | Administração de Recursos Humanos |
| AUD | Auditoria Interna |
| BCE | Biblioteca Central |
| BDTB | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| CAL | Casa da Cultura da América Latina |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CDES | Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social |
| CEAD | Centro de Educação à Distância |
| CEFET | Centro Federal de Educação Tecnológica |
| CGT | Central Geral dos Trabalhadores |
| CNC | Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo |
| CNI | Confederação Nacional das Indústrias |
| COMESTRA | Comissão Especial de Estudos de Reforma Administrativas |
| CONSUNI | Conselho Universitário |
| CPA | Comissão Própria de Avaliação |
| CPAD | Coordenação de Processo Administrativo Disciplinar |
| CPROV | Coordenadoria de Provimento Docente |
| CUT | Central Única dos Trabalhadores |
| DAC | Decanato de Assuntos Comunitários |
| DAF | Decanato de Administração e Finanças |
| DASP | Departamento Administrativo do Serviço Público |
| DCADE | Diretoria de Capacitação, Desenvolvimento e Educação |
| DEG | Decanato de Ensino de Graduação |
| DGP | Decanato de Gestão de Pessoas |
| DPO | Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional |
| DSQVT | Diretoria de Saúde, Segurança e Qualidade de Vida no Trabalho |
| EAD | Educação à Distância |
| EC | Emenda Constitucional |

| | |
|---------|--|
| EDU | Editora UnB |
| ENAP | Escola Nacional de Administração Pública |
| FAL | Fazenda Água Limpa |
| FASUBRA | Federação de Sindicatos das Universidades Brasileiras |
| FAT | Fundo de Amparo ao Trabalhador |
| FCE | Faculdade UnB Ceilândia |
| FGA | Faculdade UnB Gama |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FS | Força Sindical |
| FUB | Fundação Universidade de Brasília |
| FUP | Faculdade UnB Planaltina |
| HUB | Hospital Universitário de Brasília |
| HVTÃO | Hospital Veterinário para Animais de Grande Porte |
| IFES | Instituição Federal de Ensino Superior |
| INFRA | Secretaria de Infraestrutura |
| INT | Secretaria de Assuntos Internacionais |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MARE | Ministério da Administração e Reforma do Estado |
| MEC | Ministério da Educação |
| MPT | Ministério Público do Trabalho |
| MST | Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra |
| OUV | Ouvidoria |
| PAC | Plano Anual de Capacitação |
| PCCTAE | Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PDRAE | Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado |
| PDP | Plano de Desenvolvimento de Pessoas |
| Planfor | Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador |
| PNDP | Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas |
| PPGE-MP | Programa de Pós-graduação em Educação – Modalidade Profissional |
| PPPI | Projeto Político Pedagógico Institucional |
| PRC | Prefeitura da UnB |

| | |
|----------|--|
| PROCAP | Coordenadoria de Capacitação |
| PUCRCE | Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos |
| REUNI | Programa de Apoio à Reestruturação das Universidades Federais |
| SAA | Secretaria de Administração Acadêmica |
| SCDP | Sistema de Concessão de Diárias e Passagens |
| SciELO | Scientific Electronic Library Online |
| SECOM | Secretaria de Comunicação |
| SENAC | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial |
| SENAI | Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial |
| SICAP | Prestadores de serviço |
| SINASEFE | Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional |
| SIPEC | Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal |
| STI | Secretaria de Tecnologia da Informação |
| TAE | Técnico-Administrativo em Educação |
| TCC | Trabalho de Conclusão de Curso |
| TICS | Tecnologias da Informação e Comunicação |
| UAB | Universidade Aberta do Brasil |
| UECE | Universidade Estadual do Ceará |
| UFC | Universidade Federal do Ceará |
| UFF | Universidade Federal Fluminense |
| UFGD | Universidade Federal da Grande Dourados |
| UFJF | Universidade Federal de Juiz de Fora |
| UFPA | Universidade Federal do Pará |
| UFPB | Universidade Federal da Paraíba |
| UFPE | Universidade Federal de Pernambuco |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UFSM | Universidade Federal de Santa Maria |
| UFT | Universidade Federal de Tocantins |
| UnB | Universidade de Brasília |
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas |
| UNIOESTE | Universidade Estadual do Oeste do Paraná |

UNIPAMPA Universidade Federal do Pampa

UTFPR Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 18 |
| 1. QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NAS IFES: O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A PNDP NOS ÚLTIMOS 10 ANOS | 26 |
| 2. TRABALHO, GESTÃO E EDUCAÇÃO | 35 |
| 2.1 Mundo do labor: do trabalho libertador ao estranhamento na era da acumulação flexível..... | 35 |
| 2.2 O estado brasileiro e a gestão da coisa pública: do império ao século XXI | 45 |
| 2.2.1 Estado, governo e gestão pública | 45 |
| 2.2.2 O estado brasileiro e os modelos de administração pública..... | 47 |
| Modelo Patrimonialista | 47 |
| Modelo Burocrático | 50 |
| Modelo Gerencial e Reforma/Revitalização do Estado | 53 |
| 2.3 Educação e qualificação profissional: um caminho para a autonomia do trabalhador | 57 |
| 2.3.1 Educação da classe trabalhadora no Brasil: do elitismo à educação transformadora | 59 |
| 2.3.2 Qualificação profissional e o modelo de competências | 72 |
| 2.4 Gestão de pessoas no setor público e as políticas de qualificação e desenvolvimento centradas na competência profissional..... | 81 |
| 2.4.1 Desenvolvimento Profissional e Carreira dos Técnicos-Administrativos em Educação (TAES) | 83 |
| 2.4.2 Qualificação Profissional: a Política de Desenvolvimento de Pessoal no Governo Federal..... | 85 |
| 3. ESTUDO DE CASO: AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA | 90 |
| 3.1 Percurso Metodológico | 91 |
| 3.1.1 Pergunta de Pesquisa..... | 93 |
| 3.1.2 Objetivo Geral..... | 93 |
| 3.1.3 Objetivos Específicos..... | 93 |
| 3.1.4 Tipo de Pesquisa | 93 |
| 3.1.5 Coleta de dados: instrumentos, técnicas e recortes..... | 95 |

| | | |
|-----------|--|------------|
| 3.2 | A Política de desenvolvimento e qualificação profissional no âmbito da Universidade de Brasília: a profissionalização do servidor no PPPI, PDI e PAC/PDP | 101 |
| 3.3 | Perfil do quadro técnico-administrativo em educação | 120 |
| 3.4 | Entrevistas | 126 |
| 3.4.1 | Entrevista – Servidora D1 | 126 |
| 3.4.2 | Entrevista – Servidora D2 | 128 |
| 3.4.3 | Entrevista – Servidor D3 | 133 |
| 3.4.4 | Entrevista – Servidora C1 | 137 |
| 3.4.5 | Entrevista – Servidor C2 | 140 |
| 3.4.6 | Entrevista – Servidor D4 | 142 |
| 3.4.7 | Entrevista – Servidora D5 | 146 |
| 3.4.8 | Entrevista – Servidor D6 | 147 |
| 3.4.9 | Entrevista – Servidor C3 | 149 |
| 3.4.10 | Entrevista – Servidora D7 | 152 |
| 3.4.11 | Entrevista – Servidora D8 | 156 |
| 3.4.12 | Entrevista – Servidor D9 | 158 |
| 3.5 | Discussão | 160 |
| 4. | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 169 |
| | REFERÊNCIAS | 172 |
| | PRODUTO TÉCNICO | 181 |
| | APÊNDICE | 205 |
| | ANEXOS | 210 |

INTRODUÇÃO

O presente estudo intitulado “Qualificação profissional e autonomia: uma análise das ações de formação continuada ofertadas pela Universidade de Brasília sob o olhar dos sujeitos” configura-se enquanto requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Modalidade Profissional (PPGE-MP), e traz como objeto de estudo a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas, regulamentada por meio do Decreto n. 9.991/2019, e sua implementação no âmbito da Universidade de Brasília (UnB). Enquanto pergunta norteadora propomos: Quais as percepções dos técnicos-administrativos em educação da Universidade de Brasília em relação às ações de formação continuada voltadas ao desenvolvimento profissional, ofertadas no âmbito da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas?

A escolha do objeto de estudo, bem como do enfoque dado ao sujeito destinatário das ações de qualificação profissional se baseiam sob uma percepção pessoal do pesquisador sob a política de formação do quadro técnico ofertada pela UnB. Sou bacharel em Ciência Política, egresso desta Universidade e, a partir de 2017, passei a integrar o quadro de técnicos administrativos da UnB e encontro-me lotado junto à Coordenadoria de Provimento Docente (CPROV) do Decanato de Gestão de Pessoas (DGP).

Nas primeiras semanas de trabalho, fui convidado, juntamente com os demais servidores recém-empossados, a participar da primeira ação formativa ofertada pela instituição, o curso de ambientação, no qual nos foi apresentado de forma geral ferramentas indispensáveis para o exercício de nossas funções, bem como pressupostos básicos referentes à carreira de técnico-administrativo em educação (PCCTAE), tais como progressões e capacitações.

Nos meses subsequentes, na busca por adquirir novos conhecimentos e desenvolvimento profissional, participei de algumas ações formativas do catálogo de cursos ofertados pelo DGP, por meio da Coordenadoria de Capacitação (PROCAP), tanto na modalidade EAD (Educação a distância) como presencialmente. Além da práxis enquanto demandante das ações de formação continuada, oportunizaram-me a experiência de atuar enquanto tutor de uma ação. Em ambos os casos, tive a percepção de que as formações são dotadas de um caráter funcionalista, em geral relacionadas a ferramentas ou sistemas utilizadas nos diversos setores da instituição e sem conexão entre si.

Entre 2018 e 2021, fui gestor da área em que encontro-me lotado e, durante esse período, fui demandado pela área de capacitação e desenvolvimento profissional da instituição a contribuir com a construção do instrumento de implementação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas, bem como de avaliar a pertinência e impacto das ações formativas que os colaboradores de minha equipe tinham participado. No caso da elaboração do Plano Anual de Capacitação - PAC/Plano de Desenvolvimento de Pessoas – PDP, a coleta das demandas por formação continuada encontrava-se concentrada na figura da chefia, delegando ao gestor de cada a área a decisão sobre a participação ou não dos demais servidores. Ao restringir esse espaço de participação apenas aos gestores da ponta e meio, não há uma clara identificação da real demanda do público-alvo, o que pode ocasionar uma divergência entre as expectativas dos servidores em relação às ações formativas ofertadas pela UnB e as competências profissionais priorizadas pela instituição no instrumento de implementação da política de qualificação. Sob a perspectiva estritamente institucional, no que concerne ao impacto e pertinência das ações formativas das quais os servidores de minha equipe participaram pouco foi aproveitado, visto que em geral as temáticas e conhecimentos não se relacionavam com a natureza da atividade desenvolvida, ressalva-se apenas os relacionados a competências gerenciais.

Partindo dessas considerações, adotamos enquanto hipótese central desse estudo, que o caráter tecnicista das formações evidencia uma despreocupação da instituição com uma política de desenvolvimento e qualificação profissional do corpo técnico, bem como uma desconexão com as reais demandas e perfil dos servidores integrantes do quadro.

Antes de apresentarmos o objetivo geral e os específicos do presente estudo, faz-se necessário traçar um retrospecto do caminho percorrido pelos servidores públicos, em especial aos ligados às instituições federais de ensino superior, na luta pela construção de uma carreira e valorização profissional para compreendermos melhor o objeto a ser estudado, bem como sua relevância para o desenvolvimento dos servidores.

Segundo Nascimento (2015), a gênese da proposta de estabelecimento de uma carreira aos servidores da educação superior se deu em meados da década de 1970 em associações de caráter assistencialista, que posteriormente culminariam na constituição dos sindicatos e associações profissionais a partir da garantia do direito de sindicalização aos servidores públicos. Tais espaços de discussão e politização permitiram aos servidores a ressignificação

de sua relação com o Estado, bem como o estabelecimento de uma consciência sobre seu papel social enquanto agente de mudança.

Como resultado desse processo de debate e busca por valorização profissional, temos a edição da Lei n. 7.596, de 10 de abril de 1987, que estabelece o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos – PUCRCE, posteriormente regulamentado através do Decreto n. 94.664, de 23 de julho de 1987. Segundo o normativo, ficou estabelecida a divisão da carreira dos docentes da educação básica (1º e 2º graus) e da educação superior, e aos técnico-administrativos em educação foram estabelecidos 365 cargos distribuídos de acordo com o nível de formação exigido.

Nos anos subsequentes, principalmente durante o governo Fernando Collor de Mello, observou-se uma degradação das carreiras e vencimentos dos servidores, resultado de uma política econômica malsucedida, que além de provocar a perda do poder de compra dos cidadãos em razão da alta inflação, impôs o congelamento de salários dos trabalhadores. Aliado a tais medidas, destacamos ainda a onda de demissões promovidas em virtude do processo de privatização e reforma do Estado brasileiro.

Como resposta às ações supracitadas, observamos, a partir do governo Itamar Franco, um processo de mobilização social com paralizações e greves de servidores públicos que, em geral, traziam como pauta a revisão das carreiras e a recomposição salarial. No âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), os movimentos grevistas foram coordenados pela Federação de Sindicatos das Universidades Brasileiras – FASUBRA e pelo Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional – SINASEFE. As incursões pela revisão da carreira levaram à apresentação, em 1998, de um anteprojeto de lei da carreira dos profissionais da educação das IFES, que posteriormente originaria a Lei n. 11.091, de 12 de janeiro de 2005, que estabelece o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE).

No que concerne aos avanços ao incentivo à formação continuada e ao desenvolvimento profissional dos servidores da Administração Pública Federal, temos uma primeira tentativa de fomento e estímulo ao desenvolvimento de ações formativas voltadas à qualificação profissional com a publicação do Decreto n. 2.794, de 1º de outubro de 1998, que instituiu a Política Nacional de Capacitação dos Servidores para a Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional.

Apesar de ser a primeira tentativa de coordenação por parte do governo federal de uma política de formação continuada aos seus servidores, baseadas sobre pilares gerencialistas, Nascimento (2015) afirma que a implementação dessa política foi burocratizada e pouco havia se avançado na construção de informações gerenciais sobre as formações oferecidas aos servidores.

Em 2006, a antiga Política Nacional de Capacitação foi suplantada com a publicação do Decreto n. 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, que instituiu a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. O novo normativo traz pela primeira vez a ideia de competências profissionais, que segundo a política deverão ser desenvolvidas a partir de ações de educação continuada, sejam estas de caráter formal, informal ou não formal.

Como diretrizes balizadoras de tal política, bem como de seus instrumentos, temos:

Art. 3º São diretrizes da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal:

I - incentivar e apoiar o servidor público em suas iniciativas de capacitação voltadas para o desenvolvimento das competências institucionais e individuais;
II - assegurar o acesso dos servidores a eventos de capacitação interna ou externamente ao seu local de trabalho;

III - promover a capacitação gerencial do servidor e sua qualificação para o exercício de atividades de direção e assessoramento;

IV - incentivar e apoiar as iniciativas de capacitação promovidas pelas próprias instituições, mediante o aproveitamento de habilidades e conhecimentos de servidores de seu próprio quadro de pessoal;

V - estimular a participação do servidor em ações de educação continuada, entendida como a oferta regular de cursos para o aprimoramento profissional, ao longo de sua vida funcional;

VI - incentivar a inclusão das atividades de capacitação como requisito para a promoção funcional do servidor nas carreiras da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e assegurar a ele a participação nessas atividades;

VII - considerar o resultado das ações de capacitação e a mensuração do desempenho do servidor complementares entre si;

VIII - oferecer oportunidades de requalificação aos servidores redistribuídos;

IX - oferecer e garantir cursos introdutórios ou de formação, respeitadas as normas específicas aplicáveis a cada carreira ou cargo, aos servidores que ingressarem no setor público, inclusive àqueles sem vínculo efetivo com a administração pública;

X - avaliar permanentemente os resultados das ações de capacitação;

XI - elaborar o plano anual de capacitação da instituição, compreendendo as definições dos temas e as metodologias de capacitação a serem implementadas;

XII - promover entre os servidores ampla divulgação das oportunidades de capacitação; e

XIII - priorizar, no caso de eventos externos de aprendizagem, os cursos ofertados pelas escolas de governo, favorecendo a articulação entre elas e visando à construção de sistema de escolas de governo da União, a ser coordenado pela Escola Nacional de Administração Pública - ENAP. (BRASIL, 2006)

Faz-se necessário ressaltar que a publicação do Decreto n. 5.707/2006, converge com o momento de criação e reestruturação de carreiras e recomposição da força de trabalho do governo brasileiro vivenciado durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

No âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior, além do ingresso de novos servidores em razão da recomposição do quadro, temos a publicação do Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa de Apoio à Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), que elevou a oferta de vagas no ensino superior, com a criação de novos cursos ou ampliação de vagas nos já existentes, bem como a criação de novos campi e de novas instituições.

Segundo Nery (2018), o processo de implementação do REUNI ocorreu de forma escalonada em 3 etapas:

- a) Fase I – Interiorização (2003 a 2007): foco na redução das desigualdades regionais responsáveis pela concentração das universidades federais em metrópoles e regiões com maior poder aquisitivo
- b) Fase II – Reestruturação e expansão (2008 a 2012): continuidade ao processo de interiorização, contudo, o foco passa a ser a reestruturação e expansão das instituições existentes;
- c) Fase III – Desenvolvimento regional e programas especiais (2012 a 2014): marcado pela implantação de novas unidades e de políticas de integração, fixação e desenvolvimento regional.

A Universidade de Brasília (UnB) adere ao REUNI a partir da aprovação, em 2007, por meio do Conselho Universitário (CONSUNI), do documento “A UnB Rumo aos 50 anos: Autonomia, Qualidade e Compromisso Social”. Como resultado dessa ação temos o aumento do número de vagas em 42 cursos já existente bem como a criação de 37 novos cursos de graduação, gerando um acréscimo de cerca de 8.488 novas vagas em 2012.

Fruto do referido programa temos, ao final de 2012, o ingresso de 731 novos técnicos administrativos em educação nomeados em virtude de vacância, bem como, para o provimento de novas vagas recebidas do Ministério da Educação - MEC.

Consoante ao movimento de reestruturação e ampliação da Universidade no âmbito do REUNI, a partir de 2012, a UnB passa a lidar com a necessidade de reestruturação de boa parte da força de trabalho, em razão de uma ação do Ministério Público do Trabalho (MPT) sobre uma parcela do quadro de pessoal técnico denominados como SICAP. Tais trabalhadores

possuíam uma relação de trabalho precarizada, visto que apesar de não fazerem parte do quadro permanente da instituição eram contratados e pagos através da Fundação Universidade de Brasília (FUB), contudo, não faziam jus ao recebimento de verbas atinentes¹. Segundo dados enviados ao Ministério Público, no ano de 2012, a UnB contava com cerca de 649 contratos nessa modalidade, sendo esse total reduzido em 2013 e 2014, a 564 e 241, respectivamente, até a completa extinção em 2015.

Em contrapartida aos desligamentos durante o referido período, tivemos o ingresso de mais de 680 novos servidores públicos ao quadro permanente da instituição, sendo 277 em 2013, 221 em 2014 e 190 em 2015.

Diante desse contexto de renovação do quadro técnico da Universidade de Brasília apresentado acima, faz-se necessário que a instituição reforce a oferta de ações formativas aos servidores no intuito de permitir o desenvolvimento das competências necessárias à execução das atividades laborais, bem como garantir e estimular a contínua formação e desenvolvimento profissional.

Sob a vigência do Decreto n. 5.707/2006, as formações eram oferecidas pela Diretoria de Capacitação, Desenvolvimento e Educação (DCADE), por meio da Coordenadoria de Capacitação (PROCAP), através do Plano Anual de Capacitação (PAC) e, a partir de 2019, com a publicação do Decreto n. 9.991/2019 temos a revogação da política anterior e o estabelecimento de novo marco regulatório e, conseqüentemente, um novo instrumento, o Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP).

Faz-se necessário registrar que a nova política não mantém as antigas diretrizes e pressupostos de estímulo ao desenvolvimento profissional dos servidores. Baseando-se em uma visão reduzida do conceito de competência profissional, o normativo prioriza a oferta de treinamentos, e toda a construção do instrumento foca, principalmente, em uma relação econométrica de custo-benefício das ações formativas ofertadas.

Art. 3º (...)

§ 1º O PDP deverá:

I - alinhar as necessidades de desenvolvimento com a estratégia do órgão ou da entidade;

II - estabelecer objetivos e metas institucionais como referência para o planejamento das ações de desenvolvimento;

¹ Aos prestadores de serviços (SICAPs) não era garantido o recebimento de direitos trabalhistas mínimos previstos no Art. 7º da carta constitucional.

- III - atender às necessidades administrativas operacionais, táticas e estratégicas, vigentes e futuras;
- IV - nortear o planejamento das ações de desenvolvimento de acordo com os princípios da economicidade e da eficiência;
- V - preparar os servidores para as mudanças de cenários internos e externos ao órgão ou à entidade;
- VI - preparar os servidores para substituições decorrentes de afastamentos, impedimentos legais ou regulamentares do titular e da vacância do cargo;
- VII - ofertar ações de desenvolvimento de maneira equânime aos servidores;
- VIII - acompanhar o desenvolvimento do servidor durante sua vida funcional;
- IX - gerir os riscos referentes à implementação das ações de desenvolvimento;
- X - monitorar e avaliar as ações de desenvolvimento para o uso adequado dos recursos públicos; e
- XI - analisar o custo-benefício das despesas realizadas no exercício anterior com as ações de desenvolvimento. (BRASIL, 2019)

De forma a responder à questão norteadora proposta, estabelecemos como objetivo geral analisar as percepções dos técnicos administrativos da Universidade de Brasília em relação as ações de formação continuada voltadas ao desenvolvimento profissional, ofertadas no âmbito da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas. Enquanto objetivos específicos, traçamos os seguintes: (i) delinear um estado do conhecimento sobre a produção científica que versa sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas no âmbito das IFES; (ii) identificar as ações formativas que têm sido ofertadas aos servidores técnico-administrativos por meio do Plano de Desenvolvimento de Pessoas; (iii) identificar quais as demandas de ações formativas dos servidores técnico-administrativos; (iv) propor um modelo de qualificação profissional centrado no indivíduo, que garanta autonomia no processo de construção de sua carreira profissional, a partir da oferta de ações formativas que visem o desenvolvimento profissional e não apenas o “treinamento”.

Com o intuito de situarmos a discussão sobre as políticas de formação e desenvolvimento profissional no âmbito das instituições federais de ensino superior, trazemos ao longo do capítulo 1 deste trabalho, um panorama das produções acadêmicas ao longo dos últimos 10 (dez) anos sobre tal temática.

O capítulo 2 do presente estudo intitulado “Trabalho, Gestão e Educação”, por sua vez, traz um resgate histórico dos principais conceitos utilizados, bem como das correntes teóricas que sustentaram as futuras análises e discussões. Optamos por desmembrar cada conceito em um subtítulo, no caso do conceito trabalho, dialogamos a partir das contribuições de Marx (2020), Lukacs (2018), Antunes (2009) e Tannenbaum (195-); o tópico gestão apresenta as principais correntes teóricas elaboradas no âmbito da ciência da administração; e

por fim, o subtítulo educação traz um resgate histórico-crítico do modelo educacional brasileiro, em especial a educação voltada a classe trabalhadora, e levanta uma discussão em relação aos modelos de educação profissional baseada em competência, para tanto, resgatamos Zarifian (2003), Perrenoud (1999) e Le Boterf (2003). Discutimos ainda no âmbito deste capítulo os normativos legais que disciplinam o plano de carreira das servidores técnicos-administrativos em educação (PCCTAE), bem como das políticas de desenvolvimento e valorização profissional no âmbito federal, a partir do Decreto 9.991/2019.

O capítulo 3 destina-se a apresentação e discussão da PNDP na Universidade de Brasília (UnB) a partir do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e normativos específicos dos conselhos superiores e câmaras. Caracterizada enquanto uma pesquisa descritiva, o presente estudo de caso foi construído a partir de uma abordagem qualitativa. Enquanto recursos para coleta dos dados, partiremos de aplicação de entrevistas episódicas, conjugadas com a análise documental de normativos, resoluções, relatórios e instrumentos de formação vigentes e elaborados no âmbito da UnB. Por fim, apresentaremos e discutiremos os dados coletados a partir dos instrumentos supracitados, bem como das fontes bibliográficas analisadas, objetivando analisar as percepções dos técnicos-administrativos em relação as ações de formação continuada, ofertadas no âmbito da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas; o impacto das ações formativas no desenvolvimento da carreira profissional; traçar o perfil do quadro técnico e; identificar se há convergência ou divergência entre as expectativas dos servidores e as ações formativas e competências profissionais priorizadas pela instituição.

No capítulo 4 traçaremos as considerações finais sobre o presente estudo e levantamento de possíveis questões a serem desenvolvida em estudos posteriores, bem como a apresentaremos a proposta de produto técnico.

1. QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NAS IFES: O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A PNDP NOS ÚLTIMOS 10 ANOS

Ciência. [do lat. Scientia.] 1. Conhecimento. 2. Saber que se adquire pela leitura e meditação; instrução, erudição, sabedoria. 3. Conjunto de conhecimentos socialmente adquiridos ou produzidos, historicamente acumulados, dotados de universalidade e objetividade que permitem sua transmissão, e estruturados em métodos, teorias e linguagens próprias, que visam compreender e, orientar a natureza e as atividades humanas. 4. Campo circunscrito, dentro da ciência, concernente a determinada parte ou aspecto da natureza ou das atividades humanas. 5. A soma dos conhecimentos humanos considerados em conjunto. (FERREIRA, 1999, p. 469)

A gênese da ciência moderna remonta a mais de 600 anos A.C, na Grécia Antiga, a partir de Tales de Mileto (~624 – 557 a.C), Pitágoras (~570 – 497 a.C), Parmênides de Eleia (530 – 460 a.C), Sócrates (469 – 399 a.C), Platão (427 – 347 a.C) e Aristóteles (384 -322 a.C). Ao longo desse período, os dogmas, mitos e crenças referenciados para explicar o mundo e seus fenômenos passaram a ser questionados e buscou-se a construção de respostas baseadas no *logos*.

Nessa trilha de estruturação da racionalidade, ganha-se destaque as contribuições do pensamento socrático, enquanto, estabelecimento de um método científico a partir da chamada “dialética socrática”². A partir do século XV, com o renascimento cultural e culminando no iluminismo, movimento intelectual que perpassa os séculos XVII e XVIII, temos um resgate do racionalismo grego e do cientificismo, a partir dos estudos de Galileu Galilei, René Descartes, Nicolau Copérnico e outros.

Segundo Santos (2008), a ciência moderna inicialmente se desenvolveu basicamente sobre o domínio das ciências naturais, enquanto, as humanidades ou estudos humanísticos eram consideradas conhecimento não científico. Baseada sobre um modelo científico reducionista, que se funda na premissa de que o objeto estudado deve ser segmentado e isolado em diferentes partes mensuráveis, na busca pela identificação de leis naturais absolutas e inatas, alcançadas a partir de uma observação imparcial do pesquisador.

² Partindo da *doxa* – opinião, preconceitos, senso comum – o indivíduo é questionado no diálogo socrático, na tentativa de desconstrução desse falso conhecimento, tal etapa é denominada ironia. Transcorrido tal etapa, e tendo o indivíduo reconhecido que o conhecimento que detém advém de uma visão parcial da realidade ou enviesada, passa-se a segunda etapa do modelo socrático, conhecida por maiêutica, momento em que o interlocutor alcança a episteme (conhecimento), a partir da reflexão.

Com o surgimento de correntes teórico-metodológicas em meados do século XIX – materialismo histórico-dialético, fenomenologia –, desenvolvimento da física quântica e avanços na biologia, temos uma ruptura do que Santos (2008) denomina de “paradigma dominante” da ciência. A dicotomia anteriormente existente entre ciências naturais e sociais cai por terra, bem como, as falácias da imparcialidade científica, neutralidade do cientista, ahistoricidade, totalidade e imutabilidade do conhecimento científico.

A ciência contemporânea se constitui a partir do conhecimento produzido sob inúmeros e diversos recortes da realidade e encontra-se em constante processo de revisão e mudança.

(...) a ciência, tanto no que respeita à evolução dos conhecimentos como ao desenvolvimento do indivíduo, constitui-se progressivamente sem atingir um estado definitivo. A partir desse pressuposto a Epistemologia Genética, quer trate da história das ciências ou da psicologia da criança, conduz necessariamente à Teoria do Conhecimento, visto que se propõe percorrer os estágios, através dos quais chegamos ao conhecimento científico. Piaget define a Epistemologia como o estudo da constituição dos conhecimentos válidos (Piaget, 1973, p.15), entendido o conhecimento não como um estado, mas constituindo sempre um processo; tal processo é essencialmente a passagem de uma validade menor à uma validade superior. Nesse sentido, Epistemologia seria o estudo das passagens dos estados de menor conhecimento aos estados de conhecimentos mais desenvolvidos. Essa definição contém o conceito de método genético que supõe que toda ciência está em desenvolvimento progressivo e indefinido de estados sucessivos. (GAMBOA, 1998, p. 13)

Enquanto condição para compreendermos o objeto de estudo do presente trabalho, bem como os avanços no conhecimento produzido por outros pesquisadores e as lacunas passíveis de exploração, o presente capítulo apresentará o “estado da arte” em relação a temática da formação continuada dos servidores técnico-administrativos nas Instituições de Ensino Superior.

Segundo Ferreira (2002), podemos considerar as pesquisas denominadas como “estado da arte” ou “estado do conhecimento” como pesquisas de caráter bibliográfico que buscam mapear e discutir a produção acadêmica em relação a determinado campo do conhecimento, de forma a identificar os aspectos e dimensões que vem sendo levantadas em teses, dissertações e demais publicações em periódicos ou congressos. Romanowski e Ens (2006) apontam que a “realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais”.

Na busca pela sistematização da produção científica publicada em relação ao objeto de estudo do presente trabalho, foi conduzida pesquisa bibliográfica por meio dos sítios eletrônicos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos CAPES e SciELO - Scientific Electronic Library Online, em um recorte temporal de 10 (dez) anos (2011-2020), a partir dos seguintes temas indutores: **formação continuada/capacitação/treinamento; servidor público/técnico administrativo em educação; universidade/IFES.**

Tabela 1. Distribuição da produção científica sobre formação continuada de TAEs

| PRODUÇÃO | REGIÃO | QUANTITATIVO |
|-----------------|---------------|---------------------|
| Teses | - | - |
| Dissertações | Norte | 02 |
| | Nordeste | 05 |
| | Centro-oeste | 06 |
| | Sudeste | 04 |
| | Sul | 09 |
| Monografia | - | - |
| Artigos | Norte | 01 |
| | Sudeste | 04 |
| | Sul | 02 |
| TOTAL | | 33 |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do BDTD, Periódicos CAPES e SciELO.

Ao analisamos os dados contidos na Tabela 1, observamos que apesar de transcorrido mais de 20 anos desde a edição da primeira política de formação continuada de servidores públicos e pouco mais de 15 anos desde a implantação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE) pouco tem se avançado no estudo desta temática. Em um recorte temporal de 10 anos, a produção científica sobre o referido objeto, em sua maioria, se concentrou em programas de mestrado profissional, e poucas dessas produções chegaram a ser publicadas em periódicos especializados.

Quanto as áreas de conhecimento em que tais pesquisas têm sido desenvolvidas, temos a concentração de tais produções em três grandes áreas: administração, gestão pública e

educação. No que concerne ao perfil geográfico, percebemos que a grande maioria dos trabalhos desenvolvidos, estão concentrados em Instituições de Ensino Superior do eixo Centro-Sul do Brasil, em especial a Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Tabela 2. Relação de dissertações sobre formação continuada de TAEs

| Ano de Defesa | Instituição de Ensino | Título | Autor(a) |
|----------------------|------------------------------|--|-----------------------------------|
| 2011 | UFPA | A capacitação de servidores técnico-administrativos: desenvolvendo na UFPA competências por meio de conhecimento | Maria Rosângila Xavier Serique |
| 2011 | UFPE | Cursos de capacitação geram aperfeiçoamento profissional? Um estudo com servidores da UFPE | Bárbara Camila Bonfim de Souza |
| 2013 | UnB | Análise do processo de implementação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal | Marizuará Reis de Souza Camões |
| 2013 | UFSC | PLANO DE CAPACITAÇÃO DOS SERVIDORES DA UFSC: um estudo de caso sobre o processo de treinamento | Sérgio Martins |
| 2013 | UTFPR | A capacitação dos servidores públicos nas instituições federais de ensino superior do Estado do Paraná | Elizane Maria de Siqueira Wilhelm |
| 2014 | UFSM | Levantamento das necessidades de capacitação dos servidores técnico-administrativos em educação lotados na Pró-reitora de Gestão de Pessoas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) | Luciane Inês Matte |
| 2015 | UFSC | Política de capacitação dos servidores técnico-administrativos em educação da UFSC | Elci Terezinha de Souza Junckes |
| 2015 | UFC | Análise do Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento dos Servidores Técnico-Administrativos da UFC na perspectiva dos técnicos e gestores | Telma Araújo do Nascimento |
| 2015 | UFPB | Entre o mundo da vida e o mundo sistêmico: a gestão de formação continuada no cenário da Universidade Federal da Paraíba | Clarissa Lima de Sá |
| 2015 | UFT | Política de gestão de pessoas em universidades federais: a percepção dos técnicos-administrativos sobre o plano de desenvolvimento dos integrantes da carreira dos cargos técnico-administrativos em educação - PDIPCCTAE – na Universidade Federal do Tocantins | Erica Lissandra Bertolossi Dantas |
| 2015 | UFSC | O impacto de políticas de gestão de pessoas no perfil profissional dos servidores técnico-administrativos em educação da Universidade Federal de Santa Catarina | Selezio Schmitz Junior |
| 2015 | UFRGS | A crescente busca pela qualificação dos servidores técnico-administrativos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul a partir de 2005: uma janela de oportunidade para a instituição | Márcia Silva Baptista |
| 2015 | UnB | 20 anos depois do Plano MARE: a trajetória da política de capacitação de Universidade de Brasília | Rogério Luiz Alves dos Santos |

| | | | |
|------|----------|--|--|
| 2016 | UFMS | A percepção dos servidores técnico-administrativos da UFMS, Campus de Frederico Westphalen, quanto aos impactos gerados pelos cursos de capacitação da instituição na atividade laboral | Marcelo Augusto Sapper de Souza |
| 2016 | UFJF | As ações de capacitação profissional desenvolvidas na Universidade Federal de Juiz de Fora na percepção dos técnicos administrativos em educação e dos gestores de unidades acadêmicas | Sidney Leandro de Souza |
| 2016 | UFF | A capacitação docente no âmbito da política nacional de desenvolvimento de pessoal: a visão dos gestores de pessoas das instituições federais de ensino superior do Estado do Rio de Janeiro | Carmen Lucia Goneli de Nazaré |
| 2017 | UFPB | A percepção dos servidores técnico-administrativos da UFCG sobre a capacitação profissional por meio da EAD | Michelly Raianne Ferreira dos Santos |
| 2017 | UNIOESTE | Validação da aprendizagem não formal e informal dos técnicos administrativos da Unioeste | Katia de Abreu |
| 2017 | UnB | Análise da implementação da política nacional de desenvolvimento de pessoal no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas | Silvilene Souza da Silva |
| 2018 | UNIPAMPA | A política de capacitação e qualificação dos técnico-administrativos em educação (TAES) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) | Fátima Teresinha Rodrigues Pinheiro |
| 2018 | UFJF | Capacitação de servidores: o caso do campus avançado da UFJF em Governador Valadares | Karine Rocha Nery |
| 2018 | UFGD | A Política de capacitação em Universidades Federais: diagnóstico e proposições | Daniela Antoniassi Silva |
| 2019 | UnB | Formação continuada dos técnicos administrativos em educação: alienação ou emancipação? | Nancy Costa de Oliveira |
| 2019 | UnB | A capacitação profissional na visão dos servidores da Universidade de Brasília | Patrícia Carlos dos Santos |
| 2019 | UECE | A Política de capacitação e desenvolvimento de servidor: como é avaliada a experiência da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP | Deuseni Oliveira de Souza |
| 2020 | UNICAMP | A aprendizagem individual e a capacitação de funcionários públicos: um estudo de caso da Faculdade de Odontologia de Piracicaba, da Universidade Estadual de Campinas (FOP/UNICAMP) | Fernanda Fernandes Caroline Fernandes |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do BDTD, Periódicos CAPES e SciELO.

Tabela 3. Relação de artigos sobre formação continuada de TAEs publicados em periódicos especializados

| Ano | Periódico | Título | Autor(a) |
|------|----------------------------------|---|--|
| 2010 | Revista de Administração Pública | A política de treinamento dos servidores técnico-administrativos da Universidade Federal de Viçosa (UFV) na percepção dos treinados e dos dirigentes da instituição | Elenice Maria de Magalhães; Adriel Rodrigues de Oliveira; Nina Rosa da Silveira Cunha; Afonso Augusto Teixeira de Freitas de Carvalho Lima. |

| | | | |
|------|---|---|---|
| 2012 | Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL | Institucionalização da política de desenvolvimento de pessoas em instituições federais de ensino de Minas Gerais | Áurea Maria Resende de Freitas; Adriel Rodrigues de Oliveira; Magnus Luiz Emmendoerfer; Nina Rosa da Silveira Cunha. |
| 2015 | Revista Multitexto | Educação online e servidor público uma proposta para a formação continuada de servidores da universidade pública | Neilane de Souza Viana |
| 2017 | RACE - Revista de Administração, Contabilidade e Economia | Capacitação no setor público: analisando o processo de uma IFES | Antônio Raimundo Cardoso Teixeira Filho; Denise Ribeiro de Almeida; Leonardo Ribeiro de Almeida; Susan Mary Vieira de Almeida. |
| 2017 | Revista Observatório | O PLANO DE CARREIRA DOS TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS DE UNIVERSIDADES FEDERAIS: o caso de uma Universidade Federal do norte do Brasil | Ana Lúcia Medeiros; Erica Lissandra Bertolossi Dantas; Mônica Aparecida da Rocha Silva |
| 2017 | Revista de Contabilidade e Organizações | O efeito do treinamento na percepção do desempenho individual: uma análise baseada nos treinamentos ofertados pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) | Katia Cristina Cabral Monteiro Galvão; Danilo Soares Monte-mor; Neyla Tardin. |
| 2020 | Revista de Carreiras e Pessoas | Qualificação profissional na administração pública: uma análise da percepção dos técnicos administrativos do CFP/UFCG | Maria do Carmo Rodrigues Freitas; Marceleide Maria Pederneiras. |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir do BDTD, Periódicos CAPES e SciELO.

Santos (2019), em pesquisa recente, buscou analisar o processo de capacitação profissional oferecido aos servidores da Universidade de Brasília (UnB) com recorte dos anos 2017 e 2018. Sob uma perspectiva “quali-quantitativa”, a autora conduz sua análise a partir da triangulação dos dados obtidos por intermédio de pesquisa documental e grupo focal.

Segundo a autora, as ações formativas deveriam ser conduzidas de forma a atender a 3 (três) dimensões – institucional, pessoal e técnica –, contudo, segundo a avaliação dos participantes apenas a última tem sido contemplada. Dotadas de um caráter funcionalista, as ações ofertadas no âmbito do Plano Anual de Capacitação (PAC) são consideradas pelos participantes como superficiais, desconectadas da realidade laboral e do perfil profissional do público-alvo. Tal percepção é reforçada pelo dado ofertado pela autora, a partir do Relatório de Autoavaliação Institucional, elaborado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), em que

2/3 dos docentes e 1/3 dos técnicos consideraram que não participaram das ações formativas por não existir oferta compatível com sua área de atuação.

Contemporâneo ao trabalho supracitado, Oliveira (2019) também se debruça sobre a análise do processo de capacitação profissional dos servidores da Universidade de Brasília, buscando compreender se os espaços de formação continuada objetivam apenas a reprodução do modelo educacional tecnicista, atrelados aos princípios de eficácia e eficiência administrativa, ou permitem o desenvolvimento pessoal e profissional, de forma garantir a emancipação do trabalhador.

Com recorte temporal de 2014 a 2018, o estudo de caso segundo a autora se ancora metodologicamente no materialismo histórico-dialético, e faz uso da pesquisa documental e de estudo de campo, a partir de aplicação de questionários para coleta dos dados. Oliveira (2019) aponta que apesar da construção de um instrumento de formação profissional que abarque 6 dimensões – iniciação ao serviço público, formação geral, educação formal, gestão, interrelação entre ambientes e específica – as ações formativas ofertadas no período assumiram um caráter tecnicista, com objetivo exclusivo de formação para desenvolvimento de atividades funcionais dos servidores. Tal concepção de formação continuada, segundo a autora, já não é suficiente, “os servidores precisam ser estimulados a desenvolverem sua formação para além das competências e habilidade básicas pautadas nas exigências imediatistas do mercado de trabalho, visando contribuir para a construção da cidadania plena desses sujeitos e, assim, a sua autonomia de emancipação”.

Cabe destacar que Oliveira (2019) também percebe uma ausência de identificação por parte do público-alvo para com as ações formativas oferecidas, o que pode resultar em uma oferta frustrada ou uma alta evasão dos cursistas. Outro dado interessante levantado pela pesquisadora diz respeito ao quantitativo de servidores que optam por participarem de ações de desenvolvimento profissional em outras instituições, bem como de servidores que não avançaram em sua formação e progressão na carreira.

Ao ampliarmos o espectro de análise das produções acadêmicas para além da Universidade de Brasília, observamos que pesquisadores de outras instituições federais de ensino superior também tem buscado analisar o impacto da Política de Desenvolvimento de Pessoal em suas respectivas instituições. No âmbito da Universidade Federal do Ceará (UFC), Nascimento (2015) desenvolveu um trabalho com o intuito de identificar se existe uma adequação entre o programa de capacitação e aperfeiçoamento ofertado e às demandas

institucionais e aos objetivos previstos no Plano de Carreira de Cargos Técnico-Administrativos em Educação.

Partindo de um recorte temporal de 2009 a 2014, a autora apresenta novas perspectivas ainda não discutidas, como o impacto das ações formativas para a ascensão profissional de servidores. Ainda que os programas de formação de gestores e lideranças seja uma realidade distante para a grande maioria dos órgãos públicos, cerca de 20% dos servidores responderam que ocuparam cargos de chefia após a participação nas ações do programa de formação profissional. Nascimento (2015) busca analisar também a perspectiva dos gestores, segundo os dados apresentados cerca de 90% afirmam ter conhecimento da participação do corpo técnico em ações de capacitação e aperfeiçoamento, e cerca de 80% dos gestores afirmaram que observaram mudanças positivas, contudo, apesar de tais dados, mais da metade dos gestores responderam que impõem dificuldades para liberação de seus colaboradores para participação de ações formativas.

Tomando como premissa que o desenvolvimento contínuo dos colaboradores é indispensável para a adaptação das instituições às mudanças, Nery (2018) conduz uma pesquisa exploratória no campus avançado da Universidade Federal de Juiz de Fora, em Governador Valadares. O lócus da investigação é muito recente, tendo sido criado a menos de uma década no âmbito do REUNI e, portanto, com um quadro técnico novo, oriundo de concursos realizados nesse período. Frente a este cenário, Nery (2018) destaca que a oferta de ações formativas é essencial para a integração dos novos servidores, bem como para o compartilhamento de competências necessárias para o labor.

Combinando a aplicação de questionários e realização de entrevistas, a autora destaca que apesar da necessidade institucional e pessoal de oferta de ações formativas, mais de 90% dos servidores respondentes afirmaram que não foi oportunizada a participação em qualquer ação de capacitação, e apontaram que obtiveram o conhecimento necessário a partir da interação com os outros servidores (educação informal) ou por meios próprios. A ausência de ações de desenvolvimento profissional pode gerar segundo os pesquisados, retrabalho, insegurança, perda de autonomia e problemas de saúde.

Medeiros, Dantas e Silva (2017) acrescentam uma nova perspectiva sobre a formação profissional de TAEs, afirmando que o estabelecimento de políticas nas universidades deve necessariamente estar alinhada ao plano de carreira da categoria, uma vez que o atendimento aos interesses institucionais está diretamente relacionado a conquista dos objetivos individuais

dos servidores. Segundo o estudo conduzido pelos autores supracitados na Universidade Federal de Tocantins (UFT), existe uma relação direta entre o grau de educação formal e a compreensão do grau da vinculação entre desenvolvimento pessoal atrelado ao desenvolvimento profissional. Os dados indicam que mais de 90% dos servidores com pós-graduação *stricto sensu* ou *lato sensu* e mais de 80% dos servidores com ensino superior completo afirmam que a oferta de formação continuada é essencial para o melhor aproveitamento do capital humano para o bom desempenho institucional.

Apesar da observância dessa relação entre desempenho institucional e formação, e da previsão legal contida no PCCTAE que estabelece como diretriz a garantia de programas de capacitação que contemplem a formação específica e a geral, nesta incluída a educação formal, o estudo aponta que há pouca oferta de educação formal ou a concentração dessas ações apenas em um campus.

Observamos, a partir dos estudos levantados e dos casos destrinchados, que as políticas de formação continuada para os servidores técnicos administrativos no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) são um campo fértil para novos estudos e proposição de ações de melhoria pelas instituições. Apesar das políticas de formação continuada estarem calcadas em normativo retrógrado, que privilegia apenas a relação econométrica e visão tecnicista e instrumental do processo educacional, os estudos já realizados bem como novas pesquisas podem subsidiar o desenvolvimento de novos desenhos instrucionais focados no sujeito.

2. TRABALHO, GESTÃO E EDUCAÇÃO

2.1 Mundo do labor: do trabalho libertador ao estranhamento na era da acumulação flexível

Apropriando-me da categorização apresentada por Frigotto (2010) ao verbete “Trabalho” do Dicionário “Trabalho, profissão e condição docente”, referenciamos o trabalho enquanto categoria antediluviana, central e determinante para a existência humana e para o processo histórico. Segundo Marx (2020), o trabalho pode ser concebido enquanto processo de interrelação entre o homem e a natureza, em que aquele apropria-se dos atributos naturais e transforma-os com o intuito de atender as suas necessidades.

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla o intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos naturais, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. (MARX, 2020, p. 211)

A ação transformadora impressa pelo ser humano sobre a natureza de forma deliberada e planejada é algo muito além do que a mera reprodução mecânica da vida humana. Tal processo, por ser dotado de intencionalidade, permite que o homem transcenda seu estado natural se distinguindo dos demais animais e alcance a condição de sujeito de sua existência.

Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. (MARX, 2020, p. 212)

A gênese do ser social encontra-se, portanto, diretamente relacionada com o processo de produção e reprodução da vida social por meio do trabalho, que o configura como “um pôr

teleológico que (previamente) o ser tem ideado em sua consciência, fenômeno este que não está essencialmente presente no ser biológico dos animais” (ANTUNES, 2009, p. 136).

Na tentativa de compreendermos ontologicamente o trabalho enquanto pôr teleológico recorreremos a filosofia aristotélica, que prevê a decomposição do trabalho “em dois componentes básicos: o pensar e o produzir. O primeiro, o pensar, coloca a finalidade e concebe os meios para realizá-la. O segundo, o produzir, realiza a concreção do fim pretendido.” (ANTUNES, 2009, 137).

Ainda sob a perspectiva do trabalho enquanto pôr teleológico, o primeiro componente da “equação trabalho” encontra-se diretamente relacionado ao conceito de liberdade. Lukács (2013) propõe que a liberdade pode ser compreendida enquanto “ato de consciência em que (...) consiste numa decisão concreta entre diferentes possibilidades concretas.”, sendo que tal escolha ancora-se no desejo do ser social de alterar sua realidade.

O ato teleológico, expresso por meio da colocação de finalidades é, portanto, uma manifestação intrínseca de liberdade no interior do processo de trabalho. É o momento efetivo de interação entre subjetividade e objetividade, causalidade e teleologia, necessidade e liberdade (ANTUNES, 2009, p. 144)

O trabalho pode ser entendido, portanto, como primeiro momento de plena liberdade do ser social. Enquanto atividade autodeterminada, autônoma e livre permite ao indivíduo adquirir sua emancipação.

(...) a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “forces propres” (forças próprias) como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força política (MARX, 2010, p. 54).

Além de ser “o único ponto onde a posição teleológica pode ser ontologicamente demonstrada como um momento efetivo da realidade material” (ANTUNES, 2009, p. 137), o trabalho também se configura como referencial ontológico da práxis social.

A evolução e complexificação do trabalho e, conseqüentemente, das demandas sociais impõem a necessidade de cooperação entre os indivíduos, de forma que a relação transformadora anteriormente estabelecida diretamente entre homem-natureza passe a contemplar o estabelecimento de uma inter-relação entre os seres sociais. A evolução da práxis

social e, conseqüentemente, o surgimento de novas categorias consideradas superiores, tais como linguagem, política, religião e filosofia devem ser entendidas como decorrentes do processo de humanização do homem e, portanto, originárias do processo de trabalho.

Antunes (2009) pontua que apesar das gêneses de tais categorias terem o fundamento ontológico-genético referenciado na atividade laborativa, faz-se necessário pontuar que não se trata de uma ruptura ou mesmo uma derivação da esfera do trabalho, mas um processo de prolongamento, distanciamento e complexificação das relações.

A complexificação da vida humana, do modelo de produção e do intercâmbio dos seres sociais de forma a garantir a reprodução da existência desencadeiam o aparecimento de forças mediadoras responsáveis pela coordenação das relações entre os indivíduos em uma determinada totalidade social. Antunes (2009) define tais forças como sistemas de mediação primária ou de primeira ordem.

Segundo o autor, dentre as funções vitais de mediação primária incluem-se:

1) a necessária e mais ou menos espontânea regulação da atividade biológica reprodutiva em conjugação com os recursos existentes; 2) a regulação do processo de trabalho, pela qual o necessário intercâmbio com a natureza possa produzir os bens requeridos, os instrumentos de trabalho, os empreendimentos produtivos e o conhecimento para satisfação das necessidades humanas; 3) o estabelecimento de um sistema de trocas compatível com as necessidades requeridas, historicamente mutáveis e visando otimizar os recursos naturais e produtivos existentes; 4) a organização, coordenação e controle da multiplicidade de atividades, materiais e culturais, visando o atendimento de um sistema de reprodução social cada vez mais complexo; 5) a alocação racional dos recursos materiais e humano disponíveis, lutando contra as formas de escassez, por meio da utilização econômica (no sentido de economizar) viável dos meios de produção, em sintonia com os níveis de produtividade e os limites socioeconômicos existentes; 6) a constituição e organização de regulamentos societários designados para a totalidade dos seres sociais, em conjugação com as demais determinações e funções de mediação primárias. (ANTUNES, 2009, p. 22)

Revisitando a história, podemos referenciar as tribos nômades do período paleolítico como os primeiros registros do processo de humanização e complexificação social. Tais indivíduos gradativamente passaram a suplantar o estado natural, a partir do controle de suas ações sobre a natureza, de uma rudimentar divisão do trabalho, do controle do fogo, e do aparecimento das primeiras tribos ou bandos, enquanto modelo de organização societal.

A partir desses grupos incipientes, observamos o desenvolvimento de novas habilidades e conhecimentos que levaram ao maior domínio do homem sobre o próprio ambiente, com a utilização de técnicas agrícolas e domesticação de animais. Esse processo de

modificação das relações produtivas e, conseqüentemente, sociais foi nominado por Gordon Childe como “Revolução Neolítica”. O ser humano, anteriormente organizado em bandos, transita para as primeiras aldeias. Segundo Tannenbaum (195-), tais agrupamentos podem ser classificados em três tipos: as aldeias agrícolas sedentárias, as semissedentárias e as migratórias.

Formadas a partir da conjugação de pequenos núcleos familiares, os agrupamentos agrícolas organizavam-se de forma comunal, em que as glebas de terra pertenciam a toda a comunidade e o cultivo dos campos, regulação das enchentes, criação dos animais domésticos, caça ou fabricação tecidos e cerâmica eram realizados por qualquer membro da aldeia. Com o aumento demográfico observado ao logo dos séculos, temos gradativamente um processo de especialização e divisão das atividades laborais e o surgimento dos primeiros segmentos sociais e das atividades comerciais, ainda baseado na troca de itens para subsistência.

Tannenbaum (195-) destaca que o processo de especialização do trabalho e a cooperação entre os indivíduos levam ao surgimento das corporações de ofício. Apesar de incerta as origens de tais instituições, há indícios que já se faziam presentes nas cidades da China e Japão séculos antes de Cristo, contudo, ganham destaque durante a Baixa Idade Média. Constituídas sob relações de cooperação e solidariedade, as corporações de ofício congregavam os indivíduos que desempenhavam um determinado ofício (tecelões, carpinteiros, barbeiros, sapateiros, ...), sendo responsáveis pelo estabelecimento de regras para proteção dos membros, do mercado e dos consumidores.

As corporações se esforçavam por dosar a oferta de mão de obra, estipulando as condições de ingresso nos ofícios; regularam os salários, horas de trabalho, preços, qualidades e as ferramentas que era lícito empregar. Buscaram a igualdade dos seus membros e os protegeram da concorrência desleal e indevida e de prejuízos. Finalmente, lutaram pela conquista da estabilidade. Proscreeveram os “forasteiros”. Tentaram sempre obter o completo domínio dos mercados paroquias próprios. (TANNENBAUM, 195-, p. 22)

Registra-se que além do aspecto econômico, as corporações de ofício também desempenhavam papel político, social e religioso nas estruturas societais em que se encontravam inseridas. Dentre as diversas facetas dessas organizações, destaca-se, por exemplo, o fato de funcionarem enquanto tribunal paralelo ao da justiça regular, com um corpo de magistrados próprio, responsáveis pelo julgamento e aplicação de penas aos filiados; ou o aspecto religioso e simbólico representado na construção de templos religiosos dedicados a

determinado padroeiro, estabelecimento de rituais cerimoniais próprios e até mesmo de cemitérios particulares para o sepultamento dos membros.

As corporações também regulavam o ingresso de novos membros ao mundo do trabalho, geralmente, atrelado ao caráter hereditário. O processo de transmissão do conhecimento sobre determinado ofício se dava de forma empírica, no qual o aprendiz passava a viver com seu mestre, que se responsabilizava por instruí-lo, além de garantir sua subsistência. A formação dos aprendizes chegava durar, em alguns casos, cerca de 12 (doze) anos, sendo que apenas após esse período eram considerados aptos a trabalharem de forma independente e fazerem jus ao recebimento de salários.

Estes intercâmbios familiares e contratos e aprendizagem incluíam não apenas as crianças e jovens que conseguiam assim dar o primeiro passo para incorporar-se no artesanato a partir de outro setor social, mas também e sobretudo os filhos dos próprios artesãos que se iniciavam no ofício em uma família e oficina alheios; o qual, por sua vez, criava uma espessa rede de reciprocidades tendentes a normalizar e estabilizar a relação mestre-aprendiz, pois o tratamento dado ao aprendiz acolhido era o que iria receber o filho enviado para fora da família. Embora o trabalho do aprendiz beneficiasse em primeiro lugar o mestre (assim como o do oficial), a relação de dependência, subordinação e, provavelmente, exploração encontrava sua contrapartida na própria formação e na perspectiva, não segura porém presente, de culminar a própria carreira alcançando a condição de artesão. Em geral, a aprendizagem e a educação tinham lugar como socialização direta de uma nova geração por outra, mediante a participação cotidiana das crianças nas atividades da vida adulta e sem a intervenção sistemática de agentes especializados que representa hoje a escola, instituição que então desempenhava um papel marginal. (FERNANDEZ ENGUITA, 1989, p.107)

Equivalente ao papel assumido pelas corporações de ofício nos centros urbanos, Tannenbaum (195-) referencia as cortes feudais nas áreas rurais da Europa Medieval. Tal sistema político, econômico e social encontra-se sedimentado, assim como os anteriores, nos princípios de cooperação e coletividade, refletidos na relação de suserania e vassalagem.

Os anos finais do período medieval foram marcados por um conjunto de mudanças sociais que desencadearam a ruptura dos modelos de produção cooperativos, e permitiu o surgimento de um novo sistema de produção. O advento da economia monetária, com a emancipação da moeda circulante e a ascensão das relações comerciais baseadas não mais na subsistência, mas sim na acumulação do capital, e o gradativo processo de expropriação das terras, com o fechamento dos campos comunais e confisco dos latifúndios monásticos, e, conseqüentemente, a intensificação do êxodo rural, fomentou o desenvolvimento das pequenas cidades medievais e o surgimento de uma nova classe social, a burguesia.

Conjuntamente ao surgimento dessa nova classe, a Europa do final do século XIV vivencia um processo de reformulação das estruturas de poder com o enfraquecimento das oligarquias feudais e surgimento dos primeiros movimentos de unificação nacional e adoção de uma nova forma de governo, a monarquia.

É nesse contexto de ebulição social que temos o surgimento do capitalismo comercial ou das manufaturas, protoforma do capitalismo industrial. A produção de bens baseada na propriedade do ser social sobre os meios produtivos e na preservação de uma relação sustentável com o meio ambiente passa a dar lugar a uma economia calcada na perda gradativa pelo homem dos recursos necessários à sua sobrevivência, a partir da detenção dos meios de produção por uma classe, e o estabelecimento de uma relação predatória entre ser humano e natureza, no qual aquele deixa de extrair apenas o necessário e passa a produzir objetos para fins de consumo.

A usurpação do controle produtivo pela burguesia faz com que a produção anteriormente baseada no caráter individual, marcada pela identificação do trabalhador com o fruto de seu trabalho, dê espaço a uma nova lógica, em que a produção se faz no âmbito coletivo e o trabalhador se torna parcial.

O tear individual cedeu lugar ao tear coletivo, a roca foi substituída pela máquina de fiar – a produção perde o caráter individual, entregue a forças coletivas, que convertem o trabalho em mercadoria, degradando-o a condição de coisa, perdida a identidade do homem na índole anônima de seus produtos. (FAORO, 2012, p.34)

A força de trabalho³ passa a ser compreendida neste novo cenário enquanto mercadoria a ser comercializada com aqueles que detém os recursos financeiros.

