



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**NATÁLIA ARAUJO SOUZA NEVES**

**O PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DOS SERVIDORES TÉCNICO-  
ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO  
GROSSO/CÂMPUS RONDONÓPOLIS: UM ESTUDO DE CASO NA  
PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM DIALÓGICA**

**RONDONÓPOLIS – MT**

**2018**

**NATÁLIA ARAUJO SOUZA NEVES**

**O PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DOS SERVIDORES TÉCNICO-  
ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO  
GROSSO/CÂMPUS RONDONÓPOLIS: UM ESTUDO DE CASO NA  
PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM DIALÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, Área de Concentração: Educação, Cultura e Processos Formativos, Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Eglen Silvia Pipi Rodrigues

Rondonópolis – MT

2018

### Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

|       |   |
|-------|---|
| N518p | <p>Neves, Natália Araujo Souza.<br/>O programa de capacitação dos servidores técnico-administrativos em educação da Universidade Federal de Mato Grosso/Câmpus Rondonópolis: um estudo de caso na perspectiva da aprendizagem dialógica / Natália Araujo Souza. – 2018.</p> <p>124 f. : il. color. ; 30 cm.</p> <p>Orientadora: Eglén Silvia Pipi Rodrigues.<br/>Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2018.<br/>Inclui bibliografia.<br/>1. Capacitação. 2. Técnico-Administrativo em Educação. 3. Aprendizagem dialógica. 4. Educação corporativa. I. Título.</p> <p>CDU 331.36</p> |
|-------|---|

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária Renata B. Valeriano – CRB1/2.368.

**Permitida a reprodução parcial ou total desde que citada a fonte.**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:  
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppedu@ufmt.br

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO : "O PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO DOS SERVIDORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO/CÂMPUS RONDONÓPOLIS: UM ESTUDO DE CASO NA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM DIALÓGICA"**

**AUTOR : Mestranda Natália Araujo Souza Neves**

**Dissertação defendida e aprovada em 18/07/2018.**

### Composição da Banca Examinadora:

|   |           |                              |
|---|-----------|------------------------------|
| Presidente Banca / Orientador                     | Doutor(a) | Eglen Sílvia Pipi Rodrigues  |
| Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO |           |                              |
| Examinador Interno                                | Doutor(a) | Lindalva Maria Novaes Garske |
| Instituição : Universidade Federal de Mato Grosso |           |                              |
| Examinador Externo                                | Doutor(a) | Lydia Maria Pinto Brito      |
| Instituição : Universidade Potiguar               |           |                              |
| Examinador Suplente                               | Doutor(a) | Ademar de Lima Carvalho      |
| Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO |           |                              |

RONDONÓPOLIS, 24/07/2018.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as graças alcançadas e por ter a certeza de que para Ele nada é impossível.

Ao meu Esposo, Renato Rodrigues Neves, pelo grande incentivo e ajuda.

Ao meu filho, Mateus Araujo Neves, que nasceu em meio a elaboração desta pesquisa, sendo ele a minha maior motivação para seguir realizando sonhos.

À minha mãe, Helena Feijó, e à minha avó, Edice Feijó (*in memoriam*) pelos seus ensinamentos e exemplo de vida.

Aos meus irmãos, pela amizade, companheirismo e amor que superam qualquer distância.

Aos meus familiares e amigos pelos momentos de paz e união que desfrutamos juntos.

À minha orientadora, Eglén Silvia Pipi Rodrigues, pela atenção, disponibilidade, incentivo, simpatia e presteza no auxílio à elaboração desse trabalho.

Aos meus professores e colegas de turma, pela dedicação e entusiasmo demonstrados ao longo do curso.

E em especial aos Servidores Técnico-Administrativos em Educação da UFMT, pelo apoio e participação na realização desta pesquisa.

Eu sei que tudo podes, meu Deus. Nada para Ti é impossível (ALENCAR, 2002).

## RESUMO

Este estudo de caso apresenta uma pesquisa desenvolvida no âmbito do PPGEdu/UFMT/CUR, vinculada ao Grupo de Pesquisa Políticas Públicas Educacionais, que tem como objetivo principal analisar a percepção dos servidores Técnico-Administrativos em Educação sobre os cursos de capacitação ofertados pela UFMT e possui a seguinte questão de pesquisa: qual a percepção dos servidores Técnico-Administrativos em Educação da UFMT/CUR sobre os cursos ofertados pelo programa de capacitação desta instituição? Esta pesquisa tem como inspiração o método da Teoria da Ação Comunicativa. Trata-se de um estudo de caso comunicativo, tendo como participantes seis servidores Técnico-Administrativos em Educação da UFMT. São aqui abordados os seguintes temas: administração pública, gestão por competência, gestão do conhecimento, educação corporativa e aprendizagem dialógica. Com relação à análise dos dados, ela foi realizada com base nas Entrevistas Comunicativas em Profundidade e no Grupo de Discussão Comunicativo. A interpretação dos dados resultou numa síntese das dimensões exclusoras e transformadoras, assim como sugere a metodologia de Investigação Comunicativa. As informações resultantes da pesquisa revelam que os servidores têm muitas ideias que podem contribuir com o Programa de Capacitação e que a Aprendizagem Dialógica pode trazer melhorias relevantes para a Educação Corporativa.

**Palavras-chave:** Capacitação. Técnico-Administrativo em Educação. Aprendizagem dialógica. Educação corporativa.

## **ABSTRACT**

This case study presents research done about PPGEduc, UFMT, and CUR. This study is linked to the research group, Public Educational Policies, whose main objective is to analyze the design and conception of the Technical-Administrative Servants staff members, regarding the training courses offered by UFMT. The following research question was asked: what is the perception of the Technical-Administrative staff working at UFMT/CUR about the courses offered by the training program of this institution? This research was inspired by the Theory of Communicative Action. It is a communicative case study, with six Technical-Administrative Servants working in Education at UFMT. The following topics are addressed: public administration, competent management, knowledge management, corporate education and dialogic learning. The analysis of the data was based on both the In-depth communicative interviews and the communicative discussion group. The Communicative Research methodology was used to interpret the data resulting in a synthesis the exclusion and transforming dimensions. The information gathered from the research reveals that the servers have many ideas that can contribute to the Training Program and that Dialogic Learning can bring relevant improvements to Corporate Education.

**Keywords:** Training. Technical-Administrative in Education. Dialogical learning. Corporative education.



## SUMÁRIO

|              |  |            |
|--------------|--|------------|
| <b>1</b>     | <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | <b>10</b>  |
| <b>2</b>     | <b>ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA</b> .....   | <b>14</b>  |
| <b>2.1</b>   | <b>A origem da Administração Pública no Brasil</b> .....   | <b>16</b>  |
| <b>2.2</b>   | <b>Alguns modelos de Administração Pública: Patrimonialista; Burocrática; Gerencial</b> .....  | <b>20</b>  |
| <b>2.3</b>   | <b>Diferenças e convergências entre a Gestão Pública e a Gestão Privada</b> .....  | <b>23</b>  |
| <b>2.4</b>   | <b>A organização da Administração Pública brasileira</b> .....   | <b>26</b>  |
| <b>2.4.1</b> | <b>A Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)</b> .....  | <b>28</b>  |
| <b>3</b>     | <b>GESTÃO DE PESSOAS (GP)</b> .....  | <b>36</b>  |
| <b>3.1</b>   | <b>Gestão por Competência</b> .....  | <b>37</b>  |
| <b>3.2</b>   | <b>Gestão do Conhecimento (GC)</b> .....   | <b>38</b>  |
| <b>3.3</b>   | <b>Educação Corporativa (EC)</b> .....   | <b>41</b>  |
| <b>3.4</b>   | <b>O servidor público</b> .....  | <b>46</b>  |
| <b>3.5</b>   | <b>Políticas públicas: um enfoque na capacitação dos servidores técnico-administrativos em educação</b> .....                              | <b>48</b>  |
| <b>3.6</b>   | <b>A Secretaria de Gestão de Pessoas (SGP) da UFMT</b> .....   | <b>53</b>  |
| <b>3.6.1</b> | <b>O programa de capacitação da UFMT</b> .....   | <b>55</b>  |
| <b>4</b>     | <b>APRENDIZAGEM DIALÓGICA: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA SUBSIDIAR O TRABALHO E AS INTERAÇÕES NO AMBIENTE CORPORATIVO</b> .....                 | <b>60</b>  |
| <b>5</b>     | <b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....   | <b>69</b>  |
| <b>6</b>     | <b>ANÁLISE DOS DADOS</b> .....   | <b>80</b>  |
| <b>6.1</b>   | <b>Entrevista comunicativa em profundidade com gerente de capacitação</b> .....  | <b>82</b>  |
| <b>6.2</b>   | <b>Entrevista comunicativa em profundidade com os servidores técnico-administrativos em educação da UFMT/ Câmpus de Rondonópolis</b> ..... | <b>87</b>  |
| <b>6.3</b>   | <b>Grupo de discussão comunicativo</b> .....   | <b>99</b>  |
| <b>7</b>     | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | <b>105</b> |
|              | <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | <b>110</b> |
|              | <b>APÊNDICE A – Autorização para realização de pesquisa</b> .....  | <b>121</b> |
|              | <b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....   | <b>122</b> |
|              | <b>APÊNDICE C – Roteiros das Entrevistas</b> .....   | <b>124</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A área de Gestão de Pessoas no setor público é primordial para adequar a realidade pública aos novos paradigmas administrativos, que primam pela rapidez e pela qualidade na prestação dos serviços. Sendo assim, os servidores públicos precisam adquirir novos conhecimentos para estarem sempre atualizados profissionalmente, de modo que sejam capazes de atender, da melhor forma possível, o público interno e externo da organização (LOTTA, 2002).

Desse modo, os Programas de Capacitação são muito importantes, pois repercutem no desenvolvimento pessoal e profissional dos servidores. A capacitação é uma forma de valorização do servidor e de fortalecimento institucional, pois reflete na melhoria dos serviços prestados, colaborando para que os servidores desempenhem com eficácia as suas competências, a fim de alcançar os objetivos e metas da Instituição, por meio da formação contínua do servidor.

O autor C. Rodríguez (2015) ressalta que no atual contexto socioeconômico temos a necessidade de enfrentar desafios cada vez mais exigentes. Com a globalização e o desenvolvimento tecnológico, a obsolescência é uma ameaça permanente. Portanto, as universidades de hoje sentem a necessidade constante de se posicionarem para se manterem como referência, através de um alto padrão de qualidade acadêmico e de inovação. Com isso, as pessoas que nelas trabalham precisam ter desempenhos mais elevados, daí se dá a importância da capacitação para desenvolver os profissionais, aumentando, assim, as suas habilidades. Os autores Herrandiz; Cabrera; Rondan (2016, p. 43) corroboram dizendo que:

Se considera que la superación profesional del claustro universitario es la respuesta a la necesidad que tienen las instituciones de la Educación Superior de contar con un personal calificado y productivo. La obsolescencia, también es una de las razones por la cual, las universidades se preocupan por capacitar a sus recursos humanos, pues esta procura actualizar sus conocimientos con las nuevas técnicas y métodos de trabajo que garantizan eficiencia (HERRANDIZ; CABRERA; RONDAN, 2016, p. 43).

O termo capacitação, conforme usado neste trabalho, tem como base a definição utilizada na legislação vigente, Decreto nº 5.707/2006, que a descreve como um “processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de

contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais”.

Este Decreto instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, a ser implantada pelos órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, que tem como uma das suas finalidades desenvolver permanentemente o servidor público, adequando as competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições. Porém, o que vemos na prática é que isto não está sendo realizado de forma efetiva. Diante do exposto, emerge o interesse por investigar o sentido que os servidores Técnico-Administrativos em Educação (TAEs) atribuem a estes Programas de Capacitação.

Esta pesquisa foi realizada no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), Câmpus Universitário de Rondonópolis (CUR), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), na linha de pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, que versa sobre o programa de capacitação dos servidores Técnico-Administrativos em Educação da UFMT/CUR, com enfoque na perspectiva da aprendizagem dialógica.

O tema desta pesquisa foi escolhido a partir de observações informais no cotidiano, que indicaram que os cursos de capacitação ofertados pela UFMT aos TAEs do Câmpus de Rondonópolis não atendem todas as demandas destes servidores. Esta pesquisa possui relevância social, tendo em vista que ainda não há trabalhos desenvolvidos sobre esta temática na UFMT.

Segundo Ricardo (2012) os estudos produzidos nos mestrados e doutorados em Educação sobre Educação Corporativa são insuficientes, e isso se dá devido à carência de estudiosos, como também de linhas de pesquisa que possibilitem as análises sobre esta temática. Para a autora são necessários estudos mais aprofundados sobre a educação do trabalhador, alinhando as atividades de Educação Corporativa aos aspectos pedagógicos com o intuito de entender e até mesmo sugerir políticas, metodologias, tecnologias e outras ações para a construção de propostas efetivas, para não se limitar apenas às críticas.

Oliveira, Marinho e Lima (2008b, p. 19) ressaltam que “ao abordar o tema educação, logo se cria a imagem de escola. No entanto, mesmo mantendo uma ligação formal, a educação vai para além daquela, ocorrendo em diversos espaços e momentos da vida”. Portanto, enfatizam, “não resulta somente do que se ensina e se

aprende no âmbito escolar, se trata de um processo bem mais extenso e completo, existindo também dentro das organizações”.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa pretende contribuir com os estudos interdisciplinares<sup>1</sup>, abordando temas da área da administração e da educação, pois conforme Lima (2008a, p.19) “no campo da Administração e da Educação a interdisciplinaridade tornou-se fundamental para o aprofundamento do conhecimento de alguns aspectos da realidade”. Objetiva, também, favorecer o conhecimento prático, pois busca mostrar a importância da aplicação da aprendizagem dialógica na Educação Corporativa, para melhorar o desenvolvimento profissional e organizacional. Portanto, esperamos que esta pesquisa traga contribuições relevantes tanto para as organizações, como também para sociedade e para a ciência.

De acordo com o Relatório de Gestão (2015), os cursos de capacitação desenvolvidos para os servidores TAEs da UFMT não têm obtido muita adesão por parte destes servidores. A UFMT contava, em agosto de 2015, com uma força de trabalho de 1.587 técnicos administrativos ativos, e, desse total, apenas 190, no período de setembro/2014 a agosto/2015, participaram dos cursos de capacitação oferecidos por esta Instituição. Desse modo, consideramos pertinente analisar a compreensão que os servidores possuem sobre esses cursos e os motivos da pequena participação destes na formação proposta.

A questão da pesquisa aqui apresentada é a seguinte: qual a percepção dos servidores Técnico-Administrativos em Educação da UFMT/CUR sobre os cursos ofertados pelo programa de capacitação desta instituição?

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar a percepção dos servidores Técnico-Administrativos em Educação sobre os cursos de capacitação ofertados pela UFMT e, como objetivos específicos, investigar qual a compreensão que os TAEs lotados no Câmpus de Rondonópolis da UFMT têm em relação à carga horária, às temáticas abordadas, ao material didático e à plataforma EAD utilizada nos cursos de capacitação; perceber se a Formação Continuada ofertada pela UFMT aos servidores TAEs tem proporcionado uma educação voltada para o diálogo; analisar como ocorre a relação entre tutor-aluno e aluno-aluno; identificar e analisar os métodos de ensino e a forma de avaliação utilizada pelos instrutores;

---

<sup>1</sup> Interdisciplinaridade: “[...] um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si” (MARQUES, 2000, p.57).

verificar, junto à gerência de capacitação da UFMT e aos servidores Técnico-Administrativos, se esse formato de Formação Continuada tem sido satisfatório e se existe uma intencionalidade de se pensar em ofertas de cursos baseados na perspectiva de uma formação mais dialógica.

A presente dissertação está estruturada da seguinte forma: na seção 1, introdutório, apresentamos o tema, o problema, os objetivos, a justificativa e a estrutura da pesquisa.

Na seção 2, são apresentados os conceitos e os modelos da administração pública, como também a sua origem e a sua organização no Brasil. Falamos sobre as Universidades Federais, de modo geral, e mais detalhadamente, sobre a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Câmpus de Rondonópolis, por ser o *locus* da pesquisa.

Na seção 3, abordamos o tema Gestão de Pessoas (GP). Apresentamos os conceitos de Gestão por Competência, Gestão do Conhecimento (GC) e Educação Corporativa. Nesta seção, falamos sobre o Servidor Público e as Políticas Públicas que discorrem sobre a capacitação dos servidores Técnico-Administrativos em Educação e, além disso, apresentamos como é estruturada a Secretaria de Gestão de Pessoas e o Programa de Capacitação da UFMT.

Na seção 4 apresentamos, com base em autores nacionais e internacionais, a origem e os setes princípios que sustentam a Aprendizagem Dialógica, mostrando sua contribuição também para a Educação Corporativa.

Na seção 5, descrevemos a metodologia utilizada. Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, inspirada na Metodologia da Investigação Comunicativa. Explanamos sobre as técnicas de coleta de dados aplicadas, que foram a entrevista em profundidade e o grupo de discussão comunicativo, como também detalhamos como aconteceu todo o percurso da pesquisa de campo.

Na seção 6, trazemos a análise dos dados, efetivada conforme a orientação da Metodologia da Investigação Comunicativa, apontando os elementos excludores e transformadores.

Por fim, apresentamos algumas considerações acerca dos resultados da pesquisa e as suas contribuições para o Programa de capacitação dos servidores Técnico-Administrativos de Educação da UFMT, Câmpus de Rondonópolis.

## 2 ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Nesta seção falaremos sobre a Administração Pública para contextualizar o tema deste trabalho. A seguir, abordaremos os seus conceitos, características, princípios, origem, modelos e organização, como também as convergências e diferenças desta com a administração privada. Posteriormente trataremos do tema Universidade, focando nas Universidades Públicas Federais, dando ênfase à Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em especial ao Câmpus de Rondonópolis.

A administração é a ciência que trata das organizações e tem sua origem no ano de 5.000 a.C. O termo administração é utilizado para designar funções de planejamento, direção e execução. Então, o administrador é aquele que exerce as funções de planejar, organizar, dirigir, coordenar e controlar (PALUDO, 2012).

Ainda conforme o autor, a administração compreende toda a estrutura e recursos, órgãos e agentes, serviços e atividade à disposição dos governos para que seja possível realizar os seus objetivos, sendo o principal deles a promoção do bem comum da comunidade.

A Administração Pública é um ramo da administração aplicada nas administrações direta e indireta das esferas Federal, Estadual e Municipal do governo. Em sentido amplo, a Administração Pública compreende: o governo, que toma as decisões políticas; a estrutura administrativa e a administração, que executa as decisões políticas (PALUDO, 2012), sendo, portanto, a soma de todo aparelho de Estado.

Ela é estruturada para realizar os serviços públicos, com foco na satisfação das necessidades da população, ou seja, o bem comum. Assim, administrar é gerir, por meio da prestação e execução, os serviços públicos. A Administração Pública, dessa forma, deve atuar como um eixo de transmissão entre o governo e a sociedade, com o objetivo de concretizar o bem comum (MATIAS-PEREIRA, 2010).

É comum e indevido confundir o Estado com o governo. O Estado é toda a sociedade política, incluindo o governo. O governo é principalmente identificado pelo grupo político que está no comando de um Estado. O Estado possui as funções executiva, legislativa e judiciária. O governo, dentro da função executiva, se ocupa em gerir os interesses sociais e econômicos da sociedade, e de acordo com sua orientação ideológica, estabelece níveis maiores ou menores de intervenção. Assim, governo também não se confunde com o poder

executivo, este é composto pelo governo, responsável pela direção política do Estado, e pela administração, como conjunto técnico e burocrático que auxilia o governo e faz funcionar a máquina pública. A administração pública dá execução às decisões do governo (ROCHA, 2008, p. 140).

Nessa perspectiva, Matias-Pereira (2012b) corrobora dizendo que a administração pública é o aparelhamento do Estado, orientado e organizado à realização de seus serviços, que tem como propósito a satisfação das necessidades coletivas da população, como, por exemplo: a geração do bem-estar econômico, ambiental e social; a segurança pública; entre outras.

A Constituição vigente (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988) dedicou o Capítulo VII do Título III à Administração Pública e, no art. 37, diz que “a administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência [...]”. Carvalho Filho (2014, p. 19) ressalta que estes princípios revelam “[...] as diretrizes fundamentais da Administração, de modo que só se poderá considerar válida a conduta administrativa se estiver compatível com eles”.