A força de trabalho é, pois, uma mercadoria que seu proprietário, o trabalhador assalariado, vende ao capital. Para que? Para viver. Pois bem, a força de trabalho em ação, o trabalho mesmo, é essa força vital que ele vende a um terceiro para se assegurar dos meios de vida necessários. A sua atividade vital é para ele, portanto, apenas um meio para poder existir. Trabalha para viver. Ele nem sequer considera o trabalho parte da sua vida, é antes o sacrifício da sua vida. É uma mercadoria que ele adjudicou a um terceiro. (MARX, 2010, p 36)

³ “Por força de trabalho ou capacidade de trabalho compreendemos o conjunto de faculdades físicas e mentais existentes no corpo e na personalidade de vida de um ser humano, as quais ele põe em ação toda vez que produz valores de uso de qualquer espécie.” (MARX, 2020, p.197)

Além do estabelecimento de uma nova lógica de subsistência, o capitalismo das manufaturas implementa uma nova divisão produtiva. Congregados em grandes oficinas controladas por um capitalista, os trabalhadores passam a trabalhar simultaneamente na construção de uma dada mercadoria. Inicialmente, constituídas a partir da reunião de trabalhadores de diversos ofícios que produziam em um sistema de cooperação, as oficinas gradativamente foram impondo uma lógica de divisão e especialização do trabalho a cada um dos atores, fazendo com que o trabalhador se torne apenas uma parte do processo produtivo, e conseqüentemente, apenas um órgão automático especializado em determinada função.

A fragmentação do processo produtivo imposto pelo capitalismo transforma a mercadoria em um concatenado de tarefas isoladas e justapostas, atribuídas a diferentes partícipes do processo, impondo aos trabalhadores uma relação de estranhamento com o bem produzido, visto que nega ao homem o direito sobre seu trabalho.

A mercadoria deixa de ser produto individual de um artífice independente que faz muitas coisas para se transformar no produto social de um conjunto de artífices, cada um dos quais realiza, ininterruptamente, a mesma e única tarefa parcial. (MARX, 2020, p. 392)

Marx (2004) concebe a alienação do trabalhador a partir de uma perspectiva de dupla negação do trabalho por parte do capital. Sob a perspectiva da relação do trabalhador com o resultado de sua atividade, o produto do trabalho do homem sob a perspectiva capitalista torna-se apenas um objeto possuidor de uma existência autônoma e independente do ser que a produziu e, portanto, estranho ao homem, que passa a se identificar não com o objeto produzido, mas sim com um dado salário recebido em troca de sua força de trabalho.

Por outro lado, o capitalismo impõe o estranhamento do trabalho dentro da própria atividade produtiva. Enquanto externo ao homem, o trabalho não pertence ao próprio ser, não se configura como atividade responsável por sua humanização, liberdade e autonomia, impondo-se apenas como um processo obrigatório para satisfação das necessidades do homem fora do trabalho.

[...] o trabalho é externo (äusselich) ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirmar, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua physis e arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está

em casa. O seu trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um meio para satisfazer necessidades fora dele. [...] Chaga-se, por conseguinte, ao resultado de que o homem (o trabalhador) só se sente como [ser] livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar, quando muito ainda habitação, adornos etc., e em suas funções humanas só [se sente] como animal. O animal se torna homem, e o humano, animal. (MARX, 2004, p. 82-83)

O modelo de produção manufatureiro perde espaço ao final do século XVIII e início do século XIX para as maquinofaturas. Influenciado pela queda dos regimes absolutistas, movimentos de reformas religiosas e correntes teóricas formuladas no âmbito do movimento iluminista, a transição dos antigos métodos de produção centrados na ação do homem para as máquinas ficou conhecido como Revolução Industrial.

Marx (2020) destaca que o ponto central de todo o processo de industrialização é a absorção pela máquina dos aparelhos e instrumentos que o trabalhador utiliza para o desenvolvimento de seu ofício, ou seja, a produção da mercadoria anteriormente resultado da ação do homem e suas ferramentas sobre o objeto passam a ser fruto de um conjunto de ações padronizadas desempenhadas pela máquina-ferramenta. Ao ser humano fica relegada apenas a função de força motriz bem como monitorar a máquina e garantir que eventuais erros sejam corrigidos.

Ainda segundo Marx, a inserção do maquinário ao sistema produtivo objetiva “baratear as mercadorias, encurtar a parte do dia de trabalho da qual precisa o trabalhador para si mesmo, para ampliar a outra parte que ele dá gratuitamente ao capitalista. A maquinaria é meio para produzir mais-valia⁴.” (MARX, 2020, p. 427)

Enquanto consequências imediatas da introdução do maquinário ao processo produtivo, pode levantar-se pelo menos três: inserção de mulheres e crianças no processo produtivo, uma vez que o maquinário torna supérflua a força física e a força de trabalho desses novos segmentos é mais barata para o capitalista; prolongamento da jornada de trabalho e intensificação do trabalho.

Os anos finais do século XIX marcam a intensificação e maturação da industrialização nos denominados países desenvolvidos. Impulsionados por um contexto de inovações tecnológicas impostas pela Segunda Revolução Industrial, que insere ao processo produtivos elementos como a eletricidade, o motor a combustão e a química, o capitalismo industrial da

⁴ “Posso agora definir o modelo da mais-valia: o tempo de trabalho que os trabalhadores são capazes de despende no processo de produção é maior do que o tempo de trabalho que eles incorporam na sua própria força de trabalho.” (BERNARDO, 1998, p.08)

Belle Époque é marcado por uma produção em massa de mercadorias, pautadas por um princípio de homogeneidade, com cadeias produtivas verticalizadas e formação de trustes e carteis, como medida para garantir o controle de todo o processo produtivo e controlar de forma moderada o mercado.

No bojo dessa época, temos o surgimento da ciência da Administração, a partir dos estudos coordenados por Taylor e Fayol, ainda nas primeiras décadas de 1900, que pela primeira vez se voltaram a uma análise científica do processo produtivo. Pautadas pela busca do processo de racionalização do trabalho operário, as intervenções coordenadas por Taylor baseavam-se na decomposição dos movimentos e processos de trabalho dos operários, na tentativa de eliminar etapas prescindíveis.

Enquanto resultante desse processo de revisão da estrutura de produção capitalista, observamos uma intensificação do trabalho parcelar e fragmentado. O operário passa a ser especializado apenas em uma única tarefa simples e repetitiva, e converte-se apenas em um apêndice da máquina-ferramenta. Chiavenato (2014, p.88) pontua que “o operário perdeu a liberdade e a iniciativa de estabelecer sua maneira de trabalhar e passou a ser confinado à execução automática e repetitiva, durante toda a sua jornada de trabalho, de uma operação ou tarefa manual, simples, repetitiva e padronizada.”

Combinando os pressupostos da Administração Científica ao modelo de produção em série ditados pela linha de produção, Henry Ford desenvolve uma das mais avançadas formas de racionalização da produção que perdura até por volta da década de 1970.

Uma linha rígida de produção articulava os diferentes trabalhos, tecendo vínculos entre as ações individuais as quais a esteira fazia as interligações, dando o ritmo e o tempo necessários para a realização das tarefas. Esse processo produtivo caracterizou-se, portanto, pela mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista, além da vigência de uma separação nítida entre elaboração e execução. Para o capital, tratava-se de apropriar-se do *savoir-faire* do trabalho, “suprimindo” a dimensão intelectual do trabalho operário, que era transferida para as esferas da gerência. A atividade de trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva. (ANTUNES, 2009, p. 39)

Após cerca de meio século de vigência do binômio taylorista/fordista, o esfacelamento do Welfare State combinado com a intensificação das críticas por parte dos operários ao padrão de produção despótico, repetitivo e mecanizado levaram ao esgotamento do padrão de acumulação vigente e a uma crise estrutural do capital. Como ofensiva do capital para

reorganização dos padrões de produção e socialização, surgem os modelos de acumulação flexível.

Antunes (2009) aponta que esses novos modelos produtivos se baseiam em um padrão organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da inserção de tecnologias de informação e comunicação (TICS) na produção e serviços, bem como de uma relação capital e trabalho mais favorável, visto que permite uma especialização flexível do trabalhador. Os antigos modelos de cadeias de comando verticalizadas e controle integral da cadeia produtiva capitalista a partir de empresas subsidiárias, dá lugar a uma nova perspectiva centrada na estrutura horizontal, descentralização produtiva e terceirização.

A transição do modelo de produção taylorista/fordista para o padrão de acumulação flexível impõe uma mudança no perfil das empresas e seus colaboradores, que passaram a desenvolver capacidades adaptativas e multitarefas. O novo modelo de profissional passa a ser trabalhador multifuncional⁵, participativo, polivalente e multiqualificado⁶ que exerce funções muito mais abstratas e intelectuais, implicando cada vez menos trabalho manual.

O novo cenário exige maior qualificação e estabelece, também, maior fluidez nas atividades profissionais. As definições de postos de trabalho tornam-se mais flexíveis, os processos passam a ser baseados no trabalho em equipe e as habilidades demandadas pelo empregador aumentam significativamente. Algumas consequências são inevitáveis, como o crescimento da incerteza nas relações de trabalho, causada pela mudança constante de funções e tarefas, pelo menor detalhamento das atribuições e pela diminuição das expectativas com relação à própria carreira dentro da organização. (CARVALHO, 2009)

Dentre as diversas experiências dos modelos da acumulação flexível, merece destaque o Sistema Toyota de Produção (Toyotismo). Antunes (2009) elenca alguns traços do modelo japonês que o distingue do padrão produtivo do início do século XX: (1) produção baseada na demanda, e baseia-se em uma oferta heterogênea e variada, de forma a atender as individualidades dos clientes; (2) trabalho baseado em equipes e multivariabilidade de funções; (3) estrutura de produção flexível; (4) just in time; (5) estoques mínimos; (6) estrutura horizontalizada.

⁵ “Salerno (1994), por sua vez, distingue o trabalhador multifuncional e multiqualificado como próximo à concepção de polivalente. O multifuncional seria, na indústria, o trabalhador capaz de operar mais de uma máquina com características semelhantes e de realizar tarefas rotineiras de inspeção e manutenção, o que pouco acrescentaria em termos de desenvolvimento profissional.” (LIBERAL, 2006, p.63)

⁶ “O multiqualificado vai além, desenvolvendo e incorporando diferentes habilidades e repertórios profissionais, como o planejamento do próprio trabalho.” (LIBERAL, 2006, p.63)

2.2 O estado brasileiro e a gestão da coisa pública: do império ao século XXI

2.2.1 Estado, governo e gestão pública

Ao longo dos mais de 200.000 anos de existência humana, o Estado sempre se fez presente, seja de forma embrionária, seja nos moldes do atual estado moderno, atuando como mediador das relações sociais, fornecedor de serviços e formulador de políticas públicas. Enquanto objeto de estudo, foi tratado pela primeira vez ainda na Grécia antiga no campo da filosofia. Segundo Aristóteles, o Estado é inerente a qualquer sociedade, e, portanto, à natureza humana.

Aristóteles pontua que o ser humano na busca constante pela felicidade (finalidade de sua existência) se reúne inicialmente em grupos familiares, que se desdobram na constituição de comunidades/vilas, e posteriormente, há naturalmente o desenvolvimento de cidades-estados, representação máxima do Estado.

Contraopondo-se a visão Aristotélica, durante a era moderna, os teóricos jusnaturalistas negam a condição inata do Estado, ao estabelecer a premissa de que esse decorre da celebração de um contrato social. Segundo Bobbio e Bovero (1991, p.72), “o objeto do contrato ou dos contratos é a transferência de todos ou de alguns direitos que o homem tem no estado de natureza para o Estado, de modo que o homem natural se torne homem civil ou cidadão”. A partir da renúncia a parte dos direitos ao Estado, o cidadão busca a preservação e defesa daqueles direitos irrenunciáveis. Hobbes pontua que a renúncia dos direitos detidos no estado de natureza objetiva a preservação do único direito irrenunciável, o direito à vida. Por outro lado, Locke propõe a renúncia ao direito de fazer justiça por si mesmo para que seja garantida a conservação dos demais.

Apesar das inúmeras perspectivas levantadas sobre a categoria Estado, a partir das contribuições de teóricos como Hegel, Tocqueville, Marx e Smith, faz-se necessário destacar as contribuições do teórico alemão Max Weber na formulação do atual conceito.

Weber (2004, p. 525-526) define o Estado enquanto “aquela comunidade humana que, dentro de determinado território – este, o ‘território’, faz parte da qualidade característica -, reclama para si (com êxito) o monopólio da coação física legítima”. Deve-se compreender que

a coação física não é o meio normal ou única forma do Estado impor sua dominação sobre os homens, contudo, é o seu meio específico.

Registra-se que os conceitos de estado e governo não são sinônimos, o último “no sentido institucional, [...] é o conjunto de poderes e órgãos constitucionais; no sentido funcional, é o complexo de funções estatais básicas; e ainda, no sentido operacional é a condução política dos negócios públicos.” (SANTOS, 2014, p. 16)

Paralelos aos conceitos já levantados, faz-se necessário apresentar também o conceito de Administração Pública. Santos (2014) retoma o posicionamento de inúmeros autores, e nos oferece uma abordagem multiconceitual.

A administração pública, segundo Wilson (1887), é a execução minuciosa e sistemática do Direito Público. [...] Em sentido institucional, é o conjunto de órgãos instituídos para consecução dos objetivos do governo. [...] Em sentido funcional, é o conjunto das funções necessárias aos serviços públicos em geral. [...] Em sentido operacional, é o desempenho perene e sistemático, legal e técnico dos serviços próprios do Estado ou por ele assumidos em benefício da coletividade. [...] Na visão de Amato (1971), administração pública é a gestão dos bens e interesses qualificados da comunidade, agindo in concreto, segundo os preceitos do direito e da moral, visando ao bem comum. (SANTOS, 2014, p. 19)

Di Pietro (2021) reforça as perspectivas apresentadas e pontua que o conceito de Administração Pública pode ser compreendido sob dois sentidos.

Em sentido subjetivo, formal ou orgânico, ela designa os entes que exercem a atividade administrativa; compreende pessoas jurídicas, órgãos e agentes públicos incumbidos de exercer uma das funções em que se triparte a atividade estatal: a função administrativa; em sentido objetivo, material ou funcional, ela designa a natureza da atividade exercida pelos referidos entes; nesse sentido, a Administração Pública é a própria função administrativa que incumbe, predominantemente, ao Poder Executivo. (DI PIETRO, 2021, p.94)

Alguns autores consideram os termos administração pública e gestão pública como correlatos ou sinônimos, contudo, iremos propor uma categorização distinta. Santos (2014) afirma que a gestão pública leva em consideração inúmeras áreas do conhecimento que se complementam na busca por respostas às contingências apresentadas no setor público. A partir dessa lógica, a gestão pública “é o planejamento, a organização, a direção e o controle dos bens e interesses públicos, agindo de acordo com os princípios administrativos, visando ao bem comum por meio de seus modelos delimitados no tempo e no espaço”. (SANTOS, 2014, p.20)

O autor supracitado pontua ainda que a gestão pública é dinâmica e devemos entendê-la como um contínuo processo decisório. “Os objetivos, a estrutura e as políticas organizacionais emergem de um processo contínuo de negociação entre os vários grupos de interesse, e a visão política indica que o exercício do poder é algo dentro de uma disputa organizacional”. (SANTOS, 2014, p.20)

2.2.2 O estado brasileiro e os modelos de administração pública

Modelo Patrimonialista

Fundado no respeito à tradição e crença na inviolabilidade do “eterno ontem”, o modelo patrimonialista busca suas bases de sustentação na dominação tradicional⁷. Weber (1991) pontua, contudo, que a gênese desse modelo remonta a dominação patriarcal, que advém da autoridade do chefe da comunidade doméstica, baseada em relações de piedade e lealdade. O patrimonialismo, portanto, resulta de um processo de ampliação do escopo de indivíduos submetidos a dominação de tal senhor, a partir da descentralização da comunidade doméstica “mediante a cessão de terras e eventualmente de utensílios a filhos ou outros dependentes da comunidade doméstica” (WEBER, 1991, p. 238).

Registra-se que as relações estabelecidas entre os indivíduos e seus senhores gozam necessariamente de uma perspectiva de legitimidade daqueles em relação às ações desses, ou seja, a submissão do indivíduo a determinada ordem advém necessariamente do costume vigente ou da lealdade ao senhor, e encontra-se amparada no aparato administrativo patrimonialista.

A administração patrimonialista encontrava-se focada na gestão das necessidades puramente pessoais do soberano e, portanto, não era possível observar uma divisão clara entre *res pública* e *res principis*. O poder político era compreendido enquanto patrimônio pessoal do senhor e, portanto, os recursos recebidos a partir de emolumentos e tributos resultantes do

⁷ “Denominamos uma dominação tradicional quando sua legitimidade repousa na crença na santidade de ordens e poderes senhoriais tradicionais (“existentes desde sempre”). Determina-se o senhor (ou os vários senhores) em virtude de regras tradicionais. A ele se obedece em virtude da dignidade pessoal que lhe atribui a tradição.” (WEBER, 1991, p. 148)

exercício de atos oficiais do senhor ou seus servidores compunham o tesouro senhorial, que não se distinguia dos bens privados do senhor.

O corpo administrativo não era especializado e o processo de recrutamento se dava no círculo pessoal do senhor. Não havia uma clara divisão das atribuições de cada cargo e a hierarquia se baseava no costume ou na decisão do senhor. Os cargos não eram remunerados por meio de salários, mas sim por prebendas, e eram dotados de caráter vitalício e hereditário.

Ao cargo patrimonial falta sobretudo a distinção burocrática entre a esfera "privada" e a "oficial". Pois também a administração política é tratada como assunto puramente pessoal do senhor, e a propriedade e o exercício de seu poder político, como parte integrante de seu patrimônio pessoal, aproveitável em forma de tributos e emolumentos. A forma em que ele exerce o poder é, portanto, objeto de seu livre-arbítrio, desde que a santidade da tradição, que interfere por toda parte, não lhe imponha limites mais ou menos firmes ou elásticos. (WEBER, 1999, p.253)

No caso do Brasil, Faoro (2012), Buarque de Holanda (1969), Schwartzman (2007) e Lamounier (2009) apontam que o processo de constituição do estado e pensamento político brasileiro está intimamente relacionado ao modelo patrimonialista. A gênese do patrimonialismo estatal brasileiro encontra-se fundada segundo tais autores, em três pilares: a importação do modelo político e administrativo da Coroa Portuguesa; a figura do “homem cordial”; e a lógica de organização e divisão do poder político.

Faoro (2012) aponta que o Estado português se caracterizava pela concentração exacerbada do poder sob a coroa, e em razão de um modelo feudal débil e de uma fraca classe burguesa não observamos a contraposição ao poder do soberano. Tal concentração de poder foi herdado pelo Brasil ainda durante o período colonial e se perpetuou por séculos, marca clara dessa transferência é a figura do poder moderador estabelecido na Carta Constitucional de 1824.

Combinado ao centralismo da figura do estado e, conseqüentemente, de seu representante, o modelo patrimonialista brasileiro também foi fortemente influenciado pela construção social brasileira. Buarque de Holanda (1969) cunha o termo “homem cordial” para referenciar o povo brasileiro e explicita que o brasileiro se caracteriza por uma expansividade emocional, passionalismo e personalismo, sendo que suas relações sociais são construídas em geral sob uma perspectiva familiar e, por isso, é extremamente complicada o estabelecimento de limites claros entre as instâncias privadas e públicas.

Não era fácil aos detentores das posições públicas de responsabilidade, formados por tal ambiente, compreenderem a distinção fundamental entre os domínios do privado e do público. Assim, eles se caracterizam justamente pelo que separa o funcionário “patrimonial” do puro burocrata, conforme a definição de Max Weber. Para o funcionário “patrimonial”, a própria gestão política apresenta-se como assunto de seu interesse particular; as funções, os empregos e os benefícios que deles auferem, relacionam-se a direitos pessoais do funcionário e não a interesses objetivos, como sucede no verdadeiro Estado burocrático, em que prevalece a especialização das funções e o esforço para se assegurarem garantias jurídicas aos cidadãos. A escolha dos homens que irão exercer as funções públicas faz-se de acordo com a confiança pessoal que mereçam os candidatos, e muito menos de acordo com as capacidades próprias. Falta a tudo a ordenação impessoal que caracteriza a vida no Estado burocrático. (BUARQUE DE HOLANDA, 1969, p.105-106)

Por fim, referenciamos a própria estrutura de poder e a organização administrativa como o último elemento definidor do patrimonialismo brasileiro. Segundo Weber, a burocracia é um aparelho neutro, independentemente do tipo de Estado ou forma de poder, contudo, no Brasil observamos o estabelecimento do estamento burocrático. Faoro (2012, p.826) pontua que “o estamento burocrático comanda o ramo civil e militar da administração e, dessa base, com aparelhamento próprio, invade e dirige a esfera econômica, política e financeira.” e enquanto “uma categoria social, fechada em si mesma, manipula lealdades com o cargo público, ela própria, sem outros meios, assentada sobre as posições política” (FAORO, 2012, p.447). Pode-se considerar segundo o autor, que o estamento organizado sobre uma perspectiva patrimonialista brasileira se configura como os reais “donos do poder”.

Apesar da categorização para fins acadêmicos do período patrimonialista brasileiro, concentrando-a no período colonial até a Primeira República, não podemos falar em superação de tal modelo e suas práticas, que, até os dias atuais, convivemos com seus resquícios. Um exemplo seriam as brechas legais que permitem a existência de agentes públicos alheios ao quadro de servidores públicos em funções de confiança, direção e assessoramento, cargos estes de livre nomeação pelos dirigentes e gestores da estrutura administrativa brasileira.

Quadro 1. Resumo: Características do modelo patrimonialista

| Dimensões de análise | Característica Típica | Elementos Principais |
|-----------------------------|--------------------------------|--|
| Estrutura | Pré-burocrática | <ul style="list-style-type: none"> • Pouco complexas, baixa especialização; • Baixo grau de departamentalização; • Pouca formalização; • Ampla esfera de controle; • Autoridade centrada em uma única pessoa. |
| Estratégia | Simple e determinadas Top-down | <ul style="list-style-type: none"> • Dirigente principal define e decide as estratégias; |

| | | |
|------------------------|---------------------------------------|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Possibilidade de previsão e pouca pressão ambiental; • Plano mais estático e lentamente mutável. |
| Relação com o ambiente | Estável e pouca complexidade | <ul style="list-style-type: none"> • Existência de poucos fatores ambientais; • Baixo grau de interdependência entre partes; • Fatores permanecem os mesmos, a mudança é lenta; • Possibilidade previsão e ameaça ambiental. |
| Política | Vontade pessoal e habilidade política | <ul style="list-style-type: none"> • Uso da organização e do cargo público em benefício próprio; • Uso da capacidade de persuasão, manipulação e convencimento; • Aproximação com pessoas influentes ocupantes de cargos estratégicos. |

Fonte: Santos, 2014, p. 123

Modelo Burocrático

O desenvolvimento do modelo de produção capitalista ao redor do mundo, impulsionado pelas reformas industriais do século XVIII e XIX e teorias econômicas liberais, encabeçadas pelos estudos de Adam Smith, bem como a queda dos modelos políticos absolutistas e, conseqüentemente, o surgimento de regimes democráticos levaram ao esgotamento do modelo patrimonialista, e surgimento de uma nova estrutura administrativa, a burocracia. Tal modelo de organização administrativa “num sentido amplo pode ser definido com um sistema de controle social baseado na racionalidade – adequação dos meios para se alcançar os fins -, tendo como referência a eficiência para alcançar os resultados esperados. (MATIAS-PEREIRA, 2018, p. 61)

Enquanto maior expoente da teoria burocrática, Weber nas obras *Economia e Sociedade* e *A ética protestante e o “espírito” do capitalismo* nos apresenta as principais características do referido tipo ideal⁸, bem como suas bases de legitimidade. Retomando os

⁸ “O ‘tipo ideal’, segundo Max Weber, expõe como se desenvolveria uma forma particular de ação social se o fizesse racionalmente em direção a um fim e se fosse orientada de forma a atingir um e somente um fim. Assim, o ‘tipo ideal’ não descreveria um curso concreto de ação, mas um desenvolvimento normativo ideal, isto é, um curso de ação teoricamente possível. O ‘tipo ideal’ é um conceito vazio de conteúdo real pois ele depura as propriedades dos fenômenos reais desencarnando-os pela análise, para depois reconstruí-los. Por conseguinte, o ‘tipo ideal’ não constitui nem uma hipótese nem uma proposição e, assim, não pode ser falso nem verdadeiro, porém válido ou não válido, de acordo com a utilidade para a compreensão significativa dos acontecimentos estudados pelo investigador.” (TENÓRIO, 1981, p. 84)

tipos puros de dominação legítima, a burocracia weberiana está calcada sob a autoridade racional ou legal⁹.

Enquanto reação ao modelo patrimonialista e as práticas clientelistas e subjetivas, a administração burocrática prevê uma clara divisão entre a atividade oficial do estado e a esfera da vida privada dos funcionários, inclusive com a divisão clara entre “escritório” e moradia privada, bem como tesouro público e outros meios oficiais e propriedade privada. A organização administrativa se dá a partir de leis e regulamentos, responsáveis pela distribuição fixa das atividades, bem como dos poderes de mando, passíveis de uso para garantir o cumprimento dos deveres oficiais. As comunicações pautam-se sob o caráter formal, ou seja, são registradas por escrito em documentos (atas) e devem ser guardadas.

O cargo público passa a ser compreendido sob a lógica burocrática como uma profissão, portanto, é dotado de requisitos de formação necessários para sua assunção, bem como requer a submissão a exames específicos, como pressuposto a sua nomeação. O exercício das atribuições do cargo deve ser remunerado, por meio de um salário, devendo-se garantir também assistência para a velhice, em forma de pensão.

Os cargos públicos são regidos por um princípio de hierarquia e sequência de instâncias, de forma que estão claras as relações de mando e subordinação dentro da organização, oferecendo a possibilidade de apelação a instâncias superiores. Tais relações entre os cargos baseiam-se no princípio da impessoalidade.

A garantia da legitimidade de ação do funcionário burocrático advém da nomeação por uma instância superior. A hierarquia administrativa pressupõe-se a existência de uma carreira, com cargos/níveis inferiores e com remunerações menores, e condições de ascensão, segundo o tempo de serviço, a postos cujos níveis salariais são melhores. Weber pontua por fim, que o exercício da função pública requer a existência de garantias jurídicas contra o afastamento do cargo ou transferência arbitrária, de forma a garantir a atuação do funcionário de forma objetiva e isenta de influências externas ou questões pessoais.

As reformas administrativas implementadas a partir de 1930 marcam o início do modelo burocrático no Brasil. Ocorridas em um contexto de industrialização tardia, ruptura do modelo político da velha república, denominado “Café com Leite”, a partir da eleição de

⁹ “Baseada na crença na legitimidade das ordens estatuídas e do direito de mando daqueles que, em virtude dessas ordens, são nomeados para exercer a dominação (dominação legal).” (WEBER, 1991, p.141)

Getúlio Vargas e crise da teoria liberal, e surgimento da teoria keynesiana e a figura do estado do bem-estar social.

A primeira investida do governo brasileiro na tentativa de implementação de uma administração burocrática de molde weberiano se deu com a criação do Conselho Federal do Serviço Público Civil, em 1936, e, posteriormente, sua transformação em Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), em 1938. Fruto desse novo órgão, tivemos a adoção dos concursos públicos como condição para acesso aos cargos no governo federal e a publicação do primeiro Estatuto dos Funcionários Públicos Civis em 1939. Além disso, a criação de autarquias e empresas públicas permitiu ao Estado a formulação de políticas públicas, bem como a estruturação (produção, distribuição e controle) dos serviços públicos.

Apesar de observada uma melhoria na qualidade dos servidores, a simplificação, padronização e racionalização da aquisição de materiais e resultado favoráveis a curto prazo, a burocracia brasileira, a partir dos anos 1940 e 1950, passa a demonstrar sinais de disfunção burocrática¹⁰. Como tentativa de contornar os impasses políticos e ineficiência administrativa, o governo Juscelino Kubitschek (1956-1961) ficou marcado pela “autarquização de órgãos da administração direta; governo por meio de uma administração paralela; e criação de fundos específicos: impostos e taxas a finalidades determinadas.” (SANTOS, 2014, p. 13)

Quadro 2. Resumo: Características do modelo burocrático

| Dimensões de análise | Característica Típica | Elementos Principais |
|------------------------|----------------------------------|--|
| Estrutura | Burocrática | <ul style="list-style-type: none"> • Pouco complexas, baixa especialização • Baixo grau de departamentalização • Pouca formalização; • Ampla esfera de controle; e • Autoridade centrada em uma única pessoa. |
| Estratégia | Técnico-econômica | <ul style="list-style-type: none"> • Definidas e decididas pela autoridade legal; • Possibilidade de previsão e existência de poucas pressões ambientais; • Plano mais estático e lentamente mutável. |
| Relação com o ambiente | Estável e com certa complexidade | <ul style="list-style-type: none"> • Existência de muitos fatores ambientais; • Interdependência entre as partes; • Fatores permanecem os mesmos, a mudança é lenta; |

¹⁰ Anomalias ou imperfeições ao modelo burocrático weberiano são denominadas, segundo Robert K. Merton, como disfunções da burocracia. Segundo o autor são características desse processo: 1. Internalização das regras e apego aos regulamentos; 2. Excesso de formalismo e de papelório; 3. Resistência a mudanças; 4. Despersonalização do relacionamento; 5. Categorização como base do processo decisório; 6. Super conformidade às rotinas e aos procedimentos; 7. Exibição de sinais de autoridade; e 8. Dificuldade no atendimento a clientes e conflitos com o público.

| | | |
|----------|---|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Possibilidade de previsão; • Existência de algumas ameaças ambientais. |
| Política | Informações privilegiadas e domínio de regras e normas legais | <ul style="list-style-type: none"> • Uso das normas e regras em benefício próprio ou de grupos; • Aproximação a pessoas com domínio da informação, regras e procedimentos. |

Fonte: Santos, 2014, p. 124

Modelo Gerencial e Reforma/Revitalização do Estado

Conforme já apontamos ao longo deste trabalho, a crise econômica que marcou a economia de inúmeros países a partir de 1970, desencadeada principalmente pelo aumento do valor do barril de petróleo (crise do petróleo de 1973 e 1979), a inserção de novas tecnologias de informação e comunicação, o aumento do número de empresas transnacionais e dos fluxos financeiros e o colapso do modelo de crescimento baseado no financiamento externo ou estatal, aliado ao esgotamento do modelo econômico keynesiano e do Estado do bem-estar social, suscitaram a revisão do modelo de gestão por parte dos estados nacionais.

O novo modelo de administração pública denominado gerencialismo sofreu forte influência das correntes neoliberalistas, e teve como principais expoentes as administrações de Ronald Reagan e Margareth Thatcher.

Com a ascensão do conservadorismo de Thatcher, uma nova agenda vai transformar substancialmente a trajetória participacionista anterior do Labour. Pouco a pouco, foi se desenhando um modelo que alterava tanto as condições econômicas e sociais existentes na Inglaterra quanto sua estrutura jurídico-institucional, de modo a compatibilizar-se com a implementação do modelo neoliberal. Seu eixo central era fortalecer a liberdade de mercado, buscando o espaço da Inglaterra na nova configuração do capitalismo. A nova agenda contemplava, entre outros pontos: 1) a privatização de praticamente tudo que havia sido mantido sob controle estatal no período trabalhista; 2) a redução e mesmo extinção do capital produtivo estatal; 3) o desenvolvimento de uma legislação fortemente desregulamentadora das condições de trabalho e flexibilizadora dos direitos sociais; 4) a aprovação, pelo Parlamento Conservador, de um conjunto de atos fortemente coibidores da atuação sindical, visando destruir a forte base fabril das shop stewards até as formas mais estabelecidas do contratualismo entre capital, trabalho e Estado, expresso, por exemplo, nas negociações coletivas. (ANTUNES, 2009, p.68)

O novo paradigma administrativo encontra-se pautado pela aplicação dos princípios da administração do setor privado empresarial à gestão da coisa pública, de forma a reduzir os custos do aparelho estatal e torná-lo mais eficiente, além de funcionar como um instrumento de combate as práticas clientelistas e corruptas. Na tentativa de alcançar tais objetivos, o

modelo gerencialista propõe uma revisão das atividades do Estado, de forma a separar as atividades exclusivas e as não exclusivas, e como consequência observamos a limitação das dimensões do setor público, adoção de privatizações, assunção de novas atribuições aos órgãos da administração central, dentre outras iniciativas de reestruturação ou racionalização.

Santos (2014) apropriando-se das contribuições de autores contemporâneos, sustenta que o movimento gerencialista pode ser compreendido sob três abordagens: *New Public Administration* (Nova Administração Pública), *New Public Management* (Nova Gestão Pública) e *Managerialism*.

Como resultado da interação das três abordagens supracitadas, Matias-Pereira (2018) e Santos (2014) pontuam que o novo modelo administrativo propõe a inserção das seguintes práticas: atribuição de maior autonomia e responsabilidade aos gestores; *empowerment* (delegação e descentralização); *reinventing government* (reengenharia); ênfase nos resultados e adoção de mecanismos de medida (indicadores de avaliação); redefinição dos usuários como clientes; adoção de formas de contratação de pessoal mais flexível; programas de qualidade total e satisfação de seus consumidores (*consumerism*); e transparência da informação (*accountability*).

No âmbito da administração pública brasileira, a primeira tentativa de inserção das bases do modelo gerencialista se deram a partir da edição do Decreto-Lei n. 200/1967. Frutos do trabalho da Comissão Especial de Estudos de Reforma Administrativas (COMESTRA), coordenadas por Hélio Brandão, ministro extraordinário de Planejamento e Coordenação Econômica do governo Castelo Branco, calcava-se sobre os seguintes princípios: “suspensão de controles meramente formais, criação de um sistema mais efetivo de controle das despesas e de responsabilização de seus agentes, o orçamento-programa, a instituição de um sistema de acompanhamento de programas de trabalho e a profissionalização e valorização da função pública.” (COSTIN, 2010, p.59)

No que concerne a revisão dos sistemas de controle e estruturação das atividades do Estado, o Decreto-lei insere ao ordenamento jurídico a previsão de descentralização das atividades sob três níveis: dentro da própria administração federal, da administração federal para os estados e da administração federal para a esfera privada por meio de contratos ou concessões. O objetivo desse processo de descentralização de competências aos demais atores era garantir um dinamismo da tomada de decisão, bem como a garantia de que a estruturas

centrais da administração direta pudessem se concentrar nas atividades de planejamento, supervisão, coordenação e controle.

Ainda sobre a reforma administrativa desencadeada pelo Decreto-lei destacam-se os avanços em relação a gestão dos recursos humanos da administração pública.

Na área de pessoal, o documento legal baseava-se em alguns princípios, como a valorização e dignificação da função pública e do servidor público. Houve o aumento da produtividade, a profissionalização e aperfeiçoamento do servidor público, o fortalecimento do Sistema do Mérito para ingresso na função pública, acesso a função superior e escolha do ocupante de funções de direção e assessoramento, retribuição baseada na classificação das funções a desempenhar, concessão de maior autonomia aos dirigentes e chefes da administração de pessoal. (COSTIN, 2010, p.61)

O fim do regime militar em 1985 e a promulgação da Constituição Federal de 1988 deflagram novas mudanças na administração pública brasileira, temos: o desencadeamento do processo de municipalização da gestão pública, a partir do reconhecimento desses enquanto entes federativos; a criação de canais de comunicação direta entre cidadão e a máquina pública, possibilitando a constituição de um modelo de gestão orientado ao cidadão; consagração de importantes direitos sociais (saúde, educação trabalho, lazer, segurança ...) e fortalecimento das competências do poder legislativo.

Os anos iniciais da década 1990 evidenciam os problemas estruturais do estado brasileiro e a necessidade de reforma ou reconstrução de suas bases, de forma a garantir o resgate da autonomia financeira e capacidade de implementação de políticas públicas. O auge do reformismo gerencial no Brasil se dá no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), elaborado por Luiz Carlos Bresser-Pereira, então ministro do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE).

O Plano Diretor apresenta um panorama geral da situação da administração pública brasileira em 1995 e a partir dessas considerações traça um plano de ação para enfrentar as tais problemáticas, a partir de 5 (cinco) frentes:

(1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua “governança”, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas. (BRASIL, 1995, p. 16)

Os esforços reformistas culminaram na promulgação da Emenda Constitucional (EC) n. 19 responsável pela implementação das seguintes inovações jurídicas: introdução da eficiência entre no rol de princípios administrativos constantes do art. 37; flexibilização da estabilidade dos servidores públicos, a partir da inserção da possibilidade de dispensa em razão de baixo desempenho e de excesso de quadros; fim do regime jurídico único (validade suspensa pelo Supremo Tribunal Federal); inserção da participação popular nas decisões da Administração; criação dos contratos de gestão; revisão do teto remuneratório; e ampliação do estágio probatório para servidores.

Com o fim do governo FHC e a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, o Estado passa a ser percebido sob outra perspectiva, não como problema, mas sim como um ator estratégico na redução das desigualdades e promoção do desenvolvimento. A agenda reformista nesse período passa a ser contemplar três eixos:

[...] governança o exemplo citado foi a criação do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), em 2003; na gerencial, a retomada da agenda influenciada pela Nova Gestão Pública por meio do lançamento do Plano de Gestão para um Brasil de Todos, que contemplou medidas nas áreas da estratégia governamental, estrutura e gestão de recursos humanos, e na agenda de profissionalização, a implementação de iniciativas de recomposição da força de trabalho, o estabelecimento de percentuais mínimos para ocupação de cargos de livre provimento por servidores de carreira, a intensificação de programas de capacitação e a instituição de órgãos no âmbito do poder executivo para promover e coordenar políticas voltadas à igualdade de gênero e raça, aos direitos humanos e ao desenvolvimento social. (SILVA e MARIN, 2013, p.10)

Quadro 3. Resumo: Características do modelo gerencialista

| Dimensões de análise | Característica Típica | Elementos Principais |
|-----------------------------|------------------------------|--|
| Estrutura | Pós-burocrática | <ul style="list-style-type: none"> • Formalização apenas das metas e processos globais; • Processos horizontalizados; • Esfera de controle reduzida pelo empowerment e competências; • Autoridade centrada na hierarquia de competências. |
| Estratégia | Participativa | <ul style="list-style-type: none"> • Definido e decidido mediante participação dos principais agentes organizacionais; • Existência de algum grau de incerteza e de alguns focos de pressão; • Plano com certa flexibilidade; • Ênfase nos resultados organizacionais. |
| Relação com o ambiente | Dinâmico e complexo | <ul style="list-style-type: none"> • Existem muitos fatores ambientais; |

| | | |
|----------|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Ênfase no atendimento de demandas de cidadãos e clientes; • Fatores estão continuamente mudando; • Instabilidade ambiental. |
| Política | Uso da função planejamento e orçamento | <ul style="list-style-type: none"> • Uso de relações informais com agentes de influência na área de planejamento; • Uso de relações informais com agentes de influência da área de orçamento • Uso de informações privilegiadas na função planejamento e orçamento. |

Fonte: Santos, 2014, p. 125

2.3 Educação e qualificação profissional: um caminho para a autonomia do trabalhador

Segundo o disposto no art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/1996), “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

A partir do conceito de educação trazido pela LDB, pode-se perceber que o processo educacional não se encontra limitado as escolas e demais instituições formais, mas perpassa os demais segmentos sociais. Partindo desta lógica resgatamos a concepção de educação segundo três modelos distintos e complementares: educação formal, educação informal e educação não formal.

Apropriando-me do conceito trazido por Catarino, Queiroz e Barbosa-Lima (2017), a educação formal pode ser caracterizada como o modelo praticado nas escolas e instituições de formação institucional, submetido a um conjunto de regras específicas e cujo conteúdo a ser ministrado é previamente definido nas grades curriculares e constantemente medido. As autoras pontuam que até meados de 1980, as políticas públicas brasileiras estavam voltadas em sua grande maioria para este modelo educacional, contudo, a partir das mudanças econômicas e do mundo do trabalho vivenciadas mundialmente, os outros dois modelos ganham visibilidade.

Cada vez mais os organismos internacionais do campo educativo preconizam que os indivíduos devem estar continuamente aprendendo, que a escola formal não basta, que se deve aprender a aprender. Os conteúdos rígidos dos currículos são questionados, novos saberes são descobertos-identificados/identificados fora das instituições escolares, fundamentais para o crescimento/desenvolvimento dos

indivíduos enquanto seres humanos, assim como para o desempenho destes indivíduos no processo de trabalho em face às novas exigências do mundo globalizado (GOHN, 2014, p.38)

Nesta perspectiva, Gohn (2014) nos apresenta os conceitos de educação informal e não formal.

[...] a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – ocorrendo em espaços da família, bairro, cidade, clube, espaços de lazer e entretenimento; nas igrejas e até na escola entre os grupos de amigos; ou em espaços delimitados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia, sempre carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados. Poderá ter ou não intencionalidades. [...] A educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas. (GOHN, 2014, p. 40)

Nesta perspectiva de resgate de conceitos basilares, retomaremos brevemente o conceito de educação segundo os autores clássicos da sociologia - Durkheim, Weber e Marx.

Segundo Durkheim, a educação tem como principal função contribuir para o processo de adaptação do indivíduo ao sistema - normas e regras estabelecidas pela sociedade – e, portanto, está diretamente relacionado ao processo de humanização do homem.

Durkheim, portanto, contempla a educação como uma forma de aprender a viver em sociedade, pela qual o indivíduo nela se integram para salvaguardar a estrutura e o funcionamento social, não como um fator de desenvolvimento, mas sim, de manutenção da ordem estabelecida. (LIBERAL, 2006, p. 44)

Liberal (2006) pontua que a perspectiva funcionalista durkheimiana não correlaciona a educação com outras dimensões sociais, por tal razão percebe a relação entre educação e mercado de trabalho de forma fragmentada, e é justamente neste ponto que Weber propõe uma concepção de educação dupla.

Segundo a teoria weberiana, a educação possui uma dupla função, preparar o indivíduo para a vida em sociedade e responder as demandas do mundo do trabalho. Baseada em uma concepção racionalista, a educação tem por objetivo o desenvolvimento de competências técnicas – ler, escrever, pensar e fazer as quatro operações matemáticas – de forma a prover indivíduos capazes de ocupar postos nos quadros administrativos.

Por fim, a corrente marxista entende a educação como um meio utilizado pelo capital para perpetuar sua dominação sobre a classe trabalhadora e ampliar a exploração do indivíduo

por meio da constante transformação da mais-valia absoluta em mais-valia relativa¹¹. Nesta perspectiva, Marx inclusive aponta que a educação reproduz o modelo de divisão do trabalho, principalmente, a segregação entre trabalho manual e intelectual.

A instrumentalização da educação pelo capital, conseqüentemente imputa uma função complementarmente oposta, a de instrumento de emancipação. Marx aponta que “se, de um lado, aprender significa incorporar valores da classe dominante, de outro, é aprender a descortinar o mundo.” (LIBERAL, 2006, p.48)

2.3.1 Educação da classe trabalhadora no Brasil: do elitismo à educação transformadora

Ao longo de praticamente 4 (quatro) séculos desde o início do estabelecimento do colonialismo português, o modelo escolar brasileiro serviu como um instrumento de dominação e perpetuação das elites locais. Durante os anos iniciais da nova colônia portuguesa nas Américas, a oferta instrucional ficou a cargo dos missionários jesuítas da Companhia de Jesus, principais aliados do projeto exploratório português. O modelo de transmissão de conhecimento dos povos originários baseado na disseminação de saberes e fazeres, por meio da observação e participação direta na comunidade é gradativamente sufocado pelo modelo de escolarização jesuíta, que tinha basicamente dois objetivos: evangelização cristã e a "civilização" dos povos indígenas.

Nesse sentido, é importante salientar que os missionários jesuítas estavam alinhados com os interesses portugueses, pois visavam, por meio do ensino ministrado da língua portuguesa e da conversa, tornar os nativos em pessoas dóceis, para que eles pudessem trabalhar e produzir em larga escala na lavoura de cana-de-açúcar, que era exportada para Portugal. Dessa forma, esse processo de escolarização/catequização foi permeado por uma série de atividades que caminhava em conformidade com os interesses econômicos e políticos portugueses. Aliás, a doutrinação e exploração formavam um conjunto indissociável, pois a catequese visava, além de transformar os nativos em subordinados, explorar essa mão de obra com o intuito de acumular riquezas portuguesas. (SIECOLA, 2016, p.12)

¹¹ “A produção de mais-valia absoluta se realiza com o prolongamento da jornada de trabalho além do ponto em que o trabalhador produz apenas um equivalente ao valor de sua força de trabalho e com a apropriação pelo capital desse trabalho excedente. Ela constitui o fundamento do sistema capitalista e o ponto de partida da produção de mais-valia relativa. Esta pressupõe que a jornada de trabalho já está dividida em duas partes: trabalho necessário e trabalho excedente, encurta-se o trabalho necessário com métodos que permitem produzir-se em menos tempo o equivalente de salário. A produção da mais-valia absoluta gira em torno da duração da jornada de trabalho; a produção de mais valia relativa revoluciona totalmente os processos técnicos de trabalho e as combinações sociais.” (MARX, 2019, p. 586)

A educação ofertada pela igreja católica aos povos originários aldeados buscava suplantiar os costumes e tradições desses povos, bem como moldá-los para que se adequassem ao modelo de vida cristã. Tais esforços objetivavam criar um ambiente propício para o ensino dos ofícios mecânicos, de forma a garantir mão de obra a serviço dos colonos, bem como formar intérpretes versados em português e na "Língua Geral", que pudessem ser utilizados como mediadores entre os portugueses e demais populações indígenas, possibilitando aos colonizadores interferir em conflitos intertribais.

Ao longo dos quase 200 anos (1549-1759) de monopólio da educação brasileira pelos jesuítas, observamos uma ampliação da oferta educacional para outros segmentos como os africanos escravizados e os filhos dos colonos portugueses, contudo, a lógica elitista permaneceu a mesma. Aos indígenas e afrodescendentes buscava-se apenas o ensino rudimentar da língua portuguesa e dos costumes sociais necessários para a transformação desses indivíduos em mão de obra para os colonizadores, enquanto que aos filhos do colono houve uma tentativa de oferta de uma educação mais ampla que permitisse o acesso dessa geração aos círculos sociais da metrópole.

A educação elementar foi inicialmente formada para os curumins, mais tarde estendeu-se aos filhos dos colonos. Havia também os núcleos missionários no interior das nações indígenas. A educação média era totalmente voltada para os homens da classe dominante, exceto as mulheres e os filhos primogênitos, já que estes últimos cuidariam dos negócios do pai. A educação superior na colônia era exclusivamente para os filhos dos aristocratas que quisessem ingressar na classe sacerdotal; os demais estudariam na Europa, na Universidade de Coimbra. Estes seriam os futuros letrados, os que voltariam ao Brasil para administrá-lo. (RIBEIRO, 1993, p.15)

Paralelo a oferta de educação formal, os colégios e residências jesuítas também funcionaram como os primeiros núcleos de educação profissional, por meio das “escolas-oficinas”, que buscavam formar a população local nas atividades de carpintaria, ferraria, construção civil, fabricação de medicamentos, tecelagem, entre outros.

No Brasil, entretanto, a raridade de artesãos fez que os padres trouxessem irmãos oficiais para praticarem aqui sua especialidade como, também, e principalmente, para ensinarem seus mistérios a escravos, homens livres, fossem negros, mestiços ou índios [...] Os irmãos procuravam reproduzir nas oficinas as práticas de aprendizagem de ofícios vigentes na Europa, onde eles próprios aprenderam. Por isso, davam preferência às crianças e aos adolescentes, aos quais iam sendo atribuídas tarefas acessórias da produção. (CUNHA apud MANFREDI, 2016, p.48)

Na segunda metade do século XVIII, a metrópole portuguesa passa a experimentar uma decadência econômica, resultante da diminuição do fluxo de minérios extraídos das regiões das Minas Gerais, que aliado aos conflitos decorrentes dos posicionamentos dos padres jesuítas em relação ao uso da mão de obra escrava indígena, gestam no seio da elite portuguesa um sentimento anticlerical, que culmina com a expulsão dos padres da Companhia de Jesus.

A expulsão dos padres educadores promovidas pelo ministro português Marquês de Pombal Sebastião José de Carvalho e Melo desencadeia uma revisão do modelo educacional brasileiro com a assunção da estrutura administrativa de ensino pelo estado colonial. A reforma pombalina levou a degradação do único sistema educacional existente, ampliando as desigualdades educacionais e concentrando o ensino apenas aos filhos das elites coloniais.

Da expulsão até as primeiras providências para a substituição dos educadores e do sistema jesuítico transcorreu um lapso de 13 anos. Com a expulsão, desmantelou-se toda a estrutura administrativa de ensino, A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. (ROMANELLI, 2014, p. 36)

No âmbito da formação para o trabalho, a atividade econômica agroindustrial açucareira, bem como o fluxo de metais preciosos na região centro-sul, leva ao desenvolvimento das vilas e núcleos urbanos, ampliando a demanda por ofícios especializados. Manfrendi (2016) pontua que o trabalho artesanal no Brasil se organiza de forma similar à Metrópole, a partir das corporações embandeiradas (irmandades) e em ofícios não embandeirados, sendo de responsabilidade dessas corporações a regulamentação do ofício, bem como da transferência dos conhecimentos aos aprendizes.

A aprendizagem de cada ofício ficava a critério dos mestres, mas a irmandade controlava pontos importantes. Os mestres eram obrigados a registrar os aprendizes na mesa da irmandade, e cada mestre não podia ter mais de dois menores trabalhando com ele e aprendendo o ofício. O tempo de aprendizagem era de quatro anos no mínimo. Sem que esse período tivesse terminado, o aprendiz não podia empregar-se na oficina de outro mestre. Após esses quatro anos, o mestre passava uma certidão declarando terminado o aprendizado. O então oficial poderia pedir à mesa da irmandade para ser examinado. Eram os juizes do ofício que examinavam os candidatos, em uma banca integrada também pelo juiz da mesa da irmandade e por dois peritos eleitos para esse fim. (CUNHA apud MANFREDI, 2016, p.50)

A chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, fomentou a ampliação das instituições educacionais, a partir da criação da Academia Real da Marinha, da Academia Real Militar, dos cursos médico-cirúrgicos (Academia Médico-Cirúrgica da Bahia e Academia Médico-Cirúrgica do Rio de Janeiro), a presença da Missão Cultural Francesa, do Jardim Botânico, do Museu Real, da Biblioteca Pública e da Imprensa Régia. Contudo, ressalta-se que a lógica latifundiária, escravocrata e aristocrática ainda imperava, e tais avanços no ensino superior foram concentrados apenas à elite, e tinha por principal objetivo capacitar o pessoal que ocuparia os cargos administrativos do vice-reino.

Os anos compreendidos entre a independência política do Brasil até a queda da Primeira República foram marcados pelo reforço da incompetência estatal na oferta da educação básica e abertura desse segmento ao modelo privado. A Constituição de 1824 amplia a educação básica a todos os cidadãos, e por meio da Lei de Instrução Pública de 15 de outubro de 1827 que descentraliza a competência de oferta do ensino básico, conforme redação dada pelo “Art. 1º. Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias.” (BRASIL, 1827)

A precariedade das instituições escolares, baixa oferta de docentes qualificados e salários baixos dificultaram a implementação da referida previsão legal, fazendo com que os níveis iniciais da formação escolar durante o período fossem praticamente relegados à própria sorte. Como medida para suprir a falta dos professores, instituiu-se o método mútuo ou método Lancaster¹². Já o ensino secundarista foi dominado pelos particulares que se ocupavam da preparação dos alunos para o ingresso ao ensino superior.

Verificamos que ao longo de todo o Período Imperial, o ensino primário deveria se preocupar com a alfabetização, mas permaneceu em situação de abandono, atendendo, de maneira precária, um insignificante número de alunos. Por outro lado, o ensino secundário era um autêntico preparatório para o Ensino Superior. Nesse segmento escolar não havia um conteúdo específico, tão pouco um currículo específico, nem tão pouco comunicação e compartilhamento de ideias e experiências entre os profissionais das escolas. (SIECOLA, 2016, p.19)

¹² “O método Lancaster, também conhecido como Ensino Mútuo ou Monitorial, teve como objetivo ensinar um maior número de alunos, usando pouco recurso, em pouco tempo e com qualidade. Foi criado por Joseph Lancaster, quaker inglês, influenciado pelo trabalho do pastor anglicano Andrew Bell. Contudo, Lancaster amparou seu método no ensino oral da repetição e memorização, pois acreditava que esta dinâmica inibia a preguiça, a ociosidade, e aumentava o desejo pela quietude. Nesta metodologia não se esperava que os alunos tivessem “originalidade ou elucubração intelectual” na atividade pedagógica, mas disciplinarização mental e física.” (SIECOLA, 2016, p.18)

A primeira constituição do período republicano brasileiro referenda a segregação de competências entre União e Estados traçada em 1824, reforçando a dualidade educacional existente no Brasil. À União compete a criação de instituições de ensino superior e cursos secundaristas nos Estados, enquanto aos Estados ficou reservado o direito de dispor da educação primária e o ensino profissional. Segundo Romanelli:

A prática, porém, acabou gerando o seguinte sistema: à União cabia criar e controlar a instrução superior em toda a nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal, e aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário e ensino profissional, que na época, compreendia principalmente escolar normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes.

Era, portanto, a consagração do sistema dual de ensino, que se vinha mantendo desde o Império. Era também uma forma de oficialização da distância que se mostrava na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional) (ROMANELLI, 2014, p. 42)

As mudanças políticas e econômicas que permearam o século XIX desencadearam um processo de complexificação das relações sociais, a partir da emergência de uma nova classe intermediária responsável, principalmente, pelas atividades produtoras ligadas ao artesanato, pequeno comércio, burocracia estatal e à política. A ascensão dessa classe social intermediária pressiona o Estado pela oferta de uma educação de orientação humanística e literária, que permitissem aos filhos dessas novas classes ascenderem socialmente e ocuparem os espaços da elite tradicional.

Na tentativa de fazer frente ao esgotamento do modelo educacional existente ao final do século XIX marcado pelo dualismo educacional e atender as novas demandas instrucionais, observamos a adoção de uma série de medidas por parte do novo governo republicano, de forma a permitir a ampliação da participação da iniciativa privada no setor, principalmente, as escolas de caráter confessional. Dentre as principais medidas reformistas implementadas durante o período, destacamos:

A Reforma de Benjamin Constant, bastante ampla, que dentre outras mudanças, propunha a inclusão de disciplinas científicas nos currículos e dava maior organização aos vários níveis do sistema educacional [...] O Código Eptácio Pessoa (1901) acentua a parte literária ao incluir a lógica e retirar a biologia, a sociologia e a moral; a Reforma Rivadávia (1911) retoma a orientação positivista, tentando infundir um critério prático ao estudo das disciplinas, ampliando a aplicação do princípio de liberdade espiritual ao pregar a liberdade de ensino (desoficialização) e de frequência, abolindo o diploma em favor de um certificado de assistência e

aproveitamento, e transferindo os exames de admissão no ensino superior para a faculdade, com o objetivo de que o secundário se tornasse formador do cidadão e não do candidato ao nível seguinte. Os resultados, no entanto, foram desastrosos. Daí as reformas de 1915 (Carlos Maximiliano) e de 1925 (Luiz Alves/Rocha Vaz). (RIBEIRO, 1993, p.18)

No bojo dessas mudanças de paradigmas educacionais, faz-se necessário destacar que o processo de urbanização vivenciado principalmente na região centro-sul, resultante da expansão da economia cafeeira, abolição da escravidão e imigração em massa de europeus, levou ao surgimento das primeiras instituições de educação formal destinadas a formação da classe trabalhadora.

Em resgate à discussão já trazida ao logo deste estudo, vimos que o modelo educacional que imperou desde o Brasil colônia até o século XX pouco se preocupou com a formação da classe trabalhadora, e a obtenção de conhecimentos profissionais pelos trabalhadores se dava no próprio ambiente de trabalho. Ribeiro (2005) destaca que apesar da preponderância da formação em chão de fábrica, alguns setores da economia passaram a demandar por habilidades e conhecimentos específicos adquiridos em instituições formais de ensino. Esse modelo de formação educacional profissional foi denominado educação industrial e está centrado na “formação do operariado, em especial, a sua qualificação formal ocorre por meio de cursos profissionalizantes regulares mantidos por instituição públicas e privadas, dentro do contexto da dinâmica do processo de industrialização e da formação do mercado de trabalho no Brasil” (RIBEIRO, 2005, p. 210).

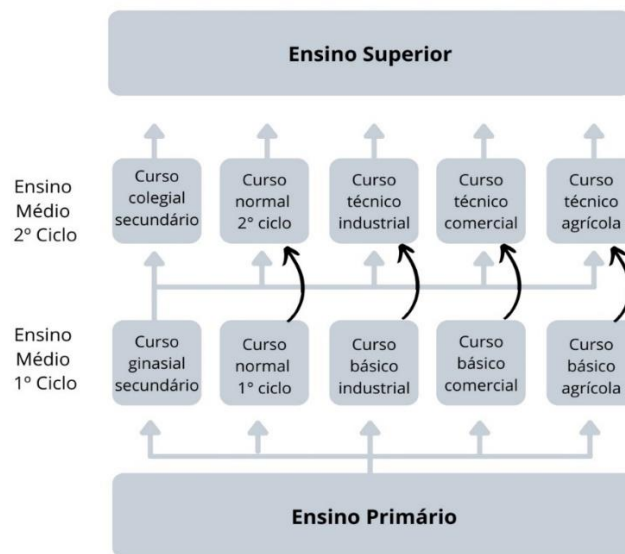
Inicialmente, os centros de formação voltados a qualificação da classe trabalhadora brasileira encontravam-se vinculados a associações civis de caráter religioso e/ou filantrópico e a academias militares. Caracterizada por uma lógica assistencialista e compensatória, destinado a população pobre, em geral órfãos, abandonados e desafortunados, as casas de educandos artífices são os primeiros espaços de formação profissional mantidas pelo Estado. Nestas instituições os menores eram submetidos ao trabalho e aprendizagem compulsória de noções básicas de instrução primária – leitura, escrita, aritmética, álgebra elementar, escultura, entre outros – e de algum ofício. Durante a primeira década de 1900, tais espaços são reformulados e passam a serem denominadas escolas de aprendizes artífices, protótipos dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs.