Com base em Paludo (2012), apresentamos, a seguir, uma explicação sintética dos princípios aplicáveis à Administração Pública:

- **Princípio da Legalidade:** O administrador público somente pode fazer aquilo que a lei permite ou autoriza, sob pena do ato ser considerado inválido e seu autor ser responsabilizado pelos danos causados.
- **Princípio da Impessoalidade:** O agente público deve ser imparcial ao praticar um ato, deve buscar apenas o fim público pretendido pela lei, sem privilégios ou discriminações de qualquer natureza.
- **Princípio da Moralidade:** Os agentes públicos são obrigados a respeitar esse princípio sob pena de incorrer em ato de improbidade, sujeitos às penalidades da lei. Esse princípio exige do servidor público uma conduta ética, não decidindo apenas pelo que é legal ou ilegal, justo ou injusto, mas principalmente pelo que é honesto e desonesto.
- **Princípio da Publicidade:** A Administração Pública tem o dever de manter a transparência em seus atos. Desse modo, a finalidade da publicação é dar conhecimento dos atos ao público em geral.

- **Princípio da Eficiência:** Este é o princípio constitucional mais recente instituído na atuação da Administração Pública; foi inserido pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998. Este princípio exige do agente público que ele execute serviços com presteza, perfeição e rendimento funcional, utilizando, da melhor forma, os recursos públicos, para evitar desperdícios e garantir maior rentabilidade social.

Conforme Matias-Pereira (2010) esses princípios visam atender a todos com igualdade e respeito à Constituição Federal, permitindo, assim, que as instituições e as pessoas alcancem os seus objetivos.

Para que isso seja possível, a Administração Pública precisa buscar sempre melhorar a qualidade dos serviços ofertados a população, valorizar o seu capital humano (servidor público) e combater a corrupção.

## **2.1 A origem da Administração Pública no Brasil**

A Administração Pública brasileira existe desde a época do Brasil Colônia, porém de forma não organizada. O marco para construção do Estado nacional e da Administração Pública brasileira aconteceu em 1808, com a chegada da corte portuguesa ao Rio de Janeiro (PALUDO, 2012).

Até 1930 o Estado Brasileiro era uma combinação de clientelismo (relação política em que uma pessoa dá proteção à outra em troca de apoio, estabelecendo assim um laço de submissão) e patrimonialismo. Na Administração Pública brasileira predominava o patrimonialismo, enquanto que, no mundo, a partir da segunda metade do século XIX, já era usada a administração burocrática (PALUDO, 2012).

Em 1936 foi criado o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) com o objetivo de realizar a modernização administrativa. No início a Administração Pública sofre a influência da teoria da administração científica de Taylor, tendo como foco a racionalização, a padronização, a aquisição racional de materiais e definição de procedimentos (PALUDO, 2012).

A origem da Teoria Clássica da Administração está ligada à combinação de princípios militares e de engenharia. O gerenciamento, sob este prisma, é visto como um processo de planejamento, organização, comando, coordenação e controle. Ainda hoje muitas indústrias, ou mesmo unidades ou departamentos dentro de empresas, encontram na administração científica uma resposta



para os seus problemas. Mas isto pressupõe condições ambientais estáveis, produtos com poucas mudanças ao longo do tempo e previsibilidade do fator humano (WOOD JR, 1992, p. 8).

Com relação à administração dos recursos humanos, o DASP tentou formar uma burocracia brasileira nos moldes weberianos, baseada no princípio do mérito profissional, valorizando o treinamento e o concurso público, por exemplo. Porém, não chegou a adotar uma política de recursos humanos que correspondesse às necessidades do Estado (PALUDO, 2012).

Porém, Bresser-Pereira (2008, p. 26) ressalta que, mesmo no século XIX a sociedade sendo essencialmente patriarcal e mercantil, o Estado possuía uma burocracia patrimonial. Esse autor diz ainda que:

Nos anos 1930 começa a Reforma Burocrática ou do serviço público e a administração passa a ser burocrática ou weberiana, preocupada principalmente com a efetividade da ação pública. A partir de 1995, quando começa a Reforma Gerencial ou da Gestão Pública, a administração assume caráter crescentemente gerencial na medida em que o critério da eficiência torna-se decisivo. A essas formas de Estado correspondem formas de burocracia: patrimonial, weberiana e gerencial, as duas últimas podendo ser consideradas 'modernas', mas a weberiana está ainda preocupada com a racionalidade formal da organização e com a efetividade de suas normas e regulamentos, enquanto que a gerencial já está voltada para a realização eficiente das tarefas, ou seja, para a redução dos custos e o aumento da qualidade (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 27).

Bresser-Pereira (2008, p. 25) expõe, no quadro 1 (p. 18) a seguir, para ficar mais claro, as formas históricas de sociedade e de Estado. Contudo, é preciso, antes, enfatizar que:

[...] o Estado é muito mais do que um simples aparelho ou organização: é o sistema constitucional-legal – é a ordem jurídica e a organização que a garante. E, nessa qualidade, o Estado é o instrumento de ação coletiva da nação. Suas leis e políticas são o resultado de um complexo sistema de forças sociais entre as quais a burocracia pública é apenas uma delas. O Estado, portanto, jamais é autônomo; ele reflete ou expressa a sociedade (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 19).

**Quadro 1 – As formas históricas de sociedade e de Estado**

|                           | <b>1821-1930</b>                        | <b>1930-1985</b>                               | <b>1990-...</b>                 |
|---------------------------|---|--|---------------------------------|
| <b>Sociedade</b>          | Patriarcal-Dependente                   | Nacional-Dependente                            | Nacional-Dependente             |
| <b>Estado</b>             | Oligárquico                             | Desenvolvimentista                             | Liberal-dependente              |
| <b>Regime Político</b>    | Oligárquico                             | Autoritário<br>(Democrático entre 1945 e 1964) | Democrático                     |
| <b>Classes Dirigentes</b> | Latifundiários e Burocracia patrimonial | Empresários industriais e Burocracia pública   | Agentes financeiros e rentistas |
| <b>Administração</b>      | Patrimonial                             | Burocrática                                    | Gerencial                       |

Fonte: adaptado de Bresser-Pereira, 2008.

No ano de 1979 deu-se início ao Programa Nacional de Desburocratização, através do decreto nº 83.740/1979, que visava o aumento na eficiência, economia de recursos, simplificação de procedimentos, eliminação de informações desnecessárias. No início dos anos de 1980 esse Plano direcionou as suas ações tencionando transferir para a iniciativa privada as atividades e serviços não essenciais, através de privatizações (PALUDO, 2012).

Com a retomada da democratização, em 1985, no Governo Sarney (1985-1990), os segmentos sociais pressionaram por uma participação política e por direitos negados no período da ditadura (1964-1985), demandando, assim, um novo Texto Constitucional, em 1988, assegura Paludo (2012). Com a Constituição de 1988, prossegue o autor, houve a centralização administrativa e descentralização política. Esta Constituição exigiu concurso público para ingresso no serviço público e favoreceu o maior controle social da gestão estatal.

Nesse momento, o Estado estava em crise, porém, como o povo brasileiro vivia uma espécie de euforia democrática, e, conseqüentemente, foi só em 1990, com o fracasso do Plano Cruzado, que gerou um descontrole na política econômica e levou o país a uma hiperinflação, a sociedade percebeu a crise (PALUDO, 2012).

Em 1990, tem início o Governo Collor de Mello, que deu passos decisivos à reforma, contudo, de maneira errada, pois adotou a política neoliberal de Estado mínimo e desmantelou a Administração Pública Federal. Esse Governo tinha como prioridade: a desestatização, a privatização de empresas estatais; a abertura comercial; o ajuste econômico. Collor realizou cortes repentinos de pessoal no serviço público, com a demissão de aproximadamente de 112 mil funcionários

públicos, além de construir uma campanha difamatória do serviço público (PALUDO, 2012).

[...] a regra número um do Neoliberalismo é a do *Estado Mínimo*, e a restauração da supremacia do mercado [...] A regra geral é que “tudo tem que ser objeto de compra, preço, lucro (“eficiência privada”), e venda [...] tudo, nesse novo sistema, é efêmero: marcas, produtos (consumismo), processos, inovações, trabalho (precarização), e instituições, nascem e morrem com grande rapidez A redução do Estado, cortando o Investimento Público, aumenta ainda mais a incerteza sobre o futuro. As principais preocupações da política econômica se concentram no curto prazo -os preços, o juro, o equilíbrio das contas públicas, o câmbio -. Não há, praticamente, o longo prazo. Aliás, o efêmero não tem futuro (CANO, 2017, p. 291 , grifos do autor).

Uma reforma administrativa assume uma nova dimensão a partir de 1994, na campanha presidencial do Governo Fernando Henrique Cardoso, introduzindo, na Administração Pública, mudanças no sentido de uma administração gerencial. No seu Governo (1995-2002) iniciou uma reforma rumo ao modelo gerencial, tendo como desafios redefinir a atuação da Administração Pública e do Estado, objetivando a integração competitiva do Brasil na economia mundial (PALUDO, 2012).

A reforma da administração pública no Brasil esteve mais presente nos anos de 1995 a 1998, nos debates e na agenda política do país. Em 1995 foi deflagrada a reforma do Estado brasileiro que teve como objetivo manter as contas públicas equilibradas e elevar a capacidade da ação estatal. Essa reforma, baseada na substituição do modelo burocrático pelo modelo gerencial, propõe uma reconfiguração das estruturas estatais (MATIAS-PEREIRA, 2012b).

A reforma gerencial no Brasil foi inspirada no gerencialismo britânico e também nos princípios do *New Public Management* (NPM). No Brasil, a implantação do NPM procurou delinear um padrão de gestão pública novo, chamado de administração gerencial, que tem com princípios a flexibilidade, o foco no cliente, a ênfase nos resultados e o controle social (MATIAS-PEREIRA, 2012b).

Para ficar mais claro, a seguir falaremos sobre cada um desses modelos. Vale ressaltar que mesmo sendo o modelo gerencial o modelo vigente, percebemos que ainda vemos os traços do patrimonialismo e da burocracia nas Instituições Públicas.

## 2.2 Alguns modelos de Administração Pública: Patrimonialista; Burocrática; Gerencial

O modelo **Patrimonialista** foi o primeiro modelo de administração do Estado. Nele não existia a diferença entre a administração de bens públicos e bens particulares, sendo assim, a maior autoridade do Estado no exercício do poder poderia utilizar livremente os bens sem prestar contas à população. Ele também tinha liberdade para fazer a livre nomeação dos cargos, para os quais geralmente escolhia parentes e amigos. Uma prática também bastante comum era nomear pessoas em quem ele tivesse interesse político ou econômico, configurando, desse modo, a troca de favores. Logo, percebe-se que um dos traços marcantes desse modelo é o nepotismo, a corrupção, o caráter arbitrário das decisões e o descaso pelo cidadão (PALUDO, 2012).

No Patrimonialismo, a conduta dos servidores públicos, dos gestores, dos políticos, era de uma “conduta privatista da coisa pública, na qual prevalece o interesse privado, subjugando o interesse coletivo, o interesse público” (CAMPELO, 2010, p. 300). Portanto, as condutas políticas, ou administrativas, eram “imbuídas no espírito clientelista, na troca de favores, nos privilégios, tão danosos ao espírito público, da igualdade de oportunidades e da democracia” (CAMPELO, 2010, p.301).

Nesse modelo, o aparelho do Estado é tido como uma extensão do poder do soberano, e os seus auxiliares, possuem status de nobreza real, conseqüentemente, os cargos são considerados prendas (MATIAS-PEREIRA, 2012).

O modelo Patrimonial de administração pública, até a Revolução de 1930, predominava no Brasil:

Constata-se que a sociedade brasileira foi criada e desenvolvida sob o controle atento de um Estado centralizador e extorquido por uma elite patrimonial e burocrática que insistiu, por longo período, em enriquecer e garantir os privilégios em detrimento da maioria excluída deste processo. Em razão do peso histórico desta herança institucional, a administração pública brasileira caracteriza-se por um viés patrimonial profundo (SOUZA; MELLO, 2012, p. 3).

Esse modelo vigorou nos Estados de forma preponderante até metade do século XIX, quando surgem as organizações de grande porte, o processo de industrialização e as demandas sociais emergentes que forçaram os governos a

adotar um modelo de administração que pudesse dar conta dos anseios dos industriais e comerciantes (PALUDO, 2012).

Para que a Administração Pública pudesse cumprir com as novas demandas sociais foi preciso reestruturá-la. De acordo com Paludo (2012), Max Weber considerava a burocracia como um sistema social burocraticamente organizado, um tipo de poder que tem como base a lei e o Direito. Então, pode-se dizer que a burocracia é uma forma de poder que os governantes exerciam sobre os seus governados, é uma organização formal e é um sistema social onde a divisão do trabalho é realizada de forma racional tendo como objetivo os fins desejados.

Corroborando com estes autores, Campelo (2010, p. 306) conceitua a **Administração Pública Burocrática** como:

[...] aquela cuja legitimidade baseia-se em normas legais racionalmente definidas. As burocracias têm sua fonte de legitimidade no poder **Racional-Legal**. Em seu tipo ideal, as organizações são sistemas sociais racionais, tendo como características o formalismo e a impessoalidade (CAMPELO, 2010, p.306, grifo do autor).

A Administração Pública Burocrática surge como uma maneira de combater o nepotismo e a corrupção do patrimonialismo. Dessa forma, os controles administrativos são *a priori*, parte-se da desconfiança prévia tanto dos servidores públicos, como também dos usuários, daí se justificam os controles rígidos nos processos, como, por exemplo, compras, admissão de pessoal, dentre outros (MATIAS-PEREIRA, 2012). Conforme Wood Jr. (1992, p. 8) “as organizações burocráticas são capazes de rotinizar e mecanizar cada aspecto da vida humana, minando a capacidade de uma ação criadora”.

Alguns princípios da Administração Pública Burocrática são: hierarquia funcional; impessoalidade; profissionalização; capacitação dos servidores; a ideia de carreira e o formalismo. Ela tem como qualidade fundamental a efetividade no controle dos abusos e trouxe à Administração Pública novos conceitos, como: separação entre a coisa pública e privada; racionalidade e eficiência administrativa no atendimento às demandas sociais; regras operacionais e legais definidas previamente, dentre outros (PALUDO, 2012).

A burocracia concentra-se nos processos, sem considerar a alta ineficiência envolvida, porque acredita que este seja o modo mais seguro de evitar o nepotismo e a corrupção. Os controles são

preventivos, vêm *a priori*. Entende, além disto, que punir os desvios é sempre difícil, se não impossível; prefere, pois, prevenir (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 28).

Com todas as mudanças no mundo, os termos: eficiência na administração, competitividade das nações e a busca por resultados tornaram-se as palavras de ordem. Assim, se deu a reforma gerencial, que é a introdução de técnicas gerenciais modernas oriundas da iniciativa privada na Administração Pública, porém, não pode ser confundida com aquela (PALUDO, 2012).

Nesta perspectiva, a Nova Gestão Pública (*New Public Management*) ou **Administração Pública Gerencial**, como é chamada no Brasil, tem suas origens em desenvolvimentos práticos da administração pública de todo o mundo (DENHARDT, 2015).

A Administração Pública Gerencial iniciou na metade do século XX, como resposta ao desenvolvimento tecnológico, à globalização e à expansão das funções econômicas. O modelo gerencial é orientado principalmente pelos valores: eficiência e qualidade na prestação dos serviços públicos e desenvolvimento de uma cultura gerencial nas instituições. Esse modelo considera essencial a busca pela eficiência, pela redução dos custos e aumento da qualidade (PALUDO, 2012).

Enquanto a administração pública burocrática se concentra no processo, em definir procedimentos para contratação de pessoal; para compra de bens e serviços; e em satisfazer as demandas dos cidadãos, a administração pública gerencial orienta-se para resultados (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 28).

A crise fiscal que ocorreu na década de 1970 resultou em muitos esforços com o objetivo de produzir um governo que funcionasse melhor com menos custos, com isso foi incluindo a terceirização e a privatização. Nesse momento também os administradores públicos começaram a reestruturar seus órgãos burocráticos, a descentralizar a tomada de decisão, a organizar os fluxos de processos e redefinir as missões organizacionais (DENHARDT, 2015).

Para Matias-Pereira (2010a), a Administração Pública Gerencial nasceu como estratégia da visão neoliberal, com o objetivo de reduzir os custos para tornar a administração pública mais eficiente, eficaz e efetiva.

Bresser-Pereira (1998) enumera as características básicas deste modelo de administração:

[...] É orientada para o cidadão e para a obtenção de resultados; pressupõe que os políticos e os funcionários públicos são merecedores de um grau limitado de confiança; como estratégia, serve-se da descentralização e do incentivo à criatividade e à inovação; o instrumento mediante o qual se faz o controle sobre os gestores públicos é o contrato de gestão (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 28).

A Administração Pública Gerencial não descarta a burocrática, conservando alguns de seus princípios, como: sistema estruturado e universal de remuneração; admissão com base em critérios rígidos de mérito; avaliação de desempenho constante; treinamento sistemático. A maior diferença entre os dois modelos está na forma de controle: a burocrática se baseia no processo, já a gerencial foca nos resultados. Nesse sentido, também Paludo (2012) elenca algumas das principais características da Administração Pública gerencial: ênfase no controle dos resultados através dos contratos de gestão; orientação da ação do Estado para o cidadão-usuário; terceirização das atividades de apoio, sendo estas licitadas no mercado de forma competitiva.

Ante o exposto, percebemos que o modelo gerencialista não descartou totalmente o modelo burocrático. Portanto, fica claro porque vemos, ainda, tantas características do modelo burocrático na Administração Pública.

Em relação ao modelo patrimonialista, este deve ser abolido das Instituições Públicas, pois fere o Estado Democrático que está expresso no preâmbulo da nossa Constituição Federal vigente e só traz malefícios para a sociedade. Como foi visto aqui, neste modelo os interesses pessoais estão acima dos interesses da coletividade, dando abertura para a corrupção.

### **2.3 Diferenças e convergências entre a Gestão Pública e a Gestão Privada**

Com a globalização e as inovações tecnológicas, as organizações, tanto privadas como públicas, foram pressionadas a se adaptarem a essas grandes mudanças, correndo o risco de se autodestruírem caso decidissem não evoluir, como explica Paludo (2012). Souza e Mello (2012) argumentam que:

Não há, portanto, espaço para a tradicional gestão pública desprovida de competitividade e sem perspectivas de renovação. Deve haver, pois, uma valorização da clientela dos serviços públicos, ou seja, os cidadãos que cotidianamente procuram a Administração

Pública para solucionar problemas ou resguardar direitos (SOUZA; MELLO, 2012, p. 9).

Os efeitos da globalização, das tecnologias e da competitividade global atingiram tanto as organizações privadas como as organizações públicas. Os cidadãos estão cada vez mais conhecendo os seus direitos acerca dos mais variados bens e serviços e utilizam as informações que obtém para compará-las com os bens e serviços que são oferecidos pelas organizações públicas brasileiras (PALUDO, 2012). Trata-se, como bem apontam Souza e Mello (2012), de um processo gradativo, por meio do qual

[...] o brasileiro vem reivindicando mais qualidade e eficiência do serviço público, sendo este fator um ponto bastante positivo na busca da excelência. É preciso compreender que a exigência começa nos pontos básicos do funcionalismo, e, dentre eles, é imperioso que a população não aceite, por exemplo, a corrupção e o locupletamento no serviço público, bem como o atendimento precário e desprovido de qualidade (SOUZA; MELLO, 2012, p. 8).

Dirigentes públicos, como, por exemplo, os de universidades, são observados e pressionados pela sociedade e pela imprensa, pois, com as informações mundiais que são obtidas no dia a dia, rápida e facilmente, a população encontra dados para comparar e avaliar os resultados das organizações. Vale destacar que,

Na Organização Pública, o sistema de gestão possui um componente definido por aspectos de natureza histórica, identificados pelos valores da organização, bem como por elementos culturais de forma geral, além de aspectos de fundo normativo, ou seja, constitucional e legal. Não podemos compreender a organização pública contemporânea dissociada de sua história e contexto (SOUZA; MELLO, 2012, p. 3).

Sobre as diferenças e convergências da Administração Pública e da Administração Privada, Paludo (2012) ressalta que há mais convergências do que divergências entre ambas.

As convergências são: ambas utilizam técnicas administrativas (planejamento, organização, direção, controle); avaliação de resultados; técnicas relacionadas à motivação; a divisão do trabalho utiliza técnicas semelhantes; possuem funções idênticas (financeira, contábil, recursos humanos etc); sofrem influência do ambiente (fatores econômicos, políticos, tecnológicos e sociais); possuem dificuldade para



utilizar técnicas e tecnologias modernas no momento de mudanças e na implantação de ações para alcance de objetivos. Contudo, esses e outros itens apresentam sempre variações, tanto de instituições públicas para privadas e até mesmo entre privadas de pequeno e grande porte (PALUDO, 2012).

Souza e Mello (2012) esclarecem que:

[...] as organizações públicas mantêm as mesmas características básicas das demais organizações, acrescidas, entretanto, de algumas especificidades tais como: apego às regras e rotinas, supervalorização da hierarquia, paternalismo nas relações, apego ao poder, entre outras. Tais diferenças são importantes na definição dos processos internos, na relação com inovações e mudança, na formação dos valores e crenças organizacionais e políticas de recursos humanos (SOUZA; MELLO, 2012, p. 3).

As diferenças entre essas duas organizações são: nas públicas o objetivo é proporcionar o bem-estar à coletividade, o cidadão paga os serviços através dos impostos, mesmo sem utilizá-los; a eficiência e a eficácia são medidas pela correta utilização dos recursos, pelo cumprimento de sua missão e pelo atendimento com qualidade, de acordo com a demanda da sociedade. Na iniciativa privada o objetivo principal é o lucro; o cidadão só paga por aquilo que comprar ou utilizar e a eficiência e a eficácia são medidas através das receitas, da redução de gastos e da expansão mercadológica (PALUDO, 2012).

Para Matias-Pereira (2010), diferentemente do setor privado, o setor público, como não escolhe os seus clientes, precisa melhorar ainda mais os seus sistemas de planejamento para conhecer claramente as necessidades e demandas de cada segmento da população.

A Administração Pública na atualidade, que tem como referência o modelo de gestão privada, não pode desconsiderar que o setor privado busca o lucro e a administração pública visa realizar sua função social. Esta função social deve ser alcançada com a maior qualidade possível na sua prestação de serviços, ou seja, sendo realizada de forma eficiente, eficaz e efetiva (MATIAS-PEREIRA, 2012a, p. 11).

Paludo (2012) complementa que a Administração Pública tanto pode como tem o dever de melhorar as suas práticas, utilizando técnicas da iniciativa privada, todavia, é necessário, para isso, adequá-las à realidade pública, e não somente aplicá-las de qualquer forma.

Nessa perspectiva, o que se observa é que a administração pública e a administração privada possuem muitas semelhanças. Importante salientar que ambas precisam estar constantemente em busca de melhorar a qualidade do serviço prestado ao usuário, umas porque precisam disso para aumentar os seus lucros e sobreviverem no mercado, no caso das organizações privadas e as outras porque é seu dever prestar um serviço de qualidade à sociedade, no caso das instituições públicas.

#### **2.4 A organização da Administração Pública brasileira**

A Administração Direta é conceituada por Carvalho Filho (2014, p. 459) como um “conjunto de órgãos que integram as pessoas federativas, aos quais foi atribuída a competência para o exercício, de forma centralizada, das atividades administrativas do Estado”. As pessoas federativas são a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Nesse cenário, a Administração Direta é composta pelos Órgãos da Presidência da República, os Ministérios, a Advocacia-Geral da União, a Câmara Federal, o Senado, o Tribunal de Contas da União, os Tribunais do Poder Judiciário e o Ministério Público da União. Esses órgãos não possuem personalidade jurídica própria e pertencem à União, aos Estados ou aos Municípios (PALUDO, 2012).

Já a Administração Indireta “é o conjunto de pessoas administrativas que, vinculadas à respectiva Administração Direta, têm o objetivo de desempenhar as atividades administrativas de forma descentralizada” (CARVALHO FILHO, 2014, p. 463). Paludo (2012) corrobora informando que ela é composta por entidades de Direito Público e Privado, com personalidade jurídica própria e autonomia. Essas entidades exercem de forma descentralizada as atividades administrativas ou exploram a atividade econômica, e estas estão vinculadas aos órgãos da Administração Direta, ao Ministério correspondente.

O quadro 2 (p. 27), expõe os tipos de instituições públicas existentes e sua descrição.

**Quadro 2 – Tipos de Instituições Públicas**

| DENOMINAÇÃO            | DESCRIÇÃO   |
|------------------------|---|
| Administração direta   | Serviços integrados na estrutura administrativa da Presidência da República e dos Ministérios (no caso da administração federal) e dos governos e secretarias (nos casos das administrações estaduais, municipais e do Distrito Federal). |
| Administração indireta | Organizações dotadas de personalidade jurídica e patrimônio próprio, que gozam de autonomia administrativa e financeira e se encontram vinculadas aos ministérios ou secretarias.   |

Fonte: Coelho, 2014.

A Administração Pública indireta é composta pelas autarquias, fundações públicas, sociedade de economia mista, empresas públicas e os consórcios públicos instituídos como associação pública (PALUDO, 2012), como demonstrado no quadro 3:

**Quadro 3 – Tipos de organizações da Administração indireta**

| DENOMINAÇÃO                  | DESCRIÇÃO   | EXEMPLOS   |
|------------------------------|---|--|
| Autarquias                   | Pessoas jurídicas de direito público, criadas por lei, incumbidas de serviço público típico exercido de forma descentralizada, cujo pessoal se encontra regido pelo regime jurídico previsto pela lei da entidade-matriz.   | Banco Central<br>Inmetro – Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial |
| Fundações                    | Pessoas jurídicas de direito público, criadas por lei, destinadas a realizar atividades não lucrativas e atípicas do setor público, mas de interesse coletivo, cujo pessoal pode tanto ser regido pelo regime jurídico previsto pela lei da entidade-matriz, quanto pela CLT. | Universidades Públicas<br>Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso de São Paulo                   |
| Empresas públicas            | Pessoas jurídicas de direito privado, criadas por lei, de patrimônio público, destinadas a realizar obras e serviços de interesse público, cujos empregados têm suas relações de trabalho regidas pela CLT.   | Caixa Econômica Federal<br>BNDES   |
| Sociedades de economia mista | Pessoas jurídicas de direito privado, com participação do poder público e de particulares no seu capital e na sua administração, que realizam atividades econômicas outorgadas pelo poder público e cujos empregados têm suas relações de trabalho regidas pela CLT.          | Petrobras<br>Banco do Brasil   |

Fonte: Coelho, 2014.

Devido à temática desta pesquisa, nos deteremos a falar das Fundações, em especial das Fundações Públicas de Direito Público, denominadas, por alguns autores, de Autarquia Fundacional. Um exemplo desse tipo de Fundação são as Universidades Federais.

As Fundações Públicas indicam aquelas instituídas pelo poder público, elas podem ser definidas como Fundação Pública de Direito Público ou Fundação Pública de Direito Privado (KNOPLOCK, 2014).

As Fundações Públicas de Direito Público são criadas pelo poder público, com patrimônio público, e têm as mesmas características das autarquias, por isso, também são chamadas de Autarquias Fundacionais ou de Fundações Autárquicas. A sua criação pode ser por lei, já que segue o mesmo regime das Autarquias: são pessoas jurídicas administrativas, com personalidade jurídica própria de Direito Público, com autonomia administrativa e financeira; são uma extensão da Administração direta, pois, além de prestar serviços públicos, elas executam atividades típicas do Estado de forma descentralizada e são sujeitas ao controle do Ministério ao qual se encontram vinculadas. Como exemplo, o autor cita as Universidades Federais (KNOPLOCK, 2014).

Nesse sentido, chegamos ao fim dessa seção entendendo que as Universidades Federais fazem parte da Administração Pública Indireta do tipo Fundação, mais especificadamente como Fundação Pública de Direito Público, que também é conhecida pela denominação Fundação Autárquica ou Autarquia Fundacional.

#### **2.4.1 A Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)**

Nesta seção falaremos brevemente sobre a origem das universidades e sua importância para a sociedade, em seguida discutiremos sobre a UFMT/ Câmpus de Rondonópolis, por ser o *locus* da nossa pesquisa.

As universidades chegaram à América espanhola no final do século XVI. Já no Brasil, a primeira instituição de ensino superior foi fundada em 1808 na Bahia e, após nove meses, foi fundada uma instituição similar no Rio de Janeiro (ALMEIDA FILHO, 2008).

No entanto, Lima (2008a) assevera que, embora o ensino superior universitário brasileiro tenha nascido, oficialmente, em 1810, “[...] o ensino superior

surgiu no Brasil já em 1572 com um curso, e não com faculdades ou universidades. Foi o curso de Artes do Colégio da Bahia, abrindo caminho para outros cursos do gênero e para faculdades de Filosofia, Matemática e Teologia” (LIMA, 2008a, p. 272).

Almeida Filho (2008), por sua vez, afirma:

Mas a história oficial diz que a primeira universidade brasileira, enquanto projeto acadêmico e institucional pleno, surgiu na década de 30 do século passado. Competiram, naquele momento, dois modelos distintos de universidade: um foi vitorioso e o outro foi reprimido. Venceu o modelo da Universidade de São Paulo (USP), que trazia uma matriz de universidades europeias tradicionais [...] O que perdeu foi o modelo da Universidade do Distrito Federal (UDF) – que propunha uma universidade com identidade nacional, na visão dos representantes intelectuais da geração modernista. [...] muitos autores concordam que a USP foi a primeira universidade no Brasil, criando um paradigma nacional de instituição universitária no seu sentido mais completo e preciso. Entretanto, como disse, há controvérsias sobre essa primazia, porque vários autores afirmam que, ao contrário da USP, cuja única novidade era a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a primeira universidade realmente brasileira foi a Universidade do Distrito Federal, fundada por Anísio Teixeira, notável pedagogo e filósofo baiano (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 132).

De acordo com Marilena Chauí (2003, p. 1) “A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo.” Souza Filho (2006) frisa que ela tem como função:

[...] destinar aos estudantes uma educação de graduação que signifique não apenas uma etapa na formação profissional de cada um, mas também uma educação para o pensar [...]. A educação universitária deve conduzir os alunos a atos filosóficos e a uma compreensão histórico-social da realidade. Mas, para tanto, é necessário um ensino de qualidade [...] (SOUZA FILHO, 2006, p. 181).

A universidade não pode ser considerada somente em seu aspecto utilitário. Ela é o lugar onde se planta a semente da cultura que mantém a identidade nacional. Por esse motivo, as universidades devem ser tratadas com a maior dignidade e serem colocadas em alto nível moral, pois são elas que definem o futuro do país (SALMERON, 2001).

Nesse sentido, Chauí (2003) converge com tal pensamento ao enfatizar que:

Se quisermos tomar a universidade pública por uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço (CHAUI, 2003, p. 11).

A Universidade deve se comprometer com a vida da sociedade e dessa forma contribuir para um mundo melhor, mantendo relações com os poderes, com os direitos democráticos e com outras instituições sociais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2013c). O autor Sander (2009) propõe que devemos celebrar

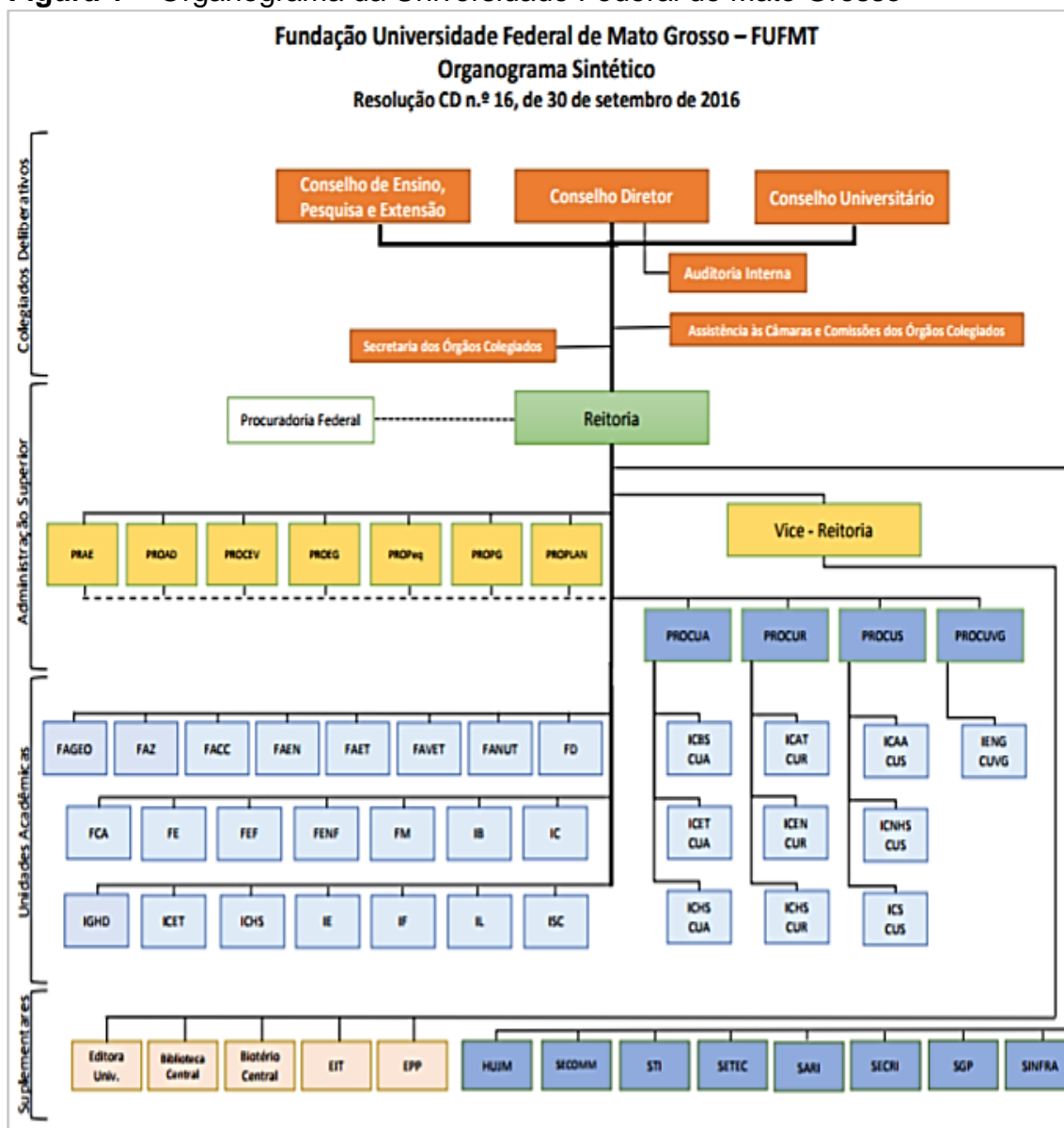
a convivência da universidade, da escola e dos sistemas educacionais com a sociedade brasileira, com vistas a contribuirmos para a promoção de uma educação de qualidade para todos, assegurada ao longo da vida, em todos os quadrantes do país (SANDER, 2009, p. 95).

Agora, passamos a tratar especificamente sobre a Universidade Federal de Mato Grosso, devido à temática do nosso trabalho. A sua fundação ocorreu em 1970, através da Lei Nº 5.647, de 10 de dezembro de 1970. Porém, desde o início do século XX, a população mato-grossense já solicitava a criação do ensino superior no Estado. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2013c).

De forma gradativa foi feita a construção da estrutura física e criados os primeiros centros (Ciências Sociais; Agrárias; Biológicas; Exatas e Tecnológicas). Entre 1980 e 1999, junto com a expansão do Câmpus sede Cuiabá, foi implantado o Hospital Universitário Júlio Muller e a interiorização do ensino superior, iniciando em Rondonópolis, Médio Araguaia e Sinop (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2013c).

Atualmente, a UFMT conta com 1.904 docentes e 1.576 técnicos administrativos. Possui 29 institutos e faculdades, 106 cursos de graduação e 61 de pós-graduação (mestrado e doutorado), sendo, dessa forma, a maior instituição de ensino superior público do Estado, com a maior produção científica e o maior sistema de biblioteca de Mato Grosso (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2016a). De acordo com o Relatório de Gestão 2008-2016, em uma escala de 0 a 5, o Índice Geral de Cursos da UFMT obteve nota 4 e está em 33º no ranking nacional. A figura 1 (p. 31) expõe o Organograma sintético da UFMT.

**Figura 1 – Organograma da Universidade Federal de Mato Grosso**



Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2016b.

Com relação à gestão, a UFMT, conforme declara nos artigos 5º e 11º do seu estatuto, possui uma gestão democrática:

Art. 5º. A Universidade Federal de Mato Grosso organizar-se-á com observância dos princípios da gestão democrática, da solidariedade e da descentralização, conforme estabelece este Estatuto [...] Art. 11. A Universidade Federal de Mato Grosso cumprirá seus fundamentos e objetivos obedecendo aos princípios da gestão democrática, através de seus órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2008, p. 2).

De acordo com Camargo; Jacomini; Gomes (2016, p. 382), a “gestão democrática da educação pública, como processo e exercício de conduzir, dirigir ou governar as funções públicas, de conceber a Educação em uma perspectiva de totalidade, foi consagrado na Constituição Federal de 1988 (CF/88)” e posteriormente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9.394/96).

Conforme o inciso VI, do Artigo 206, do Capítulo III, seção I da CF de 1988, “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei.” (BRASIL, 1988, p. 69).

Com base nos Artigos 3º e 56º da LDB (1996):

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; [...]

Art. 56º. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional (BRASIL, 1996, p.1-23).

Portanto, o princípio da gestão democrática da educação pública expressa uma dinâmica histórica, que foi marcada pelo fim da ditadura militar (1964-1985) e pela a ascensão dos movimentos sociais e populares. Esse princípio tem como pilares de sustentação a participação, a descentralização e a autonomia. Em vista disso, os espaços de participação para as tomadas de decisão em aspectos públicos são essenciais à democracia, sendo estes o termômetro da democracia (CAMARGO; JACOMINI; GOMES, 2016).

Freire (2013) corrobora afirmando que “[...] a antialogicidade contradiz o processo democrático”, pois “[...] o antidiálogo, necessariamente autoritário, ofende a natureza do ser humano e a de seu processo de conhecer”, pois “os regimes autoritários são inimigos da curiosidade” (FREIRE, p. 140). Esse autor ressalta, portanto, que “os educadores verdadeiramente democráticos não *estão*, são dialógicos” (FREIRE, 2013, p.141, grifos do autor).

No que tange à questão da capacitação, a UFMT se considera bastante atuante na formação e atualização de recursos humanos, portanto, “[...] tem dispensado especial atenção à política de pessoal, especialmente no que tange à política de contratação, formação, capacitação, bem estar e saúde do trabalhador” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2013b, p. 80).



Esta Universidade investe, todos os anos, aproximadamente 1 milhão de reais nos programas de qualificação e capacitação dos servidores. Em 2016, os cursos de capacitação começaram a ser oferecidos também na modalidade à distância. No período de 2013 a 2016 foram ofertados 108 cursos de capacitação, em diversas áreas, como: administração, gestão, saúde, línguas, informática, relações humanas etc. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2016c).

A UFMT tem como missão “formar e qualificar profissionais nas diferentes áreas, produzir conhecimentos e inovações tecnológicas e científicas que contribuam significativamente para o desenvolvimento regional e nacional” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2013b, p. 24).

No período de 2013 a 2016, a UFMT focou na qualificação e na formação continuada dos servidores docentes e técnicos para oferecer cada vez mais serviços de qualidade para a sociedade. Os docentes com titulação de Doutorado passaram de 974 para 1201 e os servidores técnicos passaram de 12 doutores para 30. Com relação à formação *stricto sensu* dos TAEs passou de 136 para 231 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2017).

Vale destacar que a partir de 2014, foi implementada a Resolução CONSEPE nº 133/2014 que cria o Plano de Qualificação dos servidores Técnico-administrativos da UFMT, e estabelece a possibilidade de adesão dos programas de pós-graduação da UFMT para ofertar até 02 vagas para os servidores dessa categoria (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2017, p. 17).

A Universidade Federal de Mato Grosso possui o seu Câmpus-sede em Cuiabá, além de quatro Câmpus distribuídos nas cidades: Rondonópolis, Barra do Garças, Pontal do Araguaia e Sinop, estando em construção os Câmpus Várzea Grande e a Unidade II do Câmpus-sede. A UFMT conta também com 24 polos de educação à distância, dois hospitais veterinários, um Hospital Universitário, uma base de pesquisa no Pantanal e fazendas experimentais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2016a).

Nesta perspectiva, daremos ênfase ao Câmpus de Rondonópolis, que é o *locus* desta pesquisa.

O Câmpus de Rondonópolis, Câmpus mais antigo da UFMT, foi criado no dia 31 de março de 1976, como Centro Pedagógico de Rondonópolis (CPR), integrado à Universidade Estadual de Mato Grosso. A atuação do Câmpus se restringia as

Licenciaturas Parceladas em Estudos Sociais e Ciências Exatas, essas qualificações eram focadas para os professores da rede pública da região, destinadas a uma rápida profissionalização, com curta duração, apenas dois anos e meio (ALVES, 2006).

No início, devido à falta de espaço, o CPR foi implantado no prédio da Escola Estadual Adolfo Augusto de Moraes, no bairro Vila Aurora. Em 1976, foi transferido para o prédio da Escola Estadual Joaquim Nunes Rocha, no bairro Vila Salmen. O CPR era uma extensão do Câmpus de Corumbá até o ano de 1978, quando foi incorporado a UFMT, devido à divisão do Estado de Mato Grosso, passando assim Corumbá a pertencer ao estado de Mato Grosso do Sul (ALVES, 2006).

No ano de 1982, após vários processos de reivindicação, o CPR conseguiu uma verba para a construção da sua sede. Inicialmente seria no bairro Parque Universitário, porém como houve a doação de uma área, a sede foi construída em outra localidade, na rodovia Rondonópolis-Guiratinga (ALVES, 2006).