Já no âmbito da atuação das entidades da sociedade civil, temos a constituição dos liceus de artes e ofícios que buscavam oferecer conhecimentos ligados, principalmente, às

áreas da construção civil, mobiliário e metalmeccânica, e eram dotados de uma lógica de aprendizagem sustentada sobre “a ideia de que com a instrução profissional integral, o trabalhador era capaz de adquirir independência e segurança em relação às mudanças e crises no mercado de trabalho” (RIBEIRO, 2005, p. 218). A partir dos avanços científicos, principalmente, na esfera da nova ciência da Administração, com os estudos de Taylor, a lógica de educação profissional que permeava tais espaços formativos foi revista e passou-se a buscar a racionalização do trabalho, sendo a educação, o meio pelo qual os trabalhadores seriam instruídos sobre como deveriam executar seu trabalho, evitando qualquer movimento inútil.

A preocupação do estado na formação de recursos humanos para as indústrias brasileiras foi intensificada a partir do Governo Vargas, tendo em vista o aquecimento do mercado interno, resultante da mudança da matriz econômica brasileira, e em virtude das restrições impostas pelos outros países à importação de profissionais técnicos. Nesse contexto, temos a estruturação do ensino técnico profissional com a edição das Leis Orgânicas do Ensino Industrial (Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942), do Ensino Comercial (Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943) e do Ensino Agrícola (Decreto-lei n. 9.613, de 20 de janeiro de 1946).

**Figura 1. Articulação entre os níveis de ensino segundo as “leis orgânicas”
1942-1946**



Fonte: Cunha apud Manfredi, 2016, p. 76

Apesar da estruturação de uma rede de ensino profissional a partir da edição dos decretos supracitados, o aumento da demanda por pessoal técnico capacitado, e a impossibilidade de entregas rápidas pelas instituições de ensino dessa nova rede, impõem ao governo a necessidade de criação de um sistema “paralelo” capaz de oferecer uma educação mínima, rápida e prática ao operariado, culminando, portando, na institucionalização do Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, por meio do Decreto-Lei n. 4048, de 22 de janeiro de 1942, dirigido pela Confederação Nacional das Indústrias (CNI), e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, por meio do Decreto-lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946, sob responsabilidade da Confederação Nacional do Comércio (CNC)

Durante o período democrático pós Vargas, o Estado se depara com taxas altíssimas de analfabetismo e se volta para a organização do ensino formal básico (primário e secundário), a partir da edição do Decreto-lei n. 8.529 (Lei Orgânica do Ensino Primário) e Decreto-lei n. 8.530 (Lei Orgânica do Ensino Normal), ambos de 2 de janeiro de 1946, e a atender as demandas do sistema de produção capitalista brasileiro focado na internacionalização do mercado interno.

Já no período de 1945 a 1964, a educação da classe trabalhadora é repensada no sentido de adequá-la às novas exigências do modelo econômico voltado para a internacionalização do mercado interno, o que fortalece a influência empresarial na educação da classe trabalhadora, de forma indireta, na escola básica – formação profissional em sentido lato – e de forma direta na formação profissional em sentido estrito, especialmente no ensino profissionalizante, com vistas na consolidação do capital monopolista no país (SOUZA, 2002, p. 7-8)

Além das ações legislativas de estruturação do ensino primário e normal, faz-se necessária destacar o impacto da Constituição Federal de 1946 neste processo de regulamentação do sistema educacional brasileiro. Calcada em um espírito liberal e democrático, o novo texto constitucional retoma princípios levantados no Manifestado dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, e consagra a educação enquanto direito de todos, a liberdade de cátedra e, apesar do estabelecimento de competência concorrente em relação à legislação educacional, traz expressamente a necessidade de estabelecimento por parte da União, de diretrizes e bases educacionais.

Não obstante tenha sido apresentado ao Congresso Nacional, ainda em 1948, o anteprojeto que resultaria na Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.

4.024/1961), expôs as contradições e embates existentes entre os diferentes atores educacionais no Brasil. Pode-se afirmar que o texto final consolida o resultado da disputa ideológica entre católicos e liberais, representados nas figuras da escola particular contra a escola pública.

A escola particular foi defendida pelos donos das escolas privadas e pela Igreja Católica, a qual afirmava que a escola pública não via seus alunos integralmente, limitando-se a desenvolver sua inteligência e outras características ligadas ao conhecimento formal, ou seja, a escola pública "não educava". Somente a escola confessional estava apta a educar, ou seja, a desenvolver a inteligência e formar o caráter, a partir de uma filosofia integral de vida, inexistente na escola pública. Os "católicos" defendiam a subvenção pública às escolas particulares, o direito das famílias na formação integral de seus filhos e baseavam-se na doutrina católica do papa Pio XII, além de considerarem os defensores da escola pública como comunistas, e, portanto, inimigos de Deus, da família e da Pátria. (RIBEIRO, 1993, p. 24-25)

A consolidação do capitalismo industrial no Brasil nas décadas de 1960 e 1970, bem como as inúmeras mudanças no setor produtivo mundial, com a introdução de novas tecnologias e desenvolvimento de novos conhecimentos científicos impõe uma nova lógica educacional para além apenas dos conhecimentos elementares do ensino básico.

Nesse cenário de expansão econômica, multiplicam-se as oportunidades profissionais tanto no setor privado como no público, contudo, apesar da alta demanda, os postos mais altos e, conseqüentemente, mais bem remunerados, demandam conhecimentos técnicos, transformando a educação em um importante recurso para ascensão ou manutenção de status.

Tem-se, assim, de um lado, uma crescente demanda de pessoal, por parte do sistema econômico, e, de outro uma crescente oferta de trabalho por parte das camadas médias, que veem nas hierarquias ocupacionais das empresas a única forma de manter ou conquistar status. Mas se a procura de pessoal aumenta, a presença apenas de oferta de trabalho não significa emprego. Entre uma e outra, está a exigência de qualificação para a adequação às atividades próprias de cada nível e ramo das hierarquias de ocupação. A educação, portanto, passa a ser encarada como o único caminho disponível, para as classes médias, de conquistar postos e, para as empresas, de preencher os seus quadros. (ROMANELLI, 2014, p.212-213)

A demanda de quadros superiores pelo sistema produtivo, aliado a nova percepção das classes médias em relação à educação resulta, segundo Ribeiro (1993), em um aumento da busca pelo ensino superior, o que desencadeia uma crise, visto que as Instituições de Ensino Superior não estavam aptas a receber esse grande contingente de educandos.

A classe média percebera que a Educação era o único caminho que lhe asseguraria a ascensão social, pois se antes ela conseguia desenvolver e manter pequenos estabelecimentos através da poupança-investimento-poupança, agora, com a chegada das grandes empresas multinacionais e as dificuldades de investimentos, assumir cargos administrativos empresariais era forma de ascensão social e financeira. O sistema educacional, porém, não acompanhou a mudança econômica: a classe média vai à procura do ensino superior, passa nos exames, tem direito à matrícula, mas não existe a vaga. [...] A classe operária passa a exigir o ensino elementar médio para seus filhos, pois o mercado de trabalho solicitava pessoal mais qualificado (RIBEIRO, 1993, p. 26)

Frente a essas novas demandas temos a publicação da Lei de Reforma do Ensino Superior (Lei n. 5.540/ 1968) e Lei de Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei n. 5.692/1971). Fruto de uma intervenção rápida do governo militar, e com tramitação sumária no Congresso Nacional, a Lei n. 5.692/1971 tinha como principal objetivo garantir a profissionalização (dar ao nível médio, uma especialização/caráter profissional). Segundo Ribeiro (1993), o novo marco legal buscava atenuar as pressões das classes estudantis que não ingressavam ao ensino superior, além de garantir a perpetuação do “milagre econômico”, com industrialização acelerada e expectativa de crescimento encaminhando ao mercado mão de obra qualificada.

As intervenções nas diretrizes educacionais promovidas pelo governo militar expõem a influência do empresariado brasileiro, que busca a consolidação de uma economia competitiva e utilitarista adequando a estrutura e organização educacional a seus interesses econômicos e políticos. Reis (2015) aponta que a formação da classe trabalhadora é meramente um meio de aumentar a produtividade e geração de riquezas para o empresário, sendo que a aquisição de novos conhecimentos e habilidades pelos trabalhadores de forma a valorizar sua força de trabalho não é fomentada no âmbito da política educacional construída durante os anos de chumbo.

Apesar da tentativa de submissão da educação pelo empresariado, devemos nos lembrar que Marx já havia apontado o caráter dual do processo formativo, que deve ser visto como um instrumento de emancipação humana. Apropriando-me da percepção de Fidalgo e Machado (2000, apud REIS, 2015), a educação para o trabalho deve confrontar a mentalidade que lhe é imposta, atuando na ampliação da criticidade dos trabalhadores em relação aos aspectos sociais, econômicos e políticos que permeiam sua vida e trabalho, de forma a instrumentalizar alternativas para sua vida social.

Encarregada de aprimorar a força de trabalho, a escola vai, portanto, contribuir para aumentar o capital. Mas a maneira através da qual ela deverá realizar esse

aprimoramento se oporá à perpetuação do modo de produção capitalista. Com efeito, ela deverá aumentar a competência técnica e teórica do trabalhador; porém, ao fazê-lo, opõe-se à divisão instaurada pelo modo de produção capitalista entre saber e trabalho, o saber fazendo parte do capital a título de força de produção. Por outro lado, ela se opõe à estrutura capitalista das relações sociais, a saber, a divisão entre classe proprietária e classe proletária, baseada na propriedade privada dos meios de produção, com o que torna possível a apropriação coletiva do saber, quando este, enquanto, força de produção, deveria ser propriedade exclusiva da classe proprietária. A escola reflete, pois, em seu seio, as contradições iminentes ao sistema capitalista: dele originária para contribuir para sua manutenção, ela contribui, ao mesmo tempo, para sua destruição. (Saviani apud BATISTA; LIMA, 2012, p. 20-21)

Nesta perspectiva de rompimento da lógica de reprodução das estruturas capitalistas e aproximação da concepção marxista de uma educação transformadora, experienciamos, a partir das décadas de 1980 e 1990, a constituição de espaços formativos de resistência ao projeto das classes dominantes. No bojo dessas experiências profissionais inovadoras, iremos discutir brevemente o modelo de formação profissional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), o Projeto Axé e as formações ofertadas por meio dos movimentos sindicais.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) surge oficialmente em 1984, a partir do I Encontro Nacional realizado em Cascavel/PR, contudo, sua gestação remonta aos anos finais de 1970 e início dos anos 1980, com a ocupação das granjas Macali e Brilhante, no Rio Grande do Sul, em 1979, da constituição do acampamento Encruzilhada Natalino, em 1981, e da 5ª Romaria da Terra, em 1982. Resultante da inconformidade com a histórica política de concentração de terras e das medidas de modernização agrícola concentrada nos latifúndios e monoculturas adotados pelo governo militar, tal movimento encampa enquanto principais bandeiras a luta pela reforma agrária no Brasil e a garantir de condições de vida e trabalho dignas no campo.

Ao longo dos quase 40 anos de existência deste movimento, foi construído um modelo educacional próprio centrado na “pedagogia do movimento” que percebe a educação enquanto “um processo de formação e de transformação humana, que se dá simultaneamente mediante a participação no movimento e em ações e práticas (de escolarização e ou outras ações coletivas) educativas intencionalmente planejadas” (MANFREDI, 2016, p. 184). O trabalho segundo essa lógica educacional é entendido enquanto instância de garantia da subsistência, mas também de construção da identidade do trabalhador e seu vínculo com a práxis social.

Manfredi (2016) aponta que a formação técnico-profissional ofertada pelo MST não deve ser entendida enquanto um percurso educativo específico, desligado das demais dimensões sociais e vivências individuais. As ações formativas são construídas de forma a garantir o tempo da escola e o da comunidade, ou seja, o indivíduo será imerso na coletividade e nas vivências cotidianas do movimento, atuando de forma direta na produção, gestão e administração dos assentamentos, e em outro momento deverá se dedicar a sala de aula, bem como às atividades de leitura, participação em oficinas e demais atividades educacionais ofertadas.

Ainda nessa perspectiva de práticas inovadoras voltadas a uma educação transformadora, temos a experiência do Projeto Axé. Idealizado por Cesare de Florio La Rocca e em articulação com o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, o Projeto Axé surge em 1990 na cidade de Salvador - BA, e baseia-se sob uma perspectiva educacional de construção da cidadania dos educandos, de forma a garantir direitos básicos superando as barreiras da exclusão e transformando-os em cidadãos.

A proposta político-pedagógica do Projeto Axé baseia-se sob a perspectiva de que os espaços de formação são os próprios espaços de vivência dos educandos-educadores, ou seja, praças e ruas, e que tais indivíduos são dotados de histórias, portanto, o processo educacional deve respeitar tais vivências, interpretá-las e significá-las, sendo a arte o instrumento para tal processo.

Os meninos e meninas de rua são portadores de cultura. Para além da exclusão, eles testemunham a cultura no sentido mais forte, aquela que dá cara à cidade de Salvador, a cultura negra, a cultura do sertão [...] Cultura que é também de resistência e de luta, sem a qual não seria possível entender as práticas e as representações dos meninos. No Axé a cultura permeia todo o processo educativo, a cultura como prática educativa e não como simples fragmentos no conjunto de saberes transmitidos. A cultura como espaços de afirmação identitária, étnica e comunitária. Mas também como possibilidade de afirmação social e de “empoderamento” dos excluídos, dos discriminados étnica e socialmente. A cultura como ponte, entre o particular e o universal, a tradição e a inovação, o igual e o diferente, o local e o cosmopolita. A cultura, enfim, como enraizamento e possibilidade de voar, para enxergar e enfrentar as lógicas de produtivismo e da homogeneização ditadas pelas leis hegemônicas da economia global. (CAPPI apud MANFREDI, 2016, p. 192)

A educação sobre a perspectiva do Projeto Axé é dotada de um enfoque ético, que problematiza a realidade do educando-educador, de forma a auxiliá-lo a se posicionar no mundo. No campo da formação profissional, as empresas educativas atuam como espaços de

“assimilação de conceitos, de procedimentos e de atitudes que venham a contribuir para a definição de identidade profissional do educando, afastando a ideia dicotômica de trabalho mental e trabalho manual” (MANFREDI, 2016, p.196). A formação, portanto, não se restringe apenas a preparação de mão de obra, manutenção ou reinserção profissional no mercado de trabalho.

No âmbito das entidades sindicais, as ações formativas destinadas a qualificação profissional foram impulsionadas a partir do final de 1990, em razão da edição do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – Planfor, elaborado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho e financiado com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT. A Central Única dos Trabalhadores – CUT, Força Sindical - FS e Central Geral dos Trabalhadores – CGT foram os principais stakeholders na oferta dessas formações.

Apesar de compartilharem a mesma natureza representativa, as três entidades atuaram de formas diversas na oferta de programas de educação profissional. No âmbito da CUT, o Projeto Nacional de Educação Profissional parte da premissa de que a educação deve ser percebida enquanto instrumento de luta, emancipação e combate ao modelo hegemônico capitalista. A formação profissional a ser almejada não é a destinada a responder as necessidades do mercado, mas sim a que amplia a satisfação das necessidades dos trabalhadores.

Manfredi (2016) pontua que os programas e atividades educativas da CUT referenciavam 4 pressupostos políticos-pedagógicos básicos: centralidade do trabalho; construção e apropriação do conhecimento a partir de uma visão histórico-dialética; contra hegemônica e de luta; e lógica coletiva da construção do processo de aprendizado.

O primeiro refere-se à centralidade do trabalho como processo fundador da existência humana e constituinte do ser humano como ser social e cultural. [...] a aprendizagem dos sujeitos humanos resulta de uma articulação permanente entre as experiências vividas, percebidas e concebidas e o conhecimento histórico acumulado. Tal paradigma epistemológico procura ressaltar que o conhecimento não se constrói simplesmente pela incorporação de algo externo assimilado mecanicamente pelo sujeito cognoscitivo, mas como um processo ativo de construção que envolve uma dimensão individual e coletivo [...]

O terceiro diz respeito à valorização das posturas críticas ante as concepções socialmente hegemônicas que dão suporte à exploração, à exclusão socioeconômica e política, e às posturas e visões educacionais que legitimam e respaldam tais estruturas. [...]

O quarto relaciona-se à valorização de trajetórias e processos coletivos de construção de experiência pedagógicas. (MANFREDI, 2016, p.214-215)

A Força Sindical e a CGT por sua vez concebem a educação sob uma perspectiva de mecanismo de preparação do trabalhador para o atendimento as demandas e mudanças do mercado.

O projeto político-sindical que norteia a FS inscreve-se no âmbito da modernização da sociedade capitalista, tendo como modelo uma sociedade baseada na livre concorrência do mercado, na competição, na prosperidade, na produtividade, na democracia e na participação. Assim, a FS luta pela transição “do capitalismo selvagem para uma sociedade moderna, avançada e competitiva.” [...] a educação (em especial a educação escolar) é vista como um mecanismo de elevação das condições de barganha e de competição dos trabalhadores no mercado, para que eles tenham condições de satisfazer os novos requisitos de um mundo de trabalho cada vez mais voltado para a qualidade e para a prosperidade. [...]

No que diz respeito aos programas de Educação Profissional estes eram considerados pela CGT atividades que visavam contemplar os requerimentos exigidos pelo mundo do trabalho contemporâneo; contudo, deveriam também contemplar “os interesses individuais e coletivos do trabalhador”, e não se ater-se apenas as necessidades e interesses empresariais. (MANFREDI, 2016 p. 223-227)

2.3.2 Qualificação profissional e o modelo de competências

A consolidação do capitalismo industrial no Brasil nos anos finais do século XX, aliada as inovações implementadas a partir da terceira revolução industrial e dos novos modelos administrativos de sistema aberto¹³ impõem a necessidade de revisão do modelo de formação da classe trabalhadora. Os antigos modelos de qualificação profissional centrados na segregação de funções e racionalidade do processo produtivo com forte influência taylorista/fordista, não são suficientes para responder as demandas do novo cenário econômico, que requer um processo educativo centrado na autonomia em relação ao objeto da aprendizagem e do saber.

Não basta aprender a fazer, adquirindo os automatismos inerentes a um dado exercício profissional. Quem aprendeu a fazer deve saber por que está fazendo dessa maneira e não de outra, e deve aprender que existem outras tantas formas para esse mesmo fazer. Deve também cultivar os valores inerentes à cultura do trabalho,

¹³ Baseada na Teoria Geral dos Sistemas desenvolvida pelo biólogo Van Bertalanffy, a abordagem sistêmica da administração busca olhar as organizações como sistemas complexos, abertos e “vivos” que não devem ser estudados a partir de recortes, mas sim entendidos no seu todo, devendo-se levar em consideração possíveis mudanças nas variáveis externas desconhecidas e incontroláveis que podem afetar as organizações.

desenvolvendo o gosto pelo trabalho bem-feito, belo e acabado. Exige-se a superação do enfoque tradicional da formação/educação profissional, com base apenas no treinamento e na preparação para a execução de um determinado conjunto de tarefas. (CORDÃO, 2003, p. 10)

Ao longo do presente estudo nos apropriaremos da visão de Zarifian (2003) sobre o binômio qualificação profissional e competências. Vários autores têm colocado os dois conceitos em polos oposto, contudo, entendemos que:

[...] a qualificação é uma construção social cujo objetivo é qualificar os indivíduos assalariados, tanto do ponto de vista do modo de apreciação da relação, mantida no que se espera deles (seu “trabalho”), quanto do ponto de vista de hierarquia na escala dos estatutos sociais e dos salários. A competência é uma nova forma de qualificação, ainda emergente. É uma maneira de qualificar. O assalariado é duplamente qualificado: em relação à sua contribuição para a eficiência de um processo de produção e a seu lugar na hierarquia salarial. [...] Portanto, não se deve fazer nenhuma distinção conceitual entre competência e qualificação, a não ser para dizer que o modelo da competência específica, hoje, de maneira nova, a construção da qualificação. (ZARIFIAN, 2003, p. 37)

Pontuamos ainda que a “qualificação é um processo de aprendizagem contínua que começa na escola, perpassa pela formação profissional e consolida-se na prática.” (SOUZA, 2016, p. 145)

Historicamente, a qualificação profissional do trabalhador encontrava-se pautado sobre dois grandes eixos – modelo de profissão e modelo de postos de trabalho – sendo que o modelo de competências surge no intuito de suplantar os paradigmas anteriormente dominantes.

Ao tomarmos com referência a perspectiva de Bruno (1996) sobre qualificação profissional¹⁴, podemos enquadrar os diferentes modelos supracitados a uma relação entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Em termos históricos e em linhas muito gerais, desde que o capitalismo começou a desenvolver-se em vastas regiões do mundo, a capacidade de trabalho do proletariado foi-se caracterizando pela seguinte sucessão de etapas: inicialmente a qualificação dizia respeito a capacidade de realização operações que exigiam grande esforço físico e habilidades manuais sempre mais aprimoradas. Depois, progressivamente, enquanto era obtido esse crescente adestramento muscular e manual, foram sendo desenvolvidos os componentes intelectuais da qualificação dos trabalhadores.

¹⁴ “[...] a qualificação diz respeito à capacidade de realização das tarefas requeridas pela tecnologia capitalista. Esta capacidade pressupõe a existência de dois componentes básicos: um muscular e outro intelectual, que tem disso combinados de diferentes formas nas sucessivas fases do capitalismo e nos diversos tipos de processo de trabalho” (BRUNO, 1993, p. 92)

Atualmente, a etapa que estamos começando a atravessar caracteriza-se exatamente pela predominância dos componentes intelectuais da força de trabalho, especialmente daquela em processo de formação. (BRUNO, 1993, p. 92)

Com raízes nas corporações de ofício, o modelo de profissão baseava-se na transmissão de regras e do conhecimento a partir do meio social, na centralidade do papel do “mestre” no processo de formação de novos trabalhadores a partir da prática e no monopólio do mercado local, ou seja, havia a regulamentação e proteção para acesso de novos atores ao mercado. Nesse contexto, há o trabalho livre e identificado com o trabalhador, o produto é a expressão direta do trabalho, portanto, pôr teleológico.

Em contrapartida, o modelo de posto de trabalho surge exatamente da negação do trabalho. O trabalhador é percebido apenas como outro insumo produtivo, portador das capacidades necessárias para a produção da mercadoria (trabalho exteriorizado).

[...] a qualificação não é senão uma maneira de qualificar a relação mantida entre o trabalho objetivado e as capacidades do trabalhador a ele relacionadas, hierarquizando-a por níveis de complexidade. Daí a grande força do conceito de posto de trabalho, porque é nele que se cristaliza essa relação, seu controle e sua avaliação. O posto é, ao mesmo tempo um lugar e uma função precisa dentro da organização, um tempo preciso de duração do trabalho, um conjunto de tarefas a serem realizadas e a imobilização do trabalhador, sob a pressão do ritmo de produção ou do rendimento de seu posto, imobilizado na ausência de legitimidade de sua iniciativa pessoal. (ZARIFIAN, 2003, p. 76)

Os estudos conduzidos pela administração científica impuseram uma forte lógica de racionalização do processo produtivo e busca constante pela eficiência e aumento da produtividade, e acabam impulsionando o modelo de postos de trabalho sob o modelo de profissões.

Segundo Zarifian, o início do processo de superação do modelo de postos de trabalho remonta a 1970 e está diretamente relacionado a emergência da individualidade do trabalhador na condução do processo produtivo, que passa a se entender enquanto sujeito e, portanto, dotado de autonomia¹⁵ e responsabilidade. Devemos entender que a autonomia nesse processo está diretamente relacionada a condição de agir do indivíduo, de se opor a prescrição mecânica

¹⁵ “Nas ciências do trabalho, a autonomia profissional está ligada ao exercício do julgamento em situação, ela remete à parte do sujeito no trabalho que gerencia situações contingentes, indeterminadas e imprevisíveis. Ele deve saber utilizar ferramentas e procedimentos para enfrentar a situação de trabalho que o interpela, deve inclusive transgredir regras acordadas ou impostas, ou modificá-las de uma maneira ou de outra, caso contrário, o trabalho não se realiza ou não é eficaz. Aqui a autonomia é uma necessidade prática da atividade, é aquilo que torna o trabalho eficaz.” (LESSARD, 2010)

do trabalho na busca pela eficiência, contudo, esse direito de iniciativa¹⁶ está diretamente relacionado ao de responsabilidade, ou seja, o trabalhador passa nesse contexto a ser responsável pelo alcance de suas ações, efeitos e consequências.

Outro elemento relevante no processo de obsolescência do modelo de postos de trabalho e emergência do modelo de competências é a necessidade de descentralização e delegação de competências às equipes e aos trabalhadores, de forma a garantir uma resposta mais eficaz por parte das organizações à complexificação do sistema. Por sua vez, o “empowerment” desencadeia a construção de pontes de interdependência entre as equipes e os diversos atores.

Não somente o trabalho nunca foi tão interdependente e em escala tão ampla, mas a própria natureza dos grupos se modificou, implicando formas de troca de comunicações de natureza intrassubjetiva. Em suma, o trabalho coletivo flui cada vez mesmo de forma mecânica (ZARIFIAN, 2003, p.79)

Por fim, Zarifian destaca que no contexto mutável e competitivo da economia atual, em que a incerteza é a regra, a sobrevivência das organizações está diretamente relacionada mudança da percepção das organizações sob a formação e qualificação profissional.

A noção de competência profissional, apesar de relativamente nova, visto que os primeiros trabalhos acadêmicos que a abordar datam da década de 1970, desdobra-se em duas correntes teóricas: a americana e a francesa.

A corrente americana surge a partir dos trabalhos desenvolvidos pelo psicólogo David McClelland, que define competência como “uma característica subjacente a uma pessoa que é casualmente relacionada com desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação.” (FLEURY; FLEURY, 2001, p.184). Podemos afirmar que tal modelo preconiza que as competências derivam da interação de três fatores conhecidos como CHA – Conhecimento, Habilidades e Atitudes.

A competência é o produto da multiplicação de três fatores: saber fazer (conjunto de informações, conhecimento e experiências), querer fazer (motivação, vontade e comprometimento) e poder fazer (ferramentas, equipamentos e local de trabalho adequados). As competências surgem à medida que esses três fatores são atendidos. (CHIAVENATO, 2006)

¹⁶ “O conceito de iniciativa, no entanto, significa a competência, em si mesma, em ação, o engajamento do sujeito não em relação a regras (sejam elas determinadas ou autônomas, mas em relação a um horizonte de efeitos, aqueles que sua iniciativa singular provoca.” (ZARIFIAN, 2003, p. 87)

No caso da perspectiva francesa, a percepção de competência e qualificação profissional é mais ampla, inclusive perpassando outros campos do conhecimento, e tinha como principal objetivo aproximar as necessidades das empresas ao ensino. Zarifian (2003), propõe o seguinte conceito de Competência.

Competência é a tomada de iniciativa e responsabilidade do indivíduo em situações profissionais com as quais ele se confronta. [...] Competência é uma inteligência prática das situações, que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma à medida que a diversidade de situações aumenta. [...] Competência é a faculdade de mobilizar rede de atores em volta das mesmas situações, de compartilhar desafios, de assumir áreas de responsabilidade. (ZARIFIAN, 2003, p.70)

Le Boterf (2003) pontua que a competência não está atrelada simplesmente ao conhecimento teórico, mas sim da capacidade do trabalhador mobilizar o conhecimento e experiências adquiridos de forma a atender determinada situação, podendo esta ser prevista ou não.

Le Boterf (1995) situa a competência numa encruzilhada, com três eixos formados pela pessoa (sua biografia, socialização), pela sua formação educacional e pela sua experiência profissional. A competência é o conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais nutridas a montante pela aprendizagem e formação e a jusante pelo sistema de avaliações. Segundo ainda este autor: competência é um saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado. (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 187)

Perrenoud (1999) adota um enfoque semelhante ao proposto por Le Boterf, definindo a noção de competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.” (PERRENOUD, 1999, p. 7)

No Brasil, os primeiros trabalhos sobre competências profissionais foram fortemente influenciados pela escola americana, contudo autores como Fleury e Fleury, sob influência de Le Boterf, definem competência como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo. (FLEURY; FLEURY, 2001, p.188)

Quadro 4. Competências para o Profissional

| | |
|-----------------------------------|---|
| Saber Agir | Saber o que e por que faz. Saber julgar, escolher, decidir. |
| Saber mobilizar recursos | Criar sinergia e mobilizar recursos e competências. |
| Saber comunicar | Compreender, trabalhar, transmitir informações, conhecimentos. |
| Saber aprender | Trabalhar o conhecimento e a experiência, rever modelos mentais; saber desenvolver-se. |
| Saber engajar-se e comprometer-se | Saber empreender, assumir riscos. Comprometer-se. |
| Saber assumir responsabilidade | Ser responsável, assumindo os riscos e consequências de suas ações e sendo por isso reconhecido. |
| Ter visão estratégica | Conhecer e entender o negócio da organização, o seu ambiente, identificando oportunidades e alternativas. |

Fonte: Fleury; Fleury, 2001, p. 188

Zarifian propõe que um dos principais desafios do modelo de competências é a reapropriação do trabalho pelo trabalhador, e sob esta perspectiva a qualificação do trabalhador não pode ser entendida apenas sob uma relação de ações formativas subsequentes e pré-estabelecidas, deve existir uma identificação por parte do trabalhador com o trabalho e com os saberes profissionais, obtidos por meio das ações formativas.

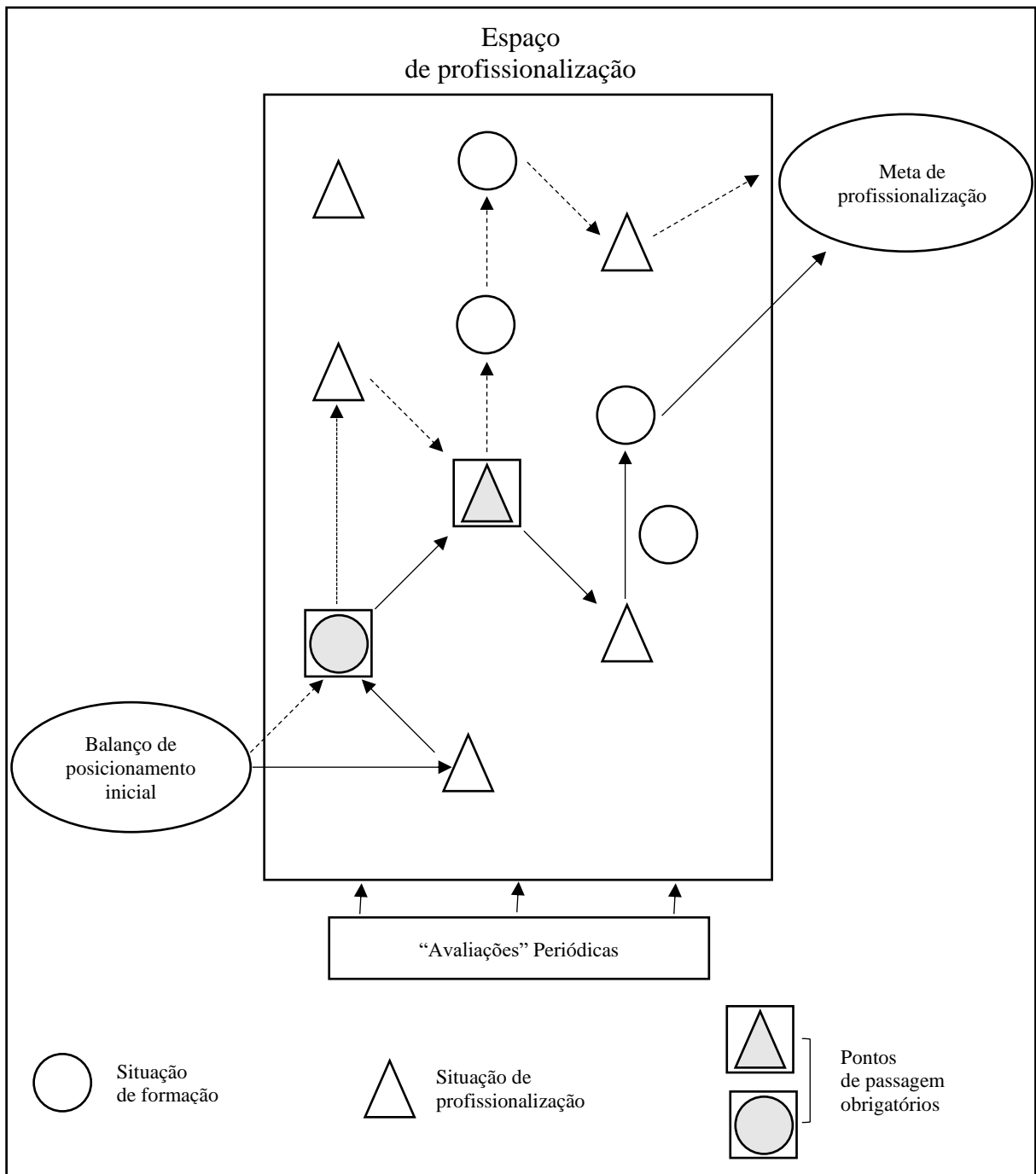
A literatura francesa estabelece que a competência está diretamente relacionada à autonomia e responsabilidade, elementos que também devem estar presentes no processo de obtenção e construção do conhecimento. Pautando-se em tais pressupostos, entendemos que o modelo de navegação profissional garante ao sujeito aprendiz a autonomia necessária para gestão de sua carreira profissional.

O modelo de profissionalização centrado sob a perspectiva da navegação profissional decorre de um longo processo de desenvolvimento da formação contínua. Segundo Le Boterf, antes de concebermos um modelo autonomista de profissionalização foi necessária a construção e consolidação, no seio da sociedade capitalista, da ideia de que formação profissional deve ser entendida como investimento e parte do processo produtivo, tal tarefa ficou a cargo do que foi denominada engenharia de formação. Contudo, a ampliação dos

espaços de formação, bem como da concepção de profissionalização levaram a superação desse modelo.

A profissionalização não se reduz à formação. A diversidade das situações e das modalidades de aprendizagem deve ser reconhecida. Envolver-se na realização de um projeto transversal inovador, realizar uma nova missão profissional, contribuir para uma oficina de troca de práticas, participar de dispositivos de análise de retornos de experiências, alternar a responsabilização em unidades operacionais e em serviço funcional central, redigir um artigo para uma revista especializada, trabalhar como consultor interno ou externo... Essas são algumas das situações que podem ser oportunidades para desenvolver o profissionalismo. [...] Profissionalizar-se equivale, então, a navegar em uma rede de oportunidades, e não simplesmente a galgar um programa ou uma sequência preestabelecida de formação. (LE BOTERF, 2003, p. 170-171)

Figura 2. Modelo de navegação profissional



Fonte: Le Boterf, 2003, p.173

Faz-se necessário destacar que o modelo de navegação profissional se encontra diretamente relacionado a identificação do trabalhador com os projetos e percursos formativos disponíveis para o desenvolvimento e aquisição de competências, visto que a

profissionalização deve ser entendida como um processo voluntário, e resultante de um investimento pessoal do sujeito.

Segundo o esboço do modelo contido na Figura 1, nas pontas do processo formativo temos os componentes “Balanço de posicionamento inicial” e “Meta de profissionalização”. Este representa o conjunto de competências almejadas pelo sujeito aprendiz como resultante do processo formativo, enquanto aquele representa o atual estágio de profissionalização e, portanto, de competências e saberes detidos pelo indivíduo, e é com base na diferença entre o arcabouço de conhecimento adquirido e a meta de aprendizagem que será traçado o rumo do processo formativo.

Le Boterf aponta que o espaço de profissionalização deve ser entendido como um mapa de oportunidades, ou seja, um espaço em que estão disponíveis as diversas situações que podem constituir oportunidades de profissionalização. Tais oportunidades formativas podem ser classificadas em 3 tipos:

Tipo 1 – situações cuja finalidade principal e tradicional é uma finalidade de formação; tipo 2 – situações criadas para serem formativas, mas que não correspondem às situações habituais de formação; e tipo 3 – situações de trabalho sem objetivos de formação, mas que podem tornar-se oportunidades de produção ou de desenvolvimento de competências.”. (LE BOTERF, 2003, p. 181-182)

Apesar dos diversos tipos de oportunidade de profissionalização, o autor aponta que o caráter profissionalizante se encontra diretamente identificado com o indivíduo, para alguns, determinadas situações podem levar ao desenvolvimento de novas competências, enquanto para outros não terá tal caráter e apenas reforçará rotinas.

O estabelecimento do itinerário que levará o trabalhador do status quo a meta de profissionalização é construído a partir da negociação com sua chefia imediata e não deve ser entendido como um processo imutável. As competências adquiridas devem estar de acordo com os desejos individuais do trabalhador, mas também com as competências esperadas pelo empregador, e o processo de avaliação permitirá ao “navegador” recalcular a rota e se adequar a situações inesperadas.

Os percursos de profissionalização não se reduzem aos antigos e agora ilusórios planos de carreira. Um percurso não é uma trajetória balística garantida. Ele não consiste em tomar uma estrada preestabelecida, menos ainda uma “auto-estrada da profissionalização”. A estrada não é a riqueza do caminho: “Por si mesma, a estrada não tem nenhum sentido: somente possuem sentido os dois pontos que ela liga. O

caminho é uma homenagem ao espaço. Cada trecho do caminho tem, em si mesmo, um sentido e nos convida a uma parada. A estrada é uma triunfal desvalorização do espaço”. Como a navegação profissional, trata-se de traçar para si uma via, e não somente de seguir pistas já traçadas. A navegação profissional combina o uso das vias-padrão, como na navegação aérea civil, com a iniciativa e os desvios da navegação marítima de cruzeiro. A diversificação dos percursos se deve a seu caráter personalizado. Nessa área, a mão única culmina geralmente em impasses. (LE BOTERF, 2003, p.190)

2.4 Gestão de pessoas no setor público e as políticas de qualificação e desenvolvimento centradas na competência profissional

O surgimento de um setor destinado exclusivamente à gestão do capital humano no âmbito das organizações está diretamente relacionado a evolução dos modelos administrativos no final do século XIX e ao longo do século XX.

Inicialmente, sob forte influência da teoria da administração científica, os trabalhadores eram considerados apenas insumos produtivos, portanto, a gestão era centrada no controle da mão de obra e diminuição dos custos produtivos (selecionar o melhor candidato com o menor custo possível). A partir da crise econômica do final dos anos 1920 e do fortalecimento das estruturas sindicais, além do controle formal de ponto, pagamento e contratação de trabalhadores, os denominados “departamentos de pessoal” passaram também a funcionar como interlocutor entre organizações e sindicatos, dando início ao modelo denominado relações industriais. Tal configuração da gestão da força de trabalho perdurou até 1960.

O desenvolvimento das teorias dos sistemas e contingenciais, a partir da segunda metade do século passado, transformaram a relação capital-trabalho. Os colaboradores se tornaram o principal ativo das organizações e a gestão do capital humano deixou de servir apenas como sistema de controle (representado pela Administração de Recursos Humanos – ADR) e acendeu ao nível estratégico, assumindo novas atribuições. Segundo Chiavenato (2010), a nova gestão de pessoas é um conjunto integrado de processos dinâmicos e interativos, sendo eles: processo de agregar pessoas, de aplicar pessoas, de recompensar pessoas, de desenvolver pessoas, de manter pessoas e de monitorar pessoas.

Complementando o conceito apresentado por Chiavenato, retomamos o conceito apresentado por Bergue (2007):

A gestão de pessoas envolve um conjunto de ações preliminares de planejamento das necessidades mútuas entre as organizações e as pessoas, seguindo os esforços de direção desse conjunto, orientados pelo valor resultante do produto dos objetivos institucionais e individuais, constantemente balizado pelo cotejo entre o desempenho efetivo e previsto com vistas às correções do curso do processo. (BERGUE, 2007 apud SANTOS, 2015, p. 211)

No âmbito do setor público, os primeiros movimentos de estruturação do corpo administrativo ocorrem durante o governo de Getúlio Vargas, a partir da criação do Departamento Administrativo do Setor Público (DASP) e publicação do Decreto-Lei n. 1.713/1939, primeiro estatuto dos funcionários públicos civis da União, suplantado, posteriormente, pela Lei n. 1.711, de 28 de outubro de 1952. O modelo de administração de pessoal concebido pelo Estado Novo perdurará até meados da década de 1980.

Durante os 20 anos de ditadura militar, observamos dois momentos distintos para a gestão do trabalhador: de 1964-1978 apesar de termos a publicação do Decreto-Lei n. 200/1967, que introduz princípios gerenciais ao modelo de gestão brasileiro, temos uma forte repressão e enfraquecimento do movimento sindical e um controle político e econômico por parte do Estado em relação ao trabalhador, característico do modelo de influência taylorista; a partir de 1978 até a publicação do novo estatuto do servidor público que perdura até hoje (Lei n. 8.112/1990), observamos o “renascimento” do sindicalismo brasileiro, com o surgimento da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e da Central Geral dos Trabalhadora (CGT), bem como a assunção pelo trabalhador de uma posição de destaque como ator social, promovendo uma revisão da noção de administração de pessoal, na direção de uma administração de recursos humanos.

As inovações impostas pela era da informação ao final do século passado, juntamente com as reformas de cunho gerencialistas promovidas principalmente durante o governo FHC, promovem a superação do modelo de recursos humanos pelo paradigma da gestão de pessoas. A imposição de uma nova realidade de gestão do trabalhador, decorre da superação dos processos que anteriormente baseavam-se em cargos e tarefas, e que no novo cenário passam a priorizar o conhecimento, as competências. Nesse contexto, observamos que as ações de qualificação e desenvolvimento profissional se tornam instrumentos essenciais para o sucesso da organização.

2.4.1 Desenvolvimento Profissional e Carreira dos Técnicos-Administrativos em Educação (TAES)

Conforme já aventado ao longo deste estudo, a partir da publicação do decreto n. 94.664/1987, que regulamenta a Lei n. 7.596/1987, estabelecendo um Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE) às Instituições Federais de Ensino, temos a primeira ação do Estado no sentido de estabelecer uma carreira própria aos servidores da educação superior. Tal normativo, ainda vigente, foi o principal referencial legal para gestão de pessoal universitário até a publicação da Lei n. 11.091/2005, que estabelece o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE).

No que concerne ao novo normativo, faz-se necessário destacar a inserção de princípios e diretrizes a serem observados na gestão dos cargos do plano de carreira, visando a valorização do quadro técnico.

Art. 3º A gestão dos cargos do Plano de Carreira observará os seguintes princípios e diretrizes:

- I - natureza do processo educativo, função social e objetivos do Sistema Federal de Ensino;
- II - dinâmica dos processos de pesquisa, de ensino, de extensão e de administração, e as competências específicas decorrentes;
- III - qualidade do processo de trabalho;
- IV - reconhecimento do saber não instituído resultante da atuação profissional na dinâmica de ensino, de pesquisa e de extensão;
- V - vinculação ao planejamento estratégico e ao desenvolvimento organizacional das instituições;
- VI - investidura em cada cargo condicionada à aprovação em concurso público;
- VII - desenvolvimento do servidor vinculado aos objetivos institucionais;
- VIII - garantia de programas de capacitação que contemplem a formação específica e a geral, nesta incluída a educação formal;
- IX - avaliação do desempenho funcional dos servidores, como processo pedagógico, realizada mediante critérios objetivos decorrentes das metas institucionais, referenciada no caráter coletivo do trabalho e nas expectativas dos usuários; e
- X - oportunidade de acesso às atividades de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência, respeitadas as normas específicas. (BRASIL, 2005)

Conforme previsto no inciso VIII do artigo supracitado, a Lei n. 11.091/2005 prevê a oferta de formação continuada aos servidores, a partir de ações formativas de caráter geral e específico, dentre as quais pode-se incluir as ações de treinamento, graduação em nível universitário e oferta de pós-graduação stricto e latu sensu. Destaca-se ainda, que o referido artigo valoriza o desenvolvimento profissional do servidor por meio da experiência

profissional, considerando que a progressão nos níveis da carreira é entendida como um processo pedagógico.

Os antigos cargos anteriormente distribuídos em cargos de nível de apoio, de nível médio ou de nível superior, são organizados, a partir do PCCTAE, em cinco níveis de classificação: A, B, C, D e E. A distribuição dos cargos segundo tais níveis leva em consideração “as exigências de escolaridade para o exercício das atividades, habilidades, responsabilidade, conhecimentos necessários, habilidades específicas, formação especializada, experiência, risco e esforço físico” (DANTAS, 2015, p.40).

Faz-se ainda necessário pontuar que segundo a Lei n. 11.091/2005, o desenvolvimento do servidor na carreira pode-se dar por meio da progressão por capacitação profissional e/ou progressão por mérito profissional.

A progressão por capacitação profissional se dá a partir da participação do servidor em ações formativas e contempla 4 (quatro) níveis - I, II, III e IV -, sendo que a mudança de um nível ao outro depende do cumprimento de uma carga horária pré-determinada e ocorre em um interstício de 18 (dezoito) meses.

Quadro 5. Carga horária mínima exigida para progressão por capacitação profissional segundo o nível de classificação do cargo

| Nível de Classificação | Nível de Capacitação | Carga Horária de Capacitação |
|------------------------|----------------------|---|
| A | I | Exigência mínima do cargo |
| | II | 20 horas |
| | III | 40 horas |
| | IV | 60 horas |
| B | I | Exigência mínima do cargo |
| | II | 40 horas |
| | III | 60 horas |
| | IV | 90 horas |
| C | I | Exigência mínima do cargo |
| | II | 60 horas |
| | III | 90 horas |
| | IV | 120 horas |
| D | I | Exigência mínima do cargo |
| | II | 90 horas |
| | III | 120 horas |
| | IV | 150 horas |
| E | I | Exigência mínima do cargo |
| | II | 120 horas |
| | III | 150 horas |
| | IV | Aperfeiçoamento ou curso de capacitação superior a 180 horas. |

Fonte: Lei 11.091/2005.

A progressão por mérito profissional por sua vez decorre da mudança de um padrão de vencimento para o imediatamente subsequente. Tal como no caso da progressão por capacitação, ocorre a cada 18 (dezoito) meses e está relacionado a obtenção de resultado satisfatório em programa de avaliação de desempenho. Cada nível de classificação dos cargos conta com 16 (dezesesseis) padrões de vencimento.

Além das duas modalidades de progressão na carreira, a Lei n. 11.091/2005 e o Decreto n. 5.824/2006 inserem a possibilidade de concessão de incentivos à qualificação em razão do desenvolvimento profissional do servidor, ressalta-se que no âmbito do PUCRCE, tal instrumento era resguardado apenas aos cargos de docência. Segundo tais normativos, fará jus ao recebimento de tal benefício, os servidores que possuírem educação formal em nível superior ao exigido para ingresso ao cargo.

Quadro 6. Percentuais relativos ao incentivo à qualificação

| Nível de escolaridade formal superior ao previsto para o exercício do cargo (curso reconhecido pelo Ministério da Educação) | Área de conhecimento com relação direta | Área de conhecimento com relação indireta |
|--|--|--|
| Ensino fundamental completo | 10% | - |
| Ensino médio completo | 15% | - |
| Ensino médio profissionalizante ou ensino médio com curso técnico completo | 20% | 10% |
| Curso de graduação completo | 25% | 15% |
| Especialização, com carga horária igual ou superior a 360h | 30% | 20% |
| Mestrado | 52% | 35% |
| Doutorado | 75% | 50% |

Fonte: Lei 11.091/2005, alterado pela Lei nº 12.772/2012

2.4.2 Qualificação Profissional: a Política de Desenvolvimento de Pessoal no Governo Federal

No plano federal, cumpre destacar que após a aprovação do PCCTAE em 2005, em cumprimento a previsão legal contida no Art. 24 da Lei n. 11.091/2005, foi editado o Decreto n. 5.825/2006, responsável pelo estabelecimento das diretrizes para a elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação.

Pautado em princípios democráticos e cooperativos, o referido decreto estabelece que a construção de uma proposta de desenvolvimento aos servidores das Instituições Federais de Ensino se pautará na cooperação técnica entre as instituições, bem como da participação dos gestores médios e da alta administração.

Art. 2º A elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação observará os princípios e diretrizes estabelecidos no art. 3º da Lei no 11.091, de 2005, e ainda:
I - cooperação técnica entre as instituições públicas de ensino e as de pesquisa e dessas com o Ministério da Educação;
II - co-responsabilidade do dirigente da IFE, dos dirigentes das unidades acadêmicas e administrativas, e da área de gestão de pessoas pela gestão da carreira e do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação; e
III - adequação do quadro de pessoal às demandas institucionais. (BRASIL, 2006)

Cumprido destacar que tal normativo nos apresenta importantes conceitos para a concepção de uma proposta de qualificação e desenvolvimento profissional, quais sejam:

[...] I - desenvolvimento: processo continuado que visa ampliar os conhecimentos, as capacidades e habilidades dos servidores, a fim de aprimorar seu desempenho funcional no cumprimento dos objetivos institucionais;
II - capacitação: processo permanente e deliberado de aprendizagem, que utiliza ações de aperfeiçoamento e qualificação, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais, por meio do desenvolvimento de competências individuais;
III - educação formal: educação oferecida pelos sistemas formais de ensino, por meio de instituições públicas ou privadas, nos diferentes níveis da educação brasileira, entendidos como educação básica e educação superior;
IV - aperfeiçoamento: processo de aprendizagem, baseado em ações de ensino-aprendizagem, que atualiza, aprofunda conhecimentos e complementa a formação profissional do servidor, com o objetivo de torná-lo apto a desenvolver suas atividades, tendo em vista as inovações conceituais, metodológicas e tecnológicas;
V - qualificação: processo de aprendizagem baseado em ações de educação formal, por meio do qual o servidor adquire conhecimentos e habilidades, tendo em vista o planejamento institucional e o desenvolvimento do servidor na carreira; [...] (BRASIL, 2006)

As ações formativas na perspectiva do presente normativo visam o desenvolvimento do servidor tanto sob a perspectiva profissional como cidadã, devendo ser capaz de articular os interesses individuais e os interesses institucionais, portanto, o Plano de Capacitação e Aperfeiçoamento deve ser articulado segundo as seguintes linhas de desenvolvimento.

[...] I - iniciação ao serviço público: visa ao conhecimento da função do Estado, das especificidades do serviço público, da missão da IFE e da conduta do servidor público

e sua integração no ambiente institucional;
 II - formação geral: visa à oferta de conjunto de informações ao servidor sobre a importância dos aspectos profissionais vinculados à formulação, ao planejamento, à execução e ao controle das metas institucionais;
 III - educação formal: visa à implementação de ações que contemplem os diversos níveis de educação formal;
 IV - gestão: visa à preparação do servidor para o desenvolvimento da atividade de gestão, que deverá se constituir em pré-requisito para o exercício de funções de chefia, coordenação, assessoramento e direção;
 V - inter-relação entre ambientes: visa à capacitação do servidor para o desenvolvimento de atividades relacionadas e desenvolvidas em mais de um ambiente organizacional;
 VI - específica: visa à capacitação do servidor para o desempenho de atividades vinculadas ao ambiente organizacional em que atua e ao cargo que ocupa. (BRASIL, 2006)

Contemporâneo à regulamentação do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do PCCTAE, o governo federal publica o Decreto n. 5.707/2006. Conforme já abordamos, o referido decreto revisita a Política de Desenvolvimento de Pessoal da Administração Pública Federal vigente desde 1998, e permaneceu vigente por mais de 10 anos, até a publicação da nova Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, a partir do Decreto n. 9.991/2019. Antes de nos debruçarmos efetivamente sobre a política editada durante os primeiros meses do governo Jair Bolsonaro, resgataremos brevemente os principais diplomas jurídicos que dispõem sobre a qualificação profissional no âmbito das IFES.

Quadro 7. Cronologia dos normativos que tratam sobre a promoção das ações de capacitação dos servidores públicos federais

| Legislação | Disposições |
|-----------------------|--|
| Lei Nº 8.112/1990 | Regime jurídico dos servidores públicos civis da união, autarquias e das fundações públicas federais. |
| Decreto Nº 1.387/1995 | Dispõe sobre o afastamento do país de servidores civis da administração pública federal e dá outras providências. |
| Lei Nº 9.527/1997 | Alteração do dispositivo que trata da Licença capacitação dos servidores públicos federais. |
| Decreto Nº 2.794/1998 | Dispõe sobre a política nacional de capacitação dos servidores para administração pública federal direta, autárquica e fundacional. |
| Lei Nº 11.091/2005 | Estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), no âmbito das IFES. |
| Lei Nº 12.772/2012 | Alteração da remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação. |
| Decreto Nº 5.707/2006 | Dispõe sobre a política e as diretrizes para o desenvolvimento de pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. |
| Decreto Nº 5.824/2005 | Dispõe sobre os procedimentos para a concessão de incentivo à qualificação e para a efetivação do enquadramento por nível de capacitação dos servidores integrantes do PCCTAE. |
| Decreto Nº 5.825/2006 | Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração do Plano de Desenvolvimento do PCCTAE |

| | |
|---------------------------------|---|
| Portaria MEC Nº 09/2005 | Define os cursos de capacitação, desde que não sejam de educação formal, que guardam relação direta com a área específica de atuação do servidor. |
| Portaria MEC Nº 27/2014 | Institui o Plano Nacional de Desenvolvimento Profissional dos servidores integrantes do PCCTAE. |
| Lei Nº 13.325/2016 | Alteração da remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação. |
| Decreto Nº 9.991/2019 | Revoga o Decreto nº 5.707/2006 e institui a nova Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. |
| Instrução Normativa Nº 201/2019 | Dispõe sobre os critérios e procedimentos específicos para a implementação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (Decreto nº 9.991/2019) |

Fonte: Almeida, 2021, p. 46-47

Apesar do Decreto n. 9.991/2019 manter entre seus pilares a noção de competência profissional, o novo texto traz grandes retrocessos na política de desenvolvimento que vinha sendo praticada desde 2005. Sob uma perspectiva reducionista e economicista, a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas instituída pelo Governo Bolsonaro desconstrói a ideia de profissionalização, enquanto um processo educativo contínuo e autônomo, através do qual o servidor pode buscar o desenvolvimento de suas individualidades, combinado com o atendimento das demandas institucionais.

O processo anteriormente considerado amplo e permeável por inúmeros espaços de formação, sejam estes formais ou não formais, passa a ser percebido apenas pela ótica formal e reducionista de profissionalização, centrado em uma formação automatizada (treinamento) que busca apenas treinar e reproduzir um conhecimento e comportamento esperado

Centrado sob uma perspectiva de controle de custos e domínio do órgão central do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal sob o processo educativo, o novo normativo retira do trabalhador a possibilidade de controlar sua profissionalização e a gestão de sua carreira, relegando a qualificação profissional ao atendimento dos interesses dos atuais gestores e o desenvolvimento de competências determinadas pela cúpula da Administração Pública Federal.

Cabe ressaltar que segundo o normativo, ainda que haja autonomia formal dos órgãos e entidades no processo de construção das propostas de ações profissionalizantes, a obrigatoriedade de submissão dos Planos de Desenvolvimento de Pessoas para avaliação do órgão central do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal (SIPEC), atualmente representado pelo Ministério da Economia, e da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) na prática tem inviabilizado a oferta de inúmeras ações formativas e permitido um

controle dos conhecimentos a serem desenvolvidos e disseminados nos órgãos da Administração Pública Direta e Indireta.

Além da imposição da necessidade de avaliação e aprovação das propostas de ações formativas pelos órgãos centrais do Poder Executivo Federal, a nova política de desenvolvimento profissional, sob a alegação de aplicação dos princípios de economicidade e eficiência, transferiu à ENAP e demais escolas de governo integrantes rede de escolas de governo do Poder Executivo federal e do sistema de escolas de governo da União, o controle e oferta da maioria das ações formativas, visto que caso alguma das formações demandadas pelos órgãos no Plano de Desenvolvimento de Pessoas já conste da base de algum das escolas de governo reconhecidas, deve-se priorizar o atendimento dessa demanda por meio dos cursos já instaurados, em detrimento da oferta local pelos órgãos.

Apesar de compreendermos o intuito do formulador da política pública em reduzir a duplicidade de ofertas e, por conseguinte, promover a diminuição de custos no desenvolvimento do que a política denomina como competências transversais¹⁷, faz-se necessário registrar que a concentração de oferta formativas por um órgão alheio à realidade do órgão ou entidade pode não refletir o cenário real e estar adequado os normativos internos reguladores, e, portanto, não serem suficientes para o desenvolvimento de conhecimentos aplicáveis na prática.

¹⁷ III - necessidades transversais: a) para os órgãos e entidades: necessidade de desenvolvimento recorrente e comum à múltiplas unidades internas de um órgão ou de uma entidade da administração pública federal direta, autárquica e fundacional; e b) para o órgão central do SIPEC: necessidade de desenvolvimento recorrente e comum no conjunto de órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, identificada pelo órgão central do SIPEC por meio da análise de seus Planos de Desenvolvimento de Pessoas - PDP.

IV - competências transversais de um setor público de alto desempenho: conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes indispensáveis ao exercício da função pública, que contribuem para a efetividade dos processos de trabalho em diferentes contextos organizacionais; (BRASIL, 2021)

3. ESTUDO DE CASO: AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

No âmbito da Universidade de Brasília, a política de qualificação profissional de servidores técnicos-administrativos e docentes encontra-se sustentada na Instrução Normativa da Câmara de Gestão de Pessoas n. 1/2016. Elaborado sob vigência da antiga Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas, tal normativo interno mantém a perspectiva ampliada sob espaços de formação e oportuniza aos servidores não apenas a participação em ações formativas de caráter formal, mas também o processo de construção de novas competências por meio da participação em eventos, troca de conhecimentos in loco no ambiente de trabalho, congressos e demais espaços de formação acadêmica, bem como visitas técnicas em outros órgãos e instituições.