A partir de 1981 foram criados os cursos de Licenciatura Plena em Letras, Pedagogia, História e Geografia e seis cursos de graduação: Ciências Exatas, Ciências Contábeis, Estudos Sociais, Letras, Pedagogia, História e Geografia. Em 1988 foi implantado o curso de Ciências Biológicas e Matemática e, nesse mesmo ano, os cursos de especialização e pesquisas começaram a ser encaminhados à Pró-Reitoria de Pós-Graduação e à Pró-Reitoria de Pesquisa (ALVES, 2006).

No ano de 1992 o Centro Pedagógico de Rondonópolis foi elevado à categoria de Câmpus Universitário de Rondonópolis (CUR), com a criação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) e do Instituto de Ciências Exatas e Naturais (ICEN). O ICHS, o maior Instituto da UFMT, possui dez cursos de graduação, dois programas de Pós-Graduação *stricto sensu* e dois programas contínuos de extensão (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2016c).

A luta pelo ensino público, gratuito e de qualidade tem sido uma das marcas deste Campus que, por meio da ação de professores, administradores, técnico-administrativos e estudantes, todos sonhadores, teve seu espaço físico e intelectual ampliado e alça vôos em direção a novos horizontes, na certeza de que as sementes espalhadas germinarão num mundo melhor [...] (ALVES, 2006, p. 48).

Em 1995 foi construído o prédio da biblioteca e a Casa do Estudante. Em 1998 foi criada uma turma especial de Ciências da Computação, o que motivou, em 2000, a criação do curso regular de Informática. Ainda em 2000 foi criado o curso de

Biblioteconomia. Em 2002 foi implantado o curso de Zootecnia, e em 2003, o de Psicologia, e, nesse mesmo ano, foi instituída uma turma especial de Enfermagem (ALVES, 2006).

No dia 23 de setembro de 2005, o Câmpus de Rondonópolis recebeu a visita do representante do MEC. Foi apresentado, nesse momento, um projeto em que constava tanto a ampliação do espaço físico, como a reforma dos prédios e a criação de novos cursos, como, por exemplo, Engenharia Mecânica, Engenharia Agrícola e Ambiental e Enfermagem, como também a transformação do Câmpus em Universidade autônoma (ALVES, 2006). No final do ano de 2008 foi criado o Instituto de Ciências Agrárias e Tecnológicas (ICAT). No ano de 2012, o câmpus de Rondonópolis foi contemplado com o curso de Medicina.

De acordo com o Relatório de Gestão 2008-2016, o Câmpus de Rondonópolis possui 269 professores efetivos, destes, 58% com doutorado e 28,3% com mestrado; 52 professores contratados; 82 servidores técnico-administrativos em educação; 5.892 estudantes da graduação, distribuídos nos 19 cursos, e 92 estudantes da pós-graduação *stricto sensu*, distribuídos nos três mestrados (Educação, Geografia e Engenharia Agrícola e Ambiental). Na avaliação do INEP/MEC os cursos de graduação receberam nota entre 3,0 – 4,0, numa escala de 1,0 a 5,0, exceto o curso de Enfermagem, que atingiu a nota 5,0 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2016c).

Nesta seção vimos, de forma breve, como se deu a origem das universidades no Brasil e conhecemos um pouco da história da UFMT e do seu Câmpus em Rondonópolis. Verificamos, também, que a UFMT possui uma gestão democrática, mas que esta forma de gestão é algo já determinado tanto pela CF/88 como pela LDB/96, portanto não é uma escolha própria da UFMT. Ficou claro que o Câmpus de Rondonópolis está em constante crescimento, e, portanto, é extremamente necessário que seja disponibilizada e incentivada uma educação continuada para que todos os servidores acompanhem esse crescimento, para que essa instituição ofereça cada vez mais um serviço de qualidade para a sociedade com profissionais capacitados e atualizados.

### 3 GESTÃO DE PESSOAS (GP)

Nesta seção iremos abordar os conceitos e as principais características da Gestão de Pessoas e dar ênfase aos termos relacionados à área de desenvolvimento de pessoas, como: Gestão por competência; Gestão do Conhecimento; Educação Corporativa. Vamos falar também sobre o papel do Servidor Público e a legislação que ampara o servidor técnico-administrativo em educação com relação à educação continuada. Apresentaremos, ao final desta seção, como está organizada a secretaria de gestão de pessoas da UFMT e falaremos sobre o programa de capacitação.

A área de Gestão de Pessoas (GP) pode ser considerada como “uma área CONTINGENCIAL e SITUACIONAL, que mantém uma interação entre o ambiente interno e externo da organização” (ROMERO; COSTA E SILVA; KOPS, 2013, p. 16).

Para Milkovich e Boudreau (2000, p. 19), a administração de recursos humanos é “[...] uma série de decisões integradas que formam as relações de trabalho; sua qualidade influencia diretamente na capacidade da organização e de seus empregados em atingir seus objetivos”. Bohlander e Snell (2009, p. 2) corroboram afirmando que a gestão de Recursos Humanos (RH) “é o processo de gerenciar talentos humanos para atingir os objetivos da organização”.

No setor público a Gestão de Pessoas (GP) é um “esforço orientado para o suprimento, a manutenção e o desenvolvimento de pessoas nas organizações públicas, em conformidade com os ditames constitucionais e legais [...]” (BERGUE, 2010, p. 18).

Corroborando com esses autores, Lima e Lima (2013) afirmam:

A forma como as organizações realizam a gestão de pessoas passa por grandes transformações em todo o mundo. A inadequação dos modelos tradicionais de gestão de recursos humanos que são originários dos movimentos da administração científica, os quais tinham o controle como referencial para manter a relação entre as pessoas e a organização, motivaram tais mudanças, levando à adoção de um novo conjunto de conceitos que melhor integram a gestão de pessoas, com o intento estratégico organizacional através da discussão das competências. Essa tendência, estimulada pela gestão por competência, está se consolidando nas organizações privadas e, por meio legal, inserindo-se também nas instituições públicas (LIMA; LIMA, 2013, p. 698).

Nesta perspectiva, Amaral (2006) ressalta que a moderna gestão de pessoas está baseada na gestão por competências, na democratização das relações de trabalho e na qualificação intensiva das equipes de trabalho.

Sobre a área de Gestão de Pessoas, Tonelli, Lacombe e Caldas (2002), ressaltam que:

[...] nos anos 1990, a área passa a ter várias denominações: Gestão de Pessoas, Gestão de Talentos, Gestão de Gente, Gestão estratégica de Recursos Humanos [...] Atualmente, no contexto dessas informações, observa-se que a gestão de recursos humanos (não importa que denominação ela receba) passa a ter por foco o conceito de competência (TONELLI; LACOMBE; CALDAS, 2002, p. 77).

No trabalho ora apresentado, preferimos utilizar mais o termo Gestão de Pessoas (GP), por ser o termo mais usado atualmente.

### **3.1 Gestão por Competência**

Conforme Souza e Mello (2012), competência é:

[...] a utilização de conhecimentos e de habilidades adquiridos para a realização de uma dada atividade, tarefa ou função. É fundamental para a atuação do indivíduo em todos os âmbitos da vida profissional e, em sendo assim, também é imprescindível para a atuação funcional, independentemente da área em que este atue. [...] a competência é constituída através do conhecimento adquirido (conhecimento teórico ou técnico), da habilidade do indivíduo, ou seja, sua capacitação para a realização de determinada atividade, bem como as práticas decorrentes da atuação deste indivíduo, ou seja, a atitude por ele tomada frente à determinada situação atue. [...] pode compreender competência como a tomada de iniciativa de um indivíduo frente à determinada situação. É um conhecimento que aglutina a prática e a teoria, sendo capaz de transformar a situação e gerar um novo rol de conhecimentos a partir de tal experiência (SOUZA; MELLO, 2012, p. 9).

Para Lima e Lima (2013):

A evolução do conceito de competência procura valorizar o profissional com base em suas capacidades e estimular o desenvolvimento destas, além de reconhecer a importância da atuação dos indivíduos no desempenho de suas atividades e, conseqüentemente, na obtenção de resultados para a organização (LIMA; LIMA, 2013, p. 670).

Quanto ao modelo de gestão por competências, Lima (2014) deixa claro que:

O modelo de gestão por competências é aquele que segue a abordagem e os conceitos de competência organizacional e profissional, integrando as dimensões empresariais, individuais e grupais sob a ótica do direcionamento estratégico, dos negócios e dos conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias aos colaboradores (LIMA, 2014, p. 70).

A partir de 2006, com a nova política de capacitação e desenvolvimento de pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional (Decreto nº 5.707, de 23/02/2006), o modelo baseado na gestão por competência tornou-se uma referência-chave na administração pública federal, tornando necessário que a gestão de pessoas promova a gestão por competências. Conforme o inciso II do artigo 2º do Decreto nº 5.707/2006, gestão por competência é a “gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição”.

De acordo com Amaral (2006, p. 554), gestão por competência significa “olhar para o trabalho por uma lente que combina os conhecimentos, o saber-fazer, a experiência e os comportamentos exercidos em contexto específico”. Para essa autora, a gestão por competência ainda é pouco conhecida nas instituições públicas, contudo, é de grande importância. Os órgãos públicos precisam ser capazes de identificar, avaliar, validar e fazer evoluir as competências dos seus servidores. Trata-se, portanto, de uma mudança radical quando comparado ao modelo tradicional de trabalho, já que o foco não é mais a atribuição formal do posto de trabalho.

### **3.2 Gestão do Conhecimento (GC)**

No início da década de 1990, conforme Grespan e Souza (2008), surgiu a gestão do conhecimento. Com base nestas autoras, a gestão do conhecimento “[...] está relacionada à capacidade da organização em utilizar e combinar os vários tipos de conhecimentos individuais e organizacionais para desenvolver competências específicas e a capacidade inovadora de seus profissionais”, ressaltando, ainda, que

“apesar da crescente importância dos sistemas de informação, são principalmente os indivíduos que aprendem, criam e transmitem o conhecimento relevante para o sucesso e manutenção das organizações” (GRESPLAN; SOUZA, 2008, p. 203).

Nonaka, Silva e Rampazo (2011) esclarecem que a Gestão do Conhecimento trata sobre:

[...] o gerenciamento do conhecimento que existe na organização, aquele conhecimento que pertence às pessoas da organização, para que elas trabalhem de maneira adequada para, por exemplo, produzir e lançar cada vez mais inovações e obter sucesso nos mercados onde atuam (NONAKA; SILVA; RAMPAZO, 2011, p. 4).

Para Brito (2008, p. 205) “a gestão do conhecimento/gestão de competências é a capacidade desenvolvida pelas organizações de mapear na sociedade, trazer para a organização, distribuir, criar, recompensar e reter conhecimento relacionado à sua competência essencial”. Sousa, Costa e Aparicio (2017) corroboram, ponderando que:

Na verdade, uma organização não é uma simples máquina de processamento de informação, mas sim uma entidade que cria conhecimento através da ação e interação das pessoas que a compõem, sendo imperativo fomentar uma dinâmica que permita o surgimento de novas ideias (SOUSA; COSTA; APARICIO, 2017, p. 2).

As principais funções da GC nas organizações são: identificar os conhecimentos que são importantes para o êxito da instituição e evitar que os conhecimentos indesejáveis façam parte do desempenho das funções da organização (SCHLRSINGER et al., 2008).

Moraes e Eboli (2012) acreditam que o processo de mapeamento das competências deve ser realizado de maneira participativa para que se obtenham resultados mais efetivos. Nessa direção, é interessante que sejam feitos *workshops* com as pessoas-chave da instituição “e, a partir da missão, da visão, valores e dos objetivos estratégicos, sejam definidas quais competências devem ser desenvolvidas para atender às necessidades estratégicas da organização” (MORAES; EBOLI, 2012, p. 281).

Segundo estes autores, existem três níveis de competências em uma organização:

**1. Competências empresariais:** são aquelas que identificam o negócio em sua totalidade;

**2. Competências organizacionais:** são as que sustentam as competências empresarias. Elas são ligadas a determinadas áreas ou processos; e

**3. Competências Humanas:** são as competências essenciais para que a instituição possa alcançar as competências empresariais e organizacionais. Essas competências estão ligadas às capacidades que serão desenvolvidas nas pessoas e estas podem ser divididas em técnicas, gerenciais e gerais (MORAES; EBOLI, 2012, p. 281).

As competências técnicas são desenvolvidas pela absorção de técnicas específicas ao tipo de trabalho realizado. As competências gerenciais representam habilidades comportamentais e técnicas dos gerentes. As competências gerais estão ligadas aos valores e cultura necessários ao negócio da organização (MORAES; EBOLI, 2012, p. 282).

Para Brito, Oliveira e Castro (2012, p. 1363) “a GC tem se destacado como estratégia capaz de produzir diferenciação e sustentabilidade organizacional, tanto no setor privado quanto público”. Porém, muitas instituições públicas enfrentam um grande problema, que é a perda de conhecimento que acontece devido à rotatividade e à aposentadoria de pessoal, já que boa parte dos conhecimentos, das informações e dos processos de trabalho estão armazenados apenas na mente dos servidores. A consequência disso é a perda do capital intelectual e do *know-how* da organização (BRITO; OLIVEIRA; CASTRO, 2012).

Estes mesmos autores compreendem que:

[...] gerir o conhecimento ainda é um desafio para as organizações contemporâneas, já que o conhecimento não se limita à temporalidade, ao espaço geográfico e reside nas pessoas. Além disso, muitas vezes as organizações não dispõem de ferramentas de obtenção, utilização, aprendizagem, disseminação, avaliação e descarte do conhecimento. O serviço público também passa por esses desafios e outros, pois muitas organizações públicas ainda mantêm características da administração clássica, em que o conhecimento é armazenado sob a forma de padrões de comportamento regulares e previsíveis — rotinas de trabalho, e as experiências e os julgamentos das pessoas não são encarados como fontes de novos conhecimentos. Além disso, muitas organizações públicas ainda possuem estruturas rígidas de demarcação entre departamentos, funções e níveis de gestão, que acabam gerando “feudos” do conhecimento, que dificultam o compartilhamento



voluntário de informações [...] (BRITO; OLIVEIRA; CASTRO, 2012, p. 1343, grifos dos autores).

Face ao exposto, é possível perceber a relevância da Gestão do Conhecimento, pois esta possibilita que os conhecimentos importantes à empresa sejam difundidos entre os empregados. Para isso, a GC tem como base a Gestão da Informação, que fornece o *hardware* e o *software* que a GC necessita para capturar, organizar e compartilhar a informação para a Educação Corporativa.

### 3.3 Educação Corporativa (EC)

Uma maneira que está trazendo resultados satisfatórios para expandir o conhecimento nas organizações é a Educação Corporativa (NONAKA; SILVA; RAMPAZO, 2011). Conforme esses autores, a educação corporativa é “aquela que é desenvolvida dentro das organizações com foco bem específico de promover a disseminação de conhecimento dentro do ambiente organizacional” (NONAKA; SILVA; RAMPAZO, 2011, p. 111).

Goulart e Pessoa (2004) evidenciam que o conceito de educação corporativa

[...] vem substituindo gradativamente a antiga dupla T&D (treinamento e desenvolvimento), inter-relacionado a outros conceitos emergentes: gestão do conhecimento e gestão de pessoas por competências. A educação corporativa vem literalmente incorporar ao meio empresarial os conceitos básicos de educação que visam desenvolver o indivíduo integralmente (GOULART; PESSOA, 2004, p. 99).

O Programa de EC pode ser presencial, semipresencial ou à distância. Independentemente de como ele aconteça, o conteúdo programático tem que ser de acordo com as necessidades da empresa. Desse modo, o que faz a educação corporativa ser considerada verdadeiramente corporativa é a ligação deste programa com a estratégia organizacional (NONAKA; SILVA; RAMPAZO, 2011). Corroborando com esses autores, Quartiero e Cerny (2005, p. 24) enfatizam que a EC “[...] visa institucionalizar uma cultura de aprendizagem contínua, proporcionando a aquisição de novas competências vinculadas às estratégias empresarias [...]”. Ao que Meister (1999, p. 19) contribui lembrando que “Muito embora a universidade corporativa da

década passada existisse principalmente como um campus, hoje ela consiste em um processo e não em um local físico.”.

Nonaka, Silva e Rampazo (2011, p. 126) situam a universidade corporativa como um “espaço de intercâmbio de conhecimento entre o ambiente empresarial e o ambiente acadêmico”, cuja meta é “contribuir para melhorar o desempenho no trabalho e que essa melhoria possa ser aplicada na busca de soluções para problemas empresariais reais.” (NONAKA; SILVA; RAMPAZO, 2011, p. 132).

A autora norte-americana Jeanne Meister, definida por Quartiero e Cerny (2005) como *guru* da Educação Corporativa, define universidade corporativa como sendo um “guarda-chuva estratégico para desenvolver e educar funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, a fim de cumprir as estratégias empresariais da organização” (MEISTER, 1999, p. 29).

A fim de facilitar a compreensão quanto à mudança de paradigma de centro de treinamento e desenvolvimento para universidade corporativa, segue o quadro 4, com algumas informações:

**Quadro 4 – Mudança de paradigma de centro de T&D para universidade corporativa**

| <b>MUDANÇA DE PARADIGMA</b>  |   |                                      |
|------------------------------|---|--------------------------------------|
| <b>CENTRO DE TREINAMENTO</b> |  | <b>EDUCAÇÃO CORPORATIVA</b>          |
| Desenvolver habilidades      | OBJETIVO  | Desenvolver as competências críticas |
| Aprendizado individual       | FOCO  | Aprendizado organizacional           |
| Tático                       | ESCOPO  | Estratégico                          |
| Necessidades individuais     | ÊNFASE  | Estratégico de negócios              |
| Interno                      | PÚBLICO   | Interno e externo                    |
| Espaço real                  | LOCAL   | Espaço real e virtual                |
| Aumento das habilidades      | RESULTADO   | Aumento da competitividade           |

Fonte: Eboli (2004, p. 50).

A Educação Corporativa tem como principal conceito a aprendizagem contínua e permanente. Ela se torna importante para a instituição devido à necessidade de as organizações estarem permanentemente em processo de

atualização e desenvolvimento, na busca por alcançar, sempre com eficácia, os objetivos organizacionais.

Desse modo, a Educação Corporativa deve contemplar novas formas de aprender e novas formas de se relacionar com o conhecimento. É necessária uma abordagem que privilegie a construção do conhecimento por meio de processos coletivos de aprendizagem, em que a interação e a colaboração permitam trocas e vivências, compartilhamento de informações e saberes, “traçando” bagagens de vida e experiências distintas (RICARDO, 2007). Para esta autora, “a interatividade auxilia no desenvolvimento de uma aprendizagem organizacional, pautada na participação coletiva da construção do conhecimento, em que os membros da comunidade dialogam e compõem estratégias e metas para ações pontuais” (RICARDO, 2005, p. 33).

Freire (2015a) ressalta que não seriam poucos os exemplos que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de sua visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, os homens em situação a quem se dirigia seu programa, a não ser como puras incidências de sua ação.

Nessa perspectiva, Libâneo (2011) assegura que:

não há ensino verdadeiro se os alunos não desenvolvem suas capacidades e habilidades mentais, se não assimilam pessoal e ativamente os conhecimentos ou se não dão conta de aplicá-los, seja nos exercícios e verificações feitos em classe, seja na prática da vida (LIBÂNEO, 2011, p. 3).

Com a Educação Corporativa está sendo possível obter uma formação de um novo perfil de trabalhador, sendo este capaz de refletir de forma crítica sobre a organização, como também preparado para construí-la e modificá-la. Esse novo perfil não reflete apenas na dimensão corporativa, mas também no dia a dia, tendo posturas críticas sobre o que acontece no mundo e percebendo a sua responsabilidade (EBOLI, 2004). Todavia, a autora salienta que apesar das boas iniciativas na área da educação, elas ainda não abrangem o problema de forma muito ampla. Para que haja mudança, as organizações precisam ver a educação além dos objetivos de curto prazo. O Governo precisa formular e viabilizar práticas educacionais mais modernas e adequadas.

De acordo com Ricardo (2012, p. 39, grifos da autora) o que precisamos para humanizar nossas relações no mundo organizacional é “de uma pedagogia

direcionada ao “estar junto” em um processo de aprendizagem solidária, ainda que seja no meio corporativo”. Essa autora frisa que a experiência de Paulo Freire na educação de adultos é muito valiosa, a sua prática profissional vai muito além da alfabetização de adultos. Um exemplo disso é que “na Espanha, os conceitos de Paulo Freire são assimilados nos programas de educação continuada das empresas e de qualificação profissional.” (RICARDO, 2012, p. 40).

Para Wood Jr. (2014), os sete principais problemas nos sistemas de EC, são:

**1. Projeto inconsistente:** Muitos projetos começam pelo meio, devido à falta de informação do gestor ou porque este deseja fazer algo mais rápido. Isso acaba trazendo resultados insatisfatórios e não condizentes com as expectativas organizacionais.

**2. Desalinhamento estratégico:** O projeto de EC muitas vezes não está alinhado aos objetivos estratégicos e organizacionais. É necessário que este alinhamento aconteça e que ele seja atualizado constantemente, para acompanhar as mudanças organizacionais.

**3. Fragmentação do sistema:** Esse problema acontece quando as organizações atuam exclusivamente para atender apenas “sob demanda”. Uma gestão assim, com tendência à fragmentação e pouco articulada, é difícil de administrar. Com isso, a educação corporativa gera um impacto reduzido para a instituição. Ao contrário disso, o sistema de EC deve ser coerente e ter continuidade. Deve realizar diagnósticos amplos e ter programas integrados.

**4. Inadequação ao contexto:** Quando as práticas gerenciais e as iniciativas de formação não possuem uma ligação consistente. Muitos gestores colocam grandes expectativas na educação corporativa, porém não dão oportunidades para os profissionais colocarem em prática o que foi aprendido.

**5. Atração pela autoajuda:**

Os anos 1990 testemunharam o surgimento da indústria do *management*, com o crescimento das escolas de Administração, das empresas de consultoria e da mídia de negócios. Para alavancar negócios e continuar crescendo, essa indústria estabeleceu um verdadeiro culto a novidades promovidas por “gurus”. Todo o esforço de treinamento passou a ser voltado para *soft skills*, com temas relacionados ao tópico mágico da liderança (WOOD JR., 2014, p. 17, grifos do autor).

A forma simplória de abordar esses assuntos, apesar de ser de fácil entendimento, é de improvável aplicação. O problema torna-se maior quando os instrutores não são capacitados, e apenas reproduzem, ou adaptam os materiais desses “gurus” de maneira não crítica.

**6. Falta de conteúdos:** Muitas empresas dão uma ênfase exagerada ao desenvolvimento das competências comportamentais e sociais (*soft skills*) do profissional em detrimento das competências técnicas (*hard skills*), gerando, assim, um desequilíbrio. Os conteúdos que proporcionam uma visão ampla das estratégias da organização também são essenciais para o desempenho do funcionário, principalmente quando este se depara com a possibilidade de assumir um cargo de gestão.

**7. Pedagogia inapropriada:** o sétimo pecado da educação corporativa, conforme o autor, é a “atenção indevida às práticas pedagógicas [...]”:

Apesar dos esforços notáveis realizados por empresas e provedores, não parece haver ainda conhecimento pedagógico sólido o suficiente para balizar decisões que escapem do apelo simples ao entretenimento e das atividades meramente lúdicas (WOOD JR., 2014, p. 17).

É fundamental que as empresas pratiquem uma pedagogia inovadora, que traga êxito para a empresa, mas que também estimule o lado crítico, criativo, amoroso e ético do funcionário (RICARDO, 2012).

Vale ressaltar que os autores anteriormente citados usaram o termo pedagogia, entretanto, o mais adequado seria utilizar o termo andragogia, pois, conforme Rodrigues (2012, p. 125) a andragogia “representa os princípios fundamentais da educação de adultos”. Para exemplificar, Rodrigues (2012) menciona algumas características da andragogia:

- **Ambiente de aprendizagem:** é mais informal do que o da pedagogia. É caracterizado pela cooperação e pelo respeito mútuo;

- **Papel da experiência:** Em algumas situações, a experiência é o recurso mais rico para a aprendizagem;

- **Vontade de aprender:** os adultos, para estarem estimulados a aprender, precisam compreender a utilidade desse aprendizado para sua vida pessoal e profissional;

- **Orientação da aprendizagem:** a aprendizagem é orientada para a resolução de problemas;

- **Motivação:** o que motiva os adultos para iniciar um processo de atividade são os fatores internos, como, por exemplo: autoestima e satisfação (RODRIGUES, 2012).

Em suma, “a Andragogia considera a aprendizagem um processo de investigação mental e não de recepção passiva de conteúdos” (RODRIGUES, 2012, p. 126).

É necessário, então, pensar em formas cada vez mais dialógicas para desenvolver a aprendizagem, pois assim o conhecimento é adquirido e compartilhado de um modo mais agradável e satisfatório.

### 3.4 O Servidor Público

Conforme Bergue (2010, p. 20) os servidores públicos “são pessoas prestadoras de serviço ao ente estatal, com quem mantêm um vínculo laboral, de onde decorre a correspondente remuneração paga pelos cofres públicos”. Carvalho Filho (2014) explica que:

Servidor Público é o termo que designa a pessoa que mantém vínculo de trabalho (vínculo empregatício) em órgãos ou entidades governamentais. Entende-se por órgãos ou entidades governamentais as autarquias e fundações de direito público, bem como entidades político-administrativas. Os vínculos de emprego obedecem a prerrogativas legais por terem a sua origem no concurso público, o que torna a pessoa revestida da defesa do setor público (CARVALHO, 2014, p. 63).

Desde os anos 80, em resposta à pressão feita pela sociedade, os servidores públicos, em geral, estão tendo uma postura mais dinâmica e proativa, saindo da sua zona de conforto e trabalhando de uma forma que condiz com a importante atividade que exercem (SOUZA; MELLO, 2012). Essas autoras salientam que:

[...] a imagem do serviço público no início do século, período em que era um verdadeiro privilégio trabalhar na Administração Pública, sofreu transformações radicais nos anos 80. A desvalorização paulatina das carreiras públicas impingiu à figura do funcionário público uma aura de vergonha e sinônimo de incompetência. A imagem do serviço público passou por um severo processo de depauperamento, sinônimo de incapacidade e ineficiência. Contudo,

a partir do ano de 1995 empreendeu-se um processo de revalorização funcional, procurando reverter à imagem permeada no corpo social de que o funcionário público é o funcionário inapto por excelência, em regra um beneficiado pelo nepotismo ou pelo sistema ainda coronelista da política nacional e não um profissional capacitado e empenhado em bem desenvolver sua função (SOUZA; MELLO, 2012, p. 7-8).

Conforme Gorski (2012) os servidores públicos foram sempre taxados, por grande parte da população, como sendo trabalhadores acomodados, que por ter a estabilidade do cargo não se importam com o desempenho das suas atividades. Contudo, com o passar dos anos essa imagem vem sendo progressivamente modificada. Esse autor explana que:

Dentro do universo de servidores públicos, pode-se afirmar que a grande maioria é competente e comprometida com suas funções. Entretanto, a minoria incompetente e descompromissada com o bem comum infelizmente acaba prejudicando a imagem dos demais (GORSKI, 2012, p. 9).

Gorski (2012) ressalta que qualquer servidor público pode testemunhar que existem muitos servidores que ocupam determinados postos de trabalho e que não possuem as capacidades necessárias para estar ali, enquanto outros, com formação e competência, estão em posições pouco estratégicas por não fazerem parte de um determinado grupo. A consequência disso é que estes profissionais que são impossibilitados de assumir posições mais estratégicas não têm o crescimento profissional esperado e a sociedade perde por não contar com um serviço de maior qualidade. Portanto, o que acontece, historicamente, é a pouca valorização do servidor que apresenta bons resultados e, por outro lado, “[...] recompensa-se com cargos e benefícios pessoas que ocupam posições estratégicas por interesses pessoais de seus pares, sem se preocupar com a adequada execução de seu trabalho e com os benefícios para a população” (GORSKI, 2012, p. 1).

Para Souza e Mello (2012) o servidor público deve trabalhar da maneira mais eficiente possível para a sua clientela, que é a população. Quando esta busca o serviço público para resolver algum problema, o servidor deve ser receptivo e estar apto a solucionar a problemática da melhor forma possível, com educação e eficiência.

Logo, é importante que os servidores tenham aperfeiçoamento permanente, pois isso ajudará a melhorar a qualidade do serviço público prestado.

### **3.5 Políticas Públicas: um enfoque na capacitação dos servidores técnico-administrativos em educação**

As políticas públicas tratam tanto do conteúdo concreto, como também do conteúdo simbólico das decisões políticas e do processo de construção e atuação dessas decisões. Uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público. Ela é arbitrária, multiforme e possui um conceito abstrato que se materializa por meio de vários instrumentos. A política educacional e a política ambiental são exemplos de políticas públicas (SECCHI, 2012).

Dessa forma, através de uma pesquisa na legislação brasileira, mostraremos a seguir as Leis, Decretos e Portarias que abordam a capacitação dos servidores Técnico-administrativos em Educação, que busca torná-los cada vez mais qualificados e aptos a enfrentarem os desafios institucionais, sempre valorizando e incentivando o desenvolvimento pessoal e profissional para o avanço e o fortalecimento das Instituições Federais de Ensino (IFES).

É importante ressaltar que, de acordo com a Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, o cargo de Técnico-Administrativo em Educação é composto pelos cargos efetivos de técnico-administrativos e técnico-marítimos que integram o quadro de pessoal das Instituições Federais de Ensino. Estas Instituições são vinculadas ao Ministério da Educação, que integram o Sistema Federal de Ensino e que tem por atividade-fim o desenvolvimento e aperfeiçoamento do ensino, da pesquisa e extensão.

A Constituição Federal de 1988, com as alterações feitas pela Emenda nº 19 à Constituição Federal, em 1998, dispõe no Art. 39, §2º, da Constituição Federal, que a União, os Estados e o Distrito Federal manterão escolas de governo para formação e aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos entre os entes federados.

A Lei nº 11.091/2005 dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação no âmbito das Instituições Federais de Ensino, vinculadas ao Ministério de Educação, abordando, dentre outros assuntos, os níveis de capacitação e progressão por capacitação e definindo-a como:



[...] a mudança de nível de capacitação, no mesmo cargo e nível de classificação, decorrente da obtenção pelo servidor de certificação em Programa de Capacitação, compatível com o cargo ocupado, o ambiente organizacional e a carga horária mínima exigida, respeitando o interstício de 18 meses (BRASIL, 2005).

O Artigo 22 do capítulo VIII da lei nº 11.091/2005 cria a Comissão Nacional de Supervisão do Plano de Carreira, vinculada ao MEC, com a finalidade de acompanhar, assessorar e avaliar a implementação do Plano de Carreira, cabendo-lhe, de acordo com o inciso I, propor normas regulamentadoras relativas às diretrizes gerais, ingresso, progressão, capacitação e avaliação de desempenho. No parágrafo 1º do Artigo 24, inciso II, define que o plano de desenvolvimento dos integrantes do Plano de Carreira deverá conter o Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento.

No artigo 1º do Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, fica instituída a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, a ser implantada pelos órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, com as seguintes finalidades: melhorar a eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão; desenvolver permanentemente o servidor público; adequar as competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições, tendo como referência o plano plurianual; divulgar e gerenciar as ações de capacitação e racionalização e efetividade dos gastos com capacitação.

O Artigo 2º deste mesmo decreto define que capacitação é o “processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais”. Define, também, que gestão por competência é a “gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição” e que os eventos de capacitação são os “cursos presenciais e à distância, aprendizagem em serviço, [...], seminários e congressos, que contribuam para o desenvolvimento do servidor e que atendam aos interesses da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.”.

Ainda neste decreto, o Artigo 3º cita as diretrizes da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, dentre as quais frisamos: incentivar e apoiar o servidor público em suas iniciativas de capacitação voltadas para o desenvolvimento das competências institucionais e individuais; 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; incentivar a inclusão das atividades de capacitação como requisito para a promoção funcional do servidor nas carreiras da administração pública federal e assegurar a ele a participação nessas atividades; 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; avaliar, permanentemente, os resultados das ações de capacitação e elaborar o plano anual de capacitação da instituição, compreendendo as definições dos temas e as metodologias de capacitação a serem implementadas.

O Decreto nº 5.825, de 29 de junho de 2006, Artigo 3º, inciso II, conceitua a palavra capacitação como um:

[...] 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. (BRASIL, 2006).

No inciso IV, conceitua aperfeiçoamento como:

[...] 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 (BRASIL, 2006).

O Artigo 7º deste decreto estabelece que o Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento deve ter por objetivo:

I - contribuir para o desenvolvimento do servidor, como profissional e cidadão; II - capacitar o servidor para o desenvolvimento de ações de gestão pública; e III - capacitar o servidor para o exercício de atividades de forma articulada com a função social da IFE (BRASIL, 2006).

Com base no Parágrafo único do Decreto nº 5.825, o Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento deverá ser implantado nas seguintes linhas de desenvolvimento: iniciação ao serviço público (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 (informações ao servidor sobre o planejamento, a execução e o controle das metas organizacionais); educação formal (implementação de ações que abordem os vários níveis de educação formal); gestão (preparação do servidor para o desenvolvimento da atividade de gestão, que deverá ser em pré-requisito para o exercício de funções de chefia, coordenação, assessoramento e direção); inter-relação entre ambientes (capacitação do servidor para o desenvolvimento de atividades relacionadas e desenvolvidas em mais de um ambiente organizacional) e específica (capacitação do servidor para o desempenho de atividades voltadas ao ambiente organizacional em que atua e ao cargo que ocupa).

Em conformidade com o estabelecido na Lei nº 11.091/2005, o Ministro da Educação, no anexo da Portaria nº 9, de 29 de junho de 2006, lista os cursos de capacitação que guardam relação direta com a área específica de atuação do servidor, integrada por atividades afins ou complementares.

A Portaria MP 208/2006, de 26 de julho de 2006, delibera que são instrumentos da Política Nacional de Desenvolvimento Pessoal: o Plano Anual de Capacitação; o Relatório da Execução do Plano Anual de Capacitação e o Sistema de Gestão por Competência.

O Artigo 2º define que o Plano Anual de Capacitação é um “documento elaborado pelos órgãos e entidades para orientação interna, que compreenderá as definições dos temas, as metodologias de capacitação a serem implementadas, bem como as ações de capacitação voltadas à habilitação de seus servidores”.

O Artigo 4º ressalta que os órgãos e entidades da Administração Federal deverão elaborar o respectivo Plano Anual de Capacitação até o primeiro dia útil do mês de dezembro do ano anterior ao de sua vigência.

A Portaria nº 27, de 15 de janeiro de 2014, propõe o fortalecimento dos Programas de Capacitação e Qualificação e o investimento no servidor integrante do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação - PCCTAE para o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento da gestão pública.

Conforme esta Portaria, o quadro de pessoal das Instituições Federais de Ensino está em expansão. Em junho de 2013, as IFES contavam com 121.239 (cento e vinte e um mil duzentos e trinta e nove) técnico-administrativos ativos, sendo 98.974 (noventa e oito mil novecentos e setenta e quatro) técnico-

administrativos lotados nas Universidades Federais e 22.265 (vinte e dois mil duzentos e sessenta cinco) lotados nos Institutos Federais.

O objetivo geral desta Portaria é “promover, de forma complementar, condições para o desenvolvimento dos servidores integrantes do PCCTAE com vistas ao desenvolvimento profissional e da gestão nas Instituições Federais de Ensino” e os objetivos específicos são:

Contribuir para o desenvolvimento do servidor, como profissional e cidadão; promover e apoiar as ações de capacitação e qualificação do servidor para o desenvolvimento da gestão pública, nas IFES; promover e apoiar a capacitação e qualificação do servidor para o exercício de atividades de forma articulada com a função social da IFE; criar condições para a plena implantação do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do PCCTAE (BRASIL, 2014, p. 4).

De acordo com o item 5.3 desta Portaria, o Programa de Capacitação (formação continuada) tem por objetivo “contribuir para o aprimoramento das competências do servidor técnico-administrativo para atuar, promover e proporcionar o desenvolvimento de trabalhos com qualidade, atendendo às demandas e propiciando um diferencial no serviço prestado à sociedade.”.

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), descreve, nos itens 13.9 e 15.11, que uma de suas estratégias é promover a formação inicial e continuada dos profissionais técnico-administrativos da educação superior e implantar política nacional de formação continuada para os profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério.

Com base na legislação vigente, conforme já dito, a Lei nº 11.091/2005, define que no plano de desenvolvimento dos integrantes do Plano de Carreira das IFES, deverá contemplar também o Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento. Esse programa serve como um norteador das ações de capacitação, pois é através dele que se estabelecem os critérios e as metodologias que serão usadas na formação continuada dos servidores.

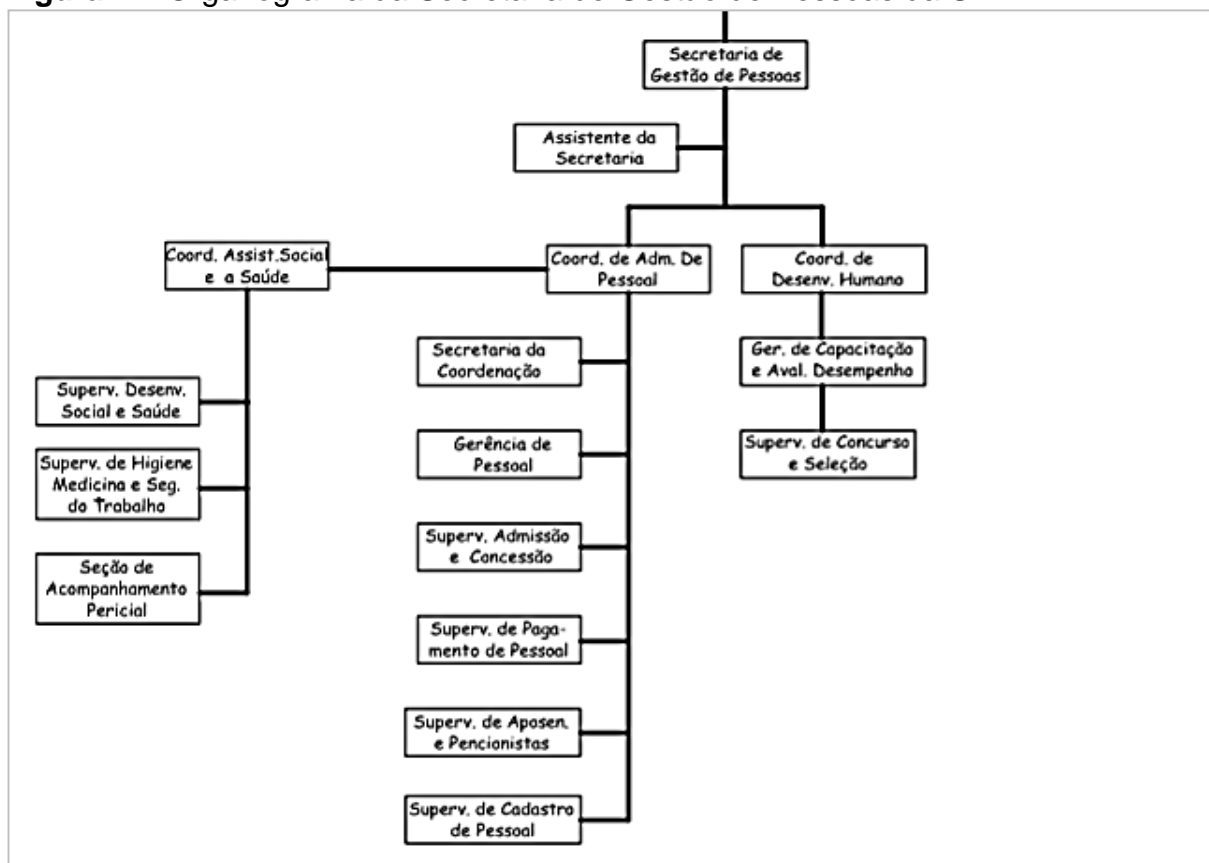
Em síntese, de acordo com Amaral (2006), estas políticas estimulam a aprendizagem e a disseminação do conhecimento, atribuem ao conhecimento a chave para a inovação e a melhoria da gestão pública, buscam a qualidade de vida no trabalho, valorizam a informação compartilhada e incentivam a interação entre gestores e servidores no ambiente de trabalho.

Além disso, visam à inovação e aprimoramento da capacidade dos servidores públicos de atenderem com eficácia.

### 3.6 A Secretaria de Gestão de Pessoas (SGP) da UFMT

A Secretaria de Gestão de Pessoas (SGP) da UFMT é uma “unidade ligada a Reitoria, tem como objetivo planejar, executar e avaliar as ações de Política de Gestão de Pessoas que visem o desenvolvimento do ser humano” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, [201-?]a, p. 1). Ela é composta pela Coordenação de Desenvolvimento Humano (CDH), Coordenação de Administração de Pessoal (CAP) e pela Coordenação de Assistência Social e Saúde do Servidor (CASS), conforme Organograma ilustrado na figura 2:

**Figura 2 – Organograma da Secretaria de Gestão de Pessoas da UFMT**



Fonte: Recorte do Organograma da UFMT<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://www.ufmt.br/proplan/arquivos/9861895c7822dcf5561122cc2237f21b2.pdf>> (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2013a). Acesso em: 12 nov. 2017.