Destaca-se que, segundo tal normativo, a oferta de ações formativas é de responsabilidade do Decanato de Gestão de Pessoas (DGP), por meio da Coordenadoria de Capacitação (PROCAP).

Art. 2 A Coordenadoria de Capacitação (Procap), subordinada à Diretoria de Capacitação, Desenvolvimento e Educação (Dcade) do Decanato de Gestão de Pessoas (DGP), será a responsável pela coordenação das ações de capacitação dos servidores públicos federais em exercício na UnB e deverá, anualmente:

- I - identificar necessidades e definir prioridades de capacitação, aprendizagem, desenvolvimento profissional e educação continuada que nortearão as ações de capacitação desenvolvidas no âmbito da Fundação Universidade de Brasília (FUB);
- II - planejar e acompanhar as ações de capacitação;
- III - elaborar e encaminhar, por meio da Dcade, para apreciação da Câmara de Gestão de Pessoas (CGP) o Plano Anual de Capacitação (PAC);
- IV - dar ampla divulgação ao PAC, após a sua aprovação na CGP, mediante canais institucionais de comunicação interna;
- V - identificar parcerias visando ampliar a oferta de cursos com escolas de governo e outras instituições de ensino superior, reconhecidas pelo Ministério da Educação (MEC);
- VI - divulgar mediante canais institucionais de comunicação intima eventos externos de capacitação, qualificação e aperfeiçoamento e outros de natureza profissional, científica ou cultural que promovam o desenvolvimento dos servidores;
- VII - propor, implementar e acompanhar os programas de qualificação, capacitação e desenvolvimento profissional;
- VIII - dimensionar os recursos orçamentários e financeiros necessários às demandas de capacitação prioritárias para os servidores em exercício na FUB;
- IX - definir e redimensionar as ações de capacitação de acordo com os princípios de eficiência e eficácia;
- X - avaliar os resultados das ações de capacitação ofertadas no âmbito da FUB;
- XI - manter o registro de todas as ações de capacitação realizadas, incluindo os seus materiais e recursos de apoio ao ensino, aprendizagem e ao desempenho no trabalho;
- XII - elaborar relatórios de execução das atividades de capacitação de acordo com a

solicitação do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), da Administração Superior e de órgãos de controle. (UNB, 2016)

Almeida (2021) aponta que, com a edição da Instrução Normativa referenciada anteriormente, a Universidade de Brasília reconhece a importância das ações de formação continuada para o desenvolvimento profissional dos servidores, reforça a importância do planejamento a curto prazo e do alinhamento das ações profissionalizantes com os objetivos estratégicos e metas institucionais, e desenha um instrumento norteador das ações educacionais, definindo temas, critérios e metodologias orientado ao desenvolvimento profissional, permitindo ao servidor desempenhar com eficácia as competências institucionais em consonância com os princípios da instituição.

3.1 Percurso Metodológico

Richardson (2012) utilizando-se da ideia de Álvaro Vieira Pinto propõe a existência de “três grandes etapas no processo do conhecimento: a) a fase dos reflexos primordiais; (b) a fase do saber; (c) a fase da ciência” (RICHARDSON, 2012, p.20). A última etapa representa a fase em que o indivíduo busca não apenas tomar consciência de sua realidade, mas compreender o porquê da ocorrência de um dado fenômeno, possibilitando assim que transforme a natureza.

Considerando as diferentes etapas do conhecimento, suas abrangências e as suas diferentes expressões, devemos compreender a ciência enquanto “a investigação metódica, organizada, da realidade, para descobrir a essência dos seres e dos fenômenos e as leis que os regem com o fim de aproveitar as propriedades das coisas e dos processos naturais em benefício do homem”. (VIEIRA PINTO apud RICHARDSON, 2012, p.21)

Percebe-se a partir do conceito apresentado por Vieira Pinto, que não é possível falarmos em ciência sem falarmos em método. Entre os inúmeros conceitos de método científico recorreremos ao conceito apresentado por Trujillo e resgatado por Richardson, que o define como:

Forma de proceder ao longo de um caminho. Na ciência os métodos constituem os instrumentos básicos que ordenam de início o pensamento em sistemas, traçam de modo ordenado a forma de proceder do cientista ao longo de um percurso para alcançar um objetivo (TRUJILLO apud RICHARDSON, 2012, p. 21);

Tal como o binômio ciência-método é indissociável, devemos conceber que não há produção de conhecimento sem o verbo pesquisar, ou seja, todo conhecimento decorre do processo de engajamento do indivíduo sob um determinado objeto, com vista resolver problemas específicos, gerar teorias ou avaliar teorias existentes. Bridges (2017) nos aponta que para que a investigação e, conseqüentemente, o conteúdo dela resultante receba o título de “científicos”, faz-se necessário que seja sistematizada, sustentada e verificável.

Research is in this sense I think an honorific concept that incorporates certain normative features. Peters and White suggested that the term research in academic communities was used to refer to ‘systematic and sustained inquiry carried out by people well versed in some form of thinking in order to answer some specific type of question’ (Peters and White 1969: 2). They contrasted this with a broader definition employed by Mace who, in his *Psychology of Study*, maintained that ‘research is, after all, just “search”, looking for answers to questions and for solutions to problems’ (quoted in Peters and White 1969: 2). Stenhouse took up two of Peters’ and White’s characteristics and added a third, so that research was defined as ‘systematic and sustained inquiry made public’ (Stenhouse 1980). [...]

First there is a fairly ordinary way in which we might talk about inquiry as systematic. Research can be contrasted with other forms of more casual inquiry that may make no demands on the inquirer to have concern for, for example the comprehensiveness or representativeness of the information collected; the orderliness with which information is collected or stored; the thoroughness of the search; or the care and accuracy with which information is translated, transferred, or transcribed. Research calls all of these principles into play. But, secondly, ‘systematic’ carries suggestions of a system of inquiry, of rule-governed activity that embodies requirements about the relationship between evidence, analysis, and interpretation; about the way in which inferences are drawn; about the ways in which the results of new inquiry may or may not confirm or refute previous sets of beliefs; about the kinds of claims that particular kinds of evidence or argument can support; and about the level of confidence with which they entitle one to hold certain beliefs. Even in our personal systems of beliefs we dispense with such ‘systems’, such rules, at some peril; but the notion of research picks out inquiry in which respect for such rules and systems and the discipline that they impose on the inquiry is a sine qua non. It is these that merit its honouring as research or, in the sense in which the French use the term, its claims to be ‘scientifique’ (BRIDGES, 2017, 21-22)

Tendo-se apresentado os conceitos básicos norteadores da produção do conhecimento científico, discutiremos a partir deste ponto os procedimentos metodológicos adotados na condução desta pesquisa. Inicialmente resgataremos a problemática de pesquisa e os objetivos gerais e específicos.

3.1.1 Pergunta de Pesquisa

Quais as percepções dos técnicos-administrativos em educação da Universidade de Brasília em relação às ações de formação continuada voltadas ao desenvolvimento profissional, ofertadas no âmbito da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas?

3.1.2 Objetivo Geral

Analisar as percepções dos técnicos-administrativos da Universidade de Brasília em relação às ações de formação continuada voltadas ao desenvolvimento profissional, ofertadas no âmbito da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas.

3.1.3 Objetivos Específicos

- Delinear um estado do conhecimento sobre a produção científica que versa sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas no âmbito das IFES;
- Identificar as ações formativas que têm sido ofertadas aos servidores técnicos administrativos por meio do Plano de Desenvolvimento de Pessoas;
- Identificar quais as demandas de ações formativas dos servidores técnicos administrativos;
- Propor um modelo de qualificação profissional centrado no indivíduo, que garanta autonomia no processo de construção de sua carreira profissional, a partir da oferta de ações formativas que visem o desenvolvimento profissional e não apenas o “treinamento”.

3.1.4 Tipo de Pesquisa

Tomando por referência as principais categorizações apresentadas por Gil (2002), Oliveira (2007) e Triviños (1987), o presente estudo caracteriza-se enquanto uma pesquisa descritiva.

As pesquisas descritivas têm por objetivo promover uma análise aprofundada da realidade pesquisada, a partir de uma descrição detalhada dos fatos e fenômenos e/ou estabelecimento de relações entre as variáveis identificadas

A pesquisa descritiva vai além do experimento: procura analisar fatos e/ou fenômenos, fazendo uma descrição detalhada da forma como se apresentam esses fatos e fenômenos, ou, mais precisamente, é uma análise em profundidade da realidade estudada.

A pesquisa descritiva é abrangente, permitindo uma análise do problema de pesquisa em relação aos aspectos sociais, econômicos, políticos, percepções de diferentes grupos, comunidades, entre outros aspectos. (OLIVEIRA, 2007, p. 68)

Triviños (1987) aponta que no campo da pesquisa educacional, a grande maioria dos estudos são de natureza descritiva. Tal tipologia, segundo o autor, demanda do pesquisador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar.

Embora julgue que já resta superada a polarização “quali-quantitativa”, visto que ambos os enfoques metodológicos detêm recursos/instrumentos que permitem ao investigador analisar e interpretar os fenômenos estudados (permitindo inclusive que transite entre os dois modelos), para fins de desenho metodológico, a presente pesquisa se sustenta sobre a perspectiva qualitativa. Oliveira (2007) conceitua tal abordagem como:

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade. Esse procedimento visa buscar informações fidedignas para se explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que encontra o objeto de pesquisa. Os dados podem ser obtidos através de uma pesquisa bibliográfica, entrevistas, questionários, planilhas e todo instrumento (técnica) que se faz necessário para obtenção de informações (OLIVEIRA, 2007, p.60)

Tal enfoque concebe a existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o indivíduo, portanto, cabe ao pesquisador interpretar o fenômeno estudado sob uma visão complexa, holística e sistêmica. Hernández Sampieri (2013) pontua que:

O enfoque qualitativo é selecionado quando buscamos compreender a perspectiva dos participantes (indivíduos ou grupos pequenos de pessoas que serão pesquisados) sobre os fenômenos que os rodeiam, aprofundar em suas experiências, pontos de vista e significados, isto é, a forma como os participantes percebem subjetivamente sua realidade. (HERNÁNDEZ SAMPIERI, 2013, p. 376)

Outra falácia já superada na história da ciência é a concepção de método único passível de aplicação geral a todas as áreas do conhecimento. Não há de se falar em método ideal, mas sim em método(s) indicado(s)/adequado(s) ao fenômeno estudado, à pergunta norteadora, aos objetivos da pesquisa e aos fundamentos teóricos adotados. Sob esta perspectiva, consideramos que o presente estudo se configura como um estudo de caso.

Entende-se que o estudo de caso é um método eclético, que permite a aplicação de diversas técnicas e métodos, de forma a facilitar a compreensão de fenômenos sociais, abrangendo lógicas de planejamento, técnicas de coletas de dados e abordagens para análise de dados.

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

[...]

A investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados (YIN, 2001, p. 32-33)

A opção por tal modelo, decorre do interesse do pesquisador em conhecer de forma detalhada o objeto de pesquisa, a partir da combinação de técnicas e procedimentos, em razão da construção eclética e fluida do modelo, permitindo a posterior correlação dos dados obtidos com a percepção dos participantes do estudo.

3.1.5 Coleta de dados: instrumentos, técnicas e recortes

A literatura sobre pesquisas qualitativas aponta que apesar da existência de desenhos de pesquisa com o esboço do percurso metodológico, não se pode garantir uma linearidade nesse modelo. As etapas apontadas nas representações metodológicas podem ocorrer de forma concomitante ou ainda serem alteradas ou suprimidas ao longo do processo de interação entre o objeto de estudo e o investigador.

A etapa de coleta de dados deve ser considerada o momento em que o investigador coleta os dados referentes ao seu objeto de estudo para, posteriormente, serem transformados

em informações através da interpretação do pesquisador. Nesse momento temos a definição dos limites da pesquisa, a partir da identificação dos recortes temporais, temáticos, populacionais e a indicação das técnicas e instrumentos a serem utilizados para extrair e registrar os dados.

O que se busca em um estudo qualitativo é obter dados (que serão transformados em informações) de pessoas, seres vivos, comunidades, contextos ou situações de maneira profunda; nas próprias “formas de expressão” de casa um deles. Quando se referem a seres humanos, os dados que interessam são conceitos, percepções, imagens mentais, crenças, emoções, interações, pensamentos, experiências, processos e vivências manifestas na linguagem dos participantes, seja de maneira individual, grupal ou coletiva. Eles são coletados para que possamos analisá-los e compreendê-los e assim responder as perguntas de pesquisa e gerarmos conhecimento.

[...]

A coleta de dados acontece nos ambientes naturais e cotidianos dos participantes ou unidades de análise. (HERNÁNDEZ SAMPIERI, 2013, p.416-417)

A coleta de dados na presente pesquisa decorre da combinação da análise documental e entrevistas episódicas.

Partindo das contribuições de Oliveira (2007), Flick (2009) e Pimentel (2001), pode-se caracterizar a análise documental enquanto técnica de pesquisa que considera os documentos escritos e não escritos como fontes primárias para coleta de dados.

Metodólogos apontam a dificuldade em conceituar o termo documento e as diferentes óticas adotadas. Sob perspectiva reducionista, pode-se definir documentos como “artefatos padronizados na medida em que ocorrem tipicamente em determinados formatos como: notas, relatórios de caso, contratos, rascunhos, certidões de óbito, anotações, diários, estatísticas, certidões, sentenças, cartas ou pareceres de especialistas.”. (WOLFF apud FLICK, 2009, p. 231)

Opondo-se a percepção estanque e simplificada do termo documento, alguns autores o tem definido sob percepções mais amplas e práticas. Flick (2009) apresenta-nos o conceito formulado por Lindsay Prior, que referencia o conceito de documento a partir da prática.

Se tivermos que arcar com a natureza dos documentos, então precisaremos afastar-nos de um conceito que os considere como artefatos estáveis, estáticos e pré-definidos. Em vez disso, devemos considerá-los em termos de campos, de estruturas e de redes de ação. De fato, o status das coisas enquanto “documentos” depende precisamente das formas como que esses objetos estão integrados nos campos de ação, e os documentos só podem ser definidos em relação a esses campos (PRIOR apud FLICK, 2009, p.231)

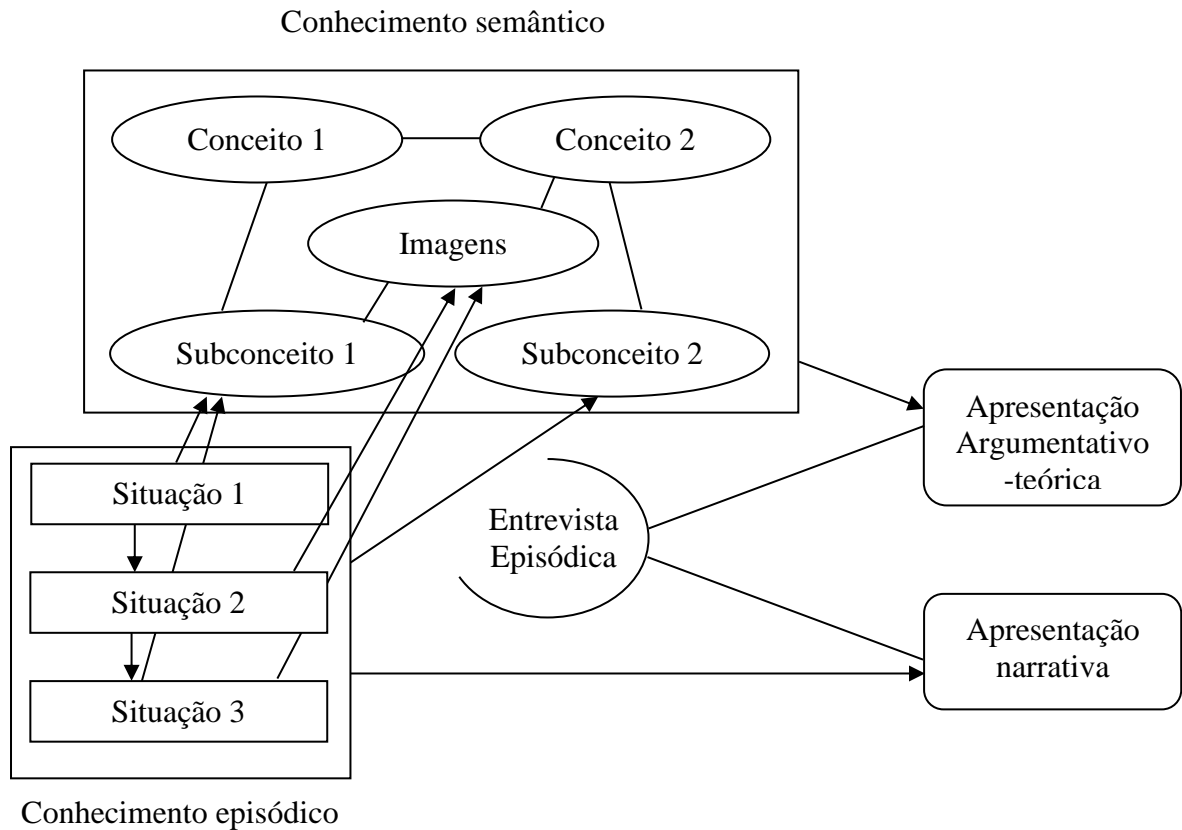
Sá-Silva et al por sua vez resgata a definição apresentada por Fabio Appolinário sob o termo documento. Embasada em uma perspectiva globalizante define-se documento como “qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros” (APPOLINÁRIO apud SÁ-SILVA et al, 2009, p.08)

No caso concreto da presente pesquisa, o enfoque se dará em documentos de acesso público que versem sobre a qualificação profissional dos servidores públicos federais. No plano mais amplo analisaremos legislações e normativos infralegais sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas e a aplicação desta na Carreira de Técnico-Administrativo em Educação (PCCTAE). No lócus da Universidade de Brasília recorreremos aos normativos editados pelos conselhos superiores e câmaras, instruções, banco de dados, Plano Político-Pedagógico Institucional (PPPI), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2018 – 2022 e Planos Anuais de Capacitação (PACs) e de Desenvolvimento de Pessoas (PDPs), sendo aplicado aos dois últimos um recorte temporal de 2018 – 2021.

De forma a complementar os dados já recolhidos pela técnica supracitada, optou-se pela utilização de entrevistas episódicas. Tal instrumento foi escolhido em decorrência da natureza das informações a serem colhidas. Flick aponta que as entrevistas episódicas partem “da suposição de que as experiências de um sujeito sobre um determinado domínio sejam armazenadas e lembradas nas formas de conhecimento narrativo-episódico e semântico¹⁸.” (FLICK, 2009, p. 172). Objetivamos a partir desta técnica resgatar as experiências e percepções dos sujeitos, de forma a analisarmos o conhecimento do sujeito sobre o objeto de estudo permitindo que seja comparado o conhecimento dos entrevistados de diferentes grupos sociais.

¹⁸ “conhecimento episódico compreende o conhecimento que está ligado a circunstancias concretas (tempo, espaço, pessoas, acontecimentos, situações), enquanto que conhecimento semântico e mais abstrato e generalizado e descontextualizado de situações e acontecimentos específicos.” (FLICK, 2002, p.116)

Figura 3. Formas de conhecimento e apresentação na entrevista episódica



Fonte: Flick, 2002, p. 117

Tendo em vista as limitações do pesquisador e considerando a natureza descritiva da presente pesquisa e o enfoque qualitativo, optou-se por utilizar uma amostragem não-probabilista. A seleção da amostra se deu a partir dos seguintes critérios: natureza da atividade desenvolvida, lotação, cargo, tempo de serviço e participação em ações formativas durante o recorte temporal de 2018 a 2021.

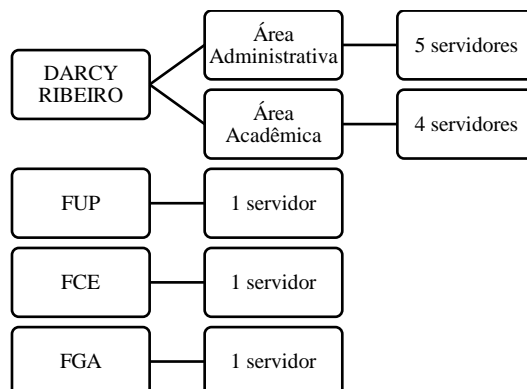
Apesar de não ser uma pesquisa cujo objetivo central seja o estabelecimento de uma correlação entre gênero e qualificação profissional, entende-se que tal elemento deve ser considerado no momento de seleção da amostra. Não se pode desconsiderar que as servidoras, além da jornada normal de trabalho no âmbito da UnB, ainda cumprem uma jornada extra turno em casa, e precisam conciliar com as atividades domésticas e/ou o cuidado dos filhos, com a destinação de tempo para ações de qualificação profissional. Referenciando tais pontos, optamos pela divisão igualitária da amostra entre homens e mulheres.

A escolha da unidade de lotação e exercício do servidor enquanto critério definidor da amostra decorre do fato de que a maioria das ações formativas ofertadas na modalidade profissional são executadas no campus Darcy Ribeiro, e entendemos que essa concentração pode ser um fator que estimula ou desestimula a participação dos TAEs nas ações de qualificação profissional, além do que devemos considerar que a realidade laboral dos campi é diferente da realidade do campus central.

Inicialmente projetada com uma amostra de 4 (quatro) servidores do campus Darcy Ribeiro e 6 (seis) servidores dos demais campi, identificou-se uma sub-representação no caso do campus Darcy que concentra cerca de 93% dos servidores e, por consequência, uma amostra superestimada quando analisada a realidade dos campi Planaltina (FUP), Gama (FGA) e Ceilândia (FCE). Como forma de corrigirmos tais distorções, optou-se por ampliar a amostra para 12 (doze) servidores, sendo 9 (nove) lotados no campus Darcy Ribeiro, 1 (um) na Faculdade UnB Planaltina, 1 (um) na Faculdade UnB Gama e 1 (um) na Faculdade UnB Ceilândia.

Consideramos igualmente importante a natureza fim do setor em que o servidor esteja lotado, visto que as competências necessárias para o desempenho das atividades de cunho administrativo distinguem das necessárias no plano acadêmico. No caso dos campi não há uma divisão clara entre setores acadêmicos e administrativos, portanto, iremos aplicá-los apenas no campus Darcy Ribeiro. Entende-se como setores cuja natureza finalística é acadêmica, as faculdades, institutos e centros (que desempenhem atividades de ensino, pesquisa e extensão), enquanto que no campo dos setores de natureza administrativa temos os decanatos, assessorias, secretarias e órgãos complementares.

Figura 4. Desenho da amostra



Fonte: Elaborado pelo autor

Frente aos mais de 40 cargos distintos em exercício da UnB optou-se não limitar a análise a apenas um único cargo, o que poderia enviesar nossa análise e retratar apenas a percepção de uma parcela dos técnicos, que poderiam ou não estar contemplados pela formação oferecida.

Por fim, cabe ressaltar que a mesma variabilidade utilizada no caso dos cargos iremos aplicar a questão do tempo de serviço, de forma a construir uma amostra com servidores que estejam em diferentes posições de suas carreiras profissionais.

Tomando como referências os critérios supracitados, foram realizadas 12 entrevistas mediadas pela plataforma Microsoft Teams, entre 21 e 29 de março de 2022. Tais conversas foram gravadas e posteriormente transcritas para que pudéssemos analisar a narrativa de cada um dos participantes. A Tabela 4 reúne os principais dados referente a tais entrevistas.

Ressalta-se que os servidores participantes da pesquisa autorizaram a utilização dos dados coletados durante as entrevistas, a partir da concordância com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme o modelo disposto no Apêndice A.

Tabela 4. Informações sobre as entrevistas realizada com os servidores técnico-administrativos em educação

| | Lotação | Identificação | Data de aplicação | Duração |
|-----------------------------|-------------------|----------------------|--------------------------|----------------|
| Campus Darcy Ribeiro | Unidade Acadêmica | D1 | 22/03/2022 | 27:14 |
| | SAA | D2 | 22/03/2022 | 36:59 |
| | DEG | D3 | 22/03/2022 | 50:39 |
| | Unidade Acadêmica | D4 | 23/03/2022 | 42:53 |
| | DAC | D5 | 23/03/2022 | 29:15 |
| | DGP | D6 | 24/03/2022 | 19:30 |
| | STI | D7 | 24/03/2022 | 30:55 |
| | Unidade Acadêmica | D8 | 25/03/2022 | 35:58 |
| | Unidade Acadêmica | D9 | 29/03/2022 | 16:13 |
| Campi | FGA | C1 | 23/03/2022 | 25:15 |
| | FCE | C2 | 23/03/2022 | 21:41 |
| | FUP | C3 | 24/03/2022 | 41:44 |

Fonte: Elaborado pelo autor

No que concerne ao desenho do roteiro da entrevista episódica, propomos estruturar o instrumento sobre 4 eixos: 1. Informações de natureza pessoal e profissional; 2. Conhecimento dos servidores em relação ao Plano de Carreira dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), à Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas

(PNDP) e ao Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP); 3. Convergência e divergência entre as expectativas dos servidores em relação às ações formativas ofertadas pela UnB e as competências profissionais priorizadas pela instituição no Plano de Desenvolvimento de Pessoas, bem como a adequação das ações formativas ofertadas com base no perfil dos servidores; e 4. Impactos das ações formativas no desenvolvimento da Carreira profissional dos Servidores Técnico-administrativos em Educação.

3.2 A Política de desenvolvimento e qualificação profissional no âmbito da Universidade de Brasília: a profissionalização do servidor no PPPI, PDI e PAC/PDP

Fruto de uma proposta inovadora e arrojada encabeçada por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, a gestação da nova universidade da capital federal se inicia em 1960 e consolida-se a partir da publicação da Lei n. 3.998, de 15 de dezembro de 1961. A Universidade de Brasília inicialmente foi pensada sobre três pilares básicos:

o sistema tripartido relativo à estrutura acadêmico-administrativa da universidade, composto pelos institutos (pesquisa e pós-graduação), faculdades (profissionalização) e órgãos complementares (serviços de apoio interno e interface campus e universidade-sociedade); o sistema de ciclos, em que, no primeiro ciclo ou sistema básico, o estudante de graduação (calouro) tinha acesso aos conteúdos básicos e propedêuticos de ciências, humanidades (artes, filosofia e letras) e tecnologia; a gestão colegiada (instâncias básicas formadas pelos colegiados, intermediárias pelas congregações e superiores pelos conselhos). (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018, p.13)

Apesar de uma proposta pedagógica moderna, aliada aos modelos adotados no exterior, a UnB sofre imensa repressão dos governos militares entre 1964 e 1985, o que inviabiliza em parte a implementação dessa proposta educacional transformadora e emancipatória.

A construção do Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI) parte justamente de um resgate histórico dos ideais defendidos por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, no Plano Orientador da UnB, elaborado em 1962, e define enquanto princípios basilares a promoção de uma educação orientada para a construção de cidadãos conscientes e atuantes, comprometidos

com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória, e com a construção de uma sociedade mais justa, pautada nos valores democráticos e inclusivos.

Sob a perspectiva administrativo-pedagógica, o PPPI propõe que o processo de aprendizagem seja balizado pelos princípios de interdisciplinaridade, transversalidade, contextualização, flexibilidade, diversidade, acessibilidade e sustentabilidade que deverão estar inter-relacionados nas ações de ensino, pesquisa e extensão. Além da indissociabilidade desses três pilares universitários, o PPPI propõe ainda que a gestão universitária, bem como as políticas institucionais sejam construídas com base em uma gestão compartilhada entre docentes, discentes e técnicos administrativos, contudo, faz-se necessário registrar que apesar de tal premissa, o próprio texto norteador privilegia as duas primeiras categorias em detrimento da última.

Ao longo de toda a normativo estruturante da política pedagógica, o servidores técnicos-administrativos enquanto destinatário das políticas institucionais são referenciados de forma breve e superficial, apenas no item 6 do referido documento.

Compreende-se que a qualidade de projetos de desenvolvimento profissional passa a ser refletida nos resultados da avaliação de desempenho de professores e na continuada melhora da qualidade do trabalho de servidores técnico-administrativos. Em uma perspectiva formativa, as ações propostas nos programas de desenvolvimento profissional contemplam:

- programas de formação de gestores para os servidores, docentes e técnico-administrativos, em cargo/função relacionada à gestão pedagógico-acadêmica da instituição;
- profissionalização por meio de programas para a formação institucional inicial, correspondente ao conjunto de informações sobre a instituição necessárias aos novos servidores (docentes e servidores), que se constitui em um conjunto de conhecimentos comuns a todas as carreiras, e outro conjunto de conhecimentos específicos para cada uma das carreiras (docente e de funcionário técnico-administrativo);
- programas permanentes de formação continuada, definidos a partir das necessidades/demandas dos servidores docentes e técnico-administrativos.

(UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018, p. 33-34)

Contemporâneo e complementar ao PPPI, temos a edição do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2018-2022) pela Universidade de Brasília em 2018. Resultante da previsão contida no Decreto n. 8.235/2017, tal documento funciona como um instrumento estratégico de gestão pautado sobre os princípios de eficácia, eficiência, efetividade e transparência na gestão pública, estabelecendo as diretrizes pedagógicas e

políticas institucionais que orientaram as ações, estruturas e atividades acadêmico-administrativas que se desenvolvem ou que objetiva-se desenvolver.

No que tange a qualificação e desenvolvimento profissional, o referido documento aborda as políticas de profissionalização do corpo técnico em três momentos distintos: formação do corpo de tutores da Universidade de Brasília ligados a Educação a Distância; ações formativas relacionadas a saúde e qualidade de vida no trabalho; e as ações de capacitação e formação continuadas ofertadas no âmbito da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas.

As ações referenciadas no primeiro eixo estão inseridas dentro do Plano de Formação Inicial e Continuada de Profissionais na EAD/UnB, e encontram-se vinculadas diretamente aos tutores dos cursos ofertados no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Segundo tal plano, a metodologia de capacitação e formação de tutores está constituída por:

- ações gerais: são ações que objetivam o alinhamento de informação e o atendimento de necessidades de âmbito institucionais.
- ações específicas: são ações que objetivam o alinhamento de informação e o atendimento de necessidades específicas de cada curso. Compreendem encontros periódicos e oficinas. São promovidas pelas Coordenações de Curso.
- participação em eventos, oficinas e atendimentos individualizados para tutores a distância e presenciais. São promovidas pelo CEAD, Coordenação Geral da UAB e PROCAP. Ainda, a UnB incentiva a participação de tutores de cursos de graduação na Semana Universitária da Universidade e a participação de tutores de cursos de pós-graduação, caso haja previsão no projeto de curso.
- qualificação acadêmica: a UnB dispõe de cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu voltados à formação, ofertados a partir de identificação de demanda social, abertos à comunidade e, que, portanto, se constituem como mais uma oportunidade aos tutores. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018, p.84)

No contexto deste plano são ofertadas ainda as seguintes ações formativas: Capacitação para Tutoria em EaD; Elaboração de Conteúdo para EaD; Aprendendo em Cursos à Distância; Elaboração de Conteúdo Impresso para EaD.

No segundo eixo de ações, caracterizam-se as ações relacionadas a responsabilidade social da instituição e são desenvolvidas no âmbito da Diretoria de Saúde, Segurança e Qualidade de Vida no Trabalho (DSQVT), quais sejam: programa “Viva Mais!”, de preparação para aposentadoria; o programa “Equilíbrio” que visa promover a alimentação saudável e a prática regular de exercícios físicos; e as oficinas de habilidades sociais.

E por fim, temos a abordagem das ações de qualificação profissional ofertadas no âmbito da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas, e instrumentalizada por meio do

Plano Anual de Capacitação (PAC) durante os anos de 2018 e 2019, em razão da vigência do Decreto N. 5.707/2006, e do Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP) durante os anos de 2020 e 2021, implementado em virtude da revogação de decreto supracitado e edição do Decreto 9.991/2019.

Tendo em vista a natureza do PDI, enquanto instrumento de estabelecimento de objetivos e metas institucionais, vale a pena pontuar que apesar ter sido abordada a profissionalização do quadro técnico conforme já demonstrado nos parágrafos acima, não há uma homogeneidade dessa questão quando analisada as metas e objetivos individuais dos diversos órgãos que compõe a estrutura administrativa da Universidade.

No campo dos decanatos relacionados as atividades acadêmicas direta ou indiretamente, apenas o Decanato de Assuntos Comunitários (DAC) estabelece dentre seus objetivos estratégicos para o ciclo 2018-2022 a qualificação do corpo técnico, enquanto que nos decanatos de natureza administrativa/gestão, há o estabelecimento de tal objetivo tanto no Decanato de Gestão de Pessoas (DGP), como nos Decanatos de Administração e Finanças (DAF) e Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional (DPO). No âmbito dos órgãos complementares e auxiliares, bem como das assessorias e secretarias vinculadas a Reitoria e Vice-Reitoria, o estabelecimento de objetivos instrucionais do quadro de servidores se faz presente na Prefeitura do Campus (PRC), Auditoria Interna (AUD), Secretaria de Comunicação (SECOM), Ouvidoria (OUV), Secretaria de Assuntos Internacionais (INT), Secretaria de Infraestrutura (INFRA), Secretaria de Administração Acadêmica (SAA), Comissão de Processo Administrativo Disciplinar (CPAD), Biblioteca Central (BCE) e Secretaria de Tecnologia da Informação (STI).

Tendo-se referenciado os normativos regulamentadores da Política de Desenvolvimento de Pessoas, bem como a incorporação desta nos normativos internos da Universidade de Brasília, e o impacto no desenvolvimento da carreira profissional dos técnicos-administrativos em educação, faz-se necessário a partir deste ponto nos termos sobre o segundo objetivo específico deste trabalho, a identificação das ações formativas que têm sido ofertadas aos servidores técnico-administrativos por meio do Plano de Desenvolvimento de Pessoas.

Sob a vigência da antiga política de desenvolvimento de pessoal da administração pública federal, disciplinada pelo Decreto n. 5.707/2006, a oferta das ações de qualificação profissional no âmbito da Universidade de Brasília foi instrumentalizada por meio do Plano

Anual de Capacitação. Pautados sobre o modelo de gestão por competências, os PACs 2018 e 2019, estabelecem enquanto objetivo norteador a adequação das competências individuais dos servidores às competências institucionais, de forma a garantir o desenvolvimento profissional, sempre orientado para a melhoria da prestação do serviço público prestado ao cidadão.

Segundo os PACs, as ações formativas deverão ser alicerçadas sobre três grandes eixos de competências profissionais:

- Competências fundamentais: referem-se ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias a todos os servidores da Instituição, independentemente do Centro de Custo de lotação.
- Competências gerenciais: referem-se às competências que devem ser apresentadas pelos servidores que ocupam cargo de chefia e possuem uma ou mais equipes sob sua coordenação ou servidores que queiram desenvolver estas competências como pré-requisito para o exercício de funções gerenciais.
- Competências específicas: referem-se às competências relacionadas diretamente a processos de trabalho de caráter técnico e/ou vinculada à especificidade de cada setor ou área da organização. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018. P.9)

O desenvolvimento desses três grandes perfis de competências deve estar ancorado também em 6 linhas de desenvolvimento distintas, quais sejam:

- Iniciação ao serviço público: ações voltadas a construção de conhecimentos relacionados as funções do Estado, da organização e especificidades do serviço público, das condutas esperadas pelos agentes e da organização, funcionamento, missão, visão e valores da Universidade de Brasília;
- Formação geral: entendido como as formações destinadas ao desenvolvimento de competências fundamentais para o desenvolvimento das atividades laborais.
- Educação formal: contemplam as ações formativas ofertadas em nível de graduação e pós-graduação *latu e stricto sensu*;
- Gestão: objetivam ofertar os conhecimentos básicos necessários para o exercício das funções de chefia, coordenação, assessoramento e direção;
- Inter-relação entre ambientes: entende-se que neste eixo temos o desenvolvimento de ações transversais que tangencia mais de um ambiente organizacional;
- Específica: contemplam as ações vinculadas diretamente ao ambiente organizacional do servidor.

Posto os pressupostos a serem observados no processo de formulação das ações de formação profissional, faz-se necessário analisar brevemente a oferta de cursos contidos nos Planos Anuais de Capacitação de 2018 e 2019.

Tabela 5. Programação das Ações Formativas ofertadas no âmbito do PAC 2018

| EVENTO DE FORMAÇÃO | MODALIDADE DE OFERTA | CARGA HORÁRIA | EIXO | LINHA DE DESENVOLVIMENTO |
|--|-----------------------------|----------------------|--|---------------------------------|
| Aprendendo em Cursos à Distância | EaD | 40 horas | Ações de Formação Básica | Formação Geral |
| Excel Intermediário | Presencial | 20 horas | Ações de Formação Básica | Formação Geral |
| Gestão de Documentos aplicada à UnB | - | 48 horas | Ações de Formação Básica | Formação Geral |
| Inclusão de Pessoas com Deficiência | Presencial | - | Ações de Formação Básica | Formação Geral |
| Noções Básicas do Pacote Office: Word, Power Point e Excel | Presencial | - | Ações de Formação Básica | Formação Geral |
| Produção de Textos Oficiais na UnB | EaD | 40 horas | Ações de Formação Básica | Formação Geral |
| Qualidade no atendimento ao usuário | - | 24 horas | Ações de Formação Básica | Formação Geral |
| SEI - Sistema Eletrônico de Informações | Presencial | - | Ações de Formação Básica | Formação Geral |
| Gestão Universitária | EaD | 40 horas | Ações de Formação Básica | Formação Geral |
| Ambientação dos novos servidores à Instituição | Presencial | 8 horas | Ações de Formação Básica | Iniciação ao Serviço Público |
| Ética no Contexto de Trabalho | EaD | 30 horas | Ações de Formação Básica | Iniciação ao Serviço Público |
| Acess Básico | Presencial | 30 horas | Ações de Formação em Uso de sistemas e softwares | Específica |
| Análise Estatística de Textos com Iramuteq | Presencial | - | Ações de Formação em Uso de sistemas e softwares | Específica |
| Gerenciamento de conteúdo web - CMS Joomla | Presencial | 32 horas | Ações de Formação em Uso de sistemas e softwares | Específica |
| Operando o Consi-afi | Presencial | 20 horas | Ações de Formação em Uso de sistemas e softwares | Específica |

| | | | | |
|--|------------|----------|---|----------------|
| SCDP - Sistema de Concessão de Diárias e Passagens | Presencial | 20 horas | Ações de Formação em Uso de sistemas e softwares | Específica |
| Software R - Básico | Presencial | 20 horas | Ações de Formação em Uso de sistemas e softwares | Específica |
| Software R - Intermediário | Presencial | 20 horas | Ações de Formação em Uso de sistemas e softwares | Específica |
| Excel Intermediário | Presencial | 20 horas | Ações de Formação em Uso de sistemas e softwares | Formação Geral |
| Excel Avançado | Presencial | 20 horas | Ações de Formação em Uso de sistemas e softwares | Formação Geral |
| SEI - Sistema Eletrônico de Informações | Presencial | - | Ações de Formação em Uso de sistemas e softwares | Formação Geral |
| Noções Básicas do Pacote Office: Word, Power Point e Excel | Presencial | - | Ações de Formação em Uso de sistemas e softwares | Formação Geral |
| Cultura e História indígena e as políticas afirmativas do estado | Presencial | - | Ações valorização e respeito à diversidade humana | Formação Geral |
| Desigualdade Racial - enfrentamento ao preconceito e à discriminação | Presencial | - | Ações valorização e respeito à diversidade humana | Formação Geral |
| Direitos das Mulheres e violência de gênero | Presencial | - | Ações valorização e respeito à diversidade humana | Formação Geral |
| Diversidade Sexual e de Gênero | Presencial | - | Ações valorização e respeito à diversidade humana | Formação Geral |
| Observatório sobre violência LGBT | Presencial | - | Ações valorização e respeito à diversidade humana | Formação Geral |
| Palestras e Oficinas sobre diversidade | Presencial | - | Ações valorização e respeito à diversidade humana | Formação Geral |
| Seminários Temáticos Orange Day | Presencial | - | Ações valorização e respeito à diversidade humana | Formação Geral |
| Equilíbrio – Promoção de Vida Saudável | Presencial | 32 horas | Ações de qualidade de vida no trabalho | Formação Geral |

| | | | | |
|--|------------|----------|--|----------------|
| Habilidades Sociais | Presencial | 21 horas | Ações de qualidade de vida no trabalho | Formação Geral |
| Viva Mais! Educação para Aposentadoria | Presencial | 30 horas | Ações de qualidade de vida no trabalho | Formação Geral |
| Palestras e Oficinas sobre Qualidade de Vida no Trabalho | Presencial | - | Ações de qualidade de vida no trabalho | Formação Geral |
| Habilidades Sociais para Gestores | Presencial | - | Ações de qualidade de vida no trabalho | Gestão |
| Elaboração de termo de referência e projeto básico | Presencial | 20 horas | Ações de desenvolvimento em rotinas administrativas | Específica |
| Fiscalização de contratos | Presencial | 20 horas | Ações de desenvolvimento em rotinas administrativas | Específica |
| Interação com Mídias Sociais | Presencial | - | Ações de desenvolvimento em rotinas administrativas | Específica |
| SCDP - Sistema de Concessão de Diárias e Passagens | Presencial | 20 horas | Ações de desenvolvimento em rotinas administrativas | Específica |
| Workshop Gestão de Compras na UnB | Presencial | - | Ações de desenvolvimento em rotinas administrativas | Específica |
| Gestão de Documentos aplicada à UnB | - | 48 horas | Ações de desenvolvimento em rotinas administrativas | Formação Geral |
| Qualidade no atendimento ao usuário | - | 24 horas | Ações de desenvolvimento em rotinas administrativas | Formação Geral |
| Gerenciamento de Projetos (Nível Básico) | EaD | 40 horas | Ações de desenvolvimento em rotinas administrativas | Gestão |
| Análise e Melhoria de Processos | EaD | 40 horas | Ações de desenvolvimento em rotinas administrativas | Gestão |
| Gerenciamento de Projetos (Nível Intermediário) | EaD | 40 horas | Ações de desenvolvimento em rotinas administrativas | Gestão |
| Análise e Melhoria de Processos | EaD | 40 horas | Ações de desenvolvimento em rotinas administrativas | Gestão |
| Orçamento Público | EaD | 40 horas | Ações de desenvolvimento em rotinas administrativas | Gestão |
| Concurso público e Seleção simplificada de Docentes | Presencial | 32 horas | Ações de formação para secretarias acadêmicas e laboratórios | Específica |

| | | | | |
|--|------------|----------|--|----------------|
| Gerenciamento de conteúdo web - CMS Joomla | Presencial | 32 horas | Ações de formação para secretarias acadêmicas e laboratórios | Específica |
| Interação com Mídias Sociais | Presencial | - | Ações de formação para secretarias acadêmicas e laboratórios | Específica |
| Processos e Sistemas de Graduação | Presencial | 20 horas | Ações de formação para secretarias acadêmicas e laboratórios | Específica |
| Processos e Sistemas de Pós-Graduação | Presencial | 20 horas | Ações de formação para secretarias acadêmicas e laboratórios | Específica |
| Saúde e Segurança em Laboratórios | Presencial | 20 horas | Ações de formação para secretarias acadêmicas e laboratórios | Específica |
| SCDP - Sistema de Concessão de Diárias e Passagens | Presencial | 20 horas | Ações de formação para secretarias acadêmicas e laboratórios | Específica |
| Inclusão de Pessoas com Deficiência | Presencial | - | Ações de formação para secretarias acadêmicas e laboratórios | Formação Geral |
| Qualidade no atendimento ao usuário | - | 24 horas | Ações de formação para secretarias acadêmicas e laboratórios | Formação Geral |
| Apresentações de Alto Impacto | Presencial | - | Ações de desenvolvimento docente | Específica |
| Construção de Sala de Aula no Moodle | EaD | 40 horas | Ações de desenvolvimento docente | Específica |
| Estatística com Software R e Excel | Presencial | - | Ações de desenvolvimento docente | Específica |
| Palestras e Oficinas para Docentes | Presencial | 20 horas | Ações de desenvolvimento docente | Específica |
| Mídia training | Presencial | - | Ações de desenvolvimento docente | Específica |
| Software R - Básico | Presencial | 20 horas | Ações de desenvolvimento docente | Específica |
| Software R - Intermediário | Presencial | 20 horas | Ações de desenvolvimento docente | Específica |
| Capacitação para tutoria em EaD | EaD | 40 horas | Ações de desenvolvimento docente | Formação Geral |
| Elaboração de material didático para EaD | EaD | 40 horas | Ações de desenvolvimento docente | Formação Geral |

| | | | | |
|---|------------|----------|--|-------------------------------|
| Inclusão de Pessoas com Deficiência | Presencial | - | Ações de desenvolvimento docente | Formação Geral |
| Análise Estatística de Textos com Iramuteq | Presencial | - | Ações de desenvolvimento docente | Inter-relação entre ambientes |
| Apresentações de Alto Impacto | Presencial | - | Ações de desenvolvimento de gestores | Específica |
| Mídia training | Presencial | - | Ações de desenvolvimento de gestores | Específica |
| Análise e Melhoria de Processos | EaD | 40 horas | Ações de desenvolvimento de gestores | Gestão |
| Desenvolvendo equipes | EaD | 30 horas | Ações de desenvolvimento de gestores | Gestão |
| Gestão de conflitos | EaD | 30 horas | Ações de desenvolvimento de gestores | Gestão |
| Gerenciamento de Projetos (Nível Básico) | EaD | 40 horas | Ações de desenvolvimento de gestores | Gestão |
| Gerenciamento de Projetos (Nível Intermediário) | EaD | 40 horas | Ações de desenvolvimento de gestores | Gestão |
| Gestão Universitária | EaD | 40 horas | Ações de desenvolvimento de gestores | Gestão |
| Habilidades Sociais para Gestores | Presencial | 40 horas | Ações de desenvolvimento de gestores | Gestão |
| Palestras/Oficinas Gerenciais | Presencial | - | Ações de desenvolvimento de gestores | Gestão |
| Workshop de Gestão de Desempenho | Presencial | - | Ações de desenvolvimento de gestores | Gestão |
| Ética no Contexto de Trabalho | EaD | 30 horas | Ações de desenvolvimento de gestores | Iniciação ao Serviço Público |
| COBIT 5 | Presencial | - | Ações de capacitação em tecnologia da informação | Específica |
| Gestão de Riscos de T. I | Presencial | - | Ações de capacitação em tecnologia da informação | Específica |
| Introdução a Métodos Ágeis | Presencial | - | Ações de capacitação em tecnologia da informação | Específica |
| Jboss Application Administration | Presencial | - | Ações de capacitação em tecnologia da informação | Específica |
| Linux (Avançado) | Presencial | - | Ações de capacitação em tecnologia da informação | Específica |
| ITIL V3 | Presencial | - | Ações de capacitação em tecnologia da informação | Específica |

| | | | | |
|---|------------|----------|--|-----------------|
| Pentaho Business Intelligence Open Source | Presencial | - | Ações de capacitação em tecnologia da informação | Específica |
| PostgreSQL (Avançado) | Presencial | - | Ações de capacitação em tecnologia da informação | Específica |
| Programação Front-End | Presencial | - | Ações de capacitação em tecnologia da informação | Específica |
| Construção de Sala de Aula no Moodle | EaD | 40 horas | Ações de formação de colaboradores PROCAP | Específica |
| Capacitação para tutoria em EaD | EaD | 40 horas | Ações de formação de colaboradores PROCAP | Formação Geral |
| Elaboração de material didático para EaD | EaD | 40 horas | Ações de formação de colaboradores PROCAP | Formação Geral |
| Formação de Instrutores | Presencial | 20 horas | Ações de formação de colaboradores PROCAP | Formação Geral |
| Mestrado Profissional em Economia | Presencial | 48 meses | Ações de qualificação de servidores | Educação Formal |
| Mestrado Profissional em Educação | Presencial | 48 meses | Ações de qualificação de servidores | Educação Formal |
| Mestrado Profissional em Gestão Pública | Presencial | 48 meses | Ações de qualificação de servidores | Educação Formal |
| Metodologia Científica e Elaboração de Projeto de Pesquisa (Preparatório para Mestrado e Doutorado) | Presencial | 30 horas | Ações de qualificação de servidores | Específica |

Fonte: Plano Anual de Capacitação 2018

Tabela 6. Programação das Ações Formativas ofertadas no âmbito do PAC 2019

| EVENTO DE FORMAÇÃO | MODALIDADE DE OFERTA | CARGA HORÁRIA | EIXO | LINHA DE DESENVOLVIMENTO |
|--|-----------------------------|----------------------|--------------------------|---------------------------------|
| Aprendendo em Cursos à Distância | EaD | 50 horas | Ações de Formação Básica | Formação Geral |
| Inclusão de Pessoas com Deficiência | Presencial | 20 horas | Ações de Formação Básica | Formação Geral |
| Ambientação dos Novos Servidores à Instituição | Presencial | 20 horas | Ações de Formação Básica | Iniciação ao Serviço Público |
| Produção de textos oficiais | EaD | 40 horas | Ações de Formação Básica | Formação Geral |
| Ética no Contexto de Trabalho | EaD | 40 horas | Ações de Formação Básica | Iniciação ao Serviço Público |

| | | | | |
|---|------------|----------|--|----------------|
| Análise Estatística de Textos com Iramuteq | Presencial | 20 horas | Ações de Formação em Informática | Específica |
| Gerenciamento de conteúdo web - CMS Joomla | Presencial | 32 horas | Ações de Formação em Informática | Específica |
| Operando o Consi-afi | Presencial | 20 horas | Ações de Formação em Informática | Específica |
| SCDP - Sistema de Concessão de Diárias e Passagens | Presencial | 20 horas | Ações de Formação em Informática | Específica |
| Software R - Básico | Presencial | 20 horas | Ações de Formação em Informática | Específica |
| Software R - Intermediário | Presencial | 20 horas | Ações de Formação em Informática | Específica |
| Excel Avançado | Presencial | 20 horas | Ações de Formação em Informática | Formação Geral |
| Excel Intermediário | Presencial | 20 horas | Ações de Formação em Informática | Formação Geral |
| Noções básicas de Libre Office: Calc, Write e Impress | Presencial | 30 horas | Ações de Formação em Informática | Formação Geral |
| SEI - Sistema Eletrônico de Informações | Presencial | - | Ações de Formação em Informática | Formação Geral |
| UnB Diversidade | Presencial | - | Ações de Valorização e Respeito à diversidade humana | Formação Geral |
| Equilíbrio - Promoção de Vida Saudável | Presencial | 32 horas | Ações de Qualidade de Vida no Trabalho | Formação Geral |
| Habilidades Sociais | Presencial | 21 horas | Ações de Qualidade de Vida no Trabalho | Formação Geral |
| Viva Mais! Educação para Aposentadoria | Presencial | 30 horas | Ações de Qualidade de Vida no Trabalho | Formação Geral |
| Saúde e Segurança em Saídas de Campo | Presencial | 20 horas | Ações de Qualidade de Vida no Trabalho | Específica |
| Saúde e Segurança em Laboratórios | Presencial | 20 horas | Ações de Qualidade de Vida no Trabalho | Específica |
| Elaboração de termo de referência e projeto básico | Presencial | 20 horas | Ações de Desenvolvimento em rotinas administrativas | Específica |
| Fiscalização de contratos | Presencial | 20 horas | Ações de Desenvolvimento em rotinas administrativas | Específica |

| | | | | |
|---|----------------|----------|---|----------------|
| Gestão de Documentos aplicada à UnB | Semipresencial | 58 horas | Ações de Desenvolvimento em rotinas administrativas | Formação Geral |
| Aperfeiçoado o atendimento do usuário na UnB | EaD | 40 horas | Ações de Desenvolvimento em rotinas administrativas | Formação Geral |
| Orçamento Público na UnB | EaD | 50 horas | Ações de Desenvolvimento em rotinas administrativas | Gestão |
| Apresentação de Alto Impacto | Presencial | - | Ações de desenvolvimento de gestores | Específica |
| Mídia training | Presencial | - | Ações de desenvolvimento de gestores | Específica |
| Gestão da Qualidade em Processos | EaD | 50 horas | Ações de desenvolvimento de gestores | Gestão |
| Desenvolvendo Equipes | EaD | 40 horas | Ações de desenvolvimento de gestores | Gestão |
| Gestão de Conflitos | EaD | 40 horas | Ações de desenvolvimento de gestores | Gestão |
| Gestão e Mapeamento de Processos | EaD | 50 horas | Ações de desenvolvimento de gestores | Gestão |
| Gerenciamento de Projetos (Nível Básico) | EaD | 50 horas | Ações de desenvolvimento de gestores | Gestão |
| Gerenciamento de Projetos (Nível Intermediário) | EaD | 50 horas | Ações de desenvolvimento de gestores | Gestão |
| Gestão Universitária | EaD | 40 horas | Ações de desenvolvimento de gestores | Gestão |
| Processos Decisórios | EaD | 40 horas | Ações de desenvolvimento de gestores | Gestão |
| Habilidades Sociais | Presencial | - | Ações de desenvolvimento de gestores | Gestão |
| Asterisk | Presencial | - | Ações de capacitação em tecnologia da informação | Específica |
| BI- business intelligence, Spago e Pentaho | Presencial | - | Ações de capacitação em tecnologia da informação | Específica |
| Desenvolvimento de componentes Joolma | Presencial | - | Ações de capacitação em tecnologia da informação | Específica |
| Construção de Sala de Aula no Moodle | EaD | 50 horas | Ações de formação de colaboradores PROCAP | Formação Geral |
| Capacitação para Tutoria em EaD | EaD | 50 horas | Ações de formação de colaboradores PROCAP | Formação Geral |

| | | | | |
|---|------------|----------|---|-----------------|
| Formação de Instrutores | Presencial | 20 horas | Ações de formação de colaboradores PROCAP | Formação Geral |
| Elaboração de conteúdo para EaD | EaD | 50 horas | Ações de formação de colaboradores PROCAP | Formação Geral |
| Diversificando as estratégias em sala de aula | EaD | 40 horas | Ações de formação de colaboradores PROCAP | Formação Geral |
| Mestrado Profissional em Economia | Presencial | 48 meses | Ações de qualificação de servidores | Educação Formal |
| Mestrado Profissional em Educação | Presencial | 48 meses | Ações de qualificação de servidores | Educação Formal |
| Mestrado Profissional em Gestão Pública | Presencial | 48 meses | Ações de qualificação de servidores | Educação Formal |
| Metodologia Científica e Elaboração de Projeto de Pesquisa (Preparatório para Mestrado e Doutorado) | Presencial | 30 horas | Ações de qualificação de servidores | Específica |

Fonte: Plano Anual de Capacitação 2019

Ao consideramos o instrumento de formação dos servidores técnicos e docentes proposto em 2018, percebe-se uma proposta ampla, contemplando mais de 90 ações formativas que estruturam-se no espectro de 11 eixos temáticos. Contudo, pontua-se que apesar da expressiva oferta de experiências formativas pelo PAC 2018, percebe-se que há inúmeras duplicatas, e não é possível definir de forma clara se tais eventos foram repetidos de forma intencional para demarcar o caráter transversal da formação ou se apenas decorrem de um possível erro administrativo na construção da proposta.

No que compete ao caráter das referidas ações, bem como do tipo de competência a ser fomentado, percebe-se uma relativa equidade entre as ações de cunho mais técnico-operacional contempladas por exemplos nos eixos “Ações de desenvolvimento em rotinas administrativas” e “Ações de Formação em Uso de sistemas e softwares” e as ações de formação mais ampla e estratégicas exemplificada nos eixos “Ações valorização e respeito à diversidade humana” e “Ações de desenvolvimento de gestores”. Deve-se destacar também o estabelecimento de um eixo temático voltado exclusivamente para a qualificação dos servidores lotados da área fim da universidade, as unidades acadêmicas, a partir do eixo “Ações de formação para secretarias acadêmicas e laboratórios”. Apesar de não ser o foco da referida

pesquisa ressalta-se o estabelecimento de um eixo temático voltado apenas para a qualificação docente.

Buscamos ao longo da pesquisa analisar a oferta, desenhada pelos instrumentos de aplicação da política de qualificação, de forma coordenada com os relatórios de atividades da Coordenadoria de Capacitação e instrumentos de avaliação das ações, objetivando obtermos um cenário real sobre as experiências formativas oferecidas ao público da Universidade de Brasília. Entretanto, faz-se necessário destacar os documentos disponíveis para o ano de 2018, nos apresenta apenas informações parciais sobre matrículas e as taxas de aprovação e evasão dos servidores, e por tal razão optamos por tratar tais informações de forma integrada aos dados de 2019.

Ao considerarmos o planejamento das ações para 2019, é possível observamos uma redução considerável da oferta de ações formativas, bem como a redução dos campos temáticos, com a supressão dos eixos “Ações de formação para secretarias acadêmicas e laboratórios” e “Ações de desenvolvimento docente”. Sob a perspectiva de desenvolvimento dos três eixos de competências – fundamentais, gerenciais e específicas – observa-se uma concentração no planejamento de ações vinculadas as competências técnico-operacionais em detrimento de competências amplas e sistêmicas.

Segundo dados extraídos do relatório de atividades da Coordenadoria de Capacitação (PROCAP) referente ao ano de 2019, ao referenciarmos as ações de formação previstas no PAC 2019, temos uma taxa de cumprimento da oferta prevista de aproximadamente 65%. Além do oferecimento de 32 ações formativas já previstas, temos o oferecimento também de ações relacionadas à formação para implementação de novas ferramentas de gestão como o Sistema Integrado de Gestão (SIG) e os seus módulos complementares.

Ao considerarmos o bojo das ações ofertadas em 2019, temos a seguinte realidade no que diz respeito ao alcance do público-alvo e das taxas de aprovação e evasão dos cursistas. No âmbito das ações formativas ofertadas sob a modalidade EaD, tivemos um quadro de 519 matrículas, frente a 513 do ano anterior, contudo, a taxa de aprovação foi de apenas 61%, visto que tivemos uma grande quantidade de evasões. Já nos cursos ofertados presencialmente, observa-se uma elevação da quantidade de matrículas no ano de 2019, sendo registradas 1403, enquanto que em 2018 tivemos apenas 881, visto que cerca de 385 vagas ficaram ociosas. Já em relação a taxa de aprovação e evasão dos cursistas, observa-se uma diferença significativa

se comparado a modalidade EaD, em 2019, a taxa de evasão foi de apenas 12%, patamar bem próximo a taxa observada em 2018.

A partir de 2020, com a edição do Decreto n. 9.991/2019, o instrumento de consolidação e planejamento das ações de qualificação e desenvolvimento profissional é remodelado, o Plano Anual de Capacitação é substituído pelo Plano de Desenvolvimento de Pessoas. A antiga estrutura de organização em três eixos básicos de competências, 6 (seis) eixos de desenvolvimento e as áreas temáticas é abandonada pela Universidade de Brasília, sendo parcialmente resgatada apenas em 2022.

A nova PNDP impõe ao PDP 2020-2021, não apenas a tarefa de consolidar as necessidades de qualificação profissional e, por consequência, as ações formativas ofertadas na tentativa de suprir os GAPs de competência, mas caracteriza-o enquanto instrumento balizador de outros processos, visto que estabelece a participação dos servidores públicos em ações de formação continuada como requisitos para aprovação em estágio probatório, remoção, progressão e promoção.

O PDP e normativos complementares inovam ao estabelecer o conceito de competências transversais¹⁹ e estabelecem 5 tipologias: gestão por resultados, gestão de relacionamento, gestão da mudança, orientação a resultados e processos de melhorias. As ações formativas visam, portanto, o desenvolvimento desses 5 (cinco) grandes eixos e das competências a essas associadas. No campo temático, temos uma ampliação e uniformização de áreas temáticas a serem desenvolvidas, visto que as áreas e subáreas do conhecimento estabelecidas na tabela de áreas do conhecimento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) passam a ser nosso referencial.

Tendo em vista que as ações formativas relacionadas as competências transversais são ofertadas no âmbito da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) e instituições vinculadas a rede de escolas de governo do Poder Executivo federal e do sistema de escolas de governo da União, iremos disponibilizar a relação de ações, contudo, priorizaremos a seguir a análise apenas das formações desenvolvidas no âmbito da Universidade de Brasília.

¹⁹ A Instrução Normativa SGP-ENAP/SEDGG/ME N° 21, DE 1° de fevereiro de 2021 define o termo competências transversais como “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes indispensáveis ao exercício da função pública, que contribuem para a efetividade dos processos de trabalho em diferentes contextos organizacionais”.

Tabela 7. Programação das Ações Formativas ofertadas no âmbito do PDP 2020-2021

| EVENTO DE FORMAÇÃO | MODALIDADE DE OFERTA | SITUAÇÃO |
|---|-----------------------------|-----------------|
| Gestão de projetos - nível intermediário | EaD | Desenvolvido |
| Gestão de conflitos | EaD | Desenvolvido |
| Diversificando as estratégias em sala de aula | EaD | A desenvolver |
| Gestão de projetos acadêmicos e de extensão | EaD | A desenvolver |
| Excel | EaD | A desenvolver |
| Aperfeiçoando o atendimento ao usuário na UnB | EaD | Desenvolvido |
| Ética no contexto de trabalho | EaD | Desenvolvido |
| Gestão de documentos e o uso do SEI na UnB | EaD | Desenvolvido |
| Produção de textos oficiais na UnB | EaD | Desenvolvido |
| Gestão Universitária | EaD | Desenvolvido |
| Orçamento Público na UnB | EaD | Desenvolvido |
| Capacitação para tutoria em EaD | EaD | Desenvolvido |
| Aprendendo em cursos à distância | EaD | Desenvolvido |
| Elaboração de conteúdo para EaD | EaD | Desenvolvido |
| PDI e políticas de governança e integridade na Universidade de Brasília | Presencial | A desenvolver |
| Análise de dados textuais via Iramuteq | Presencial | Desenvolvido |
| Técnicas de coleta de dados qualitativos e quantitativos | Presencial | A desenvolver |
| Autodesenvolvimento docente: seguindo múltiplas trilhas | Presencial | A desenvolver |
| Gestão de secretarias de graduação | Presencial | A desenvolver |
| Gerenciamento de conteúdo WEB - CMA Joomla | Presencial | Desenvolvido |
| Endomarketing na UnB | Presencial | A desenvolver |
| Saúde e Segurança em Laboratórios | Presencial | Desenvolvido |
| Saúde e Segurança em Saídas de Campo | Presencial | A desenvolver |
| Habilidades Sociais | Presencial | Desenvolvido |
| Produção de eventos culturais e de extensão | Presencial | A desenvolver |
| Processo de compras na UnB | Presencial | A desenvolver |
| Ciclo de oficinas de sistemas e softwares institucionais | Presencial | A desenvolver |
| Gestão de Patrimônio interno da UnB | Presencial | A desenvolver |
| Conhecendo o SISGEN como instrumento de apoio à pesquisa científica e tecnológica | Presencial | A desenvolver |
| Produção e difusão de eventos científicos e tecnológicos | Presencial | A desenvolver |
| Consiafi na prática | Presencial | Desenvolvido |
| Realização de eventos: do planejamento à prestação de contas | Presencial | A desenvolver |

| | | |
|--|------------|---------------|
| Gestão do conhecimento e inovação | Presencial | A desenvolver |
| Agências de fomento das áreas de pesquisa e inovação: como se adequar | Presencial | A desenvolver |
| Planejamento por meio do Briefing | Presencial | A desenvolver |
| Utilizando o E-MEC | Presencial | A desenvolver |
| Melhores práticas em compras internacionais | Presencial | A desenvolver |
| Desenvolvimento de componentes Joomla | Presencial | Desenvolvido |
| Front-end avançado | Presencial | Desenvolvido |
| Openstack | Presencial | Desenvolvido |
| Docker | Presencial | Desenvolvido |
| IPv6 | Presencial | Desenvolvido |
| Secretarias de Pós-graduação | Presencial | A desenvolver |
| Concursos Públicos e seleção de docentes | Presencial | A desenvolver |
| Ambientação de servidores | Presencial | A desenvolver |
| UnB Diversidade | Presencial | A desenvolver |
| Prevenção ao assédio moral | Presencial | A desenvolver |
| Formação de instrutores | Presencial | A desenvolver |
| Preparação para a aposentadoria | Presencial | Desenvolvido |
| Metodologia Científica e Elaboração de Projetos de Pesquisa | Presencial | Desenvolvido |
| Oficina de elaboração de relatórios técnicos | Presencial | A desenvolver |
| Primeiros socorros e prevenção a incêndios | Presencial | A desenvolver |
| Geoprocessamento, Sistema de Informação Geográfica, uso de tecnologia empregada no Meio Ambiente (drones) para mapeamentos em área ambiental | Presencial | A desenvolver |
| Habilidades Sociais para Gestores | Presencial | A desenvolver |
| Oficina Encaminhamento de pessoas em condição de rua | Presencial | A desenvolver |
| Desenvolvendo ferramentas para a avaliação socioeconômica: Metodologias, Instrumentais, Análises e Pareceres | Presencial | A desenvolver |
| Tratamento de demandas Judiciais na FUB | Presencial | A desenvolver |
| Fiscalização de Obras e Serviços de Engenharia | Presencial | A desenvolver |
| Oficinas para utilização dos sistemas corporativos - SIP-POS | Presencial | A desenvolver |
| Curso do Software Revit | Presencial | A desenvolver |
| ArcGIS Pro | Presencial | A desenvolver |
| Análise de instrumentos legais internacionais | Presencial | A desenvolver |
| Perícia contábil para Gestão de Pessoas | Presencial | A desenvolver |
| Recursos e estratégias didático-pedagógicas para pessoas com surdo-cegueira e uso de Libras-Tátil | Presencial | A desenvolver |

| | | |
|--|------------|---------------|
| Extrator de Dados e DW | Presencial | A desenvolver |
| Dimensionamento de Pessoal | Presencial | A desenvolver |
| SIGEPPE: módulo ação judicial | Presencial | A desenvolver |
| Melhores práticas em higiene ocupacional | Presencial | A desenvolver |

Fonte: Plano de Desenvolvimento de Pessoas 2020-2021

Considerando a oferta de oportunidades formativas previstas no âmbito do PDP 2020-2021, percebe-se que as ações de formação de caráter geral e mais amplo, em geral relacionadas a programas de formação de gestores, foram mantidas nos moldes do que vinha sendo praticado nos anos anteriores. A grande inovação do referido instrumento foi o incremento considerável de formações específicas, em geral direcionadas a aplicação no ambiente organizacional, e claramente identificadas com a natureza das atividades.

A amplitude das formações de caráter específico pode ser entendido como um indicativo de uma maior participação da comunidade universitária na construção do instrumento e, conseqüentemente, do acolhimento de demandas dos mais diversos cargos, resultando em um plano de qualificação plural.

Considerando os dados extraídos do PDP 2020-2021, bem como do Relatório de Atividades da Coordenadoria de Capacitação (PROCAP) para o ano de 2020, percebemos apenas 1/3 de todas as atividades previstas já foram ofertadas, reforçando a premissa de que houve a inclusão de novas demandas antes não abordadas, e por que razão faz-se necessário o desenho instrucional sobre tais formações antes de serem ofertadas ao público. Apesar da oferta ter sido cumprida em apenas 33%, tivemos no âmbito dos cursos ofertados na modalidade EaD, um total de 747 matrículas homologadas, sendo que deste total 529 cursistas foram aprovados, o que representa um leve aumento da taxa de aprovação (71%) se comparado com o ano anterior, e uma diminuição das evasões e reprovações. No campo das formações presenciais/remotas observamos um total de 928 servidores matriculados, sendo que a taxa de evasão e reprovações cai para um patamar próximo de 6%.

Ainda sobre o PDP 2020-2021 faz-se necessário registrar uma mudança no perfil dos servidores atendidos. No âmbito do PAC cerca de 90% dos capacitados nas ações formativas ofertadas pertenciam a carreira de técnico-administrativos em educação, contudo, no ano de 2020, quando analisadas as formações na modalidade EaD, temos um total de 41% de docentes frente a 59% de TAEs, enquanto que na modalidade presencial/remoto o total de docentes

capacitados alcança o patamar de 59%, enquanto que de TAEs é de 41%. Tal mudança do perfil do público pode ser resultado da necessidade de qualificação do quadro docente para fazer frente a nova realidade pedagógica imposta pela pandemia do COVID-19.

3.3 Perfil do quadro técnico-administrativo em educação

A partir deste ponto, apresentaremos brevemente o panorama do quadro técnico administrativo da Universidade de Brasília, partindo de variáveis como tempo de serviço, unidade de lotação, nível de capacitação, padrão de vencimento e nível de escolaridade. Objetivamos a partir da construção desse cenário, identificarmos o perfil de parte do público-alvo das ações de qualificação ofertadas no âmbito da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas.

Apesar de ser considerada uma universidade relativamente nova quando comparado a outras instituições federais de ensino superior do país e/ou exterior, a Universidade de Brasília tem conseguido importantes posições dentro de rankings nacionais e internacionais pela excelência das atividades de ensino, pesquisa e extensão oferecida aos seus alunos e cidadãos. O corpo de servidores públicos responsáveis por tais avanços é formado 2.596 docentes (45% da força de trabalho) e 3.119 técnicos (55% da força de trabalho), se considerada a realidade de março/2022. Cabe ressaltar que iremos nos deter apenas sob a parcela referente aos TAEs nesse subtítulo.

Enquanto uma instituição multicampi, a força de trabalho encontra-se distribuída em 4 campi – Campus Darcy Ribeiro, Faculdade UnB Planaltina, Faculdade UnB Gama, Faculdade UnB Ceilândia – e alguns setores descentralizados localizados fora dos campi.

Tabela 8. Distribuição dos TAEs segundo a unidade de lotação

| Unidade de Lotação | Concentração da força de trabalho – TAEs (%) |
|---------------------------|---|
| Darcy Ribeiro* | 92,98% |
| FUP | 1,65% |
| FGA | 1,68% |
| FCE | 2,24% |
| Outros** | 1,45 |

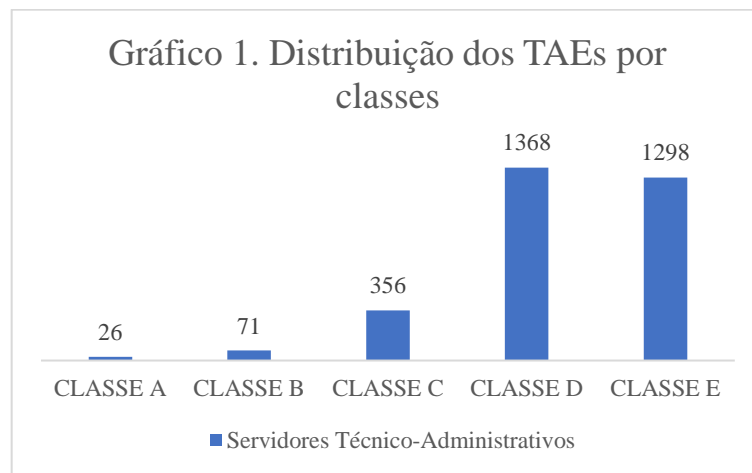
* Campus Darcy Ribeiro e Hospital Universitário de Brasília (HUB)

** Fazenda Água Limpa (FAL), Editora UnB (EDU), Casa de Cultura da América Latina (CAL), Hospital Veterinário de Animais de Grande Porte (HVTÃO)

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos Dados Abertos DGP/UnB – Dados extraídos em março/2022

A concentração dos servidores no campus Darcy Ribeiro decorre do fato deste ser o mais antigo, visto que os demais foram criados a partir de 2006 e, portanto, concentrar a maioria dos cursos de graduação e pós-graduação, bem como boa parte da estrutura administrativa.

Balizado na Lei 11.091/2005, o quadro da força de trabalho dos TAEs caracteriza-se pela multiplicidade de cargos, organizado segundo 5 classes – A, B, C, D e E - distribuídas segundo o nível de complexidade das ações e os requisitos de ingresso. Registra-se que enquanto ambiente plural e multifacetado, a diversidade do quadro técnico é condição para o pleno atendimento da pluralidade de demandas apresentadas pela universidade.

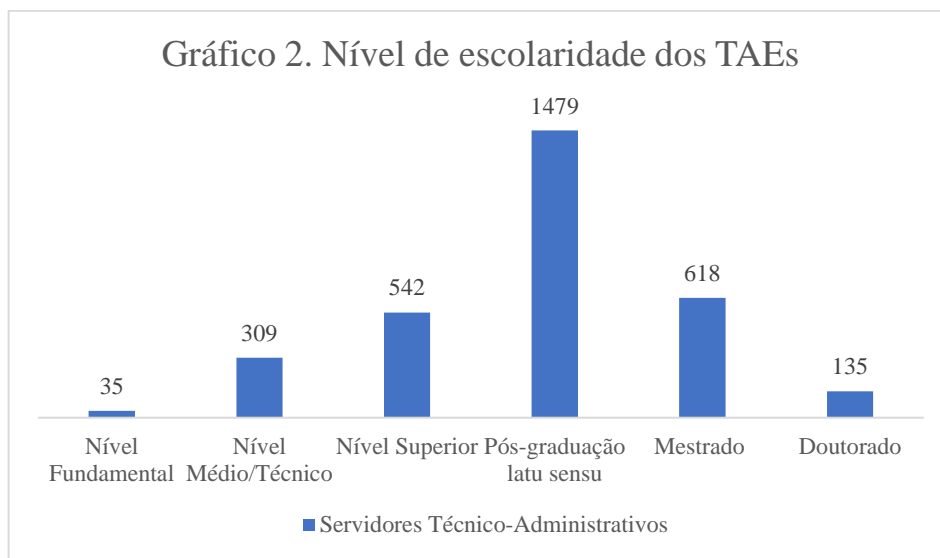


Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos Dados Abertos DGP/UnB – Dados extraídos em março/2022

Referenciando o gráfico 1, percebemos uma concentração dos servidores nos cargos das classes “D” e “E”, que requer enquanto requisito para o ingresso o nível médio ou técnico no caso da classe “D” e o ensino superior aos cargos da classe “E”. Ressalta-se que desde o governo da presidente Dilma Rousseff e, posteriormente, seu sucessor presidente Michel Temer, tem se adotado uma política de vedação ao provimento dos cargos vagos ou que vierem a vagar nas Classe “A”, “B” e “C”, o que efetivamente tem levado a uma perda de cerca de 15% da força de trabalho no âmbito das universidades federais, sem a devida reposição com vagas das outras duas classes, e a tentativa de implementação de uma política de terceirização

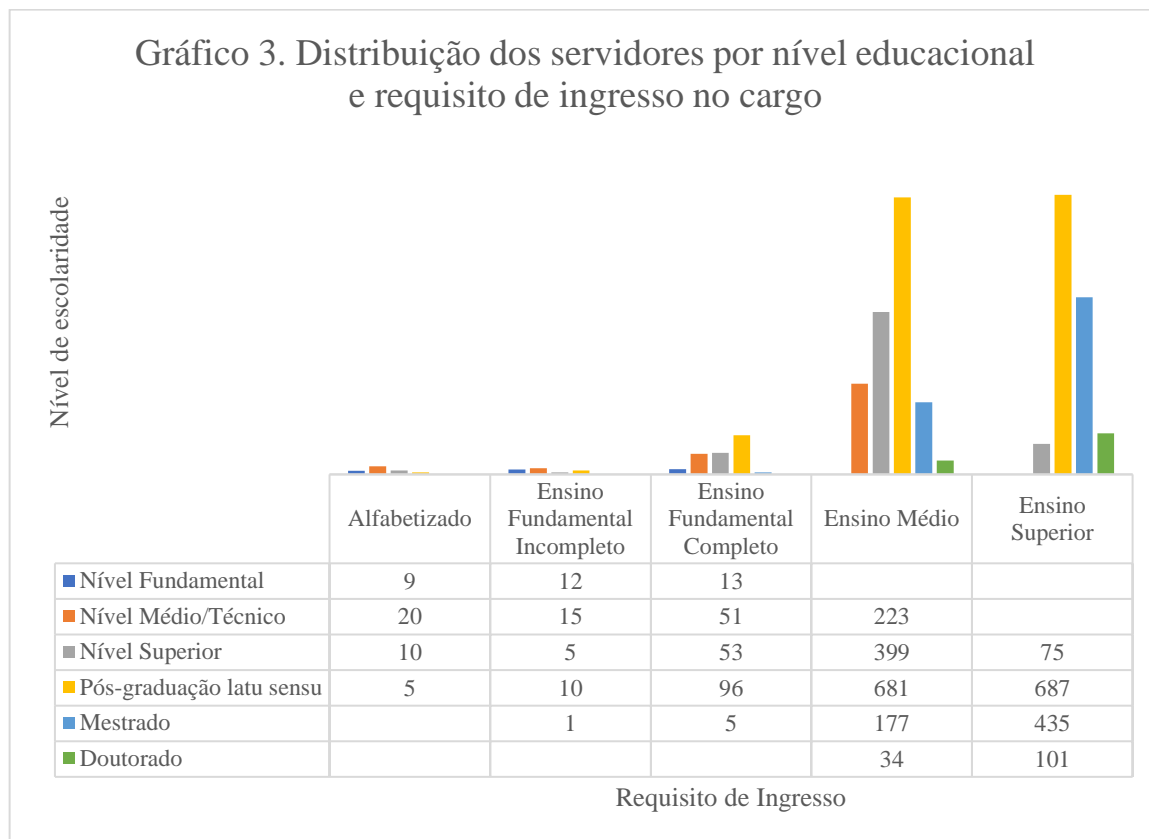
de funções em razão da extensão dessa vedação a alguns cargos da classe “E”, como é o caso do cargo de secretário executivo.

Apesar da alta concentração dos cargos de nível médio (48,57% dos postos de trabalho), percebe-se que o corpo técnico da UnB é altamente instruído. Considerando que o requisito de ingresso nos diversos cargos varia desde a necessidade de comprovação apenas da alfabetização até a obrigatoriedade de apresentação de diploma de nível superior, ao consideramos os dados dos gráficos 2 e 3, percebe-se que 71,56% dos servidores técnicos possuem pós-graduação *stricto* ou *latu sensu*, e que apenas 10% dos servidores permanecem no mesmo nível educacional exigido para ingresso no cargo.



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos Dados Abertos DGP/UnB – Dados extraídos em março/2022

Gráfico 3. Distribuição dos servidores por nível educacional e requisito de ingresso no cargo



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos Dados Abertos DGP/UnB – Dados extraídos em março/2022

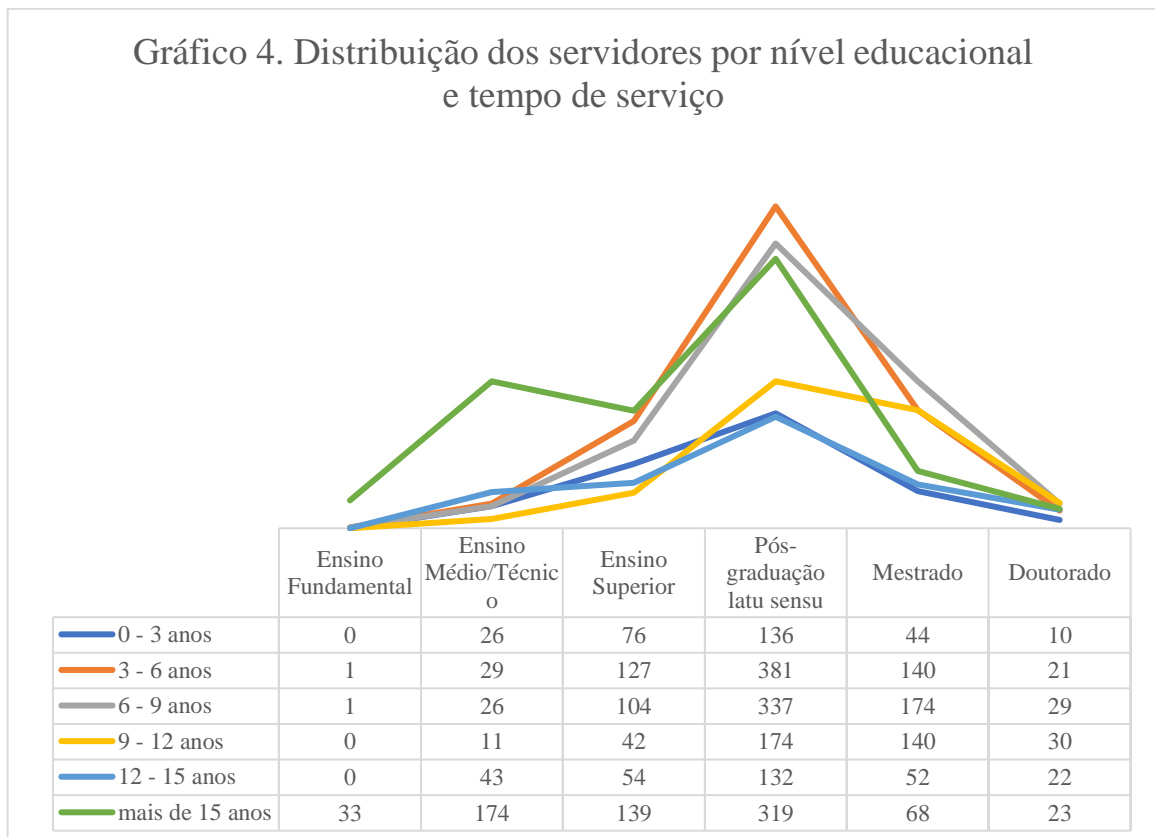
Já aventamos ao longo do presente estudo que a Universidade de Brasília passou por um intenso processo de crescimento da estrutura acadêmico-administrativa a partir do REUNI em 2007, com a abertura de novos cursos, campi e vagas, bem como a contratação de novos docentes e técnicos, além de uma renovação do quadro de servidores nomeados em contrapartida ao encerramento dos vínculos de trabalho precarizados com os colaboradores SICAPs. O gráfico 4 retrata exatamente esse cenário retratado, conforme podemos verificar, a grande maioria dos TAEs foram nomeados entre 2007 e 2022 (75,76% do quadro técnico), ou seja, temos um quadro de servidores jovens, sob a perspectiva de tempo de trabalho na UnB. Se considerarmos recortes temporários distintos constatamos que 292 servidores têm menos de 3 anos e ainda estão em estágio probatório, e ao ampliarmos o intervalo para até 10 anos, mais da metade do quadro (1.662 servidores) se enquadram nessa condição.

Ao conjugar as informações de tempo de serviço e nível de escolaridade percebe-se que os servidores novos (até 10 anos de trabalho na instituição) representam mais da metade dos servidores com o título de especialista e mestre, e quase metade dos servidores doutores, enquanto que quase a integralidade dos servidores que possuem apenas o ensino fundamental

e 56% dos servidores portadores apenas do certificado de conclusão do nível médio estão entre os servidores com mais de 15 anos de exercício junto a Universidade de Brasília.

Considerando que os servidores que ainda estão no início de sua carreira profissional mostram uma disposição maior a qualificação, os dados mostram uma janela de oportunidade de ação da Universidade de Brasília para oferta de cursos de pós-graduação *latu sensu*, para contemplar os mais de 540 servidores que possuem apenas o nível de superior, além de fomentar novos programas de mestrados profissionais e ou políticas de inclusão de servidores aos programas acadêmicos, tendo em vista o quantitativo expressivo de servidores especialistas, bem como a absorção dos 600 mestres em programas de doutoramento.

Gráfico 4. Distribuição dos servidores por nível educacional e tempo de serviço



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos Dados Abertos DGP/UnB – Dados extraídos em março/2022

Por fim, faz-se necessário nos debruçarmos sobre a relação entre qualificação e carreira profissional. A lei 11.091/2005 estabelece 16 (dezesesseis) padrões de vencimentos e 4 níveis de capacitação, com um interstício de 18 (dezoito) meses para avançar de um nível/padrão para o subseqüente. Atualmente, o cenário de distribuição dos servidores da UnB dentro dos padrões e nível de capacitação encontra-se refletido na Tabela 9.

Tabela 9. Distribuição dos TAE segundo o nível de capacitação e o padrão de vencimento

| | | Nível de Capacitação | | | |
|----------------------|----|----------------------|-----|-----|-----|
| | | I | II | III | IV |
| Padrão de Vencimento | 1 | 56 | 1 | | |
| | 2 | 30 | 179 | | 1 |
| | 3 | 15 | 23 | 110 | 2 |
| | 4 | 17 | 29 | 72 | 233 |
| | 5 | 6 | 21 | 66 | 258 |
| | 6 | 7 | 16 | 23 | 147 |
| | 7 | 5 | 9 | 16 | 203 |
| | 8 | 5 | 16 | 25 | 259 |
| | 9 | 3 | 10 | 15 | 157 |
| | 10 | 1 | 3 | 5 | 28 |
| | 11 | 4 | 5 | 8 | 52 |
| | 12 | 23 | 24 | 34 | 123 |
| | 13 | 7 | 10 | 5 | 40 |
| | 14 | 2 | 5 | 7 | 14 |
| | 15 | 9 | 12 | 8 | 37 |
| | 16 | 49 | 40 | 66 | 463 |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos Dados Abertos DGP/UnB – Dados extraídos em março/2022

Tal como no caso do nível educacional, observamos a partir dos dados retratados na tabela 9, que mais de 2000 mil servidores encontram-se no nível IV de capacitação, ou seja, participaram de ações formativas, computando um saldo que varia desde 20 horas a 180 horas, necessários para a progressão de um nível para o outro, o que reforça a percepção de que a Universidade de Brasília possui um quadro técnico com alto grau de qualificação. Contudo, considero que a informação mais relevante extraída do referido quadro é o fato de que quase ¼ do corpo técnico encontra-se em desacordo com o nível de capacitação esperado.

Mais de 750 servidores poderiam estar em nível de capacitação superior ao que atualmente se encontram, para tanto é necessário apenas o cumprimento do saldo mínimo de horas de participação em ações de formação continuada.

3.4 Entrevistas

3.4.1 Entrevista – Servidora D1

- **Perfil pessoal e profissional**

Ocupante do cargo de secretária executiva, a servidora possui 35 anos, é casada, sem filhos, possui especialização *latu sensu*, encontra-se no nível IV de capacitação em sua carreira e é servidora da Universidade de Brasília a cerca de 8 anos (ingressou na instituição em 2014). Lotada em uma unidade acadêmica, as atividades desenvolvidas são basicamente as de atendimento ao público interno e externo (alunos, docentes e direção) e de tramitação dos procedimentos administrativos específicos relacionados as bancas de defesa dos trabalhos de conclusão de curso (TCC).

- **Qualificação, desenvolvimento e carreira**

Ao ser questionada sobre o nível de conhecimento sobre o plano de carreira na qual encontra-se inserida na condição de servidora da Universidade de Brasília e o impacto em sua vida profissional, a servidora D1 relatou que pouco conhece sobre o PCCTAE, e esse conhecimento se limita ao impacto da carreira na questão financeira (progressões).

Quando eu estava no DGP, eu tinha mais contato com a com essa lei. Depois que eu saí do DGP, eu perdi o contato com ela, então, é mínimo meu conhecimento dela, porque eu já quase esqueci. Bom, a última vez que eu olhei lá, foi justamente só para ver o meu nível de progressão.

No que se refere a política de qualificação profissional e as ofertas de cursos e demais ações formativas, a servidora relata desconhecer a atual Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas, bem como o instrumento de implementação dela, o Plano de Desenvolvimento de Pessoas, e relata um sentimento de que as informações não são divulgadas e/ou repassadas até chegar ao servidor que está na unidade acadêmica.

Eu acredito que não é muito divulgado nas áreas acadêmicas isso. Eu sinto que que muita coisa não é divulgada, não chega nas áreas acadêmicas. Tipo pode chegar na direção e parar por ali. Mas eu vejo que muita coisa não chega até o servidor que tá na pontinha.

Por fim, ao ser questionada sobre o entendimento que a servidora possui em relação ao que é qualificação profissional e o que desenvolvimento profissional, há uma percepção de que essa se configuraria como um processo longo e contínuo, enquanto que aquela seria uma ação para atendimento de demandas imediatas, contudo, demonstra a percepção de que tais conceitos não seriam complementares.

Bom acredito que desenvolvimento é algo mais a longo prazo, né, você crescer dentro da carreira mesmo, até almejar algum cargo. Capacitação é mais imediata. Tipo naquela atividade específica, para você conseguir desenvolver seu trabalho naquele momento. Eu não me recordo de ter participado de nenhuma ação de desenvolvimento. Eu só participei desses cursos de capacitação mesmo, para poder atender alguma demanda do cargo, naquele momento que a atividade estava precisando eu fui lá e fiz um curso.

- **A qualificação profissional na UnB: convergência e divergência entre as ações formativas e as demandas dos servidores**

A servidora D1 aponta que apesar de não ter identificado muitas ações que lhe interessassem no atual instrumento de qualificação e desenvolvimento profissional (PDP), quando participa de alguma ação formativa, percebe uma identificação da oferta com as necessidades dos setores.

Quando mandou para todo mundo, eu estava tendo acesso a uma unidade do SEI, então eu vi. Eu cheguei a ver esse processo lá, até brinquei com uma servidora, que eu quero muito o curso de seleção simplificada, que eu necessito. (...) eu só dei uma olhada, só passei por cima mesmo, não me aprofundi muito no documento. Só cheguei a ver essa questão mesmo, porque assim, eu cheguei a olhar para ver se tinha alguma coisa que me interessava e eu vi essa da seleção simplificada que estava à definir e pronto, então parou por aí. Eu não me aprofundi muito não.

No campo do desenvolvimento pessoal e profissional, aponta que as ações voltadas à educação formal (mestrado e doutorado) são exemplos da convergência entre expectativas profissional e espaços/experiências de formação ofertados pela Universidade de Brasília.

- **Aplicabilidade e mudança: receptividades para com as novas competências**

No que concerne a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos por meio das ações formativas que participou no âmbito da PNDP, a servidora D1 destaca que por sempre ter optados por ações voltadas para as demandas imediatas de seu cargo, os conhecimentos

adquiridos e/ou competências desenvolvidas eram passíveis de serem aplicadas no seu ambiente de trabalho.

Eu geralmente só procuro quando realmente é preciso e me atende para fazer aquela atividade específica. Por exemplo, o último curso que eu fiz da PROCAP, foi aquele do aprender Office 365, principalmente, utilizar o Teams, utilizar o Outlook, essas coisas. Então serviu bastante para mim, me ajudou bastante. Aprendi muita coisa e eu consegui aplicar algumas coisas. Eu não consegui aplicar tudo, mas eu consegui aplicar algumas coisas então foi eficaz.

Por ter trocado de setor a pouco tempo e ainda não conhecer a realidade de sua atual unidade de lotação, a servidora D1 aponta que não consegue identificar se há espaços para proposição de mudanças.

Eu ainda não consigo responder essa pergunta, justamente por conta dessa troca de setor. No setor que eu estava antes, eu tinha um pouco dessa autonomia, porque era só eu. Então era eu e a coordenadora, então toda rotina de trabalho, todo fluxo, eu estabelecia. Eu, é lógico, com a orientação dela. Então toda a rotina de trabalho para que desse certo fui eu que estabeleci. Então ela concordou e eu consegui e estruturar bastante. Eu consegui estruturar bastante a atividade, que estava meio solta.

- **Motivações para participação em ações de qualificação profissional**

Por fim, ao questionarmos à servidora D1 quais as motivações que a levavam a participar de ações formativas, ela aponta apenas a necessidade do trabalho como motivador para participação de ações formativas.

Justamente para desempenhar minhas atividades com um pouco mais de qualidade, com mais atenção, porque eu acho que o retrabalho é ruim para todo mundo, então eu tento aprender para poder aplicar e não ter esse retrabalho mesmo. Para justamente ajudar todo mundo. Eu acredito que o retrabalho é ruim para todo mundo. Então acredito que seria mais no sentido de fazer com qualidade o trabalho.

3.4.2 Entrevista – Servidora D2

- **Perfil pessoal e profissional**

Servidora pública federal desde 1988 e em exercício junto a Universidade de Brasília (UnB) desde 1998, a servidora D2 tem 53 anos, é casada, mãe de 3 filhos e ocupante do cargo de Assistente em Administração. Atualmente encontra-se lotada na Secretaria de Administração Acadêmica (SAA), onde presta serviços de atendimento ao público interno -

alunos de graduação e pós-graduação -, bem como do público externo que almeja ingressar na UnB. É portadora do título de especialista e encontra-se no final de sua carreira profissional, ocupando o nível IV de capacitação e o padrão de vencimento 16, ambos são os últimos dentro do plano de carreira dos servidores técnicos administrativos em educação.

- **Qualificação, desenvolvimento e carreira**

No que concerne ao conhecimento sobre o Plano de Carreira dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação, a servidora concentra sua fala sob a questão das progressões por capacitação.

Então, eu não tinha o conhecimento da capacitação que o servidor tinha que fazer para poder melhorar financeiramente. Porque, infelizmente, dentro do serviço público a gente só está de olho naquilo que é melhor para a nossa remuneração e não aquilo que nos capacita para que a gente preste um serviço melhor para nossa comunidade, né? Então a gente fica mais ligado no financeiro, então como uma servidora antiga, quando eu passei a ingressar o DGP foi que eu acordei para esses níveis de capacitação, em que a gente tinha que se capacitar para uma boa remuneração.

Ela pontua, contudo, que uma parcela considerável de servidores, principalmente, os servidores com mais tempo de serviço junto à Universidade de Brasília (UnB) desconhecem a carreira, e entende que não há uma preocupação por parte da instituição em fomentar o conhecimento sobre a carreira e o impacto desta na vida profissional e pessoal.

(...) quando eu estava no DGP, dentro da DCADE, a gente começou a observar que o servidor chegava ali no fim da carreira dele, não, no fim da vida funcional dele, em que ele queria aposentar e ele não tinha nem feito essas capacitações. Então, de uma certa forma com o salário reduzido. Por quê? Porque ele não prestou atenção e porque também a universidade não deu aquele alerta, sabe? Porque eu acho que também é um carinho, é um cuidado com o servidor. Então, assim, eu tive isso lá porque eu ouvi falar e sai puxando alguns colegas, mas a gente encontra muitos servidores, pelo menos na época que estava no DGP, que não chegaram nessa capacitação por falta de conhecimento.

Em relação à política de desenvolvimento e seu instrumento de implementação, a servidora entende que a PNDP foi bem desenhada e que há uma tentativa por parte da Coordenadoria de Capacitação (PROCAP) em construir um instrumento que reflita as demandas da comunidade universitária, contudo, apesar dos esforços retratados, considera que

as experiências formativas ofertadas não atingem todo o público-alvo (o quadro de servidores técnicos e docentes).

Segundo a servidora, o quadro técnico da Universidade de Brasília possui um alto nível de qualificação profissional e, em alguns momentos, não há a preocupação em equalizar as ações formativas ofertadas ao público-alvo com o nível educacional do quadro.

A capacitação que está sendo oferecida por essa política não atinge totalmente os servidores, porque eu tenho um servidor, por exemplo, de nível médio, que para ele, mentalmente, é complicado fazer o mesmo curso com uma pessoa de nível médio que tenha o nível superior, com especialização, como mestrado ou com doutorado. Nós temos muitos, nós temos servidores de nível fundamental que, por exemplo, tem doutorado. A gente tem servidores desse nível que são doutores, mas a gente tem um servidor de nível médio que não tem mais essa capacidade de entrar numa sala de aula com esse nível de escolaridade, não de cargo, mas escolaridade dos servidores da universidade.

Então de uma certa forma, a gente acaba não atingindo o público em geral, mas o que que é interessante para administração, percentual? Entendeu? Então é muito melhor eu atingir 50% e deixar aquele lá isolado e ele não se capacitar, entendeu? E a gente tem uma abrangência muito grande, porque a gente tem os servidores do HUB, nós temos os servidores antigos dentro da universidade, que não vão se aposentar por enquanto.

E que qual foi a capacitação que eles procuraram dentro da universidade? Porque a maioria dos servidores da universidade, para aumentar o nível, procura um curso fora. Entendeu? E muitas vezes, o que que a universidade oferece? Cursos de informática, Excel, sabe que são cursos muito básicos. Então eu teria que atingir esse público.

Quanto ao binômio qualificação profissional e desenvolvimento profissional, a servidora entende o que primeiro retrata as experiências formativas de caráter amplo que o trabalhador participa, enquanto o desenvolvimento profissional decorreria do processo de aplicação dos conhecimentos adquiridos no ambiente profissional. Sob a perspectiva do desenvolvimento profissional, a servidora entende que não há espaços que permitam tal desenvolvimento, não há planejamento institucional para garanti-lo no ambiente de trabalho.

Então, a qualificação é o que você faz, certo? Você se qualifica, seja num mestrado, seja numa especialização, seja num curso de curta duração, seja num doutorado, seja numa viagem que você faz, né. Você faz uma capacitação, seja uma palestra que você escuta. Aí no seu desenvolvimento profissional, você muitas vezes quer vir e aplicar aquilo ali dentro da instituição. É isso que às vezes é uma barreira e aí a sua qualificação não vem para o seu desenvolvimento, por causa dos egos dentro da instituição.

O mestrado do servidor público é excelente, mas qual o seu retorno para a universidade? Qual foi o planejamento da universidade? O que está fazendo para você retornar isso para ela, entendeu? Então aí vai, né? Você se qualificou, mas e o desenvolvimento aqui para a gente, dentro da universidade?

Vai chegar, vai sentar lá no seu lugarzinho e fazer a mesma coisa que você fazia antes, entendeu? Por quê? Porque talvez você vai vir fervilhando de ideias. Você poderia atuar nas áreas acadêmicas dentro da universidade, infelizmente não vai, porque é só para uns, entendeu?

- **A qualificação profissional na UnB: convergência e divergência entre as ações formativas e as demandas dos servidores**

Ao ser questionada sobre a convergência das ações formativas ofertadas pela PROCAP em relação aos conhecimentos necessários para realização das atividades laborais, percebemos um reforço de posicionamentos anteriores em que a servidora afirmou que há uma tentativa da equipe da PROCAP em construir um instrumento que atenda as demandas institucionais e pessoais/profissionais do servidor, contudo, percebe que a oferta de cursos ainda não consegue retratar tais demandas, principalmente, por ingerência dos gestores e por uma prática tradicionalista de sempre se repetir alguma ações formativas, sem que haja a devida análise sobre a pertinência das mesmas.

(...) eu acho que a PROCAP até que tenta, entendeu? Mas como que ela tenta? Ela faz a pesquisa dela junto aos gestores, né? E aí eu acho que tem a dificuldade do gestor, por que o ele faz? Ele manda para os seus setores, seus subordinados e pergunta, o que que precisa? Mas no decorrer do ano, o próprio gestor ele tem conhecimento daquilo que realmente precisa melhorar dentro do setor. Então se ele não for fazendo essa coleta desde o início do ano, fica difícil de dar esse feedback para PROCAP, não é? Então a PROCAP tenta, mas ela não vai adivinhar o que cada setor precisa, cabe a cada gestor fazer esse trabalho dentro do seu setor, para que tenha uma bagagem que vai ser repassada para PROCAP depois e ela trabalhará em cima disso. Mesmo assim existem muitas coisas repetitivas dentro da universidade. (...) Como fazer um projeto é clássico, o Excel, por exemplo. E tem cursos à distância da PROCAP, mas até que ponto esses cursos à distância realmente estão atingindo? Qual é o nível que é oferecido, já que nós temos outras plataformas dentro do serviço público melhor do que a nossa?

- **Aplicabilidade e mudança: receptividades para com as novas competências**

Apesar das críticas apresentadas ao instrumento de implementação da PNNDP, a servidora D2 concebe que no âmbito pessoal, a participação nas ações formativas foi importante e pode ser utilizada posteriormente, conforme pode-se verificar por meio da seguinte fala:

Teve esse do projeto também né, da iniciação científica, eu acho que era Trabalho científico. Foi muito legal, inclusive quem deu foi a ex-diretora da DCADE e foi muito legal, falei, gente, mas que interessante, isso foi bom tanto para a minha vida profissional como para a minha vida familiar. Quando a minha filha foi fazer o processo seletivo para o mestrado, eu dei as dicas que eu ouvi lá, entendeu? Então para a minha vida foi interessante e, também para a vida profissional, porque

como depois eu fui para a área acadêmica, então toda vez que um aluno chegava lá, eu também já dava essas dicas do que eu tinha escutado lá, então valeu sim, foi muito importante.

Quanto a possibilidade de aplicação dos conhecimentos no ambiente profissional para implementação de mudanças, a servidora considera que a Universidade de Brasília não garante aos servidores a possibilidade de propor novas rotinas, procedimentos e processos de trabalho a partir dos conhecimentos obtidos nas ações formativas. Segundo a servidora D2 a cultura organizacional impede a implementação dessas novas realidades, e os gestores em geral não são favoráveis às mudanças.

Não. Não por causa da vaidade do seu gestor, entendeu? Quando você tem um gestor aberto que vê que aqui aquilo que você está propondo é melhoria e que para a gestão seria ótimo, mas quando você faz essa mudança e ele vê que você está saindo, está se mostrando, que alguém está te vendo, aí você vira uma inimiga dele, entendeu? E aí essas mudanças são difíceis. (...) eu procurei fazer uma mudança, mas para que eu fizesse essas mudanças, meu sofrimento foi muito grande. Eu sofri muito, muito mesmo. (...) Meu Deus, eu passei 7 meses na DCADE meu Deus do céu, que inferno. Eu chorava um dia sim um dia não, um dia sim um dia não, porque eu tinha que matar um leão por dia, então foi muito difícil. (...) Aí sai DGP e vim para o SAA, nossa senhora. Foi muito difícil mostrar que a gente tinha que fazer uma coisa diferente, que não era dessa forma que a gente atende o público, que não era esse serviço que a gente deveria prestar e que a coisa tinha que ser diferente. Muito difícil propor uma mudança, muito. Tudo foi bem amarrado, tudo foi difícil.

- **Motivações para participação em ações de qualificação profissional**

Enquanto principais motivadores para participação das ações de formação continuada, a servidora pontua que a necessidade de aperfeiçoamento de seus conhecimentos e competências, de forma a garantir a entrega de um serviço de melhor qualidade ao público demandante.

A melhoria, eu quero melhorar. Sabe, poxa, é um público que a gente atende. Nós somos servidores públicos, nós estamos aqui para o servir. Eu quero a todo instante passar uma boa prestação de serviço para a comunidade, entendeu? Nós somos órgão público. Eu acho que a gente tem que dar o melhor, tem que saber o serviço, tem que ser melhor, tem que ser de qualidade. E então, é essa a minha motivação. É isso aí que eu acho, que tem que ser assim.

3.4.3 Entrevista – Servidor D3

- **Perfil pessoal e profissional**

Doutor em psicologia, o servidor D3 tem 36 anos, é solteiro e sem filhos, está em exercício na UnB a cerca de 11 anos, sendo que durante todo esse período esteve lotado junto ao Decanato de Ensino de Graduação (DEG). Ocupante do cargo de técnico em assuntos educacionais, perante a carreira dos servidores técnicos administrativos em educação (PCCTAE) encontra-se no padrão 8 de vencimento e IV de capacitação, ou seja, no meio da carreira funcional. No que se refere a natureza das atividades, o servidor entende que são de caráter técnico-científico, conforme pode-se verificar:

Desenvolvo atividades de cunho técnico-científico, vou dizer assim, porque eu analiso a legislação que existe fora da UnB e as legislações internas da UnB e então trabalho com a interpretação dessas leis para formulação de políticas ou de novas resoluções, ou instruções que organizam e sistematizam ensino de graduação na Universidade de Brasília.

- **Qualificação, desenvolvimento e carreira**

Em relação ao conhecimento sobre a carreira e domínio dos respectivos normativos que a sustentam, o servidor aponta que possui um domínio mediano. Ressalta-se, porém, que apesar de declarar possuir um conhecimento moderado, o servidor D3 consegue a partir das diretrizes normativas traçadas pela Lei 11.091/2005, traçar suas perspectivas de desenvolvimento profissional conseguindo, portanto, utilizar plenamente as oportunidades oferecidas pelo PCCTAE.

Quando eu entrei no UnB, eu fiz questão de conhecer esse plano justamente para traçar toda a minha meta de formação e capacitação profissional, uma vez que eu estava dentro da Universidade de Brasília. Eu cheguei já na Universidade de Brasília com o título de especialista, e já conhecendo então essa legislação. No primeiro dia, orientado pela equipe do Decanato de Gestão de Pessoas apresentei meu certificado do curso de especialização e passei a receber o incentivo. (...) Então essa legislação, esse manual, antigamente era dado impresso para nós, servidores, assim que a gente era empossado. Eu li ele todo e aí tracei todas as metas para fazer não só aquela progressão por tempo de serviço, como também aquela que a gente tem que fazer os cursos, né? E apresentar a horizontal e a vertical. E aí então eu já busquei dentro do próprio plano de capacitação da PROCAP da UnB, os cursos que ali eram oferecidos para poder já aproveitar e conhecer aquele órgão que eu estava acabando de ingressar também.

Ao ser questionado sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas e sobre o Plano de Desenvolvimento de Pessoas, o servidor D3 demonstrou dominar o processo de formulação do instrumento de implementação, bem como das diretrizes estabelecidas no normativo regulamentador da PNDP. Sob as ofertas de ações formativas pela PROCAP, ele afirmou que apenas passou o olho, mas destacou as ações de educação formal (mestrados profissionais) e o impacto desses para melhoria de indicadores institucionais.

O servidor D3 concebe o desenvolvimento profissional como um processo contínuo, em que o servidor transita por espaços de formação, partindo do estado inicial (como chegou à instituição) e perpassa por diferentes construções de si ao longo da carreira (como está se vendo), e entende que esse processo de transição decorre de uma relação de negociação entre o que a instituição espera dele e aquilo que o trabalhador pode oferecer.

Eu vou dizer o que eu entendo por desenvolvimento profissional, tem a ver com espaços de transição, entre o como eu chego e como eu vou me vendo e como eu vou transitando no meio dessa carreira. É um processo que é contínuo. Claro, se é um processo é contínuo, é contínuo e dinâmico. E todo o desenvolvimento, ele envolve realmente essas rupturas, mudanças. (...)Então acredito que o desenvolvimento humano venha para manter essa coerência entre o trabalho que eu vou desenvolver e o que esperam que eu desenvolva. (...) E aí, nesse processo de negociação de sentidos e significados, vou colocar assim, entre aquilo que eu ofereço para o órgão e aquilo que ele espera de mim. Então a gente está sempre ali em negociação. Isso é desenvolvimento.

Já sobre a questão da qualificação profissional, há o entendimento por parte do servidor D3 que seriam ações pontuais de formação que desenvolvem competências, habilidades e até mesmo atitudes

- **A qualificação profissional na UnB: convergência e divergência entre as ações formativas e as demandas dos servidores**

Segundo o servidor D3, a política de qualificação profissional ofertada pela instituição tem sofrido importantes mudanças ao longo dos anos. Inicialmente construída sob uma lógica mecanicista, tecnicista e operacional que ofertava apenas cursos destinados ao domínio de sistemas e ferramentas, passa a ofertar formações mais amplas e que permitem aos servidores técnicos adquirirem conhecimentos e competências que elevem seu trabalho, e o configurem não como trabalho mecânico, mas como técnico.

Antigamente, as formações, estavam muito direcionadas sempre para o operacional, sabe? (...) E sempre me preocupava isso. Eu fale: nossa gente, a gente está num formato de ensino que é muito mecanicista, tecnicista, eu quero que o técnico faça trabalho técnico. (...) Espera aí gente, estamos pensando numa universidade que quer reprodutores de ações, de trabalho ou queremos que a pessoa traga conhecimentos ali para aquela área que ele está atuando, que ele possa ter espaço para pensar o próprio trabalho próprio. (...), então depois daquele motim de técnicos em busca de mestrados profissionalizantes, não só para incentivar a carreira, que começaram então a ter formações que são diversas, que não ficam só nesse espaço tecnicista, mecanicista, mas visam também capacitar a pessoa para o desenvolvimento, né? Vou colocar assim para o desenvolvimento profissional, não só para a qualificação de um de uma atividade ali.

A multiplicidade de setores e de atividades a serem desenvolvidas permite segundo o servidor o estabelecimento de objetivos profissionais em consonância com as demandas do setor de lotação.

Então a minha área de formação é psicologia, mas eu sou licenciado em pedagogia, que foi o pré-requisito do meu cargo (técnico em assuntos educacionais). Eu não vou lidar com psicologia no meu cargo, mas o meu doutorado foi em psicologia e aí eu trouxe uma questão diferente dentro desse meu objeto de pesquisa, dentro da psicologia, eu pesquisei o processo de avaliação, que é a parte que eu atuo hoje na UnB. E aí eu fiz esse elo com aquilo que eu já desenvolvo meu trabalho e aquilo que eu estudei, que eu escolhi estudar, escolhi me especializar. Eu tive esse planejamento e essa possibilidade de me planejar antes, diferente talvez de uma pessoa que já entrou na UnB com uma determinada formação e foi alocada num espaço onde aquela formação fica um pouco desregulada.

O servidor D3 destaca que a atual oferta de ações formativas no âmbito da UnB está em consonância com os conhecimentos necessários para seu desenvolvimento profissional no local de lotação, bem como no alcance de metas e objetivos de desenvolvimento profissional e pessoal que ele estabeleceu.

Bom, vou dizer o meu ponto de vista, hoje em dia eu posso dizer plenamente que está totalmente alinhada às expectativas dos servidores com o que é desenvolvido e ofertado pelo plano de desenvolvimento da Universidade de Brasília. Porque o servidor é ouvido, então assim, o processo entra, a gente monta uma comissão ali, a gente escreve o que que o pessoal está querendo ali. (...) Ah, se alguém, por exemplo, no nosso setor reclamar, eu queria fazer uma formação, mas não tem, né? Então assim, antigamente a gente ouvia, eu queria fazer, mas esses cursos são tudo ruins. E por que você não sugere um curso, né? A gente falava. Hoje esse discurso, ele é uníssono ali no decanato de graduação, a gente sabe que a gente tem essa possibilidade de sugerir, né? Tanto é que a gente já fez. Ah, não oferece? Espera aí que a gente vai encomendar um para o nosso setor inteiro e há essa possibilidade, então hoje para a minha carreira, para o que eu me planejei profissionalmente para atuar eu tô 100% satisfeito

- **Aplicabilidade e mudança: receptividades para com as novas competências**

No que diz respeito a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos por meio de ações formativas oferecidas pela instituição, o servidor percebe que há uma possibilidade de aplicação parcial dos conhecimentos aprendidos e competências desenvolvidas, mas pontua que para além apenas da aplicabilidade, há de se destacar que no seu ambiente de trabalho o domínio de competências e conhecimentos é um fator importante para ascensão profissional.

(...) porque o servidor, quando ele tem uma capacitação diferenciada, quando ele tem aquela competência, conhecimento em si, ele é valorizado, então a ele é atribuído maior responsabilidade, porque ele domina aquela área. Então muitos dos nossos servidores técnicos eram coordenadores de área, possuíam FG1 porque dominavam aquele conhecimento.

Apesar da aplicabilidade dos conhecimentos no ambiente de trabalho, o servidor entende que melhorias propostas a partir de novas formações provocam mudanças mínimas no ambiente e processo de trabalho. A Universidade de Brasília é entendida pelo servidor como um ambiente ainda muito rígido e avesso a mudanças e melhorias, e quando estas acontecem advém de um movimento de contracultura encabeçado e levado pelos próprios servidores.

Bom, vou dizer que a Universidade de Brasília como um todo é bastante tradicional. Existem muitos momentos que tentamos melhorar os processos de trabalho, mas ela se mantém um pouco rígida para não mudar, mesmo ela aceitando aquele tipo de competência diferente, ela ainda se mantém muito rígida. Existe dentro do sistema, talvez uma cultura organizacional muito forte, que tende ao tradicionalismo.

(...) o meu setor se renovou porque aposentou muitas pessoas. Na verdade, o velho lá, agora sou eu de 11 anos. Com a chegada dos novos servidores e a realização de cursos de formação por esses novos servidores, que são de áreas diversificadas, tem demandas diversificadas pelo trabalho, outras oportunidades de capacitação. Então eles vêm cheio de novidades e trazem novidades ali para o setor. (...) Eles estão fazendo um negócio que é diferente, sabe? E aí essa é minha experiência no nosso setor eles estão legislando. Ah, não tem uma política de capacitação, então vamos fazer aqui. Eles montam a comissão, conversam com o decano, que é o representante máximo do órgão, e uma comissão de técnicos que estudam e constrói um ato do decano de graduação para legitimar aquela ação.

- **Motivações para participação em ações de qualificação profissional**

O servidor D3 aponta que apesar do impacto financeiro decorrente das progressões por capacitação, a sua participação em ações de formação profissional vai além dessa perspectiva e, que a partir do momento que conseguiu definir as prioridades no âmbito profissional passou a entender as ações formativas como oportunidades de alcançar seus objetivos profissionais,

escolhendo cursos que estivessem aliados aos objetivos e que o auxiliasse a trilhar esse caminho.

Vou aproveitar o tempo que eu estou aqui nessa instituição de ensino e vou me capacitar para aquilo que eu quero. (...) vou escolher um outro curso aqui porque eu quero me preparar para o mestrado. E aí eu peguei uma disciplina de aluno especial no programa de mestrado. A PROCAP dava o crédito. Porque cada crédito custava 100 e poucos. Custa R\$ 104, em uma disciplina de 4 créditos ficava R\$ 416, eu acho que era uma coisa assim, e aí eu fiz essa disciplina. Falei PROCAP vai pagar, então eu vou fazer uma matéria de aluno especial só para me ver como é estar lá dentro do mestrado. Aí fiz uma, todo tímido. Aí falei, eu acho que eu dou conta de fazer esse trem aqui, vou focar em entrar no mestrado e aí comecei a fazer cursos nessa área acadêmica para ter conhecimento, sempre voltando para o interesse do meu cargo e para o interesse da minha área, porque aí eu já me aprofundi um pouco mais no PCCTAE e na política. Já era direcionado, inclusive, as formações que eu queria, né? E aí cheguei no doutorado. Hoje eu estou em vias de querer fazer um pós doutorado.

3.4.4 Entrevista – Servidora C1

- **Perfil pessoal e profissional**

Lotada junto à Faculdade UnB Gama, a servidora C1 atua como uma ponte entre o campus e a reitoria, acumulando funções da unidade de lotação e do Decanato de Gestão de Pessoas (DGP). Ocupante do cargo de assistente em administração, possui formação de nível superior na área de gestão de pessoas e ingressou na instituição em 2014 (quase 8 anos de exercício). Sob a perspectiva do plano de carreira encontra-se no nível IV de capacitação. Há de se pontuar que aos 38 anos, é mãe de três filhos, sendo dois gêmeos com 4 anos de idade e uma filha adulta.

- **Qualificação, desenvolvimento e carreira**

Ao ser questionada sobre seu conhecimento em relação a carreira, a servidora C1 a concebe apenas sob a questão financeira (patamares de progressão por mérito e capacitação), e tem a percepção de que a maioria dos servidores da instituição possuem a mesma visão.

No que diz respeito a política de qualificação e desenvolvimento profissional e o planejamento de ações formativas fornecidos pela Universidade de Brasília, a servidora destaca que percebeu uma evolução nos últimos anos, e uma tentativa da Coordenadoria de Capacitação em construir um plano mais adequado as necessidades dos servidores, contudo ainda há que se avançar.

Eu lembro que quando eu entrei na Universidade de Brasília, a gente teve que aprender pela fé, porque praticamente não tinha cursos, essas coisas para nos ensinar, entendeu? (...) Então, a gente sentiu essa dificuldade quando ingressou na Universidade de Brasília, eles tentaram fazer alguns cursos, porém eram cursos mais sistemáticos, né? E você aprende mais no dia a dia mesmo, com um problema, com a rotina. Então, essa que é a dificuldade que a UnB tem até hoje. Eu tenho 5 servidores novos que entraram na COREF, que até hoje não tem esses cursos que são os cursos básicos dos sistemas que a gente usa aqui, (sistemas) do governo federal.