A CASS “presta serviços à comunidade universitária no campo da saúde e bem estar do servidor” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2013c, p.80). A CAP é responsável pela:

[...] formulação e controle da política de recursos humanos da instituição. É responsável, também, pelo controle, coordenação e avaliação da execução dos trabalhos pertinentes a administração de pessoal: licenças, benefícios, afastamentos, averbações, incorporações de vantagens e demais situações que gerem efeitos financeiros aos servidores (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2013c, p. 80).

A CDH é a coordenação responsável pelo Programa de Capacitação dos servidores, e dela faz parte a Gerência de Capacitação e Qualificação (GCQ), que é a “responsável pelo desenvolvimento e melhoria do desempenho profissional dos servidores da Universidade Federal de Mato Grosso, estabelecido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, [201-?]b, p. 1). As competências da Gerência de Capacitação e Qualificação são:

- Contribuir para o desenvolvimento da força de trabalho, como profissional e cidadã;
- Capacitar a força de trabalho para o desenvolvimento de ações na gestão pública de forma articulada com a função social da Universidade Federal de Mato Grosso;
- Conceder Progressão por Capacitação, Progressão por Mérito e Incentivo à Qualificação aos servidores Técnicos Administrativos em Educação;
- Conceder Licença Capacitação aos servidores;
- Intermediar e executar o processo de remoção dos servidores;
- Intermediar e executar o processo de Avaliação de Estágio Probatório e de Avaliação de Desempenho dos servidores Técnicos Administrativos em Educação;
- Dimensionar e redimensionar a força de trabalho;
- Promover as ações de qualidade de vida em parceria com a Coordenação de Assistência e Benefícios ao Servidor;
- Intermediar, em conjunto com os órgãos envolvidos, o estágio dos alunos dos cursos técnicos e superiores do Instituto Federal de Educação de Mato Grosso (IFMT) e dos alunos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT);
- Integrar a força de trabalho no serviço público, respeitando as especificidades da Instituição (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, [201-?]b, p.1).

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2018 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2013, p. 79), a Coordenação de Desenvolvimento Humano tem como atribuições:

[...] coordenar, controlar e avaliar a execução dos trabalhos pertinentes ao preenchimento dos cargos compreendendo concursos, admissão, estágio probatório, avaliação de desempenho, capacitação dos servidores, [...] manter atualizados os dados que referem-se a força de trabalho em confronto com o ambiente organizacional, com vista a abalizar os procedimentos de levantamento das necessidades de pessoal e das vagas existentes [...] propiciar o remanejamento da força de trabalho de forma igual [...] promover a integração de servidores, nomeados e empossados, ao respectivo ambiente de trabalho, elaborar e executar a programação anual para treinamento e capacitação do pessoal técnico/administrativo, organizar, coordenar e supervisionar a realização de eventos que visem o desenvolvimento profissional e pessoal dos servidores técnicos/administrativos [...], disponibilizar uma sistemática de avaliação de desempenho e competências em base meritocráticas, minimizando a subjetividade dos processos de avaliação de pessoas, visando promover o desenvolvimento institucional, a política de gestão de pessoas e a qualificação dos serviços prestados à comunidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2013c, p. 79).

Sendo assim, é na Coordenação de Desenvolvimento Humano da Secretaria de Gestão de Pessoas, onde está situada a Gerência de Capacitação e Avaliação de Desempenho, responsável, dentre outras atribuições, a elaborar, controlar e avaliar o Programa de Capacitação dos servidores técnico-administrativos em educação de todos os campi da UFMT.

### **3.6.1 O programa de capacitação da UFMT**

De acordo com o Relatório de Gestão 2008-2016 da UFMT, “a formação continuada é uma das ações que tem resultados mais imediatos nas ações dos servidores” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2016c, p. 84).

Os autores Rubio Guerrero e Gómez Zermeño (2016, p. 56) ressaltam que “la educación continua abre un espacio educativo para estudiantes con mayor madurez, mejor motivación, con ciertas capacidades comunes que permitan acceder a logros formativos difíciles de conseguir en pregrado”.

Lima e Lima (2013, p. 714) afirmam que “é válido ressaltar que o desenvolvimento de competências profissionais [...] só poderá alcançar os efeitos

esperados se o contexto e o ambiente organizacional favorecem a adoção dessa nova visão sobre a gestão de pessoas”.

Gramigna (2002) descreve, no quadro 5, a seguir, as práticas desfavoráveis na Gestão de Pessoas e as tendências na função da capacitação:

**Quadro 5 – As práticas desfavoráveis e as tendências da função Capacitação**

| <b>Forças Restritivas a uma Gestão Integrada de Recursos Humanos</b>   | <b>Tendências</b>  |
|--|--|
| <p>Decisão quanto a quem irá participar dos treinamentos, sob a responsabilidade do chefe imediato ou da área de Recursos Humanos.</p> <p>Ausência de critérios objetivos para encaminhamento de profissionais aos eventos oferecidos no mercado: cursos, seminários, palestras, congressos e similares.</p> <p>Os colaboradores interpretam sua indicação para treinamentos externos como instrumento de prêmio ou castigo. Acreditam que os mais próximos ao gerente imediato têm maiores chances de ser indicados e os que contrariam o interesse do chefe são “castigados” e nunca participam.</p> <p>Ausência de instrumentos que permitam informar aos treinandos o seu estágio de competências (o que a empresa deseja <i>versus</i> como cada um é visto naquele momento pela organização).</p> <p>Difusão da cultura paternalista, na qual os colaboradores vêem a empresa como “responsável pelo seu desenvolvimento”, com tendência a se acomodar quando este investimento não é efetivado.</p> | <p>Programas de treinamento e desenvolvimento por competências ou habilidades, em que participam aqueles que realmente necessitam ampliar seus domínios, para apresentar melhores resultados no trabalho.</p> <p>Critérios mais objetivos no encaminhamento de profissionais para eventos abertos.</p> <p>Incremento do treinamento a distância.</p> <p>Estímulo e apoio da empresa, àqueles profissionais que buscam o autodesenvolvimento.</p> <p>Estratégias que favorecem a gestão do conhecimento e a formação de grupos de aprendizagem.</p> <p>Momento de transição da cultura paternalista para a participativa, em que empresa e empregado são responsáveis pelo desenvolvimento profissional – era da empregabilidade.</p> |

Fonte: Gramigna (2002, p. 8).

Conforme o Relatório de Gestão (2008–2016) da UFMT, os cursos de capacitação têm o intuito de qualificar da melhor forma possível as atividades dos servidores. Esses cursos são desenvolvidos e organizados pela Coordenação de Desenvolvimento Humano da Secretaria de Gestão de Pessoas, pela Coordenação de Formação Docente e pela Coordenação de EaD e da UAB da Secretaria de Tecnologia da Informação (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2016c).



Ainda com base nesse Relatório, foram capacitados 1.360 servidores. No período de 2013 a 2016 foram ofertados aos servidores da UFMT 108 cursos de capacitação nas seguintes áreas: administração, relações humanas, gestão, saúde, línguas, informática, dentre outros.

Anualmente, a UFMT elabora o Plano Anual de Capacitação e Desenvolvimento Humano (PAC), que tem a finalidade de “contribuir para o desenvolvimento do servidor, tanto profissional como cidadão, e potencializá-lo para que desenvolva suas ações na Administração Pública com qualidade e competências técnico-comportamentais para a execução de suas atividades” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, 2016c, p. 3).

O PAC contempla todos os campi da UFMT e todos os seus servidores. Neste documento é descrito o nome do programa e o módulo, a modalidade do curso (presencial ou à distância), quantidade de vagas, carga horária e o custo dos cursos para a instituição.

No quadro 6 (p. 58), podemos verificar os cursos que a Secretaria de Gestão de Pessoas da UFMT previu para o ano de 2016.

Quadro 6 – Cursos previstos para o ano de 2016

| Nº | Programa   | Modalidade      | Módulo   | Vagas | C.H. | Valor    |
|----|--|-----------------|--|-------|------|----------|
| 01 | ATUALIZAÇÃO DE LEGISLAÇÃO ADMINISTRATIVA E ACADEMICA | A distância     | Regime Jurídico Único                              | 100   | 20h  | 1.538,20 |
|    |  |                 | Termo de Referência                                | 100   | 30h  | 2.307,30 |
|    |  |                 | Fiscalização de Contratos na Administração Pública | 100   | 30h  | 2.307,30 |
|    |  |                 | Ética no Serviço Público                           | 100   | 20h  | 1.538,20 |
|    |  |                 | Direito Administrativo                             | 100   | 30h  | 2.307,30 |
|    |  |                 | Gestão e Legislação Acadêmica                      | 100   | 20h  | 1.538,20 |
|    |  |                 | Processo Administrativo Disciplinar                | 100   | 30h  | 2.307,30 |
| 02 | HABILIDADES LINGÜÍSTICAS E COMUNICAÇÃO               | Semi Presencial | Português Instrumental e Noções de Redação Oficial | 100   | 30h  | 2.307,30 |
|    |  |                 | Inglês Instrumental                                |       | 45h  | 3.460,95 |
|    |  |                 | Espanhol Instrumental                              |       | 45h  | 3.460,95 |
|    |  |                 | Metodologia da Pesquisa                            |       | 30h  | 2.307,30 |
|    |  |                 | Elaboração de Pré projeto                          |       | 20h  | 1.538,20 |
| 03 | UNIVERSIDADE CIDADÃ                                  | Semi            | Inclusão Social das                                | 40    | 20h  | 1.538,20 |
|    |  | Presencial      | Pessoas com deficiência no meio universitário      |       |      |          |
|    |  |                 | Libras   |       | 120h | 9.229,20 |
|    |  | Presencial      | Aperfeiçoamento de Libras para Instrutores         | 30    | 30h  | 2.307,30 |
| 04 | DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO SERVIDOR                 | Presencial      | Iniciação ao Serviço Público                       | 150   | 20h  | 1.538,20 |
|    |  |                 | Dia da Mulher                                      |       | 4h   | 307,64   |
|    |  |                 | Dia do servidor                                    |       | 4h   | 307,64   |
|    |  |                 | Atualização dos Profissionais de Segurança         |       | 20h  | 1.538,20 |
|    |  |                 | Atualização dos Profissionais da Biblioteca        |       | 20h  | 1.538,20 |
|    |  |                 | Preparação para aposentadoria                      |       | 20h  | 1.538,20 |
|    |  |                 | Alimentação saudável                               |       | 20h  | 1.538,20 |
|    |  |                 | Dinâmica dos grupos                                |       | 20h  | 1.538,20 |
|    |  |                 | A Necessidade da Atividade Física                  |       | 20h  | 1.538,20 |
|    |  |                 | Hábitos preventivos                                |       | 10h  | 769,10   |
| 05 | INFORMÁTICA AVANÇADA                                 | Presencial      | Word   | 70    | 20h  | 1.538,20 |
|    |  |                 | Excell   |       | 20h  | 1.538,20 |
|    |  |                 | Power Point  |       | 20h  | 1.538,20 |
|    |  |                 | Acess  |       | 30h  | 2.307,30 |
| 06 | DESENVOLVIMENTO E FORMAÇÃO DE GESTORES               | Presencial      | Relacionamento Interpessoal e Comunicação          | 70    | 20h  | 1.538,20 |

Fonte: Universidade Federal de Mato Grosso (2016d, p.13-15).

Porém, com base nas informações obtidas junto a SGP/CDH, através do e-mail: cdhcurso@gmail.com no dia 11 de dezembro de 2017, fomos informados que o Câmpus de Rondonópolis, no ano de 2016 só aconteceram de fato sete cursos, conforme mostra o quadro 7:

**Quadro 7 – Cursos de capacitação realizados em 2016 para os TAEs/CUR**

| <b>CURSO</b>                                       | <b>MODALIDADE</b> | <b>CARGA HORÁRIA</b> |
|--|-------------------|----------------------|
| Iniciação ao Serviço Público                       | EAD e presencial  | 60h                  |
| Ética no serviço Público                           | EAD               | 20h                  |
| Fiscalização de Contratos na Administração Pública | EAD               | 30h                  |
| Legislação Acadêmica                               | EAD               | 20h                  |
| RJU - Aplicação da Lei 8112                        | EAD               | 20h                  |
| Elaboração de Projeto de Pesquisa Científica       | EAD               | 90h                  |
| Inglês Instrumental                                | Presencial        | 45h                  |

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das informações obtidas junto a SGP/CHG por e-mail.

Diante destas informações, percebemos que foram realizados no ano de 2016 no Câmpus de Rondonópolis menos de 25% dos cursos previstos no Plano Anual de Capacitação e Desenvolvimento Humano de 2016.

#### **4 APRENDIZAGEM DIALÓGICA: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA SUBSIDIAR O TRABALHO E AS INTERAÇÕES NO AMBIENTE CORPORATIVO**

Nesta seção explanaremos, com base em autores nacionais e internacionais sobre a origem e os sete princípios que sustentam a aprendizagem dialógica, mostrando, assim, que ela pode trazer muitas contribuições para uma educação de êxito, seja no ambiente escolar ou corporativo.

A Aprendizagem Dialógica pode ser uma grande aliada para a educação corporativa, pois nela o papel do aluno está atrelado ao seu próprio potencial para interagir com diferentes pessoas e aprender com elas, não só na escola, mas em todos os espaços designados para a aprendizagem, como também em todos os espaços da vida. Desse modo, na aprendizagem dialógica o ensino é baseado no diálogo, que tem como um dos objetivos a melhor aprendizagem para todos (APRENDIZAGEM..., [2010?]). Para Freire (2013, p. 140), “A dialogicidade [...] está cheia de curiosidade, de inquietação, de procura. De respeito, igualdade, de um pelo outro, os sujeitos que dialogam”.

O conceito de Aprendizagem Dialógica foi desenvolvido pelo Centro Especial de Teorias e Práticas para Superação de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona, com base nos pressupostos teóricos de Habermas e Freire (BRAGA; GABASSA; MELLO, 2010). Para estas autoras, a “aprendizagem dialógica é um conceito que diz respeito a uma maneira de conceber a aprendizagem e as interações” (BRAGA; GABASSA; MELLO, 2012, p. 43).

Este conceito é constituído por sete princípios, que veremos adiante, detalhadamente. Conforme Marigo (2015, p. 39) “esses princípios foram elaborados a partir de ampla base multidisciplinar, [...], na Sociedade da Informação”. Quartiero e Cerny (2005, p. 28), explicam que:

A definição da sociedade atual como uma “sociedade da informação” é recorrente e afirma-se, a partir dos anos 90, pela ocorrência de três grandes acontecimentos: a agudização da reestruturação tecnológica, organizacional e gerencial do mundo do trabalho; a expansão da internet via a rede Worl Wide Web (WWW), e um movimento de reformas educacionais que perpassa a maioria dos países (QUARTIERO; CERNY, 2005, p. 28).

Sobre a ampla base multidisciplinar que Marigo cita, Rodrigues (2010) esclarece que, por exemplo, as contribuições no campo da Psicologia foram de

Mead e Bruner; das Ciências Sociais, foram de Habermas; e da Pedagogia, de Paulo Freire.

Para Habermas, explica Gonçalves (1999), é através do diálogo que o homem pode retomar o seu papel de sujeito, pois assim ele atribui um sentido às suas ações, e, graças à linguagem, é capaz de comunicar percepções e desejos, intenções, expectativas e pensamentos.

Habermas salienta que o diálogo se institui na fixação de entendimentos na prática da argumentação, evitando, assim, práticas coercitivas. “A argumentação desempenha, dessa forma, papel importante nos processos de aprendizagem” (MELO NETO, 2011, p. 91). Segundo Prado (2014, p. 24, grifo do autor) “o sujeito habermasiano é ‘comunicante’ aberto ao diálogo”.

A proposta de uma Educação Dialógica foi apresentada, pela primeira vez, por Paulo Freire, em seu livro *Educação como prática de liberdade*. Posteriormente, o autor retoma essa temática em sua obra principal, a *Pedagogia do Oprimido*, e continuou aprofundando-a em todas as suas demais obras (BRAGA; GABASSA; MELLO, 2010).

Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2015b) ressalta que a dialogicidade não retira do professor a sua função de explicar o conteúdo. Neste sentido, é fundamental que professor e aluno saibam que a sua postura deve ser dialógica, aberta, curiosa e ativa, enquanto falam ou escutam. Nesta mesma obra, Freire (2015a, p. 109) destaca que “o diálogo é uma exigência existencial”, não podendo “reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias [...]”.

Para Freire (2015a), o fundamento do diálogo é o amor e não há diálogo se não há humildade, por isso, não pode ser um ato arrogante, opressor. Neste sentido, Freire destaca que a dialogicidade é essencial para a aplicação do conteúdo educativo e para a educação enquanto prática de liberdade.

A dialogicidade proposta na educação de Freire é contrária à educação bancária, conceituada pelo autor como uma educação que tem o ato de depositar e transmitir valores e conhecimentos, sendo o educador o sujeito do processo e os educandos, meros objetos, impondo-lhes passividade. Em lugar de transformar, os educandos tendem a adaptar-se ao mundo, sendo simples depositários.

Na perspectiva da aprendizagem dialógica, o papel do professor é de agente educativo que deve conduzir a aprendizagem baseando-se nos conhecimentos prévios dos estudantes.

Nesse sentido, a aprendizagem acontece nas interações entre os próprios alunos e entre alunos, professores, familiares e outros agentes do contexto educativo. Assim, os processos de ensino e aprendizagem são ampliados, já que se multiplicam as interações e também os contextos de aprendizagem (APRENDIZAGEM..., [20--?]). Para Monarca (2013, p. 55) “[...] ciertas formas de participación dialógica constituyen la base para la construcción del pensamiento crítico y el desarrollo de un sujeto comprometido con la sociedad.”

Freire (2013) corrobora ponderando que:

A dialogicidade supõe maturidade, aventura do espírito, segurança ao perguntar, seriedade na resposta. No clima da dialogicidade, o sujeito que pergunta sabe, ao perguntar, a razão por que pergunta. Não pergunta por puro perguntar ou para dar a impressão, a quem o ouve ou a quem ouve, de que está *vivo* ou *viva*. A relação dialógica não é o selo do processo gnosiológico. Não é, por si mesmo, favor nem cortesia de alguém a alguém. Por outro lado, a seriedade do diálogo, a entrega dos sujeitos dialógicos à busca realmente crítica de algo não o confunde com *tagarelice*. [...] para mostrar que sou dialógico, não necessito *inventar* perguntas ou produzir respostas (FREIRE, 2013, p.140-141, grifos do autor).

Portanto, de acordo com Ricardo (2012), a experiência de Freire na educação de adultos é muito valiosa, pois se trata de uma pedagogia transformadora e amorosa. Ricardo (2012, p. 39, grifos da autora) fala que o que precisamos atualmente “para humanizar nossas relações dentro do espaço empresarial é de uma pedagogia direcionada ao ‘estar junto’ em um processo de aprendizagem solidária, ainda que seja no meio corporativo”. Esta autora ressalta que Freire nos deixou uma herança profunda e rica, que se espalhou pelo mundo afora, mas que, no entanto, nós continuamos assimilando alguns padrões de ensino estrangeiro que já fracassaram no nosso país (RICARDO, 2012, p. 39).

A aprendizagem dialógica, em suma, resulta da interação dialógica entre todas as pessoas que participam das instâncias educativas e tem como característica essencial a promoção e a geração de uma igualdade de aprendizagem para todos os alunos. Este modelo de aprendizagem se organiza em torno de sete princípios que o fundamentam (FERRADA; FLECHA, 2008).

Como afirmam Flecha (1997), Aubert et al. (2016) e Braga, Gabassa e Mello (2010; 2012), estes são os sete princípios que servem como guia para a prática da Aprendizagem dialógica:

**1. Diálogo igualitário:** de acordo com Braga, Gabassa e Mello (2012, p. 45), esse princípio “foi composto, principalmente, dos conceitos de diálogo e palavra verdadeira, de Paulo Freire, bem como de ação comunicativa, de Habermas”.

Esse princípio segue o pressuposto de que todas as falas devem ser respeitadas igualmente. Logo, a força está nos argumentos e não na hierarquia de quem fala (FLECHA, 1997).

Diálogos servem para chegar a acordos, não para impor nossa opinião baseando-nos em nossa posição de poder ou calculando estrategicamente como trazer a outra pessoa para nosso lado. Nesse sentido, os atos de falas dialógicos favorecem o diálogo, enquanto os coativos e estratégicos colocam as pessoas em uma posição de oposição (AUBERT et al., 2016, p.141).

Braga, Gabassa e Mello (2012, p. 45) compreendem que “o interesse comum é que todas as pessoas aprendam mais e melhor e que todas as pessoas sejam entendidas como fonte inesgotável de conhecimentos, na diversidade de suas origens, experiências de vida e saberes”.

**2. Inteligência cultural:** este princípio refere-se à capacidade de aprender e/ou de aprender de diferentes maneiras, contribuindo com seus conhecimentos e aprendendo mediante a interação dialógica.

Com base em Braga, Gabassa e Mello (2012, p. 49), esse princípio foi elaborado por Ramón Flecha “a partir do estudo de diferentes conceitos de inteligência, desenvolvidos em fins do século XIX e no decorrer do século XX”. Conforme aquelas autoras, o que motivou Flecha foi a vontade de “superar conceitos que, na produção, acadêmica, serviram para gerar expectativas desiguais de possibilidades de aprendizagem, e que materializaram práticas educacionais segregadoras e agravadoras de desigualdades sociais” (BRAGA; GABASSA; MELLO, 2012, p. 49).

De acordo com Aubert et al. (2016), a instituição de educação deve levar em consideração tanto as experiências como os conhecimentos dos indivíduos, não cometendo o erro de só considerar os conhecimentos acadêmicos, pois “a inteligência acadêmica não é mais importante do que a prática” (AUBERT et al., 2016, p. 152). Esse autor diz ainda que o princípio da inteligência cultural reúne

todas as contribuições do princípio do diálogo igualitário e frisa que “todas as pessoas de qualquer idade têm capacidades de linguagem e ação que podem ser desenvolvidas por meio de suas interações” (AUBERT et al., 2016, p. 151).

O conceito de inteligência cultural engloba, por conseguinte, a inteligência acadêmica, prática e comunicativa, sendo esta última “a habilidade de utilizar a linguagem e outras formas de comunicação para pedir ajuda a outras pessoas e colaborar com elas para resolver um problema com sucesso” (AUBERT et al., 2016, p. 152).

Neste sentido, Aubert et al. (2016, p. 152) argumentam que “se todos possuem inteligência cultural, um número de pessoas muito maior do que o que tradicionalmente imaginamos pode nos ajudar em nossa tarefa educacional”.

Flecha (1997) destaca que todos os indivíduos têm as mesmas capacidades para participar de um diálogo igualitário, uns vão se sentir melhor dialogando em um ambiente acadêmico e outros se sentirão mais a vontade em outros ambientes. Para este autor, a inteligência cultural pressupõe uma interação de diferentes pessoas que se envolvem em uma relação com meios verbais e não verbais e chegam a um entendimento abrangendo os âmbitos cognitivo, ético, estético e afetivo.

A inteligência cultural possibilita que se estabeleçam, na escola ou em qualquer outro espaço de aprendizagem, altas expectativas com relação a todas as pessoas, pois a partir dela se considera que todas as pessoas têm coisas a aprender e também a ensinar – como diria Freire, ninguém sabe tudo, ninguém ignora tudo. Tal perspectiva alimenta em cada sujeito o desejo e a capacidade de aprender sempre e mais. Há, assim, uma transformação em sentido pessoal, mas também em sentido social, que se estabelece nas relações (BRAGA; GABASSA; MELLO, 2012, p. 54).

Neste sentido, Braga, Gabassa e Mello (2012) corroboram com os autores citados afirmando, desse modo, que o princípio da inteligência cultural pressupõe que cada indivíduo é formado nas relações que estabelece com todas as pessoas com as quais interage ao longo da vida.

**3. Transformação:** este princípio considera que a educação é o agente transformador da realidade, por meio das interações. Freire (1983, p. 31) assegura que:

O homem não é, pois, um homem para adaptação. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais (a propaganda política ou comercial fazem do homem um objeto) (FREIRE, 1983, p.31).



Braga, Gabassa e Mello (2012, p. 54) enfatizam que “a aprendizagem dialógica transforma as relações entre as pessoas e seu entorno por meio do diálogo, do consenso possível, do trabalho coletivo em prol de um objetivo comum”. Destarte, com base em Flecha (1997), é possível, através da aprendizagem dialógica, transformar as pessoas e o ambiente.

**4. Dimensão instrumental:** este princípio busca garantir que todas as pessoas possam ter acesso à dimensão instrumental da educação, para que tenham uma atuação mais autônoma na sociedade.

Para ficar mais claro o que significa este princípio, citaremos um fragmento de uma carta que o autor Aubert et al. (2016) traz em sua obra *Aprendizagem dialógica na sociedade da informação*. Essa carta é de uma menina de 14 anos que cursa o 9º ano do ensino fundamental (AUBERT et al., 2016, p. 165):

[...] acho que o nível da minha escola é deficiente. Não entendo por que diminuir o nível acadêmico só porque somos ciganos. Será que somos bobos? Acho que todos têm os mesmos direitos e não devemos ser discriminados por pertencer a uma cultura diferente. Meu sonho seria fazer uma faculdade e ter melhor formação possível. Penso que isso é muito importante para conseguir acessar o mercado de trabalho e me sentir realizada como mulher. Por ser cigana, penso que as condições para mim não são iguais as de uma menina não cigana [...] (AUBERT et al., 2016, p. 165).

Nesse sentido, Aubert et al. (2016) afirmam que, se desejamos evitar a exclusão e queremos que todos tenham a possibilidade de ter a melhor aprendizagem e motivação possível, precisamos, então, evitar tudo aquilo que traga a segregação educacional.

E enfatizam: o que motiva as pessoas são “[.] aprendizagens que desafiam seus conhecimentos e lhes permitem imaginar que estão continuamente sabendo mais e sendo mais participativos em atividades sociais importantes” (AUBERT et al., 2016, p. 175).

Corroborando com o pensamento desse autor, Braga, Gabassa e Mello (2010) asseveram:

A aprendizagem dialógica não se opõe à aprendizagem instrumental; nela, a aprendizagem instrumental intensifica-se e torna-se mais profunda [...] muitas vezes, intelectuais ditos progressistas pensam que devem e podem escolher reduzir ou excluir os conteúdos a serem aprendidos pelas classes populares, mascarando de

libertadoras práticas que, na verdade, geram mais desigualdades escolares e sociais (BRAGA; GABASSA; MELLO, 2010, p. 64).

Nesta perspectiva, Flecha (1997) afirma que a aprendizagem dialógica abrange todos os aspectos relacionados ao aprender, portanto, inclui-se também a aprendizagem instrumental, que engloba habilidades e conhecimentos que são necessários a todas as pessoas.

**5. Criação de sentido:** este princípio acontece quando os alunos encontram sentido nas aulas, relacionando o conteúdo aprendido com a realidade em que estão inseridos.

Conforme Flecha (1997), o sentido surge quando as pessoas interagem por elas mesmas e, acrescenta ele, compartilhar palavras em grupo ajuda a recriar constantemente o sentido total das suas vidas.

Braga, Gabassa e Mello (2012, p. 68) corroboram dizendo que “o sentido só surge quando as pessoas podem dirigir suas próprias interações, e as falas devem poder ser sobre o cotidiano, a vida de maneira geral”, afirmando, ainda, que este princípio busca “[...] enfrentar o desafio de recriar o sentido para a nossa existência no contexto atual, construindo espaços de convivência compartilhada e dialogada [...]”.

Portanto, é preciso o que se explica em sala de aula com o que acontece fora dela. É necessário que o aluno reflita sobre o que o professor explica, para que ele reelabore os conteúdos dados e tenha a sua própria opinião, relacionando esse aprendizado com o contexto em que vive (AUBERT et al., 2016).

**6. Solidariedade:** este princípio tem como base deixar os âmbitos dialógicos de aprendizagem abertos à participação de todas as pessoas.

Conforme expõem Braga, Gabassa e Mello (2010, p. 64), “a solidariedade constitui-se num dos elementos centrais da aprendizagem dialógica na busca pela superação das desigualdades sociais”, logo, para elas, as práticas educativas que se pretendem dialógicas, precisam estar ancoradas nas concepções solidárias, sempre lutando para se ter uma sociedade mais democrática e justa.

Para Aubert et al. (2016, p.184), “[...] todo projeto educacional que tem a intenção de ser igualitário deve se basear na solidariedade”. Estes autores dizem ainda que “se a aprendizagem dialógica pretende superar as desigualdades sociais, a solidariedade deve ser um de seus elementos fundamentais”. E ressaltam que, não existe ensino solidário se as pessoas envolvidas não são solidárias.

Ser solidário e solidária não significa somente querer que as outras pessoas tenham as mesmas oportunidades e os mesmos direitos que você, mas também tomar uma atitude se isso não ocorre [...]. Nesse sentido, o professorado é solidário quando atua como intelectual transformador [...], denunciando as injustiças e criticando o que não funciona, mas, sobre tudo pensando em ações e atuando para transformar. A crítica pela crítica, assim como a cultura da queixa, não transforma nada e não é solidária. A solidariedade real é a que supera o nível do discurso e alcança a ação (AUBERT et al., 2016, p.184-185).

Em consonância com os autores acima citados, Braga, Gabassa e Mello (2012) sublinham que a solidariedade é, portanto, o elo que mantém as pessoas conectadas e pertencentes a um mesmo mundo social.

**7. Igualdade de diferenças:** este princípio busca garantir a diversidade cultural, o direito de todos e todas de poderem viver e pensar de maneira diferente.

A partir do princípio da igualdade de diferenças, é possível entender que o processo educativo não depende somente da intervenção dos profissionais da educação, mas de todo um conjunto de pessoas e contextos que se relacionam com a aprendizagem das crianças e das pessoas. Dessa maneira, quanto maior a diversidade nas interações, maior será a aprendizagem. O fato de sermos diferentes uns dos outros é justamente o que nos possibilita conhecer mais e sermos iguais em nossa diferença (BRAGA; GABASSA; MELLO, 2010, p. 67).

Ainda conforme essas autoras, este princípio “articula a busca de igualdade na garantia de direitos e proteção social a todos os grupos e pessoas, com igual direito a ser, ou seja, proteção social sem homogeneização cultural e sem formatação dos percursos e escolhas pessoais” (BRAGA; GABASSA; MELLO, 2012, p. 74).

Com base em Aubert et al. (2016, p. 192) “a melhor forma de acabar com os preconceitos raciais nas escolas e na sala de aula é por meio das interações com pessoas de outras culturas, em espaços de diálogo que melhoram a aprendizagem de todos e todas.” Estes autores dão como exemplo a Universidade de Harvard, que é a número 1 em vários rankings universitários, e que procura ter, em suas salas de aula, estudantes de várias culturas e condições, acreditando que por meio da heterogeneidade se aprende mais e, com isso, a excelência acadêmica seria alcançada (AUBERT et al., 2016).

Nesta perspectiva, Braga, Gabassa e Mello (2012, p. 78), apontam que “[...] quanto maior a diversidade nas interações, maior será a aprendizagem de todos e todas. O fato de sermos diferentes uns dos outros é justamente o que nos possibilita conhecer sempre mais”.

Flecha (1997) corrobora com os autores e sinaliza que esse princípio defende o direito de todos de aprender tudo aquilo que se deseja e necessita. E, por outro lado, implica em rejeitar o etnocentrismo que não respeita as diferenças e o relativismo que nega a equidade.

Neste contexto, compreendemos que a aprendizagem dialógica preza por uma aprendizagem que busca o diálogo igualitário entre as pessoas; a capacidade de aprender de diferentes formas; a construção de espaços de convivência compartilhada e dialogada através da interação social; a garantia do acesso à aprendizagem instrumental; a transformação das relações entre os sujeitos através do diálogo; dentre outros aspectos.

## 5 PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta seção faremos uma breve explicação sobre os termos que permeiam o processo investigativo e sobre os caminhos percorridos nesta pesquisa. Este trabalho trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa por meio do tipo estudo de caso. Como essa pesquisa é baseada na perspectiva da aprendizagem dialógica, escolhemos nos inspirar na metodologia da Investigação Comunicativa, pois ela é condizente com os princípios da Aprendizagem dialógica e com os objetivos a que esta pesquisa se propõe alcançar.

Sandín Esteban (2010) define pesquisa qualitativa como:

[...] uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 127).

O autor Chizzotti (2008, p. 104) evidencia que esse tipo de pesquisa geralmente tem como objetivo “provocar o esclarecimento de uma situação para uma tomada de consciência pelos próprios pesquisados dos seus problemas e das condições que os geram, a fim de elaborar os meios e estratégias de resolvê-los” e resume as premissas da pesquisa qualitativa em três proposições:

O conhecimento conduz uma ação, e a pesquisa pode ser uma oportunidade de formar os pesquisados a fim de que transformem os problemas que enfrentam; os pesquisados têm uma capacidade potencial de identificar suas necessidades, formular seus problemas e organizar sua ação; a eficácia desse processo de decisão depende da participação ativa dos envolvidos na descoberta de suas necessidades e na organização adequada dos meios para modificar as situações consideradas insatisfatórias. (CHIZZOTTI, 2008, p. 105).

Para este mesmo autor, a pesquisa qualitativa não possui um padrão rígido a seguir, sendo assim, é muito importante que tanto o pesquisador como os participantes elaborem um trabalho criativo. “O resultado converge para um conjunto de microdecisões sistematizadas para validar um conhecimento coletivamente criado, a fim de se eleger as estratégias de ação mais adequada à solução dos problemas” (CHIZZOTTI, 2008, p. 105).

Sobre a metodologia, conforme Centeno (2003), ela consiste num instrumento capaz de possibilitar que o pesquisador explique os objetivos que o levaram a realizar uma determinada pesquisa. Para isso, é imprescindível que a metodologia escolhida esteja adequada à área de estudo à qual a pesquisa pertence.

Flick (2009, p. 25) acrescenta que “os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo”.

Conforme Mello (2006), a Metodologia de Investigação Comunicativa vem sendo desenvolvida pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona, a partir da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas, como também do conceito de dialogicidade de Paulo Freire.

O conceito do agir *comunicativo* [...] refere-se à interação de pelo menos dois sujeitos capazes de falar e agir que estabeleçam uma relação interpessoal (seja com meios verbais ou extraverbais). Os atores buscam um entendimento sobre a situação da ação para, de maneira concordante, coordenar seus planos de ação e, com isso, suas ações (HABERMAS, 2012, v. 1, p. 166, grifo do autor).

Habermas (2012, v. 1, p. 195) esclarece, ainda, que “[...] o agir comunicativo assinala interações que se coordenam por ações de fala, sem no entanto coincidir com elas” e que “[...] no agir comunicativo, o entendimento por meio da linguagem passa a ser o principal mecanismo de coordenação da ação” (HABERMAS, 2012, v. 2, p. 50).

A Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas “defende a libertação dos sujeitos por meio de um processo permanente de interação com vistas a construir uma verdade coletivamente elaborada e socialmente aceita” (SILVA; GASPARIN, 2006, p. 1).

Garske (2016) reflete que a Metodologia da Investigação Comunicativa possui uma diferença fundamental em relação a outras metodologias:

[...] os representantes do coletivo investigado participam ativamente de todo processo investigativo. Nesta perspectiva metodológica, os significados são construídos comunicativamente por meio da interação e da intersubjetividade entre os sujeitos. Desse modo, os sujeitos são vistos como agentes sociais cuja participação no

processo investigativo se dá a partir de suas motivações e interpretações. Consecutivamente, estabelecem relações mais simétricas possíveis entre os sujeitos que investigam e os sujeitos investigados. (GARSKE, 2016, p. 45).

A Metodologia Comunicativa está pautada na Racionalidade Comunicativa, esta implica no consenso, no entendimento e no diálogo intersubjetivo. É respaldada por um “diálogo intersubjetivo entre iguais, por meio do qual os próprios atores sociais, refletem acerca das suas motivações e interpretações da realidade a qual estão inseridos. [...] Nessa perspectiva, o aprendizado ocorre de forma coletiva” (FRANCO, 2016 p.51). Desse modo, o objetivo da racionalidade comunicativa é o entendimento mútuo (ROSSETTI, 2010), já que:

A teoria da racionalidade comunicativa em Habermas tem por paradigma a filosofia da intersubjetividade em que as condições sociais são fundamentais para se alcançar a verdade obtida pelo consenso advindo do entendimento mútuo, que por sua vez somente é possível porque existe a dimensão comunicativa da racionalidade. Essa teoria também pode servir como aporte para a elaboração de uma epistemologia da comunicação que privilegia os aspectos sociais das relações entre conhecimento e comunicação que propiciam condições para o surgimento de novos saberes (ROSSETTI, 2010, p. 17).

A razão comunicativa traz consigo a perspectiva de que a razão só será completamente exercitada se for pelo processo dialógico dos sujeitos em uma dada situação (MELO NETO, 2011).

No entanto, Habermas (2012) assevera que:

Os participantes jamais atingirão seus objetivos caso não consigam suprir a quota de entendimento necessária para as possibilidades de ação que a situação oferece – de qualquer forma, nesse caso, eles não conseguirão atingir seus objetivos pelo caminho do agir comunicativo (HABERMAS, 2012, v. 2, p. 234).

A razão comunicativa busca o consenso pelo diálogo, então, ela acontece de forma dialógica. Desse modo, Habermas aposta num processo educativo pela comunicação, compreendendo o diálogo como a base que pode conduzir a um mundo melhor, com relações humanas mais transparentes e menos violentas (MELO NETO, 2011).

Estamos diante de uma metodologia que se propõe não só a descrever a realidade, compreendê-la e interpretá-la com objetivo de estudá-la, mas também a estudá-la e transformá-la, dando ênfase a como os significados são construídos comunicativamente, mediante a interação de sujeitos. É uma proposição que fundamenta o diálogo igualitário, no sentido de viabilizar o envolvimento, o respeito pelas diversas posições, o compromisso dos falantes, a intenção comunicativa e o foco no trabalho coletivo. Ela coloca o discurso, a problematização, o entendimento em evidência, compreendendo que o recurso ao poder e às emoções, como forma de manipulação, representam distorções ou a não incorporação da capacidade comunicativa (GARSKE, 2016, p. 45).

Essa metodologia, acredita Rodrigues (2010, p. 88), pode contribuir para a “transformação da realidade de muitas práticas educativas que enfrentam hoje problemas no processo de ensino aprendizagem”, pois, conforme a autora, a relação que se dá entre o pesquisador e os demais participantes da pesquisa acontecem baseados na igualdade. Trata-se, por conseguinte, de uma relação horizontal, onde todos os envolvidos na pesquisa podem refletir sobre a realidade. Jiménez Herranz, López Pastor e Manrique Arribas (2015, p. 179) ressaltam que essa metodologia pretende: “[...] describir la realidad, interpretarla y transformarla desde un Interés Emancipatorio, pero haciendo hincapié en cómo los significados se construyen comunicativamente a partir de interacciones entre las personas desde un plano horizontal”.

Esta pesquisa é de natureza descritiva, refere-se a um estudo de caso. O universo da pesquisa abrange os servidores Técnico-Administrativos da UFMT, sendo cinco lotados no Câmpus de Rondonópolis e um na UFMT de Cuiabá. Dessa forma, o *lócus* de pesquisa se constitui no Câmpus de Rondonópolis/MT e na UFMT de Cuiabá.

Com base em Triviños (1987, p. 110), entendemos que “os estudos descritivos exigem do pesquisador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar [...] O estudo descritivo pretende descrever ‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade”. Este autor elucida que alguns “estudos descritivos se denominam ‘estudos de casos’. Estes estudos têm por objetivo aprofundarem a descrição de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 110). Vale destacar que:

No estudo de caso, os resultados são válidos só para o caso que se estuda. Não se pode generalizar o resultado atingido no estudo de



um hospital, por exemplo, a outros hospitais. Mas aqui está o grande valor do estudo de caso: fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas (TRIVIÑOS, 1987, p. 111).

O estudo de caso não deve apenas descrever, mas fundamentar-se em conceitos e hipóteses, e ser guiado por um esquema teórico que serve como norteador para a coleta de dados. Mesmo que o pesquisador já parta de alguns pressupostos teóricos, o caso propriamente dito se constrói no processo de pesquisa, à medida que se identificam os diversos fatores que contribuem para a sua configuração (BASTOS, 2008).

Segundo Yin (2001), o estudo de caso representa uma investigação empírica e compreende um método abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados, podendo incluir tanto estudos de caso único, quanto de múltiplos, assim como abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa.

Para Chizzotti (2008, p. 102):

Um estudo de caso é a caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora (CHIZZOTTI, 2008, p. 102).

De acordo ainda com esse autor, a seleção e a delimitação do estudo de caso devem acontecer em três fases. A primeira fase trata-se da seleção e delimitação do caso. “O caso deve ser uma referência significativa para merecer a investigação [...]”. Já a delimitação “[...] deve precisar os aspectos e os limites do trabalho a fim de reunir informações sobre um campo específico e fazer análises sobre objetos definidos a partir dos quais se possa compreender uma determinada situação”. A segunda fase diz respeito ao trabalho de campo, que “visa reunir e organizar um conjunto comprobatório de informações [...]. As informações são documentadas abrangendo qualquer tipo de informação disponível, escrita, oral, gravada, filmada [...]” (CHIZZOTTI, 2008, p. 102-103).