Sob a questão do desenho das ações há a necessidade de equalizar algumas realidades para que sejam passíveis de participação por parte dos servidores e atrativas.

Hoje dentro da universidade de Brasília eles sempre disponibilizam vários cursos, várias coisas. Só que assim, o período que é disponibilizado, o horário, a quantidade de pessoas que podem ingressar, eu ainda acredito que é muito baixa e a gente, por ser um setor que trabalha muito, muito, muito mesmo, precisaria, por exemplo, de se afastar. (...) eu vejo hoje, no meu caso também, que tenho gêmeos, a vontade maior que eu tenho hoje na Universidade de Brasília é fazer um mestrado, só que assim, eu que tenho gêmeos que tem 4 anos, são muito pequenininhos. Ainda trabalho no setor com muito trabalho, muita rotina, a gente trabalha com uma média de mais de 1000 processos (...) é uma frustração não poder fazer outras coisas, entendeu?

Ao ser questionada sob a percepção sobre qualificação profissional e desenvolvimento profissional, a servidora C1 entende que no primeiro caso estariam contempladas ações práticas enquanto que no âmbito do segundo conceito seriam os conhecimentos de cunho conceitual e abstrato.

- **A qualificação profissional na UnB: convergência e divergência entre as ações formativas e as demandas dos servidores**

No que tange as convergências e divergências entre as experiências formativas ofertadas e as necessidades para o trabalho, a servidora aponta que não há uma preocupação da sua parte, no momento, em buscar qualificação profissional, e que boa parte do conhecimento adquirido para exercício de sua atividade decorre da própria prática, e poucas foram as formações oferecidas que tinham relação direta com a natureza de sua atividade. Destaca também que grande parte das formações buscou fora da universidade em outras instituições.

Sendo bem sincera, eu não dou muita atenção para isso mesmo. Eu tento dar nessa questão. Eu fico pensando, né? Por exemplo, ano que vem eu vou começar a dar uma atenção mais nisso, mas por questão salarial mesmo, vou te ser bem sincera. Mas não

fico lendo, não fico olhando. Vejo os cursos, as vezes me interessa, não faço. Antigamente eu usava muito um site em que os servidores podiam fazer cursos. Quando estava progredindo por capacitação eu sempre fazia, porque eu precisava de horas, só que depois da pandemia nunca mais eu nem entrei nele.

No que tange a convergência de oportunidades formativas voltadas para os objetivos profissionais, a servidora C1 entende que os mestrados profissionais oportunizados pela PROCAP são exemplos de ações que estão em consonância com suas perspectivas de qualificação e desenvolvimento profissional.

(...) a questão do mestrado que foi levado para o servidor. Hoje em dia, quantos técnicos não tem mestrado? Antes isso era muito raro de se ver, hoje em dia tem muito. Eu, no momento, é que não estou tendo tempo disponível para ir atrás disso.

- **Aplicabilidade e mudança: receptividades para com as novas competências**

Sob a aplicabilidade dos conhecimentos obtidos através das ações formativas, a servidora destaca que apenas de ter construído seu conhecimento sobre as atividades e rotinas de trabalho a partir da prática, quando da participação das ações formativas direcionadas para seu cargo e atividade houve a possibilidade de aplicação dos conhecimentos e competências adquiridos/desenvolvidos, principalmente, na formação de novos servidores.

(...) quando a gente entrou, que teve aqueles primeiros cursos, que foi do Siapenet, que era da tela preta, e do outro SIAPE. Para mim foi bom, porque entraram novos servidores, e eles não podiam dar aquele mesmo curso porque eles tinham acabado de dar esse conhecimento, então a gente pode transmitir para essas outras pessoas que entraram, então eu acho que nesse sentido ajudou sim.

No que diz respeito a possibilidade de mudanças e proposição de inovações e melhorias, a servidora C1 entende que no âmbito de seu setor isso não é tão fácil, visto que esbarra em dois pontos: regulamentações e normativos federais e o desenho dos processos. Por ser um setor diretamente ligado ao Ministério da Economia e submetido aos normativos editados por esse, a servidora entende que a proposição de mudanças acaba sendo inviabilizada pela quantidade de normas que estão obrigados a observar. Nos casos em que não há restrições legais, a servidora aponta que as amarras decorrem do próprio desenho do processo, visto que são inúmeros atores (coordenações, diretorias, unidades acadêmicas) que atuam no processo e, portanto, a indicação de qualquer mudança necessariamente implica na rotina de trabalho de inúmeras equipes.

- **Motivações para participação em ações de qualificação profissional**

Além das motivações de cunho financeiro já levantadas anteriormente nas falas da servidora C1, há a indicação por parte de entrevistada de que a grande maioria das ações que participou estavam relacionadas ao desenvolvimento de conhecimento para gestão de sua equipe, visto que ocupou por 3 (três) anos a função de coordenadora.

Com certeza conhecimento, até porque eu estava na área de coordenação, então a gente que está na linha de frente, não que seja obrigação, mas o nosso conhecimento tem que ser mais amplo. Não tem como um servidor, que está sob a minha supervisão me perguntar sobre um processo e sobre como proceder, e eu não sabe responder.

3.4.5 Entrevista – Servidor C2

- **Perfil pessoal e profissional**

Lotado no campus Ceilândia (FCE), o servidor técnico-administrativo é ocupante do cargo de assistente em administração, possui 39 anos, é casado e tem filho. Atua na Universidade de Brasília (UnB) a cerca de 11 anos, encontra-se no nível IV de capacitação segundo a carreira e no que se refere ao nível educacional, possui diploma de pós-graduação lato sensu. O servidor entende que a natureza de suas atividades junto a instituição é meramente administrativa, relacionada a interlocução processual entre a universidade e os docentes lotados na FCE.

- **Qualificação, desenvolvimento e carreira**

Ao ser questionado sobre o conhecimento, domínio e impacto em relação ao Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, o servidor C2 pontua que a parte que lhe interessa refere as tabelas de níveis de progresso e padrões de vencimento.

Enquanto referencial para oferta de ações de desenvolvimento e qualificação profissional no âmbito da administração pública federal, a PNDP é, segundo o servidor C2, pouco difundida pela instituição, o que faz com o que os servidores não a conheçam. Esse cenário de desconhecimento também se estende ao planejamento das múltiplas experiências formativas disponibilizadas aos servidores por meio do PDP.

O meu conhecimento da política ainda é muito recente. Eu fiquei sabendo sobre a política de desenvolvimento de pessoal a pouco tempo. Falta uma maior difusão (...) sei que tem um plano para desenvolvimento do servidor. E o que eu mais vejo é a própria administração pública lançando as informações no meio aplicativo SOUGOV. Então eu fico sabendo por meio desse aplicativo, tudo que vem acontecendo, as ofertas de cursos.

No que se refere a percepção do servidor sobre o desenvolvimento profissional e a qualificação profissional, há um reconhecimento de que o desenvolvimento está atrelado a um processo contínuo de formação que contempla ações de natureza formal, bem como a educação informal e não formal, ao passo que a qualificação seria restrita apenas as formações estruturadas.

- **A qualificação profissional na UnB: convergência e divergência entre as ações formativas e as demandas dos servidores**

Não há, segundo o servidor C3, uma convergência entre o que é ofertado no âmbito do PDP e os conhecimentos necessários ao desenvolvimento de suas atividades em sua unidade de lotação, bem como o desenvolvimento de seus objetivos profissionais.

Os cursos que fiz, digamos que ... Olha, sinceramente contempla muito pouco. (...) Eu vi que esses cursos não estão sendo muito bem aproveitado. Eu fazia, mas não estavam sendo muito bem aproveitados na unidade. Então nesses casos realmente era baixo o aproveitamento. E tinha alguns que o aproveitamento era zero mesmo. O que eu procurava fazer para buscar essa convergência entre os cursos e o meu ambiente de trabalho era tentar uma licença para participar em cursos fora. Através de uma licença capacitação, eu me matriculava em alguma instituição de ensino e fazia esses cursos.

- **Aplicabilidade e mudança: receptividades para com as novas competências**

Apesar de apontar a necessidade de buscar fora da instituição a formação necessária para o exercício de suas atribuições e o desenvolvimento profissional, o servidor ressalta que durante o período da pandemia de COVID-19, em que toda a humanidade precisou se adaptar a novas realidades, dentre as quais destaca-se o teletrabalho, houve um fomento as formações destinadas ao domínio das tecnologias de informação e comunicação (TICs), como o Office 365. Tais formações ofertadas pela PROCAP de fato estavam alinhadas as necessidades laborais e os conhecimentos adquiridos foram passíveis de aplicação na nova realidade.

No tocante a possibilidade de implementação de mudanças no ambiente organizacional, o servidor entende que a Faculdade UnB Ceilândia possui uma cultura do diálogo e a gestão acolhe sugestões de mudanças oriunda dos servidores técnico-administrativos.

- **Motivações para participação em ações de qualificação profissional**

O servidor destaca que a participação em ações formativas é motivada principalmente pela aquisição de conhecimentos, de forma a garantir uma melhor entrega do serviço à comunidade, e garantir o seu desenvolvimento profissional.

3.4.6 Entrevista – Servidor D4

- **Perfil pessoal e profissional**

Apesar de estar lotado em uma unidade acadêmica do campus Darcy Ribeiro, o servidor D4 entende que as atividades por ele desempenhadas são majoritariamente de cunho administrativo relacionadas, principalmente, a gestão de compras governamentais. Ocupante do cargo de assistente em administração, o servidor possui formação de nível superior e integra o quadro da Universidade de Brasília desde 2016. É casado, tem 44 anos e 3 filhas, sendo que duas ainda são suas dependentes. No que concerne a carreira, encontra-se no nível III de capacitação, vale destacar que pelo tempo de exercício e os interstícios previstos na Lei 11.091/2005, o servidor já poderia estar no nível IV de capacitação.

- **Qualificação, desenvolvimento e carreira**

A partir da análise das falas do servidor D4 percebe-se uma confusão no que diz respeito ao Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE) e a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP) e seu instrumento de implementação, o Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP). O servidor não identifica claramente o objeto tratado pelo PCCTAE, e ao discorrer sobre diretrizes estabelecidas para sua carreira, tais como progressões funcionais, demonstra certa insegurança sobre qual a norma garantidora.

No que diz respeito a política e ao instrumento implementador, o servidor aponta que a PNDP é abrangente e adequada a realidade de cargos existentes na UnB e a diversidade de atividades desenvolvidas, e que há uma multiplicidade de experiências de formação

oportunizadas por meio do PDP. Contudo, percebe que uma parcela dos servidores não se identifica com a programação de cursos e ações formativas oferecidas no âmbito do PDP, situação retratada na não participação dos cursos apesar do incentivo financeiro trazido pelas progressões por capacitação.

Eu entendo que que ele é bem amplo. Por conta da nossa carreira tem que ser mesmo, porque tem que abranger muitas áreas do conhecimento. Se ficar muito restrito é insuficiente, o servidor acaba se sentindo desestimulado. (...) Eu me deparei com a realidade no meu ambiente de trabalho das pessoas praticamente não se atentarem a questão de progressão funcional. As pessoas simplesmente desprezam essa possibilidade. Eu pergunto: mas você não pode progredir agora? E eles respondem que nem estava pensando nisso, nem haviam se tocado. E aí você vê que em relação a política nacional, as pessoas não acham que vai ter um conteúdo ou conteúdos que possam realmente trazer mais conhecimento, que possam permitam ao servidor um melhor desempenho de suas atividades e até para além dessas atividades.

Ao ser questionado sobre sua concepção em relação a qualificação profissional e desenvolvimento profissional, o servidor D4 estabeleceu uma relação entre o desenvolvimento e a autonomia, ou seja, ele entende que o desenvolvimento profissional está diretamente relacionado a obtenção de conhecimentos (qualificação profissional) que permitam ao servidor atuar de forma autônoma no seu ambiente de trabalho.

O desenvolvimento é algo subjetivo, está relacionado a avaliações periódicas para verificar se o seu trabalho apresentou níveis de desenvolvimento. Você chegou “a” e agora você está “a +1”, “a+ 2”, ou então você não evoluiu, não se desenvolveu, não adquiriu o conhecimento e a expertise necessária para desenvolver suas atividades. Você, enquanto servidor, pode tomar aquela decisão, seja na simples instrução processual, por exemplo. Ou você está sempre em contato com seus superiores pra reportar algumas coisas que você já tem autonomia para decidir sozinho. Se você consegue estabelecer essa comparação, aí eu acho que a gente fala em desenvolvimento profissional. (...) por exemplo, eu trato com o processo de compras, mas eu trato também com atividades corriqueiras como controle de abastecimento da frota do instituto. Quando um motorista sai e pega um carro, tem que entregar um cartão de abastecimento para ele. Eu tenho que fazer o controle de quanto se gasta naquele cartão, para verificar se a gente não vai estourar, para ver se a quantidade de recurso vai ser suficiente para aquilo, são atividades simples. Outra atividade mais complexa seria instrução processual de compra para compra de licença de software geológico. Pela qualificação que eu obtive fazendo os cursos que são ofertados, eu consigo fazer instrução processual e conversar com a minha chefe coisas mais específicas, não preciso perguntar para ela sobre todo o rito. Eu já sei boa parte do rito, aí eu consigo mensurar que houve desenvolvimento porque comecei perguntando que tipo de processo abre e hoje eu estou discutindo com ela só os pormenores da instrução processual.

- **A qualificação profissional na UnB: convergência e divergência entre as ações formativas e as demandas dos servidores**

Por entender que o conhecimento necessário para o exercício de suas atividades junto a Universidade é muito técnico e encontra-se em constante atualização, o servidor D4 aponta que a participação em ações formativas é essencial para uma entrega de qualidade, e pontua que as ofertas de cursos têm atendido suas demandas laborais. Porém, vale destacar que o servidor pontuou que a constante demanda do local de lotação, acaba dificultando a participação em cursos com uma formação mais ampla e que ofereça experiências diversas.

(...) com as mudanças na legislação relacionada a compras governamentais eu tenho que estar sempre atento se é oferecido no plano nacional de capacitação. Se tem, geralmente têm, habitualmente tem oferta, tanto pela própria universidade quanto pela ENAP, outra fonte que eu utilizo bastante. (...) em virtude das constantes atualizações de legislação voltadas a compras governamentais eu direciono demais e acabo perdendo outras possibilidades de aperfeiçoamento que podem aprimorar meu trabalho.

Apesar de estar satisfeito com a atual oferta de ações profissionalizantes, destacou que a revisão do desenho de algumas formações levou a perda do contato com outros servidores, troca de experiências e uma imersão maior no objeto de estudo, mas entende que parte desse movimento de redesenho é decorrente das condições imposta pela pandemia de COVID-19.

O servidor D4 pontua que sob a perspectiva do desenvolvimento profissional e alcance dos objetivos e metas profissionais ainda há algumas lacunas não tratadas pelo PDP, mas destaca que a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu de caráter profissional é um diferencial da UnB, e que almeja ingressar em algum mestrado profissional, preferencialmente, na área de administração pública.

- **Aplicabilidade e mudança: receptividades para com as novas competências**

Sob a perspectiva da aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos, o servidor destaca que em geral as competências e conhecimentos são passíveis de aplicação na rotina diária de trabalho, contudo, destaca que a ementa de alguns cursos pode levar a uma interpretação errada sobre o conteúdo abordado e a participar na ação não alcança do objetivo esperado.

(...) eu percebo que a capacitação me ajudou. Lógico que tem algumas (que não), por exemplo, a gente teve uma (formação) sobre um dos módulos dos SIPAC, para cadastro de alguma coisa. Foi um curso de 5 dias que eu olhei e falei: cara eu não

proveitei nada, porque não tinha muito a ver com a minha realidade. Foi uma leitura equivocada sobre a ementa do curso.

Para além apenas da percepção sobre a aplicabilidade ou não dos conhecimentos, a participação nas ações de formação continuada, segundo o servidor, desencadeou o seu empoderamento e a autonomia frente ao trabalho.

(...) vou colocar um exemplo do meu dia a dia. Instrução processual para compra de algum item que foi solicitado por um professor para o laboratório, por exemplo, é algo geralmente muito técnico. Eu não sou geólogo, mesmo que eu fosse, o meu cargo é de assistente em administração, então pra fazer a instrução da parte técnica do processo, eu dependo bastante do auxílio do professor. Então quando você explica para ele o porquê daquela quantidade de informações e documentos que você solicita, a primeira reação deles é sempre a de questionar. Por que que eu tenho que apresentar isso tudo? (...) Só que a partir do momento que eu tive acesso à informação, às capacitações que são afetados pela universidade, eu consigo dialogar melhor com esse professor e demovê-lo muitas vezes daquela resistência.

Quanto a possibilidade de mudanças a partir dos conhecimentos aprendidos a partir das ações formativas, o servidor percebe que existe amarras legais ditadas pela legislação no caso específico da atividade por ele desenvolvida, contudo, aquilo que não está limitado pela lei e que poderia ser mudado, não o é, por uma perspectiva tradicionalista da administração.

Tem 20 anos que eu executo assim e não é você que mesmo que com um pouco mais de idade, mas com pouco tempo de universidade, que vai me fazer mudar ou entender esse processo de uma outra forma. (...) eu estou aqui há tanto tempo e eu conheço mais que você. E por isso eu não vejo muita abertura para a mudança.

(...) tem alguns processos que são engessados e que não são desenhados pela universidade. São processos que são inerentes a outras instâncias, outros órgãos, mas esses eu sei que para mudar é algo mais complexo, mas eu vejo que para coisas do dia a dia, coisa besta igual esse controle de combustível. Poxa, tem um sistema, tem um cartão, tem uma ferramenta da empresa que gera um relatório, mas na cabeça da minha chefia é melhor eu fazer um controle de Excel. (...), mas a gente pode entrar no site da empresa que disponibiliza o cartão e ter acesso a um relatório (...), mas você vê resistência, é melhor continuar na planilha de Excel.

- **Motivações para participação em ações de qualificação profissional**

Na condição de servidor público federal, o servidor D4 entende que é sua obrigação a constante melhoria do atendimento e das entregas para a administração e a sociedade, e esta é a principal motivação que o leva a participar das ações de qualificação profissional: o desenvolvimento constante de competências e aquisição de conhecimentos que o levam a melhoria dos processos e da sua realidade laboral.

3.4.7 Entrevista – Servidora D5

- **Perfil pessoal e profissional**

Ocupante do cargo de psicóloga e nível de formação de pós-graduação *latu sensu*, a servidora D5 tem 39 anos, é solteira, sem filhos e exerce suas atividades junto ao Decanato de Assuntos Comunitários. Frente a tal setor, atua na adaptação do servidor ao ambiente de trabalho e realiza atendimentos individuais com a comunidade universitária, na busca pela manutenção da saúde mental dos servidores e alunos. Está em exercício a cerca de 5 anos e meio na instituição e encontra-se no último nível de capacitação da carreira.

- **Qualificação, desenvolvimento e carreira**

No que tange ao nível de conhecimento sobre sua carreira, normativos que a sustentam e impactos pessoais e profissionais, a servidora demonstrou dominar pouco a temática. Situação também observada em relação a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas e ao Plano de Desenvolvimento de Pessoas.

Segundo a servidora D5, tal desconhecimento é resultante do fato de não trabalhar diretamente com a temática e aponta que domina a parte prática, entendida como os trechos dos normativos com impacto direto na questão financeira, como as progressões e incentivos.

No campo da oferta de ações formativas, a servidora entende que houve avanços, principalmente, no que diz respeito a escuta dos servidores e tentativa de construção de um instrumento que de fato esteja alinhado as metas e objetivos institucionais e necessidades dos servidores.

(...) construção desse plano foi um pouco diferente dos outros. Eu vejo que a PROCAP tem inovado muito. Viemos daquele processo anterior de cardápio, em que o gestor olhava lá e dizia: eu quero esse curso; o nome desse aqui é bonitinho; eu quero esse aqui pra fulano. Hoje eu vejo que acontece de uma forma mais direcionada, de forma mais estratégica para atingir os objetivos da UnB como todo. Mas eu acho que ainda falta essa questão da universidade definir melhor os objetivos estratégicos e fazer isso chegar na ponta, na área fim, chegar lá na gente. Porque muitas vezes fica em termos só do decanato, ou seja, fica uma coisa muito focada no gestor, na alta gestão.

- **A qualificação profissional na UnB: convergência e divergência entre as ações formativas e as demandas dos servidores**

Apesar dos avanços do PDP retratados acima, a servidora percebe sob a perspectiva do seu cargo, das atividades desenvolvidas e das pretensões profissionais, que as ações formativas ofertadas pela Universidade a contemplam muito pouco, em geral, é necessário buscar formações fora do ambiente laboral para construir as competências necessárias para o cumprimento de seu dever enquanto servidora pública e alcançar os objetivos profissionais.

(...) na verdade não, nem tanto. É algo que eu busco fora, outros locais para me capacitar, como por exemplo a ENAP ou então outras instituições. Porque como o cargo de psicólogo é muito específico então foge, né? A tendência é realizar mais ações para um número maior de pessoas, um quantitativo maior de cargos. Então é muito difícil ter um curso voltado assim para minha área.

- **Aplicabilidade e mudança: receptividades para com as novas competências**

A servidora entende que em geral é muito difícil promover mudanças no âmbito das organizações, em razão da cultura organizacional existente, situação agravada no setor público pelo excesso de normativos. Esse apego ao tradicionalismo, segundo a entrevistada, pode ser um fator de desmotivação e frustração o colaborador.

- **Motivações para participação em ações de qualificação profissional**

Ao ser questionada sobre as motivações que a levaram a participar das ações formativas, a servidora afirma que busca principalmente conhecer novas realidades e diversificar as possibilidades de ação, visto que a rotina administrativa é um fator que a desmotiva.

Eu gosto muito de aprender novas coisas. Aprender me inspira, me motiva, me leva a caminhar. Se eu chego num espaço que tenho feito as mesmas coisas há muito tempo, eu já fico incomodada, fico sentindo a necessidade de seguir outro caminho. Então o aprendizado é uma forma de fazer diferente uma atividade que eu já possuo.

3.4.8 Entrevista – Servidor D6

- **Perfil pessoal e profissional**

Ainda em estágio probatório, o servidor D6 ingressou na universidade em 2019 e exerce suas atividades junto ao Decanato de Gestão de Pessoas, onde é responsável por todo o

recrutamento e seleção dos novos docentes. É portador do título de especialista, apesar de ocupar o cargo de assistente em administração, possui 40 anos, é casado e não tem filhos. No âmbito da carreira encontra-se no nível II de capacitação.

- **Qualificação, desenvolvimento e carreira**

O servidor D6 declara ter domínio limitado sobre o seu plano de carreira, se limitando basicamente a questão das progressões funcionais e impactos financeiros decorrentes.

Eu consigo fazer a progressão. Quando chega o tempo de 1 ano e 6 meses, eu posso sair do nível 1 para o nível 2, tendo a quantidade de horas em cursos. E isso vai impactar na minha remuneração.

No âmbito da política federal de qualificação profissional e do plano de desenvolvimento construído pela Universidade a partir da PROCAP, observa-se a partir da fala do servidor um conhecimento e domínio limitados, e atribui essa situação a falta de informação e transparência por parte da instituição.

Eu acho que (o meu conhecimento) vai ser baixo, assim como o de várias pessoas, porque eles não divulgam. Eu mesmo não recebi nada no e-mail ou que informasse, esse é o nosso plano, vai ser assim.

No que tange a percepção do servidor sobre o que é qualificação profissional, há um entendimento de que abarcaria as ações de curto prazo voltadas apenas para o cargo e suas atividades, enquanto que o desenvolvimento profissional estaria atrelada a um processo longo e não limitado apenas ao cargo, mas sim relacionado a visão futura do indivíduo em relação as perspectivas profissionais e objetivos pessoais.

- **A qualificação profissional na UnB: convergência e divergência entre as ações formativas e as demandas dos servidores**

O servidor D6 aponta que a oferta de experiências profissionalizantes pela Universidade de Brasília, por meio da Coordenadoria de Capacitação, tende a se concentrar no desenvolvimento de competência e conhecimentos mais básicos, que em um primeiro

momento estavam em consonância com as necessidades e anseios do servidor, mas nesse estágio profissional em que se encontra não são mais atrativos.

Hoje, eu acho que (os cursos) não conseguem chegar tanto nas minhas necessidades. As necessidades que eu tenho hoje mudaram, não são tão mais básicas. Quando eu entrei aqui, eu tinha necessidades básicas. Hoje eu não tenho mais necessidade básica, eu tenho necessidade de outros cursos que vão trabalhar com pontos específicos. Tanto é que eu fazia mais cursos, mas agora eu fiz um curso pela PROCAP porque os cursos não me atraíram.

- **Aplicabilidade e mudança: receptividades para com as novas competências**

As ações voltadas ao domínio das plataformas de tecnologia de informação e comunicação, ao desenvolvimento de habilidades sociais, como o atendimento ao público, e de competências gerenciais, como gestão de conflitos são destacados pelo servidor como formações que tiveram um impacto direto no exercício de suas atividades junto a sua unidade de lotação. Contudo, o servidor aponta uma frustração quanto a continuidade das ações, visto que são ofertadas as formações introdutórias, a exemplo do Excel, porém não é dada continuidade na oferta dos módulos intermediários e avançados.

Quanto a abertura institucional para implementação de mudanças em processos e procedimentos, o servidor corrobora o entendimento apresentado por outros servidores de que a instituição não oferece um ambiente favorável à promoção de mudanças.

- **Motivações para participação em ações de qualificação profissional**

Por fim, o servidor destaca que o processo formativo agrega valor ao trabalho ofertado, e é justamente na busca por melhorar seu trabalho que tem participado das ações ofertadas no âmbito da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas.

3.4.9 Entrevista – Servidor C3

- **Perfil pessoal e profissional**

O servidor C3 tem 50 anos, sem dependentes, exerce suas atividades junto a Universidade de Brasília desde 1996 e encontra-se lotado no campus de Planaltina a mais de 10 anos. É ocupante do cargo de administrador, está no final da vida funcional, portanto, já

está no nível IV de capacitação e possui mestrado. Quanto as atividades desenvolvidas, o servidor pontua:

Bom, eu faço parte da equipe de gestão de pessoas da Faculdade de Planaltina. Ela funciona como se fosse um posto avançado do DGP no campus. A gente faz todo tipo de serviço que eu DGP oferece. A gente procura oferecer todos os serviços. Obviamente que tem algum outro serviço que a gente não tenha acesso, que a gente não alcança, mas eu diria que uns 85% a gente consegue oferecer lá no campus. Então a gente realiza os concursos, as seleções simplificadas, marca férias, concede os adicionais, recebe o servidor, aposenta o servidor.

- **Qualificação, desenvolvimento e carreira**

Ao ser questionado sobre o nível de conhecimento e domínio em relação ao Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE) criado pela Lei 11.091/2005, o entrevistado aponta que durante o período em que estava lotado junto ao Campus Darcy Ribeiro, atuou diretamente na implementação da nova carreira, integrando a comissão responsável pelo enquadramento funcional dos servidores da universidade, contudo, com sua movimentação para a Faculdade UnB Planaltina, passou a desenvolver novas atividades que não estavam diretamente relacionadas ao PCCTAE, o que promoveu um perda de parte desse conhecimento.

Então, eu acompanhei bastante no começo. Em 2005, quando veio nosso plano de carreira, eu era da equipe de implantação, inclusive a primeira análise dessa capacitação toda, da atualização da capacitação dos servidores. Eu fazia parte da comissão que foi formada pelo reitor da época. Então, no começo eu acompanhei bastante, depois eu sei que o sindicato entrou com alguns questionamentos, e principalmente a questão daquela carga horária foi modificada. Mas eu te confesso que quando eu fui para Planaltina em 2009, eu me desliguei bastante desse assunto. Então eu passei a lidar com ele como servidor, não mais como equipe. Foram várias atribuições de Planaltina, então eu realmente me desliguei. Quando chega alguma demanda (no setor) quem faz é a outra servidora, eu passo pra ela e acompanho só uma ou outra dúvida que ela tem, mas eu não faço o acompanhamento das tabelas, como eu tinha antes. Eu sei que permanece o que foi estabelecido, apenas com alteração de algumas dessas cargas horárias. Mas te confesso que por já estar em final de carreira e de capacitação. Eu não acompanho muito, não estou atualizado.

No que tange ao conhecimento e perspectivas sobre o Decreto 9.991/2019 que reestruturou a política de qualificação e desenvolvimento profissional no âmbito federal, o servidor C3 entende que o novo normativo é superficial e enfoca muito mais a questão orçamentária do que propriamente o investimento na carreira e desenvolvimento profissional dos servidores. E quando levado para o campo da formulação do PDP, o servidor percebe que

houve uma perda em relação ao antigo instrumento de planejamento, o Plano Anual de Capacitação (PAC), visto que considera o antigo instrumento mais engajado e aberto no acolhimento das demandas dos servidores.

Essa nova política de capacitação é bem recente. Eu vi que ela foi implementada em 2019, e basicamente em 2021 que o DGP encaminhou a pesquisa para toda as unidades da universidade. (...) eu vi que finalmente o governo soltou uma resolução específica atrelada a política de desenvolvimento, algo que não tinha, e achei positivo. Por outro lado, eu achei que o normativo foi um pouquinho superficial, principalmente, no que se aplica aos técnicos. (...) a impressão que me dá foi de desleixo. Foi uma coisa mais para cumprir tabela e para saber uma questão orçamentária do que uma questão de investimento na carreira dos servidores. (...) Então, a minha percepção é que o instrumento foi feito mais para saber o que se ia gastar, do que em que se iria investir.

Pelo que eu observei do novo instrumento, ele perdeu muito isso. Embora eu ache que ficou mais objetivo se perdeu muito da percepção do servidor, principalmente dos técnicos. Então eu acho que ele ganhou só na questão da objetividade, que eu acho que realmente faltava no instrumento anterior, mas ele perdeu muito no contexto. Ele se ateu muito a questão orçamentária e capacitação não se faz só com orçamento (...) é preciso ter gestão sobre o orçamento, mas mesmo que não haja dinheiro, você tem como fazer gestão de capacitação na universidade. Então assim, eu acho que no frígir dos ovos, colocando na balança, a gente perdeu entre um entre um plano e outro.

- **A qualificação profissional na UnB: convergência e divergência entre as ações formativas e as demandas dos servidores**

Tendo em vista o cargo que ocupa junto a instituição, o servidor C3 entende que há uma oferta adequada de ações formativas voltadas aos cargos de atuação mais ampla (cargos coringa), que seriam os cargos de administrador e assistente em administração, mas há nuances a serem corridas, principalmente, no que diz respeito a divulgação das ações e ao alcance de servidores que estão “esquecidos” pela instituição.

Regataremos o exemplo trazido pelo servidor como forma de retratar o que denominamos por servidores esquecidos:

Eu tenho colega, por exemplo, que até hoje não mexe com o SEI, que tem essa resistência porque não pegou lá em 2016 o começo, o fio da meada e aí ficou assustado com aquilo. Hoje em dia não tem mais processo físico e a pessoa não sabe mais como lidar, como mandar um documento. Ai que que você faz com um servidor desse que não acompanhou o começo, hoje em dia tem medo de mexer? Até mesmo porque todo mundo fala, que se você colocou uma vírgula no SEI nunca mais tira. Aí o cara fala: não vou mexer com isso, não sei como é que faz, vou fazer outras coisas. Mas que outra coisa tem para fazer que não envolva o SEI?

O servidor C3 tece ainda algumas críticas sobre o formato de qualificação profissional ofertado pela instituição, há ainda uma predileção por ações formais e estruturadas, em detrimento de proposições mais abertas e gerais, que privilegiem a educação informal e não-formal, permitindo que aliada a obtenção de conhecimentos se tenha a troca de experiências profissionais.

Cabe pontuar também que o servidor entende que apesar do Plano de Desenvolvimento de Pessoas ser destinado a formação de técnicos e docentes, a realidade observada não é essa. Os docentes não se utilizam de tal instrumento para sua qualificação e desenvolvimento profissional, em geral, se quer se utilizam da estrutura da própria instituição.

- **Aplicabilidade e mudança: receptividades para com as novas competências**

No que diz respeito a receptividade do locus de trabalho a mudanças, o servidor C3 pontua que no âmbito da FUP, os dirigentes garantem aos servidores técnico-administrativos autonomia para condução do trabalho, e por tal razão percebe uma abertura para implementação de mudanças e melhorias nos processos de trabalho.

- **Motivações para participação em ações de qualificação profissional**

Por estar no final da carreira, próximo a sua aposentadoria, o servidor C3 aponta que não há qualquer interesse em continuar a se qualificar e buscar novos conhecimentos, salvo o estritamente necessário para sua atividade profissional. Tal situação decorrer da percepção de que não há um reconhecimento ou uma retribuição por parte da administração pública para que o servidor continue a se qualificar profissionalmente para exercício de suas atividades.

3.4.10 Entrevista – Servidora D7

- **Perfil pessoal e profissional**

A servidora D7 tem 33 anos, é casada, não tem dependentes e ocupa o cargo de técnica em assuntos educacionais. Pós-graduada (latu sensu), no último nível de capacitação segundo o PCCTAE, a entrevistada exerce suas atividades junto a UnB a quase 7 anos e encontra-se lotada na Secretaria de Tecnologia da Informação, onde é responsável pela formulação da

oferta de ações de profissionalização destinados aos analistas e técnicos em Tecnologia da Informação (TI).

- **Qualificação, desenvolvimento e carreira**

Por encontrar-se lotada em uma área que está diretamente relacionado a gestão do plano de carreira e a política de desenvolvimento profissional, a servidora considera possuir um conhecimento razoável sobre tais temáticas.

O primeiro contato com o plano de carreira ocorreu quando precisou optar por ingressar na UnB ou se manter no seu antigo órgão, o que a levou a optar pela carreira de TAE, em virtude dos estímulos financeiros ofertados a partir das progressões e incentivos à qualificação. Registra-se, contudo, que a servidora aponta que em virtude das necessidades de trabalho e natureza das atividades, o seu conhecimento sobre o PCCTAE se concentra mais sob aspectos gerais e nas especificidades dos cargos da área de TI.

Conheço mais essas partes que atingem diretamente nossa carreira. A questão remuneração, o influencia na nossa remuneração, como que a gente pode crescer na carreira e em algumas atribuições de cargo. Eu conheço mais (as atribuições dos cargos) do pessoal da STI hoje em dia e o do meu cargo. Mas ele é totalmente desvirtuado dentro da universidade. O TAE não faz o que ele deveria fazer. É um cargo coringa, como se fosse um assistente. Você às vezes vai para um departamento e você vai comprar diárias e passagens para professor ou você vai secretariar o professor.

No âmbito da PNDP e do PDP, a servidora considera que houve alguns avanços principalmente na questão do controle e obtenção de dados gerenciais das ações formativas que estão sendo ofertada no âmbito da administração pública federal, bem como da imposição aos órgãos da obrigatoriedade de promover um levantamento de necessidades.

Eu acho que agora eles têm como monitorar mais e fazer o controle geral do realmente está acontecendo dentro do órgão. (...) a tentativa de fazer com que realmente tenha um levantamento de necessidades, porque o que uma coisa que a gente não tinha na universidade, a gente chutava o que que os setores precisavam A gente perguntava: você precisando de algum curso aí? Ah, eu estou precisando fazer cutelaria. Ah beleza. Eu vou ver aqui se dá para pagar um curso cutelaria para você. Então acho que isso era muito ruim para a capacitação, para o desenvolvimento, porque você não via se tinha aquela lacuna naquela área. (...) a gente não tem um instrumento que realmente valide o que a gente precisa capacitar.

Sob a questão da divisão da oferta de ações formativas entre ENAP e o órgão, a servidora entende que em um primeiro momento isso pode ser vantajoso para evitar custos desnecessários na oferta de ações que já estão contempladas pelas escolas de governo, mas aponta que isso também leva a uma centralização exacerbada e uma sobreposição do interesse da alta gestão sob a realidade de cada órgão.

Por fim, ao questionarmos sobre o que a servidora entendia por qualificação profissional e por desenvolvimento profissional, há uma identificação do último como um processo amplo e externo ao ambiente de trabalho, que perpassa vários eixos da formação, sejam estas de caráter formal ou não. Enquanto que a qualificação está relacionada diretamente ao aprendizado formal de uma determinada temática para o atendimento momentâneo de determinadas demandas institucionais.

- **A qualificação profissional na UnB: convergência e divergência entre as ações formativas e as demandas dos servidores**

Apesar de considerar que a Universidade de Brasília não faz uma gestão adequada do cargo de técnico em assuntos educacionais, atribuindo aos servidores que o ocupam atribuições que não estão de acordo com o previsto no plano de carreira, a servidora destaca que no local em que ela encontra-se lotada, a natureza das atividades é condizente com o esperado, e por tal razão, sente que tanto no âmbito do Plano de Desenvolvimento de Pessoas, bem como no antigo Plano Anual de Capacitação, não existe a oferta de ações formativas que a permita desenvolver competências necessárias ao cargo e as necessidades de trabalho.

Então assim, visualizando eu como TAE e as atribuições que eu exerço, não atinge. No meu caso, as formações que a PROCAP oferece não me alcança. Porque vendo as atribuições que eu tive desde o momento que eu entrei na pra PROCAP, eu sempre tive que procurar cursos fora. Eu lembro que no dia que eu coloquei o pé na PROCAP, a chefe falou assim pra mim: É o seguinte, você tem que fazer os cursos, né? Você vai ter que fazer o plano de aula, achar instrutor, e aí você vai ter que aprender a montar o curso, né? A fazer o curso mesmo. E aí você vai ter que fazer um curso na ENAP e aqui está o nome do curso e você vai fazer esse curso para você aprender. Eu falei: beleza. Realmente fiz o curso na ENAP e era completamente voltado para o que eu precisava. E depois todos os outros cursos que eu fui fazendo para aprimorar, para entender como é que eu ia montar um curso, desenvolver um curso, como é que eu faria o esqueleto do curso para o curso acontecer foi na ENAP.

No âmbito da instituição, a servidora aponta que foi atendida na oferta de ações voltadas a formação de gestores, tendo em vista que antes de ser movimentada para a STI, a servidora ocupou o posto de gestora da Coordenadoria de Capacitação.

Para além das necessidades do ambiente de trabalho, partindo para uma percepção mais macro, aliada a visão da servidora sobre desenvolvimento profissional, há uma identificação de ações, principalmente, em relação a educação formal que atendem as demandas por formação, voltada para as perspectivas e objetivos profissionais.

(...) por estarmos dentro da universidade, a gente tem a oportunidade, que às vezes as pessoas de outros órgãos não têm, por que elas não conhecem. Por exemplo, eu quero aprender muito sobre treinamento e desenvolvimento, tenho a possibilidade de pegar, enquanto aluno especial, uma disciplina específica da UnB. A gente tem um departamento de psicologia, que tem lá a parte de psicologia organizacional que trabalha com tudo isso, estou pegando como exemplo a minha área que é de treinamento e desenvolvimento. Então assim, se a pessoa realmente tiver interesse, ela tem como fazer uma disciplina com aluno especial e consegui estudar com pessoas que a gente lê os livros para aplicar as coisas no dia a dia do trabalho. Então assim, eu acho que por a gente estar dentro da universidade, a gente consegue ter os meios de desenvolvimentos diferenciados.

- **Aplicabilidade e mudança: receptividades para com as novas competências**

No que diz respeito a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos por meio de formações internas e externas, a servidora D7 aponta que no campo das formações específicas voltadas para seu cargo, apesar de não terem sido desenvolvidas no âmbito da UnB, foram plenamente aplicadas ao longo de sua carreira profissional. Situação que também se repete no caso das ações formativas ofertadas pela PROCAP, que a permitiram na condição de gestora desenvolver competências necessária para a gestão e liderança da equipe.

Quanto a receptividade da instituição a mudanças oriundas a partir dos conhecimentos adquiridos em ações formativas, a servidora D7 entende que no plano macro, tomando como referência toda a UnB, ainda existe resistência a processos de renovação, mas que com a renovação do quadro nos últimos anos, tem percebido pequenos avanços na revisão de processos de trabalho. Quando analisamos apenas a perspectiva micro, ou seja, o setor em que encontra-se lotada a servidora destaca que há autonomia para revisão de procedimentos e proposição de melhorias.

- **Motivações para participação em ações de qualificação profissional**

No campo das motivações expressas pelo servidor, percebe-se que a participação em ações formativas está diretamente relacionada ao atendimento de demandas e necessidades do trabalho. A servidora D7 relata:

Eu percebia que eu precisava aprender para aplicar no meu trabalho, porque senão eu teria muito mais dificuldade se eu não fizesse. Eu iria aprender sem a formação? Iria, provavelmente no dia a dia, aos trancos e barrancos, perguntando aos colegas, perguntando para um e para outro até aprender, mas eu acho que levaria muito mais tempo para aprender. Eu teria muito mais dificuldade também. Então tudo que eu participei de formação foi porque eu tenho um problema, eu não dou conta de fazer isso aqui, então eu vou fazer essa capacitação para ver se consigo melhorar.

3.4.11 Entrevista – Servidora D8

- **Perfil pessoal e profissional**

Lotada junto a uma unidade acadêmica do Campus Darcy Ribeiro, a servidora D8 ingressou na UnB a cerca de 1 ano e 6 meses, ocupa o cargo de assistente em administração e desenvolve atividades de atendimento a comunidade universitária e presta suporte as atividades acadêmicas em nível de graduação. É graduada em saúde coletiva pela Faculdade UnB Ceilândia, possui 31 anos e uma filha de 9 anos. No que tange a carreira, a servidora encontra-se no nível II de capacitação.

- **Qualificação, desenvolvimento e carreira**

Por ter ingresso na instituição durante a pandemia de COVID-19 e, conseqüentemente, em uma realidade em que as interações sociais e as rotinas de trabalho possaram a ser mediadas por recursos de informação e comunicação, bem como de uma transfiguração do ambiente doméstico em ambiente laboral, a servidora D8 pontua que não tem conhecimento da carreira estabelecida pela Lei 11.091, ou em relação a política de desenvolvimento e seus instrumentos de implementação.

No que tange a carreira, a servidora aponta que não recebeu suporte da instituição no sentido de fornecer informações suficiente para o domínio dos principais pontos e impactos do PCCTAE em sua vida profissional, e que a ausência da interação entre os servidores no ambiente de trabalho contribui para essa desinformação.

Tanto que essa questão da progressão por capacitação foi por um acaso. A outra servidora falou: você já fez sua progressão? Eu respondi: não, que progressão, eu estava perdida.

No plano da PNDP e da oferta de ações formativas descritas no PDP, a servidora pontua que teve a impressão de que as informações repassadas focavam muito mais na questão dos afastamentos e licenças, e que como ainda está em estágio probatório e, portanto, não goza desses direitos não chegou a se aprofundar na temática e concentrou-se no desenvolvimento de suas atividades.

- **A qualificação profissional na UnB: convergência e divergência entre as ações formativas e as demandas dos servidores**

A servidora D8 aponta que a intensa rotina de trabalho a que encontra-se submetida, aliada ao fato de que assim que ingressou na instituição atuou sozinha na secretaria da unidade acadêmica, acumulando funções de outra servidora que precisou se licenciar, a levaram a um direcionamento de sua participação em formações que estivessem estritamente relacionadas à natureza de suas atividades, não permitindo que ela trilhasse um caminho de formação de forma a atender suas perspectivas profissionais.

Quando eu entrei, a outra servidora que estava me orientando entrou de licença maternidade, então com 4 meses eu fiquei sozinha. E aí eu aprendi o que tinha para aprender em 4 meses e eu fiquei 6 meses sozinha. Então foram muitas coisas, muitas atividades que eu tive que fazer, me virar para dar conta. E aí eu acho que eu foquei muito na questão das atividades, do que eu tinha para fazer ali e não foquei tanto nas coisas da minha carreira, do meu desenvolvimento. Eu fiz alguns cursos porque tinha que fazer, porque eu tinha que aprender. Mas não foi tão direcionado para pensar no meu futuro na UnB.

- **Aplicabilidade e mudança: receptividades para com as novas competências**

No que concerne a aplicabilidade dos conhecimentos aprendidos a partir da participação em ações de formação ofertadas no âmbito da PNDP, a servidora D8 aponta que em geral houve um bom aproveitamento em sua rotina de trabalho, contudo, traz duas críticas. A primeira é em relação ao desenho as ações, visto que ela percebe que não é abordado durante as ações formativas como será a aplicação prática da temática ofertada e que não há uma especialização do conteúdo. A segunda crítica é em relação a continuidade das ações, pois ela

percebe que entre uma e outra formação consideradas complementares e subsequentes não há grandes mudanças.

Tal como já foi comentado por alguns outros entrevistados, a servidora D8 entende que não um ambiente favorável a proposição de mudanças a partir de novos conhecimentos. Ela entende que apesar de não existir uma uniformidade de procedimentos e rotinas administrativas desenhadas e implementadas em todos os setores, principalmente, no campo das unidades acadêmicas, não há uma disposição interna a permitir a construção de modelos e revisão de rotinas e modelos de trabalho

- **Motivações para participação em ações de qualificação profissional**

No campo da motivação, a servidora D8 aponta que até o presente momento, todas as formações que participou buscavam atender as necessidades momentâneas do trabalho.

3.4.12 Entrevista – Servidor D9

- **Perfil pessoal e profissional**

O servidor D9 ingressou na UnB a pouco mais de 2 anos e meio, encontra-se lotado junto a secretaria de uma unidade acadêmica do Campus Darcy Ribeiro, e atua principalmente com as demandas administrativas do pessoal docente. Possui 38 anos, tem uma união estável e não tem filhos. Ocupa o cargo de assistente em administração, é mestre em saúde coletiva e já progrediu por capacitação uma vez, portanto, encontra-se no nível II.

- **Qualificação, desenvolvimento e carreira**

Ao ser questionado sobre o nível de conhecimento sobre sua carreira e os impactos pessoais e profissionais dela decorrente, o servidor D9 aponta que busca sempre se manter atualizado e que tem um conhecimento considerável sobre o PCCTAE, e exemplifica tal domínio, resgatando as questões referentes à progresso por capacitação e por mérito, destacando que em relação a última, a UnB promoveu alterações recentemente.

Já no tocante a política de desenvolvimento profissional e a oferta de ações profissionalizantes, o servidor aponta que seu conhecimento se limita ao que tem sido ofertado pela instituição e pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP).

Em relação a percepção do servidor D9 sobre os conceitos de qualificação profissional e desenvolvimento profissional, percebe-se que a qualificação é relacionada às ações educativas de caráter formal, enquanto que o desenvolvimento abordaria a interrelação entre o indivíduo e o ambiente laboral.

A qualificação seriam os cursos, você se qualificar no sentido educacional, fazer um curso de especialização, mestrado, essas coisas. Já o desenvolvimento tá ligado a isso, mas eu acho que também tem mais a ver com a própria pessoa querer se desenvolver dentro da Universidade, e a Universidade dar brecha para que a pessoa consiga se desenvolver. Apesar de eu achar que a parte de desenvolvimento no caso de servidor público é um pouquinho mais complicado.

- **A qualificação profissional na UnB: convergência e divergência entre as ações formativas e as demandas dos servidores**

Segundo o servidor D9 existe uma identificação entre as necessidades de trabalho, seus objetivos e anseios profissionais e as ações formativas ofertadas pela UnB, e considera que essa convergência é resultado dos levantamentos de necessidades realizados pela Coordenadoria de Capacitação, a partir de 2020.

- **Aplicabilidade e mudança: receptividades para com as novas competências**

Quanto a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos, o servidor destaca que em especial as formações voltadas ao domínio de recursos de informação e comunicação, tais como o SEI e as ferramentas do Office 365, foram imprescindíveis para o desenvolvimento de seu trabalho, e que a partir desses novos conhecimentos, por estar lotado em um ambiente receptivo a mudanças, conseguiu ter autonomia para promover a revisão de sua rotina de trabalho.

- **Motivações para participação em ações de qualificação profissional**

Apesar de ter concentrado suas formações no atendimento das necessidades imediatas do trabalho, o servidor entende que sua motivação para participação de ações profissionalizantes contempla não apenas o desenvolvimento de competências para o trabalho, mas deseja construir um caminho que o permita obter conhecimentos aplicáveis não apenas no âmbito da Universidade de Brasília, mas ao longo de todo o seu exercício profissional.

3.5 Discussão

Tendo-se apresentadas as informações extraídas a partir de documentos e banco de dados institucionais e considerando a escuta e reprodução das narrativas dos servidores técnico-administrativos, o presente trecho do estudo visa promover a triangulação e discussão de tais dados.

De forma a introduzir as análises desse subitem faz-se necessário discorrermos brevemente sob o perfil pessoal e profissional dos entrevistados e estabelecermos os paralelos necessários com as informações trazidas a partir dos critérios de definição da amostra e do cenário atual no quadro técnico-administrativo.

Apesar de um quadro extremamente diverso com mais de 130 cargos ocupados, mais da metade dos servidores da Universidade de Brasília encontra-se distribuído em 7 cargos: administrador, assistente em administração, secretário executivo, técnico em assuntos educacionais, auxiliar de enfermagem (lotados no HUB), analistas de tecnologia da informação e técnico de laboratório. Observa-se que dada as limitações da pesquisa, foi possível mantermos uma perspectiva de pluralidade de cargos, bem como contemplar uma parte daqueles considerados como centrais.

Além da diversidade dos servidores no âmbito dos cargos, também buscou-se respeitar a equidade no que se refere ao tempo de serviço junto a instituição, ao nível educacional e à unidade de lotação. Cabe ressaltar que ao optarmos por analisar as percepções do quadro técnico lotado junto aos Campi, havia a premissa de que a concentração da oferta de ações de qualificação profissional no Campus Darcy Ribeiro poderia ser um fator de desestímulo ou impedimento para a participação dos servidores. A partir dos dados coletados não é possível confirmarmos tal premissa, contudo, faz-se necessário trazer alguns pontos para reflexão e resgate de algumas falas.

Quando analisado o tempo de serviço e, conseqüentemente, o nível na carreira em que o servidor se encontra, percebe-se que majoritariamente o quadro técnico dos campi são formados por servidores estáveis com um tempo considerável de exercício profissional, muitas vezes no final da vida funcional e, no geral, no último nível de capacitação segundo o PCCTAE. Pontua-se que em virtude do desenho da carreira estabelecida na Lei 11.091/2005, ao se atingir o nível IV de progressão por capacitação não há mais qualquer estímulo financeiro para que o servidor continue a participar de ações de qualificação profissional e, portanto, faz-se necessário que a instituição crie outros incentivos e motivações. Além do perfil do quadro,

os servidores trazem falas que nos permitem considerar que a oferta de cursos em unidade distinta ao seu ambiente profissional, e considerando todo o contexto de trabalho a que encontra-se submetido, pode ser um elemento de desmotivação a participação em ações de qualificação profissional.

Como é que uma instituição como a UnB que passou por toda aquele período de ditadura e alardeia aos quatro ventos, aceita calado um sistema de ponto eletrônico? Engessa o cara dentro de uma sala. Não que a gente não fosse engessado antes, entendeu? Não estou dizendo isso, mas quando você bota isso, que você tem que botar seu dedinho lá para prender o cara 8 horas dentro de uma sala, 10 para quem mora longe como eu. Você quer falar de capacitação com esse cara? Entendeu? Como é que você faz isso, o mesmo setor, o mesmo decanato que prende o cara ali e ainda fala pra ele que ele vai ter que pegar o carro dele ou um ônibus e ir lá pro Darcy Ribeiro fazer um curso, tá brincando, entendeu? (SERVIDOR C3)

Conforme já aventamos no capítulo referente a metodologia, o presente estudo não tem a intenção de estabelecer uma correlação entre gênero e qualificação profissional, contudo observou-se a partir da narrativa das servidoras, que a rotina de trabalho desempenhada na instituição, aliada à jornada complementar executada no cuidado da casa e dos filhos é um fator que impacta sobremaneira o estabelecimento de metas e objetivos de desenvolvimento e qualificação profissional. O atual modelo de formação oferecido pela instituição não leva em consideração esse cenário e, portanto, o(a) servidor(a) ao optar por participar de qualquer ação de qualificação profissional, necessariamente promove a exclusão desse tempo da interação familiar ou do cuidado com os filhos.

No tocante aos níveis de conhecimento e domínio dos servidores em relação ao plano de carreira (PCCTAE), normativos estruturantes e impactos decorrentes de sua aplicação, percebe-se que não há uma clara identificação das diretrizes traçadas pela Lei n. 11.091/2005, bem como das possibilidades de ação para construção de uma perspectiva de desenvolvimento profissional na carreira pelos servidores. Em geral, o conhecimento e interesse expostos pelos entrevistados em relação ao PCCTAE se limitaram a questão financeira (progressões funcionais por mérito e por capacitação).

A realidade identificada a partir do Banco de Dados Abertos, disponível no sítio eletrônico do Decanato de Gestão de Pessoas, de que cerca de ¼ do quadro técnico administrativo da instituição não encontra-se no patamar esperado em relação a progressão funcional, também é perceptível na narrativa dos entrevistados, conforme já retratada pelos servidores D2, D4 e C3. Entendemos que frente a esse cenário, em que muitos servidores não

se desenvolveram na carreira em razão da falta de conhecimento sobre a mesma e seus impactos, a simples oferta de ações formativas no âmbito do Plano de Desenvolvimento de Pessoas, sem que haja uma ação concomitante da instituição para o resgate desses servidores “esquecidos” e disseminação do conhecimento sobre o PCCTAE de forma efetiva, promoverá um avanço pífio na implementação de uma política que alie o atendimento das metas e objetivos institucionais e o desenvolvimento profissional dos servidores, a partir da progressão na carreira e construção de trilhas para o alcance dos objetivos pessoais e profissionais.

Tendo em vista que o recorte temporal do presente estudo abarca o quadriênio 2018-2021, trabalhamos com um momento de mudança do normativo instituidor da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas, tendo em vista a vigência do Decreto 5.707/2006 até meados do segundo semestre de 2019, e edição do novo regulamento – Decreto 9.991/2019 – em agosto de 2019 e vigente até o momento.

Ao longo do texto já apontamos as principais inovações e retrocessos trazidos com a implementação do novo normativo, contudo, faz-se necessário discorrermos sobre esses pontos sob a ótica dos sujeitos destinatários da política e a abordagem nos normativos internos da instituição.

A revisão e reformulação da PNDP com a edição do Decreto 9.991/2019 trouxe alguns avanços, principalmente, na escuta das demandas dos servidores a partir da imposição da obrigatoriedade de coleta das necessidades de formação do quadro. Contudo, há de se pontuar que apesar da gestão por competências ter sido estabelecida desde 2006, com o Decreto 5.707/2006, até o momento a Universidade de Brasília não conseguiu implementar tal modelo de forma eficiente, e então percebe-se que há uma ausência de metas e objetivos claros e comuns que transpassam desde o nível estratégico (Reitoria) até o nível operacional (unidades administrativas e acadêmicas), o que dificulta o mapeamento e identificação das competências profissionais a serem priorizadas.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (2018-2022) retrata essa ausência de alinhamento institucional, haja vista que apesar da previsão contida no PCCTAE e na própria PNDP, a qualificação e desenvolvimento profissional do quadro técnico não é elencado dentre os objetivos e metas a serem priorizados e desenvolvidos em inúmeros setores da instituição.

A corresponsabilidade da formação do quadro profissional, a partir da participação da ENAP e da rede de escolas de governo de âmbito federal na oferta de ações formativas em complementação as desenvolvidas localmente pelos órgãos e entidades da administração

pública federal, pode ser visto como uma janela de oportunidade trazida pela nova PNDP para revisão e aprimoramento da implementação da política nos órgãos, uma vez que a oferta de formações destinadas ao desenvolvimento de competências comuns e transversais fica a cargo na ENAP, e as áreas de treinamento, desenvolvimento e educação dos órgãos podem se dedicar na oferta de formações aliadas as realidades institucionais do órgão, bem como propor projetos educacionais destinado ao atendimento de demandas específicas da instituição ou do próprio quadro de servidores.

Apesar das inovações elencadas acima, há a confirmação, a partir da fala de alguns entrevistados como é o caso do servidor C3, da percepção anteriormente exposta de que o novo normativo abandona algumas das diretrizes consolidadas no decreto 5.707/2006, reduzindo o campo de ação profissionalizante apenas às ações formativas estruturadas, em detrimento da perspectiva formativa ampla que abarca a educação não formal e informal, além da imposição de uma lógica econométrica ao processo formativo.

Há de se pontuar que o baixo nível de conhecimento e domínio expresso pelos entrevistados no caso da carreira, também se faz presente em relação a PNDP. A grande maioria dos entrevistados pontuou desconhecer o normativo instituidor ou conhecer muito pouco, alegando que não houve por parte da instituição uma divulgação ampla e efetiva que chegasse até o servidor que encontra-se na ponta da estrutura administrativa. Alegaram também perceber que muito dos comunicados e informações são destinadas apenas aos gestores médios, ou não são repassados por esses aos demais membros da equipe.

É de conhecimento deste pesquisador que houve um trabalho de divulgação por parte da Coordenadoria de Capacitação da nova Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas, contudo, percebe-se a partir da fala dos entrevistados que não foi efetivo. Alguns entrevistados afirmam nunca ter recebido nenhum informativo sobre a PNDP ou quando recebiam estava centrado apenas na questão dos afastamentos e licenças regulamente instituídos pelo Estatuto do Servidor Público Federal.

No tocante aos instrumentos de implementação da política de qualificação (Plano Anual de Capacitação e Plano de Desenvolvimento de Pessoas) iniciaremos as discussões sobre o PAC, vigente durante os anos de 2018 e 2019. Resgatando as perspectivas já trazidas ao longo do presente estudo, há de se pontuar que apesar da conjugação das diretrizes trazidas pela PNDP, bem como do disposto no âmbito do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do PCCTAE, normatizado pelo Decreto n. 5.825/2006, o que levaria a construção de um

instrumento que considera as especificidades da carreira dos servidores das IFES, percebe-se a partir dos dados documentais e da fala dos entrevistados que o Plano Anual de Capacitação na prática era destinado apenas ao atendimento de uma parcela dos cargos e de atividades laborais.

No tocante as formações destinadas à docência e à tutoria requeridas pela UAB, apesar de serem ofertadas pela PROCAP e estarem contempladas no rol de formações do Plano Anual de Capacitação, ao tomarmos como referência o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2018-2022), entende-se que a oferta de tais ações profissionalizantes está voltada ao atendimento do Plano de Formação Inicial e Continuada de Profissionais na EAD/UnB, coordenado pelo Centro de Educação à Distância (CEAD). O mesmo ocorre no caso das formações específicas destinados aos profissionais da Secretaria de Tecnologia da Informação, visto que toda a oferta é mediada por um núcleo específico da STI, autônomo em relação à Coordenadoria de Capacitação. Na prática as formações educacionais ofertadas pela PROCAP se destinam primordialmente aos servidores cuja natureza das atividades profissionais seja administrativa e integre carreiras cujas atribuições permitam sua alocação em uma maior diversidade de áreas da instituição, como é o caso dos auxiliares em administração, assistentes em administração, secretários executivos e administradores.

Além da percepção da limitação de alcance do PAC no tocante as atribuições e cargos constante do PCCTAE, os servidores apontaram que apesar de identificarem um processo de revisão e mudança do perfil das ações formativas, ainda há um predomínio de formações destinadas ao domínio de ferramentas e rotinas administrativas, reforçando uma perspectiva tecnicista e mecanicista da educação para o trabalho. Os servidores apontam que as programações de formações profissionalizantes em geral abordam conhecimentos e competências básicas, que são ideais para a introdução em uma nova rotina de trabalho ou setor, cujas atribuições sejam de natureza administrativa, contudo, não atendem as necessidades de formação e desenvolvimento profissional de servidores que já possuem um relativo domínio sobre a temática ou que já está a muito tempo na instituição. Não há, segundo os entrevistados, uma continuidade das formações levando a um sentimento de descontinuidade/ruptura do processo educacional pelo servidor-aluno.

A ausência de identificação dos servidores com o instrumento de formação profissional pode ser decorrente da não participação no processo de formulação. Foi identificado a partir da fala de alguns servidores que quando da formulação dos Planos Anuais de Capacitação, a

instituição não promovia a coleta das demandas dos servidores, baseando-se apenas no “achismo” ou no acolhimento pleno de qualquer demanda apresentada sem a correlação da ação pleiteada com as demandas institucionais e do cargo do demandante. Foi apontado também pelos servidores uma percepção da reprodução constante de algumas ações formativas sem o devido amparo na realidade ou da concentração do processo de formulação do plano apenas na percepção dos gestores médios.

Ao transacionarmos do PAC para o Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP), temos avanços no que tange a identificação de demandas de formação do quadro, a partir da adoção de um instrumento de levantamento de necessidades amplo, principalmente a partir de 2021. Há de se destacar que a maior participação dos servidores nos leva à construção de uma programação de formações que amplia o atendimento dos diversos setores da universidade e de um quantitativo maior de cargos, contudo, o Plano de Desenvolvimento de Pessoas abandona a perspectiva de funcionar como um documento referencial e aglutinador das diretrizes impostas pelos diferentes normativos que disciplinam a formação e qualificação profissional dos servidores do PCCTAE, e se torna apenas um cardápio de cursos.

Há de se pontuar que a predileção trazida no âmbito do PDP por ações profissionalizantes estruturadas também se reflete na fala dos servidores quanto questionados sobre o que entendem por qualificação profissional. A maioria dos entrevistados apontam que percebem a qualificação profissional como ações formativas de curta duração voltadas ao desenvolvimento de competências profissionais específicas para demandas imediata de seus setores, ou de ações de educação formal institucionalizadas, tais como cursos de graduação e pós graduações *latu e stricto sensu*. A percepção de educação profissional mais ampla que contempla espaços formativos alheios as salas de aula e aliados a prática laboral ou vivência social praticamente não foi considerado ao longo das narrativas.

Contrapondo-se a perspectiva imediatista e formal das qualificações profissionais, ao se questionar sobre o que entendem por desenvolvimento profissional, identificamos que os entrevistados em uníssono, o descrevem como um processo, portanto, dinâmico e contínuo, que não se limita apenas a esfera do trabalho, mas perpassa outros espaços de formação e interação social.

No tocante ao binômio qualificação e desenvolvimento profissional, ressalta-se que a informação mais importante extraída das falas dos servidores é a percepção de ausência de

interrelação. As ações de qualificação profissional não são entendidas pelos indivíduos como parte do processo de desenvolvimento profissional.

Este pesquisador entende que a ausência dessa perspectiva de interdependência entre qualificação e desenvolvimento impõe uma lógica educacional de reprodução de modelos e conhecimentos, sem que haja a devida identificação do trabalhador com o seu próprio trabalho e dificulta a implementação de um modelo educacional baseado na autonomia profissional para construção do caminho formativo.

Na tentativa de compreender se existe espaço para adoção de um modelo de formação profissional baseado na navegação profissional, tentamos identificar a partir do Eixo 3 de nosso roteiro de pesquisa se há uma convergência das ações formativas com as necessidades de trabalho e com as aspirações e objetivos de desenvolvimento profissional dos servidores.

Entendo que para a elaboração de um modelo que permita ao servidor a construção de uma trilha de desenvolvimento baseado na autonomia de escolha das experiências formativas que sejam mais identificadas com suas demandas laborais ou com as aspirações por outras experiências e competências profissionais parte necessariamente da identificação por parte da instituição das necessidades de formação das diversas áreas e da oferta de ações e espaços formativos que confluam tais competências.

Percebe-se que apesar da pluralidade de posicionamentos dos servidores, uma parcela entende que as experiências profissionalizantes ofertadas pela instituição se adequam às rotinas de trabalho e, portanto, os conhecimentos adquiridos são passíveis de aplicação em sua prática laboral. Enquanto que uma outra parcela não reconhece nas programações de ações formativas espaço para desenvolvimento de competências necessárias ao exercício de suas atividades e aplicação dos conhecimentos adquiridos.

Há de se pontuar que a implementação de uma proposta de formação continuada alinhada às necessidades laborais dos servidores é um garantidor da construção da autonomia profissional do servidor em relação ao trabalho e empoderamento frente aos demais servidores.

No que tange ao atendimento dos objetivos e metas profissionais a partir dos espaços formativos ofertados no âmbito da PNDP pela Universidade de Brasília, há de se destacar que os servidores pontuaram que a criação dos mestrados profissionais foi importante para o desenvolvimento profissional do quadro técnico. Ao resgatarmos os dados referentes ao perfil atual do quadro, percebemos que existe espaço para o desenho de um programa de pós-graduação *latu sensu*, para atendimento dos mais de 500 servidores que possuem apenas nível

superior, ampliação da oferta de mestrados profissionais voltados à qualificação de quase 1/3 de servidores, que possuem nível de especialista e a implementação de programas de doutoramento profissional, de forma a garantir a continuidade da formação do quadro de mestres egressos dos programas profissionais.

Conforme já abordamos nos capítulos anteriores, a qualificação profissional deve ser entendida como relação de “ganha-ganha”, em que há o atendimento das demandas institucionais a partir da participação dos colaboradores em ações formativas, bem como das perspectivas e desejos profissionais e pessoais dos colaboradores, haja vista que a participação em ações formativas depende exclusivamente do interesse dos servidores e da percepção de que os conhecimentos adquiridos serão relevantes para seu desenvolvimento profissional.

Sob essa perspectiva resgatada da teoria dos jogos, buscamos construir a partir do Eixo 4 do roteiro de pesquisa, o panorama dos principais motivadores elencados pelos entrevistados, bem como identificarmos a existência de espaços garantidores de autonomia para aplicação das novas competências desenvolvidas, visto que competências profissionais sem aplicação se tornam apenas “conhecimento morto”.

Ainda que uma parcela dos servidores considerem que há uma identificação entre as ações formativas e as necessidades de trabalho demandas por seus setores de lotação, quase a totalidade dos entrevistados apontam que a instituição não oferece um ambiente favorável a implementação das competências adquiridas e promoção de revisões aos modelos de trabalho vigentes. A partir das narrativas, identificamos que a ausência de autonomia para modelagem do trabalho é percebida pelos entrevistados como resultante da interação de uma multiplicidade de fatores, tais como a cultura organizacional, quadro técnico mais antigo e avesso a mudanças e ausência de apoio dos gestores.

Apesar de relativamente nova, a Universidade de Brasília é descrita como uma instituição apegada ao tradicionalismo e formalismo, em que as “coisas são feitas sempre da mesma forma à anos”, e com um quadro técnico em processo de renovação, a partir do ingresso de novos servidores, mas que não conseguem romper com a cultura organizacional metódica e rígida construída ao longo dos anos. Há de se pontuar que a atuação dos gestores é o elemento garantidor da autonomia profissional dos servidores para construção de novas realidades e modelos de trabalho, contudo, os entrevistados entendem que não há um interesse ou estímulo por parte dos gestores na promoção de mudanças organizacionais.

Por fim, faz-se necessário abordar as questões referente à motivação dos servidores. Apesar de percebemos ao longo das narrativas que há uma identificação entre qualificação profissional e estímulos financeiros, a partir das progressões estabelecidas no PCCTAE, poucos servidores trouxeram abertamente essa questão como um fator motivador. Há de se destacar que nas falas há um desejo claro dos servidores em desenvolver novos conhecimentos e competências, e melhorar suas entregas à sociedade. Contudo, a ausência de uma oferta de formações condizentes com as atribuições do cargo, necessidades de trabalho, aspirações profissionais e nível de escolarização pode impor ao colaborador a perda dessa motivação. A ausência de possibilidade de proposição de mudanças também podem ser relevante nesse processo de desestímulo a participação em ações de qualificação profissional.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Centrado na perspectiva do servidor, o presente estudo se propôs a analisar as percepções dos servidores técnico-administrativos em educação (TAE) da Universidade de Brasília (UnB) em relação às ações formativas voltadas ao desenvolvimento profissional, ofertadas no âmbito da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas.

Considerando que ao longo do presente estudo foi possível identificarmos os principais normativos instituidores da política de qualificação profissional no âmbito federal, bem como sua aplicação no âmbito da Universidade de Brasília, o estabelecimento de um panorama das ações formativas ofertadas ao longo do quadriênio 2018-2021 e a identificação das demandas dos servidores, bem como da percepção da adequação das ofertas a suas realidades e aspirações profissionais, entendemos que houve o atendimento dos objetivos traçados.

No que tange a hipótese que norteou a construção da pergunta e objetivos, há de se considerar que entendemos não ser possível confirmá-la em sua integridade. Os dados coletados, bem como a escuta dos servidores apontam que apesar de historicamente as formações profissionais terem um caráter tecnicistas/mecanicista, e a construção dos instrumentos de qualificação profissional no âmbito da UnB demonstrarem um relativo descaso da instituição com a identificação das reais demandas do quadro, essa realidade vem se alterando ao longo dos anos.

As programações de ações formativas ainda contemplam uma grande parcela de cursos de caráter mecanicista, contudo, há uma tentativa de mudança dessa realidade principalmente a partir do PDP 2021. A oferta de espaços de formação mais amplos, como a oferta de cursos de mestrados profissionais também é um indicativo de que a instituição tem mudado sua percepção sobre quais ações de qualificação profissional tem ofertado, e quais os espaços de desenvolvimento profissional têm sido fomentados.

Apesar de não ter se constatado na maioria das narrativas dos servidores a identificação da correlação entre qualificação profissional e desenvolvimento profissional, e considerando que apesar do desenvolvimento profissional do servidor não estar constricto ao ambiente de trabalho, há de se considerar a importância da organização nesse processo, principalmente, no presente caso, haja vista que trata-se de uma universidade.

Enquanto um lócus de construção de novos conhecimentos, estabelecimento de novos referenciais científicos e práticas sociais, a Universidade de Brasília pode fomentar a criação de novos espaços de formação e construção de um modelo educacional que permita ao quadro técnico o pleno desenvolvimento das competências laborais e expectativas profissionais. Não podemos deixar de destacar a oferta de mestrados profissionais ou de estímulos ao quadro técnico para participação em disciplinas em nível de graduação e pós-graduação, contudo, apesar de ainda tímidas, tais ações são voltadas estritamente para o âmbito acadêmico, e precisamos considerar que uma parcela do quadro não deseja trilhar esse caminho.

Além de espaços destinados à educação formal e ações formativas estruturadas, a UnB deve considerar o fomento de perspectivas educacionais mais amplas, inclusive aliando ao tripé universitário. O reconhecimento do conhecimento científico a partir do estímulo a pesquisa por servidores técnicos e de construção de ações de extensão voltado a esse público são importantes movimentos no sentido de garantir o reconhecimento do alto nível educacional do quadro.

Apesar das limitações impostas pela própria PNDP e pelo PCCTAE, consideremos que é possível a construção de uma proposta formativa voltada ao reconhecimento das vivências dos servidores técnico-administrativos e estímulo ao desenvolvimento da autonomia profissional. Há de se pontuar que a autonomia não deve ser entendida apenas como liberdade de escolha sob quais ações formativas deseja ou não participar, mas perpassa outras realidades.

A formação profissional deve estar aliada a autonomia de rotinas, ou seja, a possibilidade de o indivíduo reconhecer a aplicabilidade das competências adquiridas em ações formativas em seu ambiente organizacional e ter poder de ação na promoção de mudanças em seu modo de trabalho. Autonomia na construção da carreira profissional, a partir da identificação do quadro de experiências formativas e traçar uma trilha educacional centrada no alcance dos objetivos profissionais. Autonomia para mudança de curso profissional dentro da instituição, que deve estar aliada a outros processos como o de movimentação e acompanhamento da força de trabalho, de forma que a instituição aproveite da melhor forma possível as competências a sua disposição e ofereça espaços de desenvolvimento e gestão da carreira aliada as perspectivas do servidor.

Nesta lógica educativa de fomento a autonomia do indivíduo, propomos enquanto produto técnico o redesenho do Plano de Desenvolvimento de Pessoas, de forma a aliar as perspectivas dos indivíduos e da instituição, tomando como premissa a autonomia do servidor no processo de construção de sua carreira profissional. Entendemos que a Universidade de

Brasília já traz o estímulo a autonomia no seu cerne, visto que na própria construção pedagógica dos cursos de graduação e pós-graduação há a identificação de um número reduzido de disciplinas consideradas do “tronco comum” e de realização obrigatória, e um fomento ao aluno construir, a partir das disciplinas da área de concentração e domínio conexo, a formação mais adequada a seus anseios. Nessa perspectiva, iremos propor um modelo de pós-graduação *latu sensu* que reproduza essa perspectiva educacional já instituída, e garanta ao servidor uma autonomia de atuação no sentido de trilhar uma formação que contemple as formações ofertadas pela instituição, mas também permita que se transite por outros espaços de formação, como a ENAP e demais escolas de governo, espaços de pesquisa, inovação e extensão, e experiências educacionais baseadas na educação não-formal e informal.

Ressaltamos ainda que a proposta de produto técnico busca revisar e redesenhar também o atual modelo de capacitações ofertadas, de forma ampliar o sentido de qualificação profissional e garantir aos servidores um espaço formativo baseado em trilhas de aprendizagem, de forma a permitir a identificação das demandas profissionais e pessoais e o desenho do modelo instrucional que mais lhe atenda.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. A. M. **A POLÍTICA DE CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL DO SERVIDOR TÉCNICO-ADMINISTRATIVO NA UNB: EFETIVIDADE E DESAFIOS NA PERCEPÇÃO DO CAPACITADO**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Mestrado Profissional em Educação – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.
- ALMEIDA, P. R. Transformações da ordem econômica mundial, do final do século 19 à Segunda Guerra Mundial. **Revista Brasileira de Política Internacional**, v. 58 (1), p. 127-141, 2015
- ALVES, D. J.; RODRIGUES, A. M. E. “Trabalho, educação e emancipação humana sob a lógica do capital: emancipar de que?” In: BATSITA, E. L.; BATISTA, R. L. (Orgs.). **Trabalho, educação e emancipação humana**. Jundiaí, SP : Paco Editorial, 2015.
- ANTUNES, R. L. C. **Os sentidos do Trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho**. [2.ed., 10ª reimpr. rev. e ampl.] – São Paulo, SP : Boitempo, 2009.
- ARRUDA, A. L. B. **Expansão da educação superior no Brasil e os desafios para a gestão**. In: Seminários Regionais da ANPAE [Recurso Eletrônico] Organizadora: Márcia Angela da Silva Aguiar. Recife, PE : 2018 Nº 01, 2018
<<https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero1/Textos/AnaLuciaBorba.pdf>> Acesso em 26 ago. 2021.
- BATISTA, E. L.; LIMA, M. R. “A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica a prática revolucionária” In: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora** (Orgs) – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- BAUER, M. W.; GASKEL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002
- BERNARDO, J. **Estado: a silenciosa multiplicação do poder** – São Paulo; Escrituras Editora, 1998.
- BOBBIO, N. e BOVERO, M. **Sociedade e Estado na filosofia política moderna**. 3a. edição. São Paulo: Brasiliense, 1991
- BRASIL. Presidência da República. **Constituição Política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824)**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm> Acesso em 30 ago. de 2021
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2020. Disponível em:
<https://bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/15261/constituicao_federal_56ed.pdf?sequence=197&isAllowed=y> Acesso em 12 ago. 2021.
- _____. Presidência da República. Câmara de Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE)**. Brasília, 1995. Disponível em:
<<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>> Acesso em 12 ago. 2021.

_____. _____. **Decreto Nº 96.664, 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d94664.htm> Acesso em 12 ago. 2021.

_____. _____. **Decreto Nº 2.794, de 1º de outubro de 1998.** Institui a Política Nacional de Capacitação dos Servidores para a Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional, e dá outras providências. (Revogado pelo Decreto 5.707, de 23 de fevereiro de 2006) Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2794.htm> Acesso em 12 ago. 2021.

_____. _____. **Decreto Nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006.** Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. (Revogado pelo Decreto 9.991, de 28 de agosto de 2019). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5707.htm> Acesso em 12 ago. 2021.

_____. _____. **Decreto Nº 5.824, de 29 de junho de 2006.** Estabelece os procedimentos para a concessão do Incentivo à Qualificação e para a efetivação do enquadramento por nível de capacitação dos servidores integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei no 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5824.htm> Acesso em 09 set. 2021.

_____. _____. **Decreto Nº 5825, de 29 de junho de 2006.** Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei no 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5825.htm> Acesso em 09 set. 2021.

_____. _____. **Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm> Acesso em 12 ago. 2021.

_____. _____. **Decreto Nº 9.991, de 28 de agosto de 2019.** Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9991.htm> Acesso em 12 ago. 2021.

_____. _____. **Decreto-Lei Nº 200, de 25 de fevereiro de 1967.** Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0200.htm> Acesso em 12 ago. 2021.

_____. _____. **Decreto-Lei Nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.** Lei orgânica do ensino industrial. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm> Acesso em 11 fev. 2022.

_____. _____. **Decreto-Lei Nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943.** Lei Orgânica do Ensino Comercial. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del6141.htm> Acesso em 11 fev. 2022.

_____. _____. **Decreto-Lei Nº 9.613, de 20 de agosto de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del9613.htm> Acesso em 11 fev. 2022.

_____. _____. **Decreto-Lei Nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942.** Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4048.htm> Acesso em 11 fev. 2022.

_____. _____. **Decreto-Lei Nº8.621, de 10 de janeiro de 1946.** Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8621.htm> Acesso em 11 fev. 2022.

_____. _____. **Decreto-Lei Nº8.530, de 2 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8530.htm> Acesso em 11 fev. 2022.

_____. _____. **Decreto-Lei Nº1.713, de 28 de outubro de 1939.** Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Cíveis da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1713.htm> Acesso em 11 fev. 2022.

_____. _____. **Lei Nº4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm> Acesso em 30 ago. 2021.

_____. _____. **LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827.** Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LIM/LIM..-15-10-1827.htm> Acesso em 30 ago. 2021.

_____. _____. **Lei Nº 7.596, de 10 de abril de 1987.** Altera dispositivos do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-lei nº 900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-lei nº 2.299, de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7596.htm> Acesso em 12 ago. 2021.

_____. _____. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 01 set. 2021.

_____. _____. **Lei 11.091, de 12 de janeiro de 2005.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm> Acesso em 12 ago. 2021.

BRESSER PEREIRA, L. C. e GRAU, N. C. “Entre o Estado e o mercado: o público não-estatal”. In: BRESSER PEREIRA, L. C. e GRAU, N. C. (Orgs.). **O público não-estatal na reforma do Estado**. RJ: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

BRIDGES, D. **Philosophy in educational research. Epistemology, ethics, politics and quality**. Switzerland – Springer International Publishing. 2017.

BRUNO, L. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: BRUNO, L. (Org). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1996

BUARQUE DE HOLANDA, S. **Raízes do Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1969.

BURBULES, N.; BRIDGES, D.; GRIFFITHS, M.; SMEYERS, P. Varieties of Interpretation in Educational Research: How We Frame the Project. In: BURBULES, N.; BRIDGES, D.; GRIFFITHS, M. SMEYERS, P. **Springer International Handbooks of Education**. Springer: Dordrecht Heidelberg New York London, pp. 3 -16, 2015.

CARLOS DOS SANTOS, P. **A capacitação profissional na visão dos servidores da Universidade de Brasília**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Mestrado Profissional em Educação – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

CARVALHO, A. I. et al. **Escolas de governo e gestão por competências: mesa- redonda de pesquisa-ação** – Brasília: ENAP, 2009. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/398/1/livro_mesa_redonda.pdf> Acesso em: 15 ago. 2021.

CATARINO, G. F. C.; QUEIROZ, G. R. P. C.; BARBOSA-LIMA, M. C. A. O formal, o não formal e as outras formas: a aula de física como gênero discursivo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69 abr-jun, p. 499-517. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226925>>. Acesso em: 01 set. 2021.

CHIAVENATO, I. **Teoria Geral da Administração: Abordagens Prescritivas e Normas, Volume 1**. Barueri - SP: Editora Manole, 2014. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788520444948/>> . Acesso em: 19 ago. 2021

CORDÃO, F. A. Prefácio. In: ZARIFIAN, P. **O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas**; tradução Eric Roland René Heneault – São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.

COSTIN, C. **Administração Pública** – Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**; tradução Luciana de Oliveira da Rocha – 2. Ed – Porto Alegre: Artmed, 2007

DANTAS, E. L. B. **Política de gestão de pessoas em universidades federais: a percepção dos técnicos-administrativos sobre o plano de desenvolvimento dos integrantes da carreira dos cargos técnico-administrativos em educação - PDIPCCTAE – na Universidade Federal do Tocantins**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) – Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas – Universidade Federal de Tocantins, Palmas, 2015.

- DI PIETRO, M.S.Z. **Direito Administrativo**. Rio de Janeiro: Forense, 2021. Disponível em: <<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788530993351/>> . Acesso em: 19 ago. 2021
- FAORO, R. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**; prefácio Gabriel Cohn. – 5. ed. – São Paulo: Globo, 2012.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**; trad. Tomaz Tadeu da Silva – Porto Alegre : Artes Médicas, 1989.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1999.
- FERREIRA, J. M. C. Novas tecnologias, emprego, educação e formação de recursos humanos. In: SOUZA NETO, J. C.; LIBERAL, M. M. C., orgs. **Educar para o trabalho: estudos sobre os novos paradigmas**. Curitiba, PR; Arouco Editora, 2006.
- FERREIRA, N. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002
- FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **RAC – Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, p. 183-196, Ed. Especial, 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1415-65552001000500010>> . Acesso em: 03 set. 2021
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. – 3 ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido** – 71 ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** – 60ª ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019
- FRIGOTTO, G. Trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/verbetes/trabalho/>> Acesso em 30 ago. 2021.
- GOHN, M. G. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em Educação** – IIª Série, Número 1, p. 35-50, 2014. Disponível em: <<http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/download/4/4>> Acesso em 01 set. 2021.
- GÜNTHER, H. (2003). **Como Elaborar um Questionário** (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, Nº 01). Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. **Metodologia de pesquisa** – 5ª ed. – Dados eletrônicos – Porto Alegre: Penso, 2013.
- LAMOUNIER, B. Bases do autoritarismo revisitado: diálogo com Simon Schwartzman sobre o futuro da democracia brasileira. IN: Luisa Farah Schwartzman et al. (orgs.). **O Sociólogo e as Políticas públicas: Ensaio em homenagem a Simon Schawartzman**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009
- LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**; trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. – Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LESSARD, C. Autonomia profissional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo

- Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em:
<<https://gestrado.net.br/verbetes/autonomia-profissional/>> Acesso em 02 set. 2021
- LIBERAL, M. M. C. A educação e a formação profissional. In: SOUZA NETO, J. C.; LIBERAL, M. M. C., orgs. **Educar para o trabalho: estudos sobre os novos paradigmas**. Curitiba, PR; Arouco Editora, 2006.
- LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I**; tradução Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer, Nélio Schneider. – 2. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2018.
- _____. **Para uma ontologia do ser social II**; tradução Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes – 1. ed. São Paulo : Boitempo, 2013
- MADRUGA, R. **Treinamento e desenvolvimento com foco em educação corporativa**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.
- MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí, Paco Editorial, 2016.
- MARX, K. **O capital: crítica da economia política**: livro I; tradução de Reginaldo Sant’Anna – 37ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.
- _____. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010
- _____. **Manuscritos econômico-filosóficos**, São Paulo: Boitempo, 2004.
- MATIAS-PEREIRA, J. **Administração pública: foco nas instituições e ações governamentais**. – 5. ed. rev. e atual – São Paulo: Atlas, 2018.
- MEDEIROS, A. L., DANTAS, E. L. B. e SILVA, M. A, R. O PLANO DE CARREIRA DOS TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS DE UNIVERSIDADES FEDERAIS: o caso de uma Universidade Federal do norte do Brasil. **Revista Observatório**. Palmas. v.3, n. 3 p. 584-618, maio. 2017. Disponível em:
<<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/3445/9688>>
Acesso em 17 ago. 2021.
- MOROZ, M. **O processo de pesquisa: iniciação** – Brasília: Plano Editora, 2002.
- NASCIMENTO, T. A. **Análise do Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento dos Servidores Técnico-administrativos da Universidade Federal do Ceará (UFC) na perspectiva de técnicos e gestores**. 2015. Dissertação (Mestrado em Gestão Estratégica para as instituições de ensino superior) – Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.
- NERY, K. R. **Capacitação de servidores: o caso do campus avançado da UFJF em Governador Valadares**. 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.
- NOSELLA, P. A educação e o mundo do trabalho: da sociedade industrial à sociedade pós-industrial, IN: Maria Stephanou e Maria Helena Camara Bastos. (Org.). **Coleção Histórias e Memórias da Educação no Brasil Vol. III - Século XX**. 2ed.Petrópolis: Vozes, 2011, v. 3, p. 243-256.
- OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa** – Petrópolis, RJ : Vozes, 2007

- OLIVEIRA, N. C. **Formação continuada dos técnicos administrativos em educação: alienação ou emancipação?** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Mestrado em Educação – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- PASCAL, M. A. M.; SCHWARTZ, R. A pedagogia libertária: um resgate histórico. In: SOUZA NETO, J. C.; LIBERAL, M. M. C., orgs. **Educar para o trabalho: estudos sobre os novos paradigmas**. Curitiba, PR; Arouco Editora, 2006.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**; trad. Bruno Chales Magne – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PIMENTEL, A. O método de análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, novembro/ 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300008>> Acesso em: 17 set. 2021
- SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1 n.1 p. 1-15. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>> Acesso em 10 fev. 2022.
- RAMOS, M. N. O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado, IN: Maria Stephanou e Maria Helena Camara Bastos. (Org.). **Coleção Histórias e Memórias da Educação no Brasil Vol. III - Século XX**. 2ed.Petrópolis: Vozes, 2011, v. 3, p. 229-242
- REIS, J. M. S. O empresariado industrial nacional e seus projetos educacionais: a dialética da formação humana entre as décadas de 1970 e 1980. In: Batista, E.L.; MÜLLER, M.T (Orgs). **Realidades da educação profissional no Brasil**. São Paulo: Icone, 2015
- RIBEIRO, M. A. R. O ensino industrial: memória e história, IN: Maria Stephanou e Maria Helena Camara Bastos. (Org.). **Coleção Histórias e Memórias da Educação no Brasil Vol. III - Século XX**. 2ed.Petrópolis: Vozes, 2011, v. 3, p. 209-228.
- RIBEIRO, P. R. M. History of school education in Brazil. **Paidéia** (Ribeirão Preto), (4), 15-30, 1993. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>> Acesso em 27 ago. 2021.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas** - 3. ed. - 14. reimpr. - São Paulo: Atlas, 2012
- ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil: (1930/1973)** - 40. Ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ROMANOWSKI, J. P; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p.37-50, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176/22872>>. Acesso em 17 ago. 2021.
- Rosenthal, G. (2006) The Narrated Life Story: On the Interrelation Between Experience, Memory and Narration. In: **Narrative, Memory & Knowledge: Representations, Aesthetics, Contexts**. University of Huddersfield, Huddersfield, pp. 1-16.
- SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**, Campinas, SP, Praxis. 1998.
- SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências** – 5.ed – São Paulo: Cortez, 2008.

- SANTOS, C. S. **Introdução à gestão pública** – 2. ed. – São Paulo: Saraiva, 2014.
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, v. 12, n. 34, jan./abr., 2007
- SCHWARTZMAN, S. **Bases do autoritarismo brasileiro** – 4. ed. – Rio de Janeiro: Publit Soluções Editoriais, 2007.
- SIECOLA, M. **Políticas públicas em educação** - 1. ed. - Curitiba, PR: IESDE BRASIL S/A, 2016.
- SILVA, F. L.; MARIN, P. **Gestão de Pessoas no Governo de Luiz Inácio da Silva (Lula): análise das políticas desenhadas e implementadas e de sua relação com o modelo de gestão pública do Governo Federal**. In: Congresso CONSAD de Gestão Pública, 6, 2013. Anais eletrônicos. Brasília. Disponível em: <<http://consad.org.br/wp-content/uploads/2013/05/160-160-GESTÃO-DE-PESSOAS-NO-GOVERNO-DE-LUIZ-INÁCIO-DA-SILVA-LULA-ANÁLISE-DAS-POLÍTICAS-DESENHADAS-E-IMPLEMENTADAS-E-DE-SUA-RELAÇÃO-COM-O-MODELO-DE-GESTÃO-PÚBLICA-DO-GOVERNO-FEDERAL.pdf>> Acesso em 23 ago. 2021.
- SOUZA, J. S. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: anos 90** – Campinas, SP; Autores Associados, 2002.
- _____. **O sindicalismo brasileiro e a qualificação do trabalhador** – 2ª ed. Londrina: Praxis, Bauru: Canal 6, 2015.
- TANNENBAUM, F. **A filosofia do trabalho**. Rio de Janeiro: JH Cunha, [195-].
- TENORIO, F. G. Weber e a burocracia. **Revista Do Serviço Público**, Brasília, ano 38, v.109, n.4, 1981. Disponível em: <<https://doi.org/10.21874/rsp.v38i4.2328>> Acesso em 22 ago. 2021
- TRAGTENBERG, M. **Sobre educação, política e sindicalismo**. – São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação** – São Paulo: Atlas, 1987
- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022**, Brasília, 2018. Disponível em: <http://planejamentodpo.unb.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=54:pdi-unb-2018-2022&id=2:diversos> Acesso em 16 mar. 2022
- _____. **Projeto Político-Pedagógico Institucional**, Brasília, 2018. Disponível em: <http://planejamentodpo.unb.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=50:pppi-unb&id=2:diversos> Acesso em 15 mar. 2022
- _____. **Plano Anual de Capacitação – 2018**, Brasília, 2018.
- _____. **Plano Anual de Capacitação – 2019**, Brasília, 2019.
- _____. **Plano de Desenvolvimento de Pessoas - 2020**, Brasília, 2020. Disponível em: <http://www.capacitacaoantigo.unb.br/images/Cronograma_de_cursos_2020.pdf> Acesso em 01 mar. 2022

_____. **Plano de Desenvolvimento de Pessoas - 2021**, Brasília, 2021. Disponível em:
<https://capitacao.unb.br/images/PDP_CURSOS_FINAL%202021.pdf> Acesso em 01 mar. 2022

_____. **Relatório de Atividades: Coordenadoria de Capacitação - 2019**, Brasília, 2020. Disponível em:
<https://www.capitacao.unb.br/images/relatorio_atividade_2019_final_procap%201.pdf> Acesso em 01 mar. 2022

_____. **Relatório de Atividades: Coordenadoria de Capacitação - 2020**, Brasília, 2021. Disponível em:
<https://capitacao.unb.br/images/relatorio_atividade_2020_procap_final.pdf> Acesso em 01 mar. 2022

WEBER, M. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília, DF : Editora Universidade de Brasília: São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** – 2ª ed. – Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZARIFIAN, P. **O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas**; tradução Eric Roland René Heneault – São Paulo: Editora Senac, São Paulo, 2003.



Produto Técnico

Plano de Desenvolvimento de Pessoas

**Qualificação Profissional centrada na
autonomia do servidor**

JOÃO PAULO DA SILVA GONÇALVES

PRODUTO TÉCNICO

Plano de Desenvolvimento de Pessoas: qualificação profissional centrada na autonomia do servidor

Produto técnico apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação - Modalidade Profissional (PPGE-MP), com requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Fernando Bomfim Mariana

BRASÍLIA – DF

2022

APRESENTAÇÃO

A **Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas - PNDP** estabelecida por meio do Decreto Nº. 9.991, de 28 de agosto de 2019 define o **Plano de Desenvolvimento de Pessoas – PDP** enquanto instrumento norteador das ações de desenvolvimento profissional dos servidores públicos dos órgãos e entidades da administração pública direta, autárquica e fundacional.

Calcado sobre o modelo de gestão por competências, tal normativo define que caberá ao Plano de Desenvolvimento de Pessoas:

- alinhar as necessidades de desenvolvimento com a estratégia do órgão ou da entidade;
- estabelecer objetivos e metas institucionais como referência para o planejamento das ações de desenvolvimento;
- atender às necessidades administrativas operacionais, táticas e estratégicas, vigentes e futuras;
- nortear o planejamento das ações de desenvolvimento de acordo com os princípios da economicidade e da eficiência;
- preparar os servidores para as mudanças de cenários internos e externos ao órgão ou à entidade;
- preparar os servidores para substituições decorrentes de afastamentos, impedimentos legais ou regulamentares do titular e da vacância do cargo;
- ofertar ações de desenvolvimento de maneira equânime aos servidores;
- acompanhar o desenvolvimento do servidor durante sua vida funcional;
- gerir os riscos referentes à implementação das ações de desenvolvimento;
- monitorar e avaliar as ações de desenvolvimento para o uso adequado dos recursos públicos; e
- analisar o custo-benefício das despesas realizadas no exercício anterior com as ações de desenvolvimento.

No âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e da Rede Federal de Ensino Superior, em virtude do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), além da observância dos pressupostos estabelecidos

pela PNPD, faz-se necessário enquadrar as ações de desenvolvimento sob a ótica do Decreto Nº 5.825/2006, de 29 de junho 2006, que estabelece diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação.

A presente proposta busca garantir um alinhamento entre as necessidades de desenvolvimento de competências apontadas pela instituição, de forma a garantir o pleno atendimento dos objetivos institucionais, e o atendimento dos objetivos profissionais dos servidores, permitindo o pleno desenvolvimento profissional e gestão da carreira de forma autônoma.

1. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: MISSÃO, VISÃO, VALORES, ESTRUTURA E PERFIL

Criada pela Lei n. 3.998, de 15 de dezembro de 1961, a Universidade de Brasília surge das ideias do antropólogo Darcy Ribeiro e do educador Anísio Teixeira e foi idealizada sob uma perspectiva de formação transversal do conhecimento e mobilidade discente.

Segundo o Plano Orientador da UnB, elaborado em 1962 (data de sua inauguração) as ações desenvolvidas pela nova instituição devem estar pautados na promoção de uma educação orientada para a construção de cidadãos conscientes e atuantes, comprometidos com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória, e com a construção de uma sociedade mais justa, pautada nos valores democráticos e inclusivos.

O processo de aprendizagem, segundo as perspectivas de seus fundadores, deve ser balizado pelos princípios de interdisciplinaridade, transversalidade, contextualização, flexibilidade, diversidade, acessibilidade e sustentabilidade que deverão estar inter-relacionados no tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão).

Confluindo os princípios norteadores estabelecidos no Plano Orientador, as diretrizes elencadas no Projeto Político Pedagógico Institucional e os preceitos constantes do Estatuto e Regimento Geral, o Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022, estabelece a Missão, a Visão e os Valores da Universidade de Brasília, os quais serão resgatados a seguir.

1.1 Missão

Ser uma universidade inovadora e inclusiva, comprometida com as finalidades essenciais de ensino, pesquisa e extensão, integradas para a formação de cidadãs e cidadãos

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.

1.2 Visão

Ser referência nacional em ensino, pesquisa e extensão, com inserção local, regional e internacional, inovadora, inclusiva, transparente e democrática, com gestão eficaz e qualidade de vida.

1.3 Valores

- a dignidade, a igualdade e a liberdade de todas as pessoas humanas;
- a ciência, como forma de conhecimento confiável ao lado de outras formas de saberes;
- o diálogo em termos de igualdade com essas outras formas de saberes;
- a tolerância e a compreensão para com as mais diversas formas de manifestação de pensamento e de crença;
- a democracia como forma de organização política da sociedade em geral, e da Universidade, em particular.

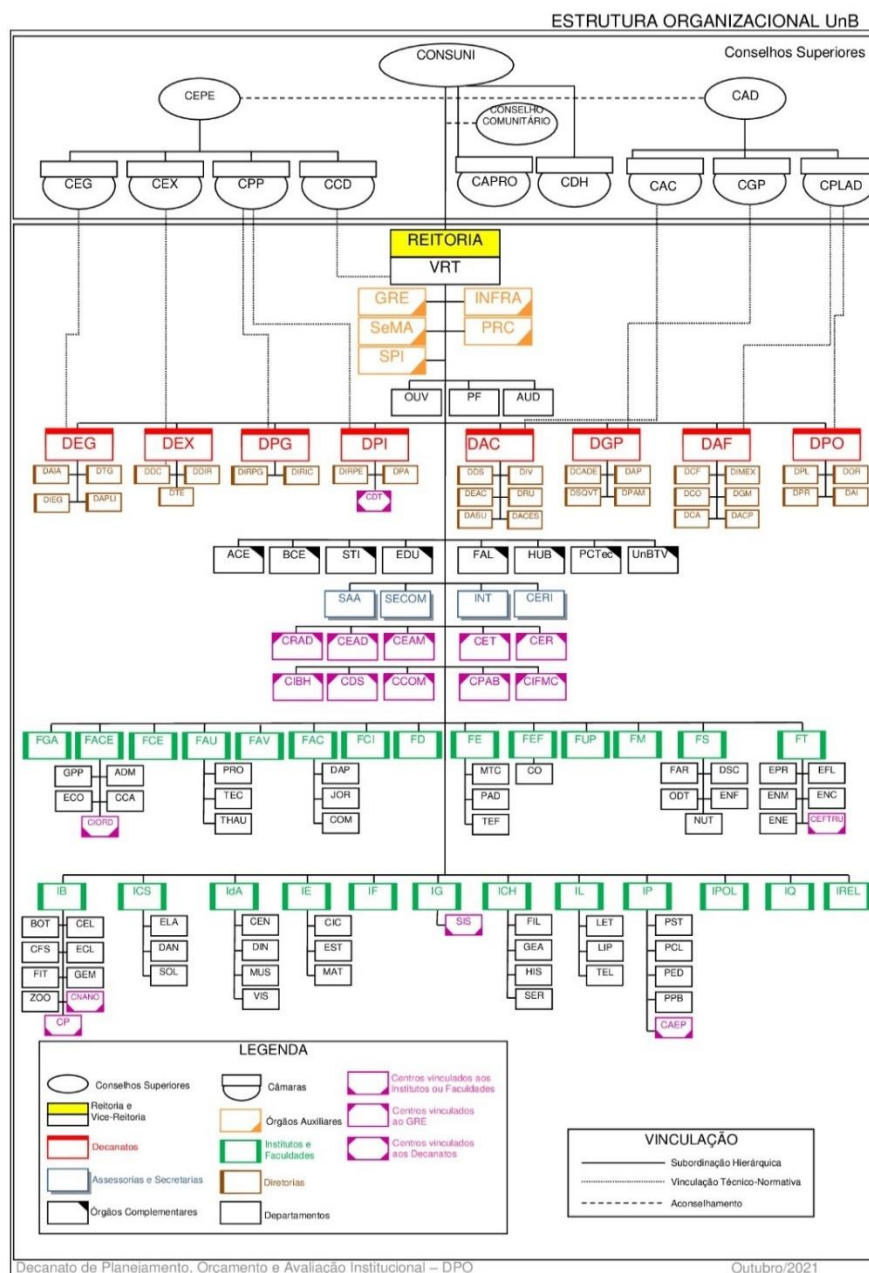
1.4 Estrutura Organizacional

Pautada sob a interação de três princípios fundamentais - gestão democrática, descentralização e racionalidade organizacional - a Universidade de Brasília encontra-se organizada em:

- Conselhos Superiores;
- Reitoria;
- Unidades Acadêmicas;
- Órgãos Complementares;
- Centros.

No âmbito das unidades acadêmicas há de se pontuar que são 12 institutos, 14 faculdades, 53 departamentos e 16 centros, distribuídos entre 4 campi.

Figura 1. Estrutura Organizacional da Universidade de Brasília

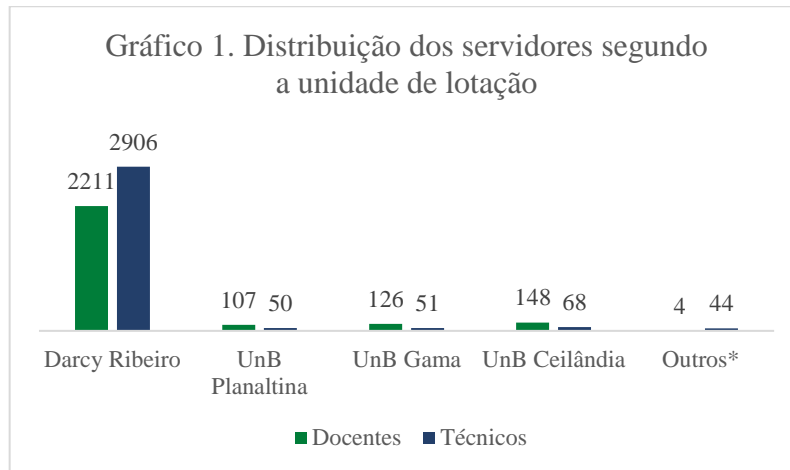


Fonte: Sítio eletrônico da Universidade de Brasília

1.5 Perfil profissional da força de trabalho

A Universidade de Brasília conta com um corpo de servidores multiprofissionais distribuídos em 4 campi – Campus Darcy Ribeiro, Faculdade UnB Planaltina, Faculdade UnB Gama, Faculdade UnB Ceilândia – e alguns setores descentralizados localizados fora dos campi.

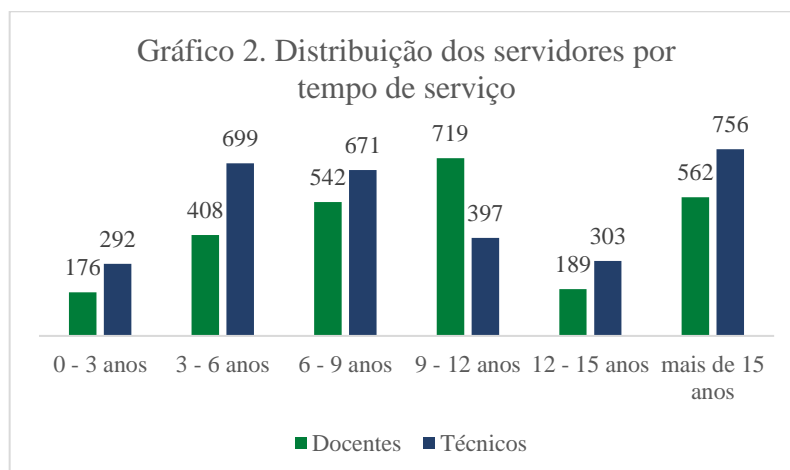
O quadro da força de trabalho contempla 2.596 docentes (45% da força de trabalho) e 3.119 técnicos (55% da força de trabalho).



* Fazenda Água Limpa (FAL), Editora UnB (EDU), Casa de Cultura da América Latina (CAL), Hospital Veterinário de Animais de Grande Porte (HVTÃO)

Fonte: Elaborado a partir dos Dados Abertos DGP/UnB – Dados extraídos em março/2022

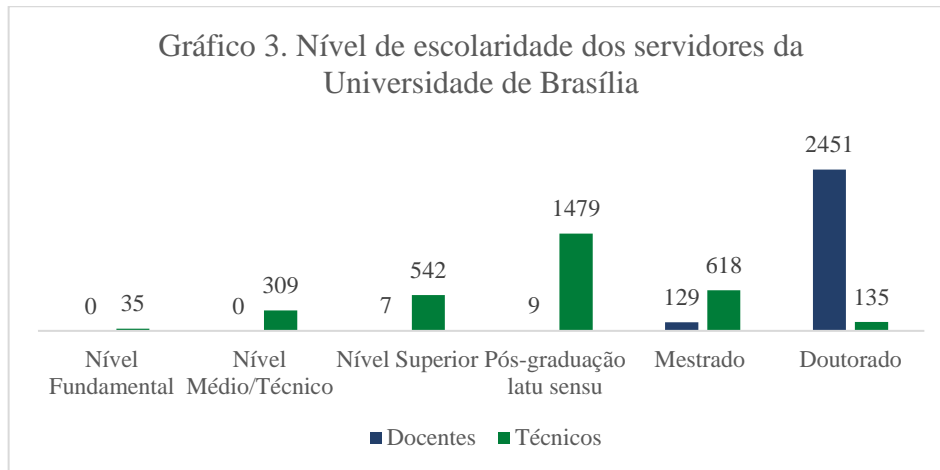
O quadro de servidores referenciados acima é relativamente jovem sob a perspectiva de tempo de serviço junto a instituição, mais da metade do quantitativo de docentes e técnicos ainda possuem menos de 12 anos de exercício junto a instituição.



Fonte: Elaborado a partir dos Dados Abertos DGP/UnB – Dados extraídos em março/2022

Há de se pontuar que o quadro de servidores da UnB é extremamente qualificado. No âmbito do cargos técnico-administrativos, apesar do requisito de ingresso variar desde a

alfabetização ao nível superior completo, cerca de mais de 70% do quadro técnico possui pós-graduação *latu* ou *stricto sensu*.



Fonte: Elaborado a partir dos Dados Abertos DGP/UnB – Dados extraídos em março/2022

2. DIRETRIZES GERAIS

Resultante da revisão e reorganização da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP) com a edição do Decreto n. 9.991/2019, o Plano de Desenvolvimento de Pessoas – PDP é o instrumento de implementação das diretrizes da política, estabelecendo as necessidades de desenvolvimento que deverão ser contempladas por ações formativas ao longo do exercício.

2.1 Base Legal

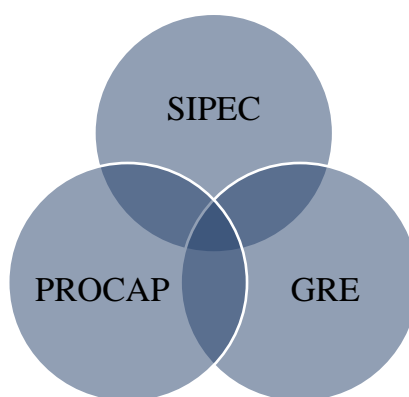
| Normativo | Disposições |
|---|--|
| Lei n. 8.112 , de 11 de dezembro de 1990 | Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. |
| Lei n. 11.091 , de 12 de janeiro de 2005 | Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. |
| Lei n. 12.772 , de 28 de dezembro de 2012 | Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal |
| Decreto n. 9.991 , de 28 de agosto de 2019 | Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional |
| Decreto n. 5.825 , de 29 de junho de 2006 | Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação |

| | |
|---|--|
| Decreto nº 1.387 , de 7 de fevereiro de 1995 | Dispõe sobre o afastamento do País de servidores civis da Administração Pública Federal |
| Portaria MEC nº 9 , de 29 de junho de 2006 | Define os cursos de capacitação que não sejam de educação formal, que guardam relação direta com a área específica de atuação do servidor, integrada por atividades afins ou complementares |
| Instrução Normativa SGP-ENAP/SEDGG/ME n. 21 , de 1º de fevereiro de 2021 | Estabelece orientações aos órgãos do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal - SIPEC, quanto aos prazos, condições, critérios e procedimentos para a implementação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas - PNDP |
| Instrução Normativa SGP-ENAP/SEDGG/ME n. 69 , de 13 de julho de 2021 | Altera a Instrução Normativa SGP-ENAP/SEDGG/ME nº 21, de 1º de fevereiro de 2021 |
| Instrução da Câmara de Gestão de Pessoas nº 1/2016 | Estabelece normas para a Capacitação dos Servidores Públicos Federais em exercício na Fundação Universidade de Brasília |

2.2 Público-alvo

Prioritariamente as ações propostas nesse plano são destinadas ao servidores técnicos-administrativos e docentes em exercício junto a Universidade de Brasília (UnB), contudo, faz-se necessário pontuar que diante da natureza da instituição, deve-se fomentar a disponibilização e publicização da maior quantidade de informações possíveis.

2.3 Atores institucionais e competências



A Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP) inova ao estabelecer novos stakeholders ao processo de planejamento, implementação e avaliação do instrumento de implementação da PNDP.

Ao **órgão central SIPEC**, representado pela Secretaria de Gestão e Desempenho de Pessoal, do Ministério da Economia-SGP/ME, o decreto 9.991/2019 atribui as seguintes competências:

- disponibilizar manifestação técnica para orientar a elaboração das ações de desenvolvimento relacionadas ao PDP;
- estabelecer os prazos para encaminhamento do PDP e do relatório anula de execução do PDP;
- detalhar as condições para realização das despesas com desenvolvimento de pessoas;
- estabelecer procedimentos para concessão de afastamentos, bem como da prestação de contas do beneficiário;
- encaminhar à Escola Nacional de Administração Pública - Enap o Plano Consolidado de Ações de Desenvolvimento, produzido a partir da organização das propostas constantes dos PDP dos órgãos e das entidades, que conterà as ações transversais de desenvolvimento da administração pública federal.
- elaborar o relatório consolidado de execução dos PDP, a partir da consolidação das informações constantes dos relatórios anuais de execução dos PDP

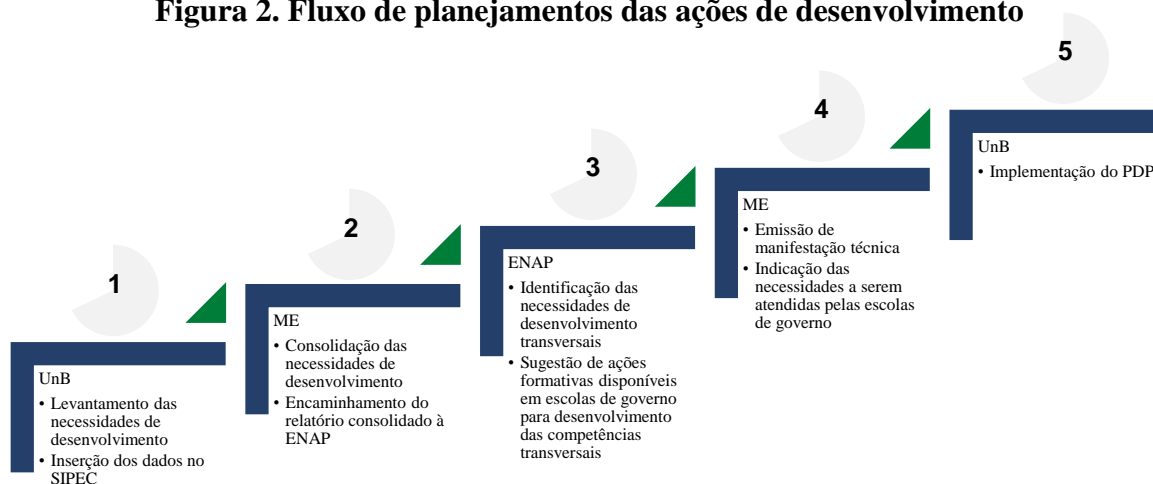
No âmbito da Universidade de Brasília, enquanto representante máximo do órgão cabe ao **Gabinete da Reitora**, a aprovação da proposta de Plano de Desenvolvimento de Pessoas, bem como das sugestões recebidas por meio de manifestação técnica do órgão SIPEC.

Ao **Decanato de Gestão de Pessoas (DGP)**, representado pela **Coordenadoria de Capacitação (PROCAP)** é atribuída, a partir da INSTRUÇÃO NORMATIVA SGP-ENAP/SEDGG/ME Nº 21, DE 1º DE FEVEREIRO DE 2021, a responsabilidade pela coordenação, elaboração, execução, monitoramento e avaliação do PDP perante o órgão central do SIPEC, bem como:

- dar ampla divulgação da PNDP;
- orientar e divulgar internamente a metodologia utilizada, a partir das orientações do órgão central do SIPEC, para o levantamento das necessidades de desenvolvimento dos servidores;
- garantir que a oferta das ações de desenvolvimento aconteça de maneira equânime a todos os servidores, privilegiando a alternância;
- preencher, analisar, consolidar e revisar o PDP;

- orientar os servidores responsáveis pela elaboração do PDP quanto ao seu correto preenchimento, na forma do disposto no art. 3º do Decreto nº 9.991, de 2019; e
- obter a aprovação do PDP pela autoridade máxima do órgão ou entidade.

Figura 2. Fluxo de planejamentos das ações de desenvolvimento



2.4 Vigência

O presente instrumento tem vigência para o exercício de 2022.

2.5 Principais conceitos

O decreto 9.991/2019, a Instrução Normativa SGP-ENAP/SEDGG/ME Nº 21/2021, o Decreto 5.825/2006 e suas atualizações estabelecem os seguintes conceitos:

- **necessidade de desenvolvimento:** lacuna identificada entre o desempenho esperado e o desempenho atual, derivada da diferença entre o que o servidor deveria saber fazer/ser e o que ele sabe fazer/ser, com efeito sobre os resultados organizacionais;
- **ação de desenvolvimento, capacitação ou treinamento regularmente instituído:** atividade de aprendizagem estruturada para impulsionar o desempenho competente da atribuição pública em resposta a lacunas de performance ou a oportunidades de melhoria descritas na forma de necessidades de desenvolvimento, realizada em alinhamento aos objetivos organizacionais, por meio do desenvolvimento assertivo de competências;

- **competências transversais:** conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes indispensáveis ao exercício da função pública, que contribuem para a efetividade dos processos de trabalho em diferentes contextos organizacionais;
- **necessidades transversais:** necessidade de desenvolvimento recorrente e comum à múltiplas unidades internas de um órgão ou de uma entidade da administração pública federal direta, autárquica e fundacional;
- **competências de liderança:** conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes requeridos dos agentes públicos para o exercício de funções de liderança na administração pública;
- **desenvolvimento:** processo continuado que visa ampliar os conhecimentos, as capacidades e habilidades dos servidores, a fim de aprimorar seu desempenho funcional no cumprimento dos objetivos institucionais;
- **capacitação:** processo permanente e deliberado de aprendizagem, que utiliza ações de aperfeiçoamento e qualificação, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais, por meio do desenvolvimento de competências individuais;
- **educação formal:** educação oferecida pelos sistemas formais de ensino, por meio de instituições públicas ou privadas, nos diferentes níveis da educação brasileira, entendidos como educação básica e educação superior;
- **aperfeiçoamento:** processo de aprendizagem, baseado em ações de ensino-aprendizagem, que atualiza, aprofunda conhecimentos e complementa a formação profissional do servidor, com o objetivo de torná-lo apto a desenvolver suas atividades, tendo em vista as inovações conceituais, metodológicas e tecnológicas;
- **qualificação:** processo de aprendizagem baseado em ações de educação formal, por meio do qual o servidor adquire conhecimentos e habilidades, tendo em vista o planejamento institucional e o desenvolvimento do servidor na carreira;
- **força de trabalho:** conjunto formado pelas pessoas que, independentemente do seu vínculo de trabalho com a IFE, desenvolvem atividades técnico-administrativas e de gestão;

- **processo de trabalho:** conjunto de ações sequenciadas que organizam as atividades da força de trabalho e a utilização dos meios de trabalho, visando o cumprimento dos objetivos e metas institucionais.

3. OBJETIVOS, METAS E RESULTADOS

3.1 Objetivo Geral

O presente plano tem como objetivo geral estruturar as ações formativas a serem ofertadas no âmbito da Universidade de Brasília, de forma a garantir o pleno atendimento das necessidades de aperfeiçoamento dos servidores, alinhando os objetivos e metas institucionais aos objetivos pessoais e profissionais dos servidores, prezando pela autonomia do profissional na gestão de sua carreira.

3.2 Objetivos específicos

Tomando como referência o Decreto 5.825, de 29 de junho de 2006 definimos os seguintes objetivos:

- contribuir para o desenvolvimento do servidor, como profissional e cidadão;
- capacitar o servidor para o desenvolvimento de ações de gestão pública; e
- capacitar o servidor para o exercício de atividades de forma articulada com a função social da IFE.

Além dos objetivos supracitados, o presente instrumento também observará os seguintes objetivos específicos:

- proporcionar uma formação continuada que contribua com o desenvolvimento de competências transversais, individuais e de liderança;
- integrar as ações formativas aos pilares universitários (ensino, pesquisa e extensão);
- estabelecer um modelo de qualificação profissional baseado na navegação profissional e na multiplicidade de recursos e modelos de ensino-aprendizagem;

3.3 Metas

O Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022 estabelece enquanto objetivo a ser alcançado pelo Decanato de Gestão de Pessoas, por meio da Diretoria de Capacitação, Desenvolvimento e Educação (DCADE), a implementação o Plano de Desenvolvimento do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE).