A terceira fase refere-se à organização e redação do relatório. No que se refere à organização, as informações coletadas por meio de documentos, transcrições etc., devem ser reduzidas ou indexadas de acordo com critérios

predefinidos, para que dessa forma se transformem em dados, pois são esses dados que irão comprovar as descrições e as análises do estudo de caso. Com relação à redação do relatório, esta pode ter um estilo narrativo, descritivo, analítico, e pode conter ou não gravuras, fotografias. O objetivo do relatório é “apresentar os múltiplos aspectos que envolvem um problema, mostrar a sua relevância, situá-lo no contexto em que acontece e indicar as possibilidades de ação para modificá-lo” (CHIZZOTTI, 2008, p. 103).

O estudo de caso é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico, [...], ou complexo e abstrato, [...]. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. [...] Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17, grifo das autoras).

Um estudo de caso comunicativo é definido pelo CREA (1998, p. 68 apud MELLO, 2006, p. 13) como:

[...] uma combinação de técnicas comunicativas que analisa em geral uma ação coletiva. Caracteriza-se pela elaboração do desenho de uma combinação de técnicas dirigido a analisar aqueles casos mais representativos da realidade para aprofundar-se em suas características (CREA, 1998, p. 68 apud MELO, 2006, p. 13).

Os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa foram a entrevista em profundidade e o grupo de discussão comunicativo. Em se tratando dos sujeitos, a pesquisa possui um total de seis participantes, sendo cinco do Câmpus de Rondonópolis/MT e um lotado em Cuiabá/MT, distribuídos da seguinte forma: um do Instituto de Ciências Exatas e Naturais (ICEN), um do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), um do Instituto de Ciências Agrárias e Tecnológicas (ICAT), um da Pró-reitoria, um da biblioteca e um servidor que ocupa o cargo de Gerente de Capacitação e Avaliação de Desempenho da UFMT/Cuiabá.

Os participantes lotados no Câmpus de Rondonópolis/MT foram selecionados por meio de sorteio, por local de lotação, e o participante lotado em Cuiabá/MT foi escolhido devido ao cargo que ocupa (Gerente de Capacitação e Avaliação de Desempenho da UFMT). Após o sorteio, entrou-se em contato com cada servidor pessoalmente, e foi explicado sobre a pesquisa. Todos demonstraram interesse em

participar. A partir desse momento, todas as pessoas participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e foram marcados o local e a data para a entrevista individual.

A fim de preservar a identidade dos sujeitos participantes desta pesquisa, lotados no Câmpus de Rondonópolis/MT, estes são identificados por nomes fictícios, conforme disposto no quadro 8 a seguir, sugeridos por nós, na condição de pesquisadoras. Também é informado o local de lotação do colaborador da pesquisa. Já o participante lotado em Cuiabá é identificado, ao longo deste estudo, pelo cargo que exerce: gerente de capacitação.

**Quadro 8 – Os participantes da pesquisa do Câmpus de Rondonópolis**

| Nome fictício | Local de lotação |
|---------------|------------------|
| Murilo        | ICHS/CUR         |
| Marcos        | ICAT/CUR         |
| Madalena      | ICEN/CUR         |
| Maria         | Pró-Reitoria/CUR |
| Morgana       | Biblioteca/CUR   |

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir de dados fornecidos pelos participantes da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas no mês de outubro de 2016 na UFMT/CUR, exceto a entrevista com o Gerente de Capacitação e Avaliação de Desempenho, que aconteceu na sede da UFMT, em Cuiabá. Com a permissão dos participantes, elas foram gravadas para posterior transcrição.

O fato de ter como ponto de partida questões-chave referente ao mundo da vida implica, na utilização da entrevista como técnica, a organização de um roteiro inicial para a introdução do tema, o que não significa preocupação com um controle rígido das respostas, uma vez que o seu objetivo é ampliar as perspectivas de análise de um tema e garantir o entendimento. Para maior segurança e fidelidade, como fala a autora, a entrevista deve ser gravada e transcrita para ser retomada pelos participantes da pesquisa, de modo a garantir uma análise conjunta. Este processo implica, inclusive, a devida autorização dos participantes (GARSKE, 2016, p. 51-52).

Tendo em vista o que foi afirmado pela autora, foi elaborado um roteiro inicial para a entrevista com o Gerente de Capacitação e outro roteiro para a entrevista

com os servidores técnicos do Câmpus de Rondonópolis. Esse roteiro foi utilizado para nortear a entrevista, portanto não tratou de questões fechadas e nem houve um controle rígido das respostas. As questões-chave elaboradas para os roteiros estão nos Apêndices A e B (p.121 e 122, respectivamente).

As entrevistas ocorreram no horário e local de trabalho dos participantes, por escolha deles, especificamente nas seguintes datas: 03 de outubro de 2016 às 9h – entrevista com o Gerente de Capacitação e Avaliação de Desempenho da UFMT, em Cuiabá; 20 de outubro de 2016 às 07h45min – entrevista com a servidora lotada no ICEN/CUR; 21 de outubro de 2016 às 8h30min – entrevista com o servidor lotado no ICHS/CUR; 21 de outubro de 2016 às 10h00min – entrevista com a servidora lotada na Pró-Reitoria/CUR; 21 de outubro de 2016 às 14h30min – entrevista com o servidor lotado no ICAT/CUR; 21 de outubro de 2016 às 16h00min – entrevista com a servidora lotada na Biblioteca/CUR.

A respeito da entrevista em profundidade Mello (2006) esclarece que:

A entrevista comunicativa em profundidade envolve vários encontros com o/a participante, em diferentes lugares de seu cotidiano, para falar sobre aspectos deste cotidiano. Da mesma maneira que nas outras técnicas anteriores, as análises e compreensões vão sendo construídas conjuntamente pelo/a pesquisador/a e pelo/a participante, que sabe do tema e das intenções da investigação desde seu início. Parte-se de questões-chave referidas ao mundo da vida dos/as participantes. A transcrição da entrevista é revisada pela pessoa entrevistada e a análise dos dados é discutida com ela. Neste processo, pesquisador/a e participante se comprometem com a compreensão do tema investigado (MELLO, 2006, p. 12).

Uma vez concluídos a transcrição e o resumo das entrevistas em profundidade, os participantes tiveram acesso a esses documentos, no dia 04 de fevereiro de 2017, para que revisassem e fizessem as alterações que julgassem necessárias. Sobre a devolutiva, Franco (2016), diz que:

Um aspecto importante a considerar neste tipo de metodologia é o 'retorno' dado aos participantes da pesquisa, após a coleta e organização dos dados por parte da(o) pesquisadora(o). Esta 'devolutiva' visa a análise intersubjetiva das informações suscitadas na pesquisa, o melhoramento e o esclarecimento aprofundado das interpretações tanto dos participantes quanto da(o) investigadora(o) incluindo recomendações (FRANCO, 2016, p. 55, grifos da autora).

Neste mesmo dia, 04 de fevereiro de 2017, sugerimos algumas datas para marcarmos o Grupo de Discussão Comunicativo. Todos preferiram o dia 22 de fevereiro de 2017 às 14h00min. Então, neste dia, na sala 12 do Bloco Central da UFMT/CUR aconteceu o Grupo de Discussão com a participação dos servidores lotados no Câmpus de Rondonópolis.

O servidor lotado em Cuiabá não foi convidado a participar dessa etapa da pesquisa por este ocupar o cargo de Gerente de Capacitação, podendo fazer com que os servidores do Câmpus de Rondonópolis não se sentissem à vontade para fazer as críticas e as sugestões ao Programa de Capacitação.

Embora a data tenha sido marcada com antecedência, quando todos poderiam estar presentes, poucas horas antes da realização do Grupo, dois participantes informaram que não poderiam comparecer, por motivos pessoais. O Grupo aconteceu, portanto, com a participação de três servidores, lotados nos seguintes setores: Biblioteca, Pró-reitoria e ICAT.

O Grupo de Discussão Comunicativo consiste numa interpretação coletiva da realidade, trata-se de uma conversa planejada para obter informações sobre um determinado tema. Essa técnica busca conhecer a opinião, os sentimentos e o que os participantes sabem sobre o tema em questão e deve ser realizada quando se pretende compreender as percepções sobre um programa ou sobre uma situação (GÓMEZ et al., 2006).

Do ponto de vista operacional, o grupo de discussão comunicativo deve ocorrer da seguinte forma: inicialmente os sujeitos participantes do grupo devem chegar a um acordo acerca do trabalho a ser realizado, supondo, para tanto, uma reflexão prévia sobre o tema, bem como os posicionamentos do como garantir a elaboração das opiniões apresentadas. Quem coordena o trabalho, geralmente o pesquisador, deve assegurar que o diálogo se centra no tema em processo de investigação, por todos os membros do grupo, num plano de igualdade. O trabalho a ser desenvolvido no grupo deve contar com um roteiro como base nos objetivos do estudo. A partir do diálogo estabelecido pelo grupo, iniciam-se as interpretações e conclusões para que, num segundo momento, haja o debate com a finalidade de construção de consenso definitivo (GARSKE, 2016, p. 49-50).

Conforme orientam os autores, iniciamos o grupo apresentando novamente a pesquisa aos participantes. Refletimos sobre o tema, os objetivos, o problema.

Explicamos sobre a metodologia, sobre o que é o Grupo de Discussão Comunicativo, como acontece a dinâmica dessa técnica e qual a sua finalidade.

Após esse diálogo, solicitamos a permissão para a gravação do áudio e, a partir desse momento, foi aberta a primeira roda de conversa para os participantes levantarem as dificuldades que veem no Programa de Qualificação dos TAEs.

Com base nas dificuldades elencadas, que, no âmbito da metodologia utilizada são chamados de elementos excludores, abrimos uma segunda roda de conversa para sugerir melhorias a estes elementos e, em seguida, demos início à terceira e última roda de conversa, apontando os pontos positivos do Programa de Capacitação vigente.

A base do grupo de discussão é uma comunicação entre iguais, a partir do diálogo igualitário. [...] Para a realização do grupo de discussão é necessário um consenso prévio entre as pessoas participantes, tanto para a sua constituição, quanto para o desenvolvimento do trabalho. Outra condição para que a comunicação entre iguais possa acontecer é que a pessoa investigadora se integre ao grupo, pois o objetivo não é de analisar o grupo (os membros do grupo), mas sim participar da discussão das ideias que surgem neste grupo para maior entendimento da realidade [...]. É importante deixar claro também que as pessoas do grupo participam como investigadoras porque, por meio da interação e da comunicação, o grupo como um todo é quem elabora conclusões em consenso sobre o tema investigado (RODRIGUES, 2010, p. 99).

Com base na gravação e nos apontamentos feitos no momento do grupo de discussão, foi elaborada uma síntese, que foi apresentada aos participantes para que eles revisassem e fizessem as correções e alterações que julgassem necessárias, pois, conforme Gómez et al. (2006) uma vez analisado o relato, é conveniente ter um segundo encontro para consultar os resultados, assegurando, dessa forma, a validade das interpretações.

Os dados coletados foram analisados de forma qualitativa e serão apresentados de acordo com os componentes da Metodologia Comunicativa, que são, como evidenciam Gómez et al. (2006), as Dimensões Excludoras e as Dimensões Transformadoras. As Dimensões Excludoras são as situações que representam barreiras e as Dimensões Transformadoras são aquelas que contribuem para superar as barreiras.

A Metodologia de Investigação Comunicativa, em se tratando da fase de análise de dados dá ênfase à participação efetiva dos sujeitos. [...] a construção de significados de forma comunicativamente se realiza por meio da interação e da intersubjetividade entre os sujeitos, o que implica na participação, uma vez que quem investiga pode ter percepções ou ideias preconcebidas sobre a realidade advinda dos sujeitos que investigam. Daí a importância do consenso, de modo que o processo de análise seja ampliado e modificado a partir da interação das pessoas participantes (GARSKE, 2016, p. 52-53).

Segundo Yin (2001), a apresentação dos dados é boa quando os elementos significativos são apresentados, as perspectivas diferentes são levadas em consideração, os elementos críticos de análise são expostos e o estudo é de leitura fácil e agradável.

Vale ressaltar que os dados desta pesquisa foram colhidos no final do ano de 2016 e início de 2017. Portanto, todas as análises feitas se dão a partir destas informações, não considerando as mudanças ocorridas no decorrer do ano de 2017, com a nova gestão.

Portanto, em síntese, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, inspirada na Metodologia de Investigação Comunicativa. O universo da pesquisa abrange os servidores Técnico-Administrativos da UFMT, sendo cinco lotados no Câmpus de Rondonópolis e um na UFMT de Cuiabá, assim, o *lócus* de pesquisa se constitui no Câmpus de Rondonópolis/MT e na UFMT de Cuiabá. Ela é descritiva, quanto à caracterização dos objetivos, e é um estudo de caso comunicativo, no que concerne à caracterização dos procedimentos. Essa pesquisa tem como instrumentos de coleta de dados a entrevista em profundidade e o grupo de discussão comunicativo.

## 6 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, apresentaremos a análise dos dados oriundos do grupo de discussão comunicativo e da entrevista comunicativa, separadamente. Os dados serão analisados por categorias, e estes irão cruzar com as dimensões exclusoras e transformadoras, conforme preconizam Gómez et al. (2006).

Na intenção de saber qual a percepção dos servidores Técnico-Administrativos em Educação da UFMT/CUR sobre os cursos ofertados pelo programa de capacitação desta instituição, realizamos uma pesquisa com os servidores Técnico-Administrativos da UFMT, sendo cinco lotados no Câmpus de Rondonópolis e um na UFMT de Cuiabá, distribuídos da seguinte forma: um do Instituto de Ciências Exatas e Naturais (ICEN), um do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), um do Instituto de Ciências Agrárias e Tecnológicas (ICAT), um da Pró-reitoria, um da biblioteca e um servidor que ocupa o cargo de Gerente de Capacitação e Avaliação de Desempenho da UFMT/Cuiabá. Depois da realização da coleta e organização dos dados obtidos, iniciamos a etapa de análise.

A análise dos dados foi feita a partir das entrevistas em profundidade e do grupo de discussão comunicativo. Com base na metodologia da Investigação Comunicativa, as entrevistas são feitas a partir de um “processo de negociação, no qual se explicam os objetivos da técnica e o modo como a pessoa entrevistada pode colaborar no processo” (MARIGO, 2015, p. 180).

Já o grupo de discussão comunicativo “refere-se a um grupo de pessoas que se reúne para elaborar uma interpretação conjunta de uma realidade, do objeto de estudo [...] Para que sua compreensão seja natural, o grupo deve partilhar de algo em comum [...]” (RODRIGUES, 2010, p. 99). O fundamento de ambas as técnicas é o diálogo igualitário entre os participantes e o pesquisador. De acordo com Rodrigues (2010), é essencial que haja interação e comunicação, que o pesquisador se integre e participe das discussões realizadas nesse grupo e que todos os participantes, através do entendimento, elaborem as conclusões sobre o tema investigado.

O entendimento é considerado um processo de unificação entre sujeitos aptos a falar e agir. [...] o comum acordo não pode ser induzido por mera influência externa; precisa ser aceito pelos participantes como válido. Dessa forma, ele se distingue de uma



*concordância* que subsista de maneira puramente *fática*. Processos de entendimento visam a um comum acordo que satisfaça as condições de um assentimento racionalmente motivado quanto ao conteúdo de uma exteriorização. [...] O comum acordo baseia-se em *convicções* partilhadas. (HABERMAS, 2012, v. 1, p. 497-498, grifos do autor).

A análise do grupo de discussão foi realizada considerando as dimensões exclusoras e transformadoras. Na pesquisa ora apresentada, as dimensões exclusoras são os argumentos que contém os obstáculos referentes ao Programa de Capacitação, e as dimensões transformadoras, as falas que apontam sugestões de melhorias ou que citem os pontos positivos que devem permanecer no Programa de Capacitação.

As análises serão abordadas de acordo com a ordem cronológica em que aconteceram. A análise das entrevistas em profundidade foi organizada por eixos, a fim de responder os objetivos desta pesquisa, que tem como objeto de estudo o Programa de Capacitação da UFMT.

As entrevistas aconteceram individualmente com cada participante, em seu local de trabalho, no mês de outubro de 2016, portanto, esta pesquisa se detém a mostrar a opinião dos participantes sobre os cursos que ocorreram até o ano de 2016.

No início das entrevistas explicamos as intencionalidades da pesquisa: tema, objetivos e metodologia escolhida. Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, com a intenção de nos conhecermos melhor, falei um pouco sobre a minha trajetória profissional e acadêmica, e, assim, demos início à entrevista, que teve como base um roteiro com alguns tópicos relevantes, conforme Apêndice A (p. 121).

O primeiro entrevistado foi o Gerente de Capacitação, que é um servidor técnico-administrativo em Educação lotado em Cuiabá e que possui o cargo de Administrador. Com este participante foram analisados os seguintes eixos:

1. O diálogo;
2. Percepção geral sobre os cursos de capacitação ofertados pela UFMT;
3. Elementos transformadores e excludores do Programa de Capacitação.

Nas entrevistas com os servidores Técnico-Administrativos em Educação, lotados no Câmpus de Rondonópolis, foram analisados os seguintes eixos:

1. Carga horária;

2. Temática e material didático;
3. Plataforma EAD;
4. Método de ensino e forma de avaliação;
5. Relação entre tutor-aluno e aluno-aluno;
6. Motivação para participar dos cursos;
7. Percepção geral sobre os cursos de capacitação ofertados pela UFMT.

A análise do grupo de discussão foi feita de forma diferente, não seguiu um roteiro, os temas foram elencados pelos participantes no transcorrer do grupo, onde estes levantaram questões que julgavam importantes sobre o Programa de Capacitação da UFMT. As falas das pessoas participantes da pesquisa foram organizadas em um quadro e analisadas com base no método de investigação comunicativa (elementos transformadores e elementos excludores).

Com base nas gravações autorizadas pelos participantes e nos apontamentos feitos no momento da entrevista em profundidade e do grupo de discussão comunicativo, foi elaborada uma síntese das falas.

Esta síntese foi mostrada aos participantes, para que pudessem revisar e fazer as correções e alterações que julgassem necessárias, pois, uma vez analisado o relato, conforme Gómez et al. (2006), é conveniente ter um segundo encontro para consultar os resultados, ampliar e aprofundar os aspectos considerados necessários, para assegurar a validade das interpretações.

### **6.1 Entrevista comunicativa em profundidade com gerente de capacitação**

A entrevista com o gerente de capacitação da UFMT aconteceu pessoalmente, em Cuiabá, no seu local de trabalho, no dia 3 de outubro de 2016 às 9h00min.

Antes da entrevista já tínhamos entrado em contato por e-mail e por telefone, para apresentar a pesquisa e agendar uma data para a entrevista. No início da entrevista falamos mais sobre a pesquisa, o participante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e iniciamos a entrevista.

O gerente contou que está na UFMT há mais de 40 anos e, particularmente no cargo de gerente de capacitação, há 8 anos. O Gerente ressaltou que gosta muito de trabalhar com gente, pois “nunca o dia anterior é igual ao dia seguinte [...] e

é uma área que eu me identifico muito” (Entrevista, Gerente, out. 2016). Ele é formado em Administração de Empresas e tem duas especializações na área.

A seguir, analisamos os eixos da pesquisa definidos para a entrevista com o Gerente de Capacitação que são: o diálogo entre os sujeitos envolvidos no Programa de Capacitação, a percepção geral sobre os cursos de capacitação ofertados pela UFMT e os elementos transformadores e excludores do Programa de Capacitação.

### **1. O diálogo entre os sujeitos envolvidos no Programa de Capacitação**

Ao falar a respeito da importância da comunicação e interação entre as pessoas envolvidas no Programa de Capacitação, o gerente entende que:

Primeiramente, temos que estar mais próximos dos servidores. É preciso estar mais presente, não só receber por escrito as demandas, mas também dialogar e fazer algumas entrevistas. Precisamos conversar mais com o servidor, ver de perto as suas necessidades, para a gente poder montar bons cursos (Entrevista, Gerente, out. 2016).

O Gerente ressalta que a interação nos cursos pode ser melhorada também quando houver mais salas de videoconferência. Com relação aos cursos, o gerente de capacitação disse que existe a possibilidade de o instrutor ter pelo menos um contato presencial com os alunos nos cursos à distância, porém, poucos são os tutores que solicitam esse encontro. Ele ressaltou que, agora, a maioria dos cursos é a distância e que, ultimamente, essa modalidade está sendo priorizada, pois está tendo menos abandono por parte dos alunos (Entrevista, Gerente, out. 2016).

De acordo com Ricardo (2005, p. 30), além da videoconferência, há outras atividades que proporcionam um contato instantâneo, como, por exemplo, o *chat*, que é disponível nos ambientes virtuais de aprendizagem, visto que, no *chat*, “os alunos podem integrar-se para discutir em grupos, em que o tutor pode participar”.

Ricardo (2005) ressalta ainda que é possível e importante haver interação e diálogo nos cursos EAD quando diz que:

O processo educacional em um AVA, pode ser interativo, propondo aos alunos mais que a leitura de textos ou a execução de exercícios, mas convocando-os à participação ativa e transformadora [...] A interatividade deve ser estimulada pela associação entre ferramentas e ações