A partir do objetivo traçado pode-se estabelecer as seguintes metas ao presente plano:

- oferecer ações formativas voltadas ao desenvolvimento/atualização de competências fundamentais;
- oferecer ações formativas voltadas ao desenvolvimento/atualização de competências gerenciais;
- implementar programas de capacitação específicos consoante as necessidades dos cargos e dos ambientes de trabalho;

Ampliando dos objetivos e metas constantes do PDI 2018-2022, o presente Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP) buscará:

- ampliar do número de servidores capacitados com relação ao ano anterior;
- diversificar a oferta de ações formativas, contemplando a educação formal, informal e não formal;
- oferecer um modelo formativo centrado na autonomia do indivíduo na condução do processo educacional e desenvolvimento profissional;
- reduzir dos índices de reprovações e evasão das formações em relação ao ano anterior;
- ampliar dos espaços formativos reservados a educação formal em nível de pós graduação, de forma a ampliar o índice de servidores com formação neste nível.
- Investir a totalidade dos recursos financeiros destinado a qualificação profissional dos servidores públicos federais nas ações ofertadas no Plano de Desenvolvimento de Pessoas.

3.4 Indicadores

Os indicadores são ferramentas métricas utilizadas para quantificam a performance/resultados das metas estabelecidas. Há de se pontuar que os indicadores

constantes do presente plano serão acompanhados ao longo de todo o exercício e consolidados ao final de cada ano corrente.

- Percentual de competências fundamentais desenvolvidas/atualizadas

$$\% \text{ de competências fundam. atual./desen.} = \left(\frac{\text{Quant. de competências fundam. atual./desen.}}{\text{Quant. de competências fundamentais}} \right) * 100$$

- Percentual de competências gerenciais desenvolvidas/atualizadas

$$\% \text{ de competências gerenciais atual./desen} = \left(\frac{\text{Quant. de competências gerenciais atual./desen}}{\text{Quant. de competências gerenciais}} \right) * 100$$

- Percentual de elaboração de programas de capacitação específicos

$$\% \text{ de programas específicos elaborados} = \frac{\text{Quant. de áreas atendidas}}{\text{Total de áreas}}$$

- Número total de servidores capacitados;

- Taxa de evasão

$$\text{Taxa de Evasão} = \left(\frac{\text{Quant. de alunos evadidos}}{\text{Quant. de alunos matriculados}} \right) * 100$$

- Taxa de reprovação

$$\% \text{ Taxa de Reprovação} = \left(\frac{\text{Quant. de alunos reprovados}}{\text{Quant. de alunos que concluíram as ações formativas}} \right) * 100$$

3.5 Resultados Esperados

Espera-se a partir da implementação do presente plano:

- Qualificação e desenvolvimento do quadro de servidores da UnB, em nível pessoal, gerencial e técnico;
- Atuação profissional dos servidores técnicos e docentes de forma alinhada às metas institucionais e à missão e visão da Universidade de Brasília;
- Ampliar a identificação dos servidores com as ações formativas oferecidas;
- Fomentar a construção de um processo educativo centrado na autonomia do servidor para escolha das ações de qualificação profissional e desenho dos objetivos e trajetórias profissionais que deseja alcançar;
- Promover a inserção acadêmico-científica dos servidores, por meio do incentivo e divulgação da produção do conhecimento;
- Ampliar o número de setores atendidos nas demandas de capacitação específicas;

- Ampliar o número de servidores com nível educacional de pós-graduação *latu e stricto sensu*;
- Melhorar na qualidade e eficiência dos serviços prestados à comunidade;
- Aumento da motivação dos servidores.

4. AVALIAÇÕES



- **Avaliação de reação e satisfação:** focada na mensuração do grau de satisfação dos cursistas em relação às ações formativas ofertadas, do nível de atendimento às expectativas e adequação às perspectivas de aplicação dos conhecimentos adquiridos.
- **Avaliação de aprendizagem:** voltada à avaliação do processo educacional, de forma a mensurar o nível de retenção dos conhecimentos abordados pelas ações formativas. Deve ser aplicada ao longo e/ou ao final da ação de formação.
- **Avaliação de efetividade:** avalia o nível de transferência de conhecimentos, e o apoio do egresso na aplicabilidade dos novos conhecimentos e competências no ambiente de trabalho. São aplicadas quando do retorno do servidor ao ambiente laboral.
- **Avaliação de impacto:** focado na mensuração dos resultados reais alcançados pelos alunos das ações formativas na aplicação dos conhecimentos e competências na rotina laboral do servidor. São aplicados dois meses após a finalização da ação formativa.

5. ARQUITETURA DO PLANO DE DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS

5.1 Levantamento de necessidades de desenvolvimento

A nova Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas está buscando implementar na administração pública uma cultura ao planejamento organizacional e, portanto, estabelece a necessidade de promoção de um levantamento de necessidades de desenvolvimento como requisito para a construção do Plano de Desenvolvimento de Pessoas – PDP.

O levantamento de necessidades de desenvolvimento constitui importante ferramenta para a gestão adequada da força de trabalho, uma vez que permite a identificação das lacunas de competências necessárias para o desempenho das atribuições do cargo ou funções laborais atreladas ao ambiente de trabalho.

Na busca por aprimorar as ações formativas oferecidas ao corpo de servidores, em 2021, a Coordenadoria de Capacitação (PROCAP) promoveu o levantamento das necessidades de desenvolvimento do quadro técnico e docente, por meio de um questionário encaminhado à 66 unidades acadêmicas e administrativas.

Há de se pontuar que a construção do PDP foi fruto da participação de gestores e servidores, visto que a cada ator do processo foi estabelecida um nível de responsabilidade, conforme previsto na Circular nº 13/2021/ PROCAP/ DCADE /DGP:

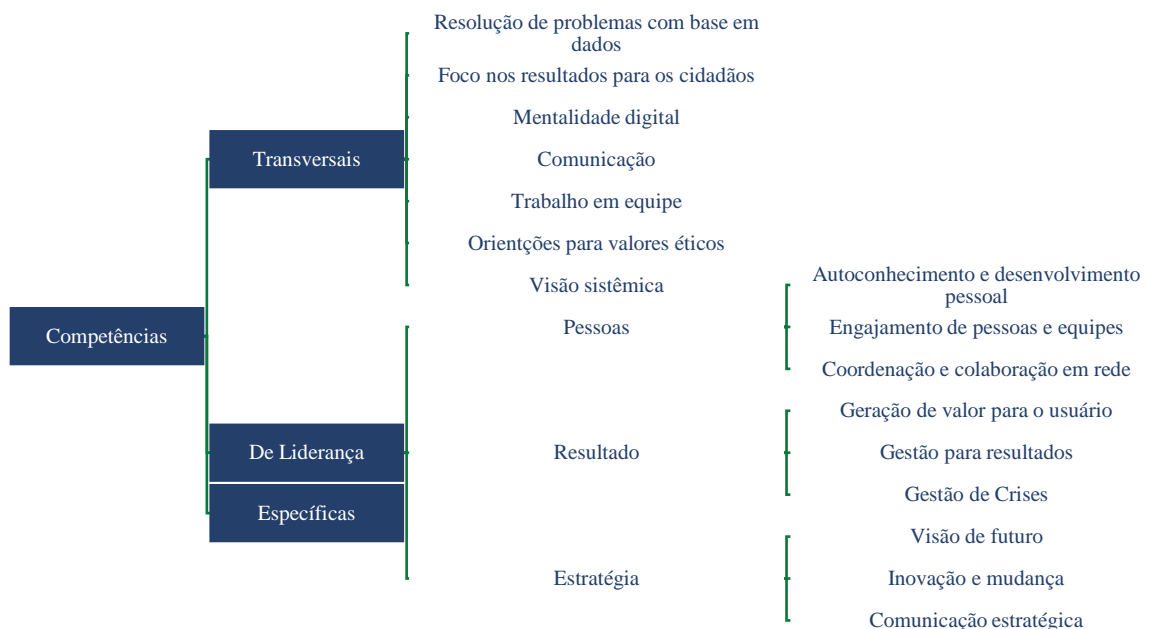
- Chefia da unidade: difundir a importância do PDP, estimulando a participação de todos os servidores; orientar e acompanhar o Levantamento de necessidades; consolidá-lo, validá-lo e enviar o documento final à PROCAP;
- Servidores da unidade: participar ativamente do processo de levantamento das necessidades de desempenho de sua Unidade e apoiar o representante e a chefia;
- Servidor representante da unidade: realizar a interlocução da unidade com a PROCAP/DCADE/DGP; repassar orientações e estratégias encaminhadas pela PROCAP aos servidores da Unidade para o levantamento de necessidades de desempenho; apoiar a chefia no processo de orientação e levantamento das necessidades de desempenho da Unidade, posterior registro e consolidação, bem como acompanhamento dos prazos.

A partir das necessidades identificadas, a PROCAP promoveu a análise e consolidação das necessidades apontadas, de forma a aglutinar aquelas com temáticas

semelhantes e categorizá-las segundo as áreas temáticas previstas na PNDP. O relatório final desse processo foi submetido à apreciação da Magnífica Reitora da Universidade de Brasília, e posterior a sua aprovação foi encaminhado ao órgão central do SIPEC, para manifestação técnica.

5.2 Eixos de desenvolvimento

As ações formativas ofertadas por meio do presente instrumento permitirá aos servidores o desenvolvimento de competências necessárias ao pleno cumprimento de seu dever público, bem como o alcance das perspectivas e objetivos profissionais.



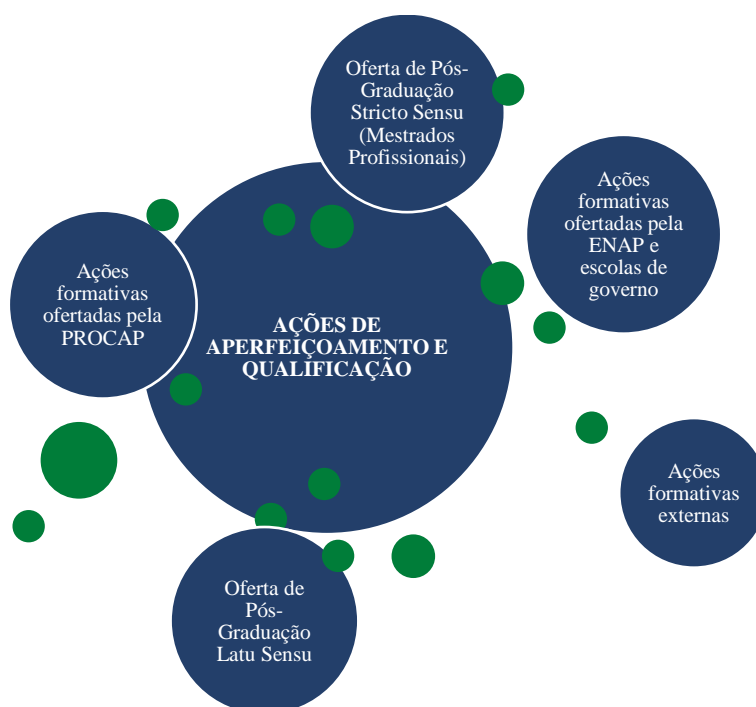
5.3 Linhas de desenvolvimento

Enquanto um instrumento de consolidação dos princípios previstos na PNDP e das diretrizes contidas no Plano de Desenvolvimento de dos Integrantes do PCCTAE, o PDP deve estruturar as formações em 6 (seis) linhas de desenvolvimento. Segundo o Decreto n. 5.825/2006, as linhas a serem implementadas são:

- **Iniciação ao serviço público:** visa ao conhecimento da função do Estado, das especificidades do serviço público, da missão da IFE e da conduta do servidor público e sua integração no ambiente institucional;

- **Formação geral:** visa à oferta de conjunto de informações ao servidor sobre a importância dos aspectos profissionais vinculados à formulação, ao planejamento, à execução e ao controle das metas institucionais;
- **Educação formal:** visa à implementação de ações que contemplem os diversos níveis de educação formal;
- **Gestão:** visa à preparação do servidor para o desenvolvimento da atividade de gestão, que deverá se constituir em pré-requisito para o exercício de funções de chefia, coordenação, assessoramento e direção;
- **Inter-relação entre ambientes:** visa à capacitação do servidor para o desenvolvimento de atividades relacionadas e desenvolvidas em mais de um ambiente organizacional; e
- **Específica:** visa à capacitação do servidor para o desempenho de atividades vinculadas ao ambiente organizacional em que atua e ao cargo que ocupa.

6. AS AÇÕES DE APERFEIÇOAMENTO E QUALIFICAÇÃO



6.1 Formas de Oferta

- **Ações Internas:** desenvolvidos no âmbito da Universidade de Brasília, por meio da Coordenadoria de Capacitação a partir do quadro interno e externos de colaboradores, bem as ações de educação formal oferecida no âmbito dos cursos de graduação e pós-graduação *latu e stricto sensu* em funcionamento na instituição;
- **Ações Externas:** realizadas pelas escolas de governo e outras instituições públicas e privadas, podendo ser custeadas com os recursos destinados ao desenvolvimento do quadro.

6.2 Modalidades de Ensino

- Presencial
- Educação a Distância
 - Síncrona
 - Assíncrona
 - Com tutoria
 - Sem tutoria
- Híbrido

6.3 Tipos de Ações

Segundo o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE) – Lei n. 11.091/2005 – e o Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do PCCTAE – Decreto n. 5.825/2006, deve ser garantido aos servidores programas de capacitação profissional que ofereçam ações formativas de caráter geral e específico, aliando experiências formativas de caráter formal, com ações ligadas à educação não-formal ou informal.

- **Educação Formal**

No âmbito das ações formativas estruturadas e vinculadas à educação formal, há de se destacar a implementação de Programas de Pós-Graduação na modalidade profissional promovidos pela Universidade de Brasília, a partir de 2013.

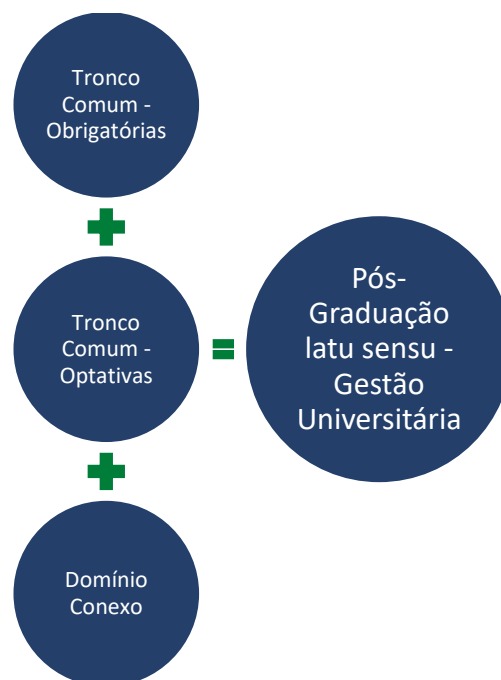
Atualmente, a UnB oferece vagas ao quadro técnico-administrativo em 3 (três) Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu – modalidade profissional:

- Mestrado Profissional em Educação
- Mestrado Profissional em Gestão Pública
- Mestrado Profissional em Economia

○ Pós-Graduação Latu Sensu

Apesar de já ter se ofertado o curso de pós-graduação latu sensu em gestão universitária, revisitamos a antiga estrutura e sugerimos a construção de um modelo de especialização que permita ao servidor mesclar as diferentes modalidades de ensino e se utilizar da amplitude de espaços formativos.

Historicamente, a Universidade de Brasília sempre valorizou a transversalidades do conhecimento científico e a autonomia do discente na construção do processo de ensino-aprendizagem, e é nessa perspectiva que se propõe a construção do curso de especialização em gestão universitária.



Planejada com um carga horária total de 360 horas, as ofertas de disciplinas pertencentes ao **tronco comum - obrigatórias** serão ofertadas pela

Coordenadoria de Capacitação ou unidade administrativa parceira, enquanto que as carga horária referente as disciplinas do **tronco comum – optativas** ficará a cargo do servidor identificar ações de profissionalização no âmbito do PDP, sejam estas ofertadas pela própria UnB, ENAP ou instituição externa, e traçar uma perspectiva de formação que esteja adequado as suas necessidades, objetivos e predileções.

- **Educação informal ou não-formal**



7. TRILHAS DE APRENDIZAGEM

Tomando como referência a conceituação de trilhas de aprendizagem apresentada por Pedro Paulo Carbone, podemos defini-las sob a **perspectiva metodológica e pedagógica**. Sob a primeira perspectiva, as trilhas são entendidas como ambientes virtuais de aprendizagem que convergem diferentes recursos e metodologias à disposição do aluno para construção de seu processo formativo. Sob a ótica pedagógica, entende-se que as trilhas são caminhos alternativos e flexíveis que oportunizam ao profissional a escolha, dentre uma diversidade de

recursos educacionais, aquele que melhor se adequa ao seu estilo de aprendizagem, tempo disponível, necessidades, objetivos e interesses profissionais.

Percebe-se a partir das definições acima, que as trilhas de aprendizagem, enquanto modelo instrucional, são espaços **inovadores** e **democráticos** em que o indivíduo promove o **autogerenciamento** de forma **transparente** sob o processo de qualificação e desenvolvimento profissional.

Temas, Trilhas e Trilhos de Aprendizagem

O estabelecimento dos domínios temáticos para desenvolvimento de trilhas de aprendizagem baseia-se nos macroprocessos existentes na Universidade de Brasília. Enquanto que as trilhas e trilhos de aprendizagem levaram em conta os principais processos de trabalho, bem como as competências necessárias que devem ser desenvolvidas.



Recursos e metodologias de ensino e aprendizagem



8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente documento traça novas possibilidades de ação para o servidor no processo de construção de seu desenvolvimento profissional e busca por novos conhecimentos e competências, reforçando o compromisso institucional da Universidade de Brasília com a construção de um processo educativo transformador, garantidor de autonomia ao indivíduo e atuação cidadã.

APÊNDICE

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

PERCEPÇÕES DOS TAES SOBRE AS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADAS PELA UNB

Prezado(a) servidor(a),

Convido-o a participar de forma voluntária da pesquisa **“QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E AUTONOMIA: UMA ANÁLISE DAS AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADAS PELA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA SOB O OLHAR DOS SUJEITOS”**.

O presente estudo tem sido desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação - Modalidade Profissional (PPGE/MP), pelo discente João Paulo da Silva Gonçalves - matrícula: 19/0022876, sob orientação do Prof. Dr. Fernando Bonfim Mariana. Objetivamos por meio desta pesquisa analisar quais as percepções dos servidores técnico-administrativos em educação (TAE) da Universidade de Brasília (UnB) em relação as ações formativas voltadas ao desenvolvimento profissional, ofertadas no âmbito da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas.

A sua participação se dará por meio do relato de experiências, ideias, sentimentos e percepções sobre os processos de qualificação profissional promovido pela Universidade de Brasília. 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 transcrição das entrevistas e arquivos de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

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. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Ao concordar em participar da presente pesquisa, o(a) senhor(a) cederá ao pesquisador o direito de uso das informações coletadas, bem como de publicações advindas desse processo.

Contatos:

Discente/Pesquisador: João Paulo da Silva Gonçalves - E-mail: joaogoncalves@unb.br / joaopaulo.jpsg@gmail.com

Professor Orientador: Fernando Bomfim Mariana

* Obrigatório

Estou ciente dos objetivos da presente pesquisa e estou de acordo com os termos supracitados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, quanto ao sigilo das informações e da natureza voluntária de minha participação *

Marcar apenas um oval.

- Concordo em participar desta pesquisa
- Não concordo em participar desta pesquisa

| Nome Completo | Assinatura | Data |
|---------------|------------|-------------|
| | | ___/___/___ |

EIXO 1

Perfil pessoal e profissional

1. Qual o seu cargo?
2. Qual sua idade?
3. O(a) senhor(a) possui dependentes?
4. Qual o seu nível de escolaridade atual?
5. Em qual nível de capacitação o(a) senhor(a) encontra-se segundo o Plano de Carreira dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação?
6. Qual a natureza das atividades prestadas pelo setor em que se encontra lotado?
7. A quanto tempo o(a) senhor(a) é servidor(a) da Universidade de Brasília?

NOTA: Os questionamentos a seguir objetivam apreender a percepção do voluntário sobre as situações e enunciados apresentados, e para tanto, solicitaremos que ao longo da presente pesquisa o voluntário compartilhe situações e nos apresente seus sentimentos, percepções e concepções sobre o processo de qualificação profissional, seus instrumentos e impactos.

EIXO 2

Conhecimento dos servidores em relação ao Plano de Carreira dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação (TAE), à Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP) e ao Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP).

8. Tendo em vista que o(a) senhor(a) integra a Carreira dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação (TAE), como avalia o seu conhecimento e domínio em relação a Lei 11.091/2005, que estabelece Plano de Carreira dos Servidores Técnicos-Administrativos em Educação (PCCTAE)?
9. Poderia nos relatar alguma experiência, situação ou fato que impacte ou tenha impactado sua vida pessoal e/ou profissional, e que decorra da aplicação direta da Lei 11.091/2005?
10. Considerando que o Plano de Carreira dos Servidores Técnicos- Administrativos em Educação (PCCTAE) estabelece a necessidade de garantir condições de desenvolvimento do servidor por meio da oferta de ações formativas de caráter geral e específico e considerando que no âmbito federal a qualificação profissional encontra-se regulamentada pela Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas na Administração Pública,

instituída pelo Decreto 9.991/2019, como avalia o seu conhecimento e domínio em relação a tal política?

11. No âmbito da Universidade de Brasília (UnB), a política de desenvolvimento e qualificação profissional encontra-se amparada no Plano de Desenvolvimento de Pessoas - PDP (antigo Plano Anual de Capacitação – PAC), como avalia o seu conhecimento e domínio em relação a tal instrumento?
12. De maneira geral, o que você entende por desenvolvimento profissional? E por qualificação profissional? Pode relata alguma experiência profissionalizante da qual tenha participado?

EIXO 3

Convergência e divergência entre as expectativas dos servidores em relação às ações formativas ofertadas pela UnB e as competências profissionais priorizadas pela instituição no Plano de Desenvolvimento de Pessoas, bem como a adequação das ações formativas ofertadas com base no perfil dos servidores.

13. Tomando como referência as ações formativas ofertadas pela Coordenadoria de Capacitação (PROCAP), o(a) senhor(a) considera que tais experiências formativas contemplam ou não os conhecimentos necessários para o pleno exercício de suas atividades? Poderia nos relatar uma experiência, evento ou fato que retrate a situação narrada?
14. Em relação as competências profissionais que deseja dominar, o(a) senhor(a) percebe que a Universidade de Brasília conhece suas necessidades de aperfeiçoamento e, portanto, promove ações formativas em consonância com seus objetivos profissionais, ou a oferta de experiência profissionalizantes pela instituição em nada reflete suas necessidades? Poderia nos relatar uma experiência, evento ou fato que retrate a situação narrada?

EIXO 4

Impactos das ações formativos no desenvolvimento da Carreira profissional dos Servidores Técnico-administrativos em Educação.

15. O(A) senhor(a) considera que a Universidade de Brasília oferece ambiente favorável para propor ou realizar mudanças a partir dos conhecimentos que adquiriu através de sua participação nas ações formativas oferecidas pela instituição? E em relação ao seu setor qual sua percepção? Poderia nos relatar alguma experiência, evento ou fato que retrate tais realidades?
16. De modo geral, quais as motivações que o levaram a participar das ações formativas ofertadas pela Universidade de Brasília?

OBRIGADO!

Prezado(a) servidor(a) agradeço imensamente sua participação neste estudo.

ANEXOS

ANEXO A - DECRETO Nº 9.991, DE 28 DE AGOSTO DE 2019

DECRETO Nº 9.991, DE 28 DE AGOSTO DE 2019

Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, **caput**, incisos IV e VI, alínea “a”, da Constituição, e tendo em vista o disposto nos art. 87, art. 95, art. 96-A e art. 102, **caput**, incisos IV, VII e VIII, alínea “e”, da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990,

DECRETA:

Objeto e âmbito de aplicação

Art. 1º Este Decreto dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas - PNDP, com o objetivo de promover o desenvolvimento dos servidores públicos nas competências necessárias à consecução da excelência na atuação dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.’

Art. 1º-A O Poder Executivo federal manterá escolas de governo com a finalidade de promover o desenvolvimento de servidores públicos. (Incluído pelo Decreto nº 10.506, de 2020).

Parágrafo único. Exceto se houver disposição legal em contrário, observado o disposto no inciso IV do **caput** do art. 13, os cursos de desenvolvimento cuja participação constitua requisito para aprovação em estágio probatório, remoção, progressão ou promoção no serviço público federal serão planejados por escolas de governo do Poder Executivo federal. (Incluído pelo Decreto nº 10.506, de 2020).

Art. 1º-B São escolas de governo: (Incluído pelo Decreto nº 10.506, de 2020).

I - aquelas previstas em lei ou decreto; e (Incluído pelo Decreto nº 10.506, de 2020).

II - aquelas reconhecidas em ato do Ministro de Estado da Economia, observado o disposto no inciso III do **caput** do art. 13. (Incluído pelo Decreto nº 10.506, de 2020).

Parágrafo único. Ato do Ministro de Estado da Economia reconhecerá os órgãos e as entidades de que trata o inciso II do **caput** como escolas de governo do Poder Executivo federal, permitida a delegação a titular de cargo de natureza especial, vedada a subdelegação. (Incluído pelo Decreto nº 10.506, de 2020).

Instrumentos

Art. 2º São instrumentos da PNDP:

I - o Plano de Desenvolvimento de Pessoas - PDP;

II - o relatório anual de execução do PDP;

III - o Plano Consolidado de Ações de Desenvolvimento;

IV - o relatório consolidado de execução do PDP; e

V - os modelos, as metodologias, as ferramentas informatizadas e as trilhas de desenvolvimento, conforme as diretrizes estabelecidas pelo órgão central do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal - SIPEC.

Parágrafo único. Caberá ao órgão central do SIPEC dispor sobre os instrumentos da PNDP.

Plano de Desenvolvimento de Pessoas - PDP

~~Art. 3º Cada órgão e entidade integrante do SIPEC elaborará anualmente o respectivo PDP, que vigorará no exercício seguinte, com a finalidade de elencar as ações de desenvolvimento necessárias à consecução de seus objetivos institucionais.~~

Art. 3º Cada órgão e entidade integrante do SIPEC elaborará anualmente o respectivo PDP, que vigorará no exercício seguinte, a partir do levantamento das necessidades de desenvolvimento relacionadas à consecução dos objetivos institucionais. (Redação dada pelo Decreto nº 10.506, de 2020)

§ 1º O PDP deverá:

~~I - alinhar as ações de desenvolvimento e a estratégia do órgão ou da entidade;~~

I - alinhar as necessidades de desenvolvimento com a estratégia do órgão ou da entidade; (Redação dada pelo Decreto nº 10.506, de 2020)

II - estabelecer objetivos e metas institucionais como referência para o planejamento das ações de desenvolvimento;

III - atender às necessidades administrativas operacionais, táticas e estratégicas, vigentes e futuras;

IV - nortear o planejamento das ações de desenvolvimento de acordo com os princípios da economicidade e da eficiência;

V - preparar os servidores para as mudanças de cenários internos e externos ao órgão ou à entidade;

VI - preparar os servidores para substituições decorrentes de afastamentos, impedimentos legais ou regulamentares do titular e da vacância do cargo;

VII - ofertar ações de desenvolvimento de maneira equânime aos servidores;

VIII - acompanhar o desenvolvimento do servidor durante sua vida funcional;

IX - gerir os riscos referentes à implementação das ações de desenvolvimento;

X - monitorar e avaliar as ações de desenvolvimento para o uso adequado dos recursos públicos; e

XI - analisar o custo-benefício das despesas realizadas no exercício anterior com as ações de desenvolvimento.

§ 2º A elaboração do PDP será precedida, preferencialmente, por diagnóstico de competências.

§ 3º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se diagnóstico de competências a identificação do conjunto de conhecimentos, habilidades e condutas necessários ao exercício do cargo ou da função.

~~Art. 4º O PDP conterá:~~

Art. 4º O PDP conterà, no mínimo: (Redação dada pelo Decreto nº 10.506, de 2020)

I - a descrição das necessidades de desenvolvimento que serão contempladas no exercício seguinte, incluídas as necessidades de desenvolvimento de capacidades de direção, chefia, coordenação e supervisão;

~~II - o público-alvo de cada ação de desenvolvimento;~~

II - o público-alvo de cada necessidade de desenvolvimento; (Redação dada pelo Decreto nº 10.506, de 2020)

~~III - as ações de desenvolvimento previstas para o exercício seguinte, com a respectiva carga horária estimada; e~~ (Revogado pelo Decreto nº 10.506, de 2020)

IV - o custo estimado das ações de desenvolvimento.

Parágrafo único. O PDP também conterà as ações de desenvolvimento, caso já tenham sido definidas, com respectiva carga horária estimada, que atenderão cada necessidade de desenvolvimento identificada, previstas para o exercício seguinte. (Incluído pelo Decreto nº 10.506, de 2020).

~~Art. 5º Os órgãos e as entidades elaborarão e encaminharão sua proposta de PDP, aprovada pela autoridade máxima do órgão ou da entidade, ao órgão central do SIPEC, nos termos do disposto no art. 12.~~

~~§ 1º O PDP poderá ser revisado, motivadamente, para inclusão, alteração ou exclusão de conteúdo.~~

~~§ 2º Na hipótese de que trata o § 1º, o PDP será aprovado novamente pela autoridade máxima do órgão ou da entidade, permitida a delegação para o titular de cargo de natureza especial ou, quando se tratar de autarquia ou fundação pública federal, para o titular da unidade com competência sobre a área de gestão de pessoas, vedada a subdelegação e observada a segregação de funções quanto ao disposto no § 3º.~~

~~§ 3º A unidade de gestão de pessoas do órgão ou da entidade é responsável pelo PDP perante o órgão central do SIPEC e apoiará os gestores e a autoridade máxima do órgão ou da entidade na gestão do desenvolvimento de seus servidores, desde o planejamento até a avaliação.~~

Art. 5º Os órgãos e as entidades elaborarão e encaminharão a sua proposta de PDP ao órgão central do SIPEC, para ciência e eventuais sugestões de alteração. (Redação dada pelo Decreto nº 10.506, de 2020)

§ 1º O encaminhamento de que trata o **caput** será feito até o dia 30 de setembro de cada ano pela autoridade máxima do órgão ou da entidade, permitida a delegação aos dois níveis hierárquicos imediatos, com competência sobre a área de gestão de pessoas, vedada a subdelegação. (Redação dada pelo Decreto nº 10.506, de 2020)

§ 2º A partir de 30 de novembro de cada ano, a autoridade máxima de que trata § 1º aprovará o PDP e poderá acolher ou não as sugestões recebidas do órgão central do SIPEC no período. (Redação dada pelo Decreto nº 10.506, de 2020)

§ 3º A unidade de gestão de pessoas do órgão ou da entidade e as suas escolas de governo, quando houver, são responsáveis pelo PDP perante o órgão central do SIPEC e apoiarão os gestores e a autoridade máxima do órgão ou da entidade na gestão do desenvolvimento de seus servidores, desde o planejamento até a avaliação. (Redação dada pelo Decreto nº 10.506, de 2020)

§ 4º A competência de que trata o **caput** e o § 1º poderá ser delegada à autoridade máxima da escola de governo do órgão ou da entidade. (Incluído pelo Decreto nº 10.506, de 2020).

Art. 6º As unidades de gestão de pessoas dos órgãos e das entidades integrantes do SIPEC encaminharão ao órgão central o relatório anual de execução do PDP, que conterà as

informações sobre a execução e a avaliação das ações previstas no PDP do exercício anterior e a sua realização.

Art. 7º As unidades de gestão de pessoas responsáveis pela elaboração, pela implementação e pelo monitoramento do PDP realizarão a gestão de riscos das ações de desenvolvimento previstas, cujas etapas são:

- I - identificação dos eventos de riscos;
- II - avaliação dos riscos;
- III - definição das respostas aos riscos; e
- IV - implementação de medidas de controle.

Art. 7º-A As atribuições de que tratam os art. 5º, art. 6º e art. 7º, em relação aos PDP, poderão ser delegadas pela autoridade máxima do órgão ou da entidade a até duas autoridades. (Incluído pelo Decreto nº 10.506, de 2020).

Órgão central do SIPEC

~~Art. 8º O órgão central do SIPEC disponibilizará manifestação técnica para orientar a execução das ações de desenvolvimento relacionadas ao PDP.~~

Art. 8º O órgão central do SIPEC disponibilizará manifestação técnica para orientar a elaboração das ações de desenvolvimento relacionadas ao PDP. (Redação dada pelo Decreto nº 10.506, de 2020)

Art. 9º O órgão central do SIPEC encaminhará à Escola Nacional de Administração Pública - Enap o Plano Consolidado de Ações de Desenvolvimento, produzido a partir da organização das propostas constantes dos PDP dos órgãos e das entidades, que conterá as ações transversais de desenvolvimento da administração pública federal.

Parágrafo único. Para fins do disposto neste Decreto, consideram-se ações transversais as ações comuns a servidores em exercício em diversos órgãos ou entidades no âmbito do SIPEC.

~~Art. 10. Caberá ao órgão central do SIPEC avaliar os relatórios anuais de execução dos PDP dos órgãos e das entidades e, se necessário:~~

~~I— orientar o correto planejamento e execução dos PDP subsequentes; e~~ (Revogado pelo Decreto nº 10.506, de 2020)

~~II— solicitar informações adicionais ou justificativas quanto à execução das ações de desenvolvimento.~~ (Revogado pelo Decreto nº 10.506, de 2020)

Art. 10. Os órgãos e as entidades encaminharão ao órgão central do SIPEC, para análise e consolidação das informações dos diversos órgãos e entidades, os seus relatórios anuais de execução dos PDP. (Redação dada pelo Decreto nº 10.506, de 2020)

Art. 11. Caberá ao órgão central do SIPEC elaborar o relatório consolidado de execução dos PDP, a partir da consolidação das informações constantes dos relatórios anuais de execução dos PDP.

~~Parágrafo único. O órgão central do SIPEC é responsável por avaliar a execução dos PDP e a observância das diretrizes pelos órgãos e pelas entidades.~~ (Revogado pelo Decreto nº 10.506, de 2020)

Normas complementares

Art. 12. O titular do órgão central do SIPEC editará normas complementares necessárias à execução do disposto neste Decreto, que incluirão:

- I - os prazos para encaminhamento do PDP e do relatório anual de execução do PDP;

II - os prazos para o encaminhamento da manifestação técnica sobre o PDP aos órgãos e às entidades;

III - os prazos para conclusão do Plano Consolidado de Ações de Desenvolvimento e do relatório consolidado de execução dos PDP;

IV - o detalhamento das condições para a realização das despesas com desenvolvimento de pessoas, nos termos do disposto nos art. 16, art. 17 e art. 30;

V - o procedimento para a avaliação e a aprovação do pedido de afastamento do servidor, com as informações e os documentos necessários à instrução do pedido;

VI - a forma e o conteúdo da divulgação das informações de que trata o parágrafo único do art. 16;

VII - as condições e os prazos para a comprovação da efetiva participação do servidor na ação que gerou seu afastamento; e

VIII - o detalhamento das condições e dos critérios para reembolso das despesas comprovadamente efetuadas para custeio de inscrição e mensalidade de ação de desenvolvimento formal, presencial ou à distância, prevista no PDP.

Escolas de Governo do Poder Executivo federal

Art. 13. Caberá à Enap:

~~I - coordenar a rede de escolas de governo do Poder Executivo federal e o sistema de escolas de governo da União;~~

I - articular as ações da rede de escolas de governo do Poder Executivo federal e o sistema de escolas de governo da União; (Redação dada pelo Decreto nº 10.506, de 2020)

~~II - definir as formas de incentivo para que as universidades federais atuem como centros de desenvolvimento de servidores, com a utilização parcial da estrutura existente, de forma a contribuir com a PNNDP;~~

II - definir as formas de incentivo para que as instituições de ensino superior sem fins lucrativos atuem como centros de desenvolvimento de servidores, com a utilização parcial da estrutura existente, de forma a contribuir com a PNNDP; (Redação dada pelo Decreto nº 10.506, de 2020)

III - propor ao Ministro de Estado da Economia os critérios para o reconhecimento das instituições incluídas na estrutura da administração pública federal direta, autárquica e fundacional como escola de governo do Poder Executivo federal;

~~IV - coordenar as iniciativas de desenvolvimento de pessoas dos órgãos e das entidades do SIPEC, permitida a distribuição das atividades de elaboração, de contratação, de oferta, de administração e de coordenação de ações de desenvolvimento das competências transversais às escolas de governo do Poder Executivo federal e aos órgãos e entidades que manifestarem interesse;~~

IV - uniformizar diretrizes para competências transversais de desenvolvimento de pessoas em articulação com as demais escolas de governo e unidades administrativas competentes do Poder Executivo federal. (Redação dada pelo Decreto nº 10.506, de 2020)

V - promover, elaborar e executar ações de desenvolvimento destinadas a preparar os servidores para o exercício de cargos em comissão e funções de confiança além de coordenar e supervisionar os programas de desenvolvimento de competências de direção, chefia, de coordenação e supervisão executados pelas escolas de governo, pelos órgãos e pelas entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional; e

VI - atuar, em conjunto com os órgãos centrais dos sistemas estruturadores, na definição, na elaboração e na revisão de ações de desenvolvimento das competências essenciais dos sistemas estruturadores.

~~Parágrafo único. Ato do Ministro de Estado da Economia reconhecerá os órgãos e entidades de que trata o inciso III do caput como escolas de governo do Poder Executivo federal, permitida a delegação a titular de cargo de natureza especial, vedada a subdelegação. (Revogado pelo Decreto nº 10.506, de 2020)~~

§ 1º O disposto no inciso IV do **caput** não afasta atividades de elaboração, de contratação, de oferta, de administração e de coordenação específica de ações de desenvolvimento das competências transversais e finalísticas pelas escolas de governo. (Incluído pelo Decreto nº 10.506, de 2020).

§ 2º As diretrizes a que se refere o inciso IV do **caput** contemplarão a inovação e a transformação do Estado e a melhoria dos serviços públicos, com foco no cidadão, e, entre outras, as seguintes atividades: (Incluído pelo Decreto nº 10.506, de 2020).

I - o desenvolvimento continuado de servidores públicos; (Incluído pelo Decreto nº 10.506, de 2020).

II - programas de pós-graduação, lato sensu e stricto sensu, inclusive pós-doutorado; (Incluído pelo Decreto nº 10.506, de 2020).

III - fomento e desenvolvimento de pesquisa e inovação; (Incluído pelo Decreto nº 10.506, de 2020).

IV - prospecção, promoção e difusão de conhecimento; e (Incluído pelo Decreto nº 10.506, de 2020).

V - desenvolvimento do empreendedorismo e da liderança no setor público. (Incluído pelo Decreto nº 10.506, de 2020).

~~Art. 14. Caberá às escolas de governo do Poder Executivo federal, sob a coordenação da Enap:~~

Art. 14. Caberá às escolas de governo do Poder Executivo federal, em articulação com a Enap: (Redação dada pelo Decreto nº 10.506, de 2020)

I - apoiar o órgão Central do SIPEC na consolidação e na priorização das necessidades de desenvolvimento de competências transversais contidas no Plano Consolidado de Ações de Desenvolvimento;

II - planejar a elaboração e a oferta de ações, a fim de atender, de forma prioritária, às necessidades mais relevantes de desenvolvimento de competências transversais contidas no Plano Consolidado de Ações de Desenvolvimento; e

III - ofertar, em caráter complementar à Enap, as ações de desenvolvimento de âmbito nacional priorizadas no planejamento, de forma direta ou por meio de parcerias ou contratações.

Parágrafo único. O disposto neste artigo não exclui a possibilidade de contratação direta pelos órgãos ou pelas entidades de ações de desenvolvimento junto a terceiros, desde que em consonância com o disposto no PNDP. (Incluído pelo Decreto nº 10.506, de 2020).

Art. 14-A. As escolas de governo terão autonomia para: (Incluído pelo Decreto nº 10.506, de 2020).

I - decidir sobre a priorização das necessidades de desenvolvimento de competências específicas contidas nos respectivos PDP; e (Incluído pelo Decreto nº 10.506, de 2020).

II - planejar, organizar e executar a elaboração e a oferta de ações, a fim de atender às necessidades mais relevantes de desenvolvimento de competências transversais e finalísticas contidas em seus PDP. (Incluído pelo Decreto nº 10.506, de 2020).

Parágrafo único. As escolas de governo ofertarão, sempre que possível, vagas em sua grade de cursos para servidores que não pertençam ao quadro de pessoal do órgão ou da entidade ao qual a escola está vinculada. (Incluído pelo Decreto nº 10.506, de 2020).

Art. 15. Caberá aos órgãos centrais dos sistemas estruturadores, de forma permanente:

I - definir e revisar a grade de competências essenciais dos respectivos sistemas; e

II - atuar, em conjunto com a Enap, para o desenvolvimento de programas de ações de desenvolvimento de competências essenciais dos sistemas estruturadores.

Realização de despesas

~~Art. 16. Despesas com ações de desenvolvimento de pessoas para a contratação, a prorrogação ou a substituição contratual, a inscrição, o pagamento da mensalidade, as diárias e as passagens poderão ser realizadas somente após a manifestação técnica do órgão central do SIPEC sobre o PDP.~~

~~Parágrafo único. As despesas com ações de desenvolvimento de pessoas serão divulgadas na internet, de forma transparente e objetiva, incluídas as despesas com manutenção de remuneração nos afastamentos para ações de desenvolvimento. (Revogado pelo Decreto nº 10.506, de 2020)~~

Art. 16. Despesas com ações de desenvolvimento de pessoas para a contratação, a prorrogação ou a substituição contratual, a inscrição, o pagamento da mensalidade, as diárias e as passagens poderão ser realizadas somente após a aprovação do PDP, observado o disposto no § 2º do art. 5º. (Redação dada pelo Decreto nº 10.506, de 2020)

§ 1º As despesas com ações de desenvolvimento de pessoas serão divulgadas na internet, de forma transparente e objetiva, incluídas as despesas com manutenção de remuneração nos afastamentos para ações de desenvolvimento. (Incluído pelo Decreto nº 10.506, de 2020).

§ 2º O disposto no caput poderá ser excepcionado pela autoridade máxima do órgão ou da entidade, registrado em processo administrativo específico que contenha a justificativa para a execução da ação de desenvolvimento. (Incluído pelo Decreto nº 10.506, de 2020).

§ 3º As ações de desenvolvimento contratadas na forma prevista no § 2º serão registradas nas revisões do PDP dos órgãos e das entidades, ainda que posteriormente à sua realização. (Incluído pelo Decreto nº 10.506, de 2020).

Art. 17. A participação em ação de desenvolvimento de pessoas que implicar despesa com diárias e passagens somente poderá ser realizada se o custo total for inferior ao custo de participação em evento com objetivo similar na própria localidade de exercício.

~~Parágrafo único. Exceções ao disposto no caput poderão ser aprovadas pela unidade de gestão de pessoas, mediante justificativa e aprovação da autoridade máxima do órgão ou da entidade, permitida a delegação a titular de cargo de natureza especial ou, quando se tratar de autarquia ou fundação pública federal, para a titular da unidade com competência sobre a área de gestão de pessoas, vedada a subdelegação.~~

Parágrafo único. Exceções ao disposto no caput poderão ser aprovadas pela unidade de gestão de pessoas, por meio de justificativa e de aprovação da autoridade máxima do órgão ou da entidade, permitida a delegação aos dois níveis hierárquicos imediatos, com competência sobre a área de gestão de pessoas, vedada a subdelegação. (Redação dada pelo Decreto nº 10.506, de 2020)

Afastamentos do servidor para participação em ações de desenvolvimento

Art. 18. Considera-se afastamento para participação em ações de desenvolvimento a:

I - licença para capacitação, nos termos do disposto no art. 87 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990;

II - participação em programa de treinamento regularmente instituído, conforme o disposto no inciso IV do caput do art. 102 da Lei nº 8.112, de 1990;

III - participação em programa de pós-graduação stricto sensu no País, conforme o disposto no art. 96-A da Lei nº 8.112, de 1990; e

IV - realização de estudo no exterior, conforme o disposto no art. 95 da Lei nº 8.112, de 1990.

§ 1º Nos afastamentos por período superior a trinta dias consecutivos, o servidor:

I - requererá, conforme o caso, a exoneração ou a dispensa do cargo em comissão ou função de confiança eventualmente ocupado, a contar da data de início do afastamento; e

~~II - não fará jus às gratificações e adicionais vinculados à atividade ou ao local de trabalho e que não façam parte da estrutura remuneratória básica do seu cargo efetivo.~~

II - terá suspenso, sem implicar na dispensa da concessão, o pagamento das parcelas referentes às gratificações e aos adicionais vinculados à atividade ou ao local de trabalho e que não façam parte da estrutura remuneratória básica do seu cargo efetivo, contado da data de início do afastamento. (Redação dada pelo Decreto nº 10.506, de 2020)

§ 2º O disposto no inciso II do § 1º não se aplica às parcelas legalmente vinculadas ao desempenho individual do cargo efetivo ou ao desempenho institucional.

§ 3º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se treinamento regularmente instituído qualquer ação de desenvolvimento promovida ou apoiada pelo órgão ou pela entidade.

Art. 19. Os afastamentos de que trata o art. 18 poderão ser concedidos, entre outros critérios, quando a ação de desenvolvimento:

I - estiver prevista no PDP do órgão ou da entidade do servidor;

II - estiver alinhada ao desenvolvimento do servidor nas competências relativas:

a) ao seu órgão de exercício ou de lotação;

~~b) à sua carreira ou cargo efetivo; e~~

b) à sua carreira ou cargo efetivo; ou (Redação dada pelo Decreto nº 10.506, de 2020)

c) ao seu cargo em comissão ou à sua função de confiança; e

~~III - o horário ou o local da ação de desenvolvimento inviabilizar o cumprimento da jornada semanal de trabalho do servidor.~~

III - o horário ou o local da ação de desenvolvimento inviabilizar o cumprimento das atividades previstas ou a jornada semanal de trabalho do servidor. (Redação dada pelo Decreto nº 10.506, de 2020)

~~Parágrafo único. Os pedidos de afastamento formulados pelos servidores poderão ser processados a partir da data de aprovação do PDP do órgão ou da entidade. (Revogado pelo Decreto nº 10.506, de 2020)~~

§ 1º Os pedidos de afastamento formulados pelos servidores poderão ser processados a partir da data de aprovação do PDP do órgão ou da entidade. (Incluído pelo Decreto nº 10.506, de 2020).

§ 2º As ações de desenvolvimento que não necessitem de afastamento e que ocorrerem durante o horário de jornada de trabalho do servidor também deverão ser registradas nos relatórios anuais de execução para fins de gestão das competências dos servidores em exercício nos órgãos e nas entidades. (Incluído pelo Decreto nº 10.506, de 2020).

§ 3º Cabe à autoridade máxima do órgão ou da entidade de exercício do servidor autorizar o afastamento, permitida a delegação aos dois níveis hierárquicos imediatos, com competência

sobre a área de gestão de pessoas, vedada a subdelegação. (Incluído pelo Decreto nº 10.506, de 2020).

~~Art. 20. Os afastamentos poderão ser interrompidos, a qualquer tempo, a pedido do servidor ou no interesse da administração, condicionado à edição de ato da autoridade que concedeu o afastamento, permitida a delegação para titular de cargo de natureza especial ou, quando se tratar de autarquia ou fundação pública federal, para o titular da unidade com competência sobre a área de gestão de pessoas, vedada a subdelegação.~~

Art. 20. Os afastamentos poderão ser interrompidos, a qualquer tempo, a pedido do servidor ou no interesse da administração, condicionado à edição de ato da autoridade que concedeu o afastamento, permitida a delegação aos dois níveis hierárquicos imediatos, com competência sobre a área de gestão de pessoas, vedada a subdelegação. (Redação dada pelo Decreto nº 10.506, de 2020)

§ 1º A interrupção do afastamento a pedido do servidor motivada por caso fortuito ou força maior não implicará ressarcimento ao erário, desde que comprovada a efetiva participação ou aproveitamento da ação de desenvolvimento no período transcorrido da data de início do afastamento até a data do pedido de interrupção.

~~§ 2º As justificativas e a comprovação da participação ou do aproveitamento dos dias de licença na hipótese do § 1º serão avaliadas pelo dirigente máximo do órgão ou da entidade a que o servidor estiver vinculado, permitida a delegação para titular de cargo de natureza especial ou, quando se tratar de autarquia ou fundação pública federal, para o titular da unidade com competência sobre a área de gestão de pessoas, vedada a subdelegação.~~

§ 2º As justificativas e a comprovação da participação ou do aproveitamento dos dias de licença na hipótese prevista no § 1º serão avaliadas pela autoridade máxima do órgão ou da entidade em que o servidor estiver em exercício, permitida a delegação aos dois níveis hierárquicos imediatos, com competência sobre a área de gestão de pessoas, vedada a subdelegação. (Redação dada pelo Decreto nº 10.506, de 2020)

§ 3º O servidor que abandonar ou não concluir a ação de desenvolvimento ressarcirá o gasto com seu afastamento ao órgão ou à entidade, na forma da legislação vigente, ressalvado o disposto nos § 1º e § 2º.

Art. 21. Os afastamentos para participar de ações de desenvolvimento observarão os seguintes prazos:

I - pós-graduação stricto sensu:

- a) mestrado: até vinte e quatro meses;
- b) doutorado: até quarenta e oito meses; e
- c) pós-doutorado: até doze meses; e

II - estudo no exterior: até quatro anos.

Art. 22. Os afastamentos para participar de programas de pós-graduação stricto sensu serão precedidos de processo seletivo, conduzido e regulado pelos órgãos e pelas entidades do SIPEC, com critérios de elegibilidade isonômicos e transparentes.

§ 1º Os processos seletivos considerarão, quando houver:

- I - a nota da avaliação de desempenho individual; e
- II - o alcance das metas de desempenho individual.

§ 2º As unidades de gestão de pessoas dos órgãos e das entidades poderão utilizar avaliações oficialmente reconhecidas de qualidade dos programas de pós-graduação stricto sensu efetuadas por instituições da área de educação para fins de classificação do servidor no processo seletivo de que trata o caput .

§ 3º O projeto de pesquisa a ser desenvolvida durante o afastamento estará alinhado à área de atribuição do cargo efetivo, do cargo em comissão ou da função de confiança do servidor ou à área de competências da sua unidade de exercício.

Art. 23. O processo de afastamento do servidor conterà as informações e os documentos estabelecidos nas normas de que trata o art. 12.

Art. 24. O servidor comprovará a participação efetiva na ação que gerou seu afastamento, no prazo definido nos termos do disposto no inciso VII do caput do art. 12.

Parágrafo único. A não apresentação da documentação comprobatória sujeitará o servidor ao ressarcimento dos valores correspondentes às despesas com seu afastamento, na forma da legislação vigente, ressalvado o disposto no § 1º do art. 20.

Licença para capacitação

Art. 25. A licença para capacitação poderá ser concedida para:

I - ações de desenvolvimento presenciais ou à distância;

~~II - elaboração de monografia, trabalho de conclusão de curso, dissertação de mestrado ou tese de doutorado;~~

II - elaboração de monografia, trabalho de conclusão de curso, dissertação de mestrado, tese de doutorado, de livre-docência ou estágio pós-doutoral; ou (Redação dada pelo Decreto nº 10.506, de 2020)

III - participação em curso presencial ou intercâmbio para aprendizado de língua estrangeira, quando recomendável ao exercício de suas atividades, conforme atestado pela chefia imediata; ou (Revogado pelo Decreto nº 10.506, de 2020)

IV - curso conjugado com:

a) atividades práticas em posto de trabalho, em órgão ou entidade da administração pública direta ou indireta dos entes federativos, dos Poderes da União ou de outros países ou em organismos internacionais; ou

~~b) realização de atividade voluntária em entidade que preste serviços dessa natureza, no País ou no exterior.~~

b) realização de atividade voluntária em entidade que preste serviços dessa natureza no País. (Redação dada pelo Decreto nº 10.506, de 2020)

§ 1º As ações de desenvolvimento de que trata o inciso I do caput poderão ser organizadas de modo individual ou coletivo.

§ 2º Os órgãos e as entidades poderão definir critérios de concessão da licença para capacitação de que trata a alínea “b” do inciso IV do caput, observado o disposto no Decreto nº 9.906, de 9 de julho de 2019, e as condições para a concessão de afastamento estabelecidas no art. 19.

§ 3º A licença para capacitação poderá ser parcelada em, no máximo, seis períodos e o menor período não poderá ser inferior a quinze dias.

§ 4º Na hipótese de necessidade de prorrogação dos prazos de afastamento de que tratam os incisos I e II do caput do art. 21, o servidor poderá utilizar a licença para capacitação.

§ 5º A ação de desenvolvimento para aprendizado de língua estrangeira somente poderá ocorrer de modo presencial, no País ou no exterior, e quando recomendável ao exercício das atividades do servidor, conforme atestado no âmbito do órgão ou da entidade. (Incluído pelo Decreto nº 10.506, de 2020).

~~Art. 26. O órgão ou a entidade poderá conceder licença para capacitação somente quando a carga horária total da ação de desenvolvimento ou do conjunto de ações seja superior a trinta horas semanais.~~

Art. 26. O órgão ou a entidade poderá conceder licença para capacitação somente quando a carga horária total da ação de desenvolvimento ou do conjunto de ações seja igual ou superior a trinta horas semanais. (Redação dada pelo Decreto nº 10.506, de 2020)

Art. 27. O órgão ou a entidade estabelecerá, com base em seu planejamento estratégico, quantitativo máximo de servidores que usufruirão a licença para capacitação simultaneamente.

~~Parágrafo único. O quantitativo previsto pelo órgão ou pela entidade não poderá ser superior a dois por cento dos servidores em exercício no órgão ou na entidade e eventual resultado fracionário será arredondado para o número inteiro imediatamente superior.~~

Parágrafo único. O quantitativo previsto pelo órgão ou pela entidade não poderá ser superior a cinco por cento dos servidores em exercício no órgão ou na entidade e eventual resultado fracionário será arredondado para o número inteiro imediatamente superior. (Redação dada pelo Decreto nº 10.506, de 2020)

~~Art. 28. A concessão de licença para capacitação caberá à autoridade máxima do órgão ou da entidade, permitida a delegação para titular de cargo de natureza especial ou, quando se tratar de autarquia ou fundação pública federal, para titular da unidade com competência sobre a área de gestão de pessoas, vedada a subdelegação.~~

Art. 28. A concessão de licença para capacitação caberá à autoridade máxima do órgão ou da entidade em que o servidor estiver em exercício, permitida a delegação aos dois níveis hierárquicos imediatos, com competência sobre a área de gestão de pessoas, vedada a subdelegação. (Redação dada pelo Decreto nº 10.506, de 2020)

Parágrafo único. A autoridade responsável, na ocasião da concessão, considerará:

I - se o afastamento do servidor inviabilizará o funcionamento do órgão ou da entidade;

II - os períodos de maior demanda de força de trabalho.

Art. 29. O servidor poderá se ausentar das atividades no órgão ou na entidade de exercício somente após a publicação do ato de concessão da licença para capacitação.

~~Parágrafo único. O prazo para a decisão final sobre o pedido e a publicação do eventual deferimento é de trinta dias, contado da data de apresentação dos documentos necessários.~~

Parágrafo único. O prazo para a decisão sobre o pedido e a publicação do eventual deferimento é de trinta dias, contado da data de apresentação dos documentos necessários. (Redação dada pelo Decreto nº 10.506, de 2020)

Reembolso de despesas realizadas por servidor

~~Art. 30. A autoridade máxima do órgão ou da entidade poderá, em caráter excepcional, deferir o reembolso da inscrição do servidor em ações de desenvolvimento, atendidas as seguintes condições:~~

Art. 30. A autoridade máxima do órgão ou da entidade poderá, em caráter excepcional, deferir o reembolso da inscrição e da mensalidade pagas pelo servidor em ações de desenvolvimento, atendidas as seguintes condições: (Redação dada pelo Decreto nº 10.506, de 2020)

~~I - a solicitação de reembolso tenha sido efetuada antes da inscrição na ação de desenvolvimento;~~ (Revogado pelo Decreto nº 10.506, de 2020)

II - existência de disponibilidade financeira e orçamentária;

III - atendimento das condições previstas neste Decreto para a realização da ação de desenvolvimento; e

IV - existência de justificativa do requerente, com a concordância da administração, sobre a imprescindibilidade da ação de desenvolvimento para os objetivos organizacionais do órgão ou da entidade.

Alteração das regras de afastamento do país

Art. 31. O Decreto nº 91.800, de 18 de outubro de 1985, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art.

8º

Parágrafo único. Na hipótese de viagem com a finalidade de aperfeiçoamento, o ocupante de cargo em comissão ou de função de confiança somente poderá afastar-se do País pelo período máximo de trinta dias.” (NR) (Vide)

Disposições finais e transitórias

Art. 32. O primeiro PDP elaborado após a entrada em vigor deste Decreto considerará a avaliação da execução do plano anual de capacitação do exercício anterior.

Parágrafo único. No primeiro exercício de vigência deste Decreto:

I - os prazos de elaboração do PDP poderão ser diferenciados, observado o disposto nas normas complementares de que trata o art. 12; e

II - o atendimento ao disposto no inciso I do caput do art. 19 poderá ser dispensado para a concessão de afastamento para participar de ação de desenvolvimento.

Art. 33. A alteração do Decreto nº 91.800, de 1985, não produzirá efeitos para os servidores que já estiverem afastados do País na data de entrada em vigor deste Decreto.

Art. 34. Os órgãos e as entidades adequarão seus atos normativos internos ao disposto neste Decreto no prazo de trinta dias, contado da data de entrada em vigor deste Decreto.

Revogação

Art. 35. Ficam revogados:

I - o Decreto nº 2.915, de 30 de dezembro de 1998;

II - o Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006; e

III - o Decreto nº 9.149, de 28 de agosto de 2017.

Vigência

Art. 36. Este Decreto entra em vigor em 6 de setembro de 2019.

Brasília, 28 de agosto de 2019; 198º da Independência e 131º da República.

JAIR MESSIAS BOLSONARO

Paulo Guedes

Este texto não substitui o publicado no DOU de 29.8.2019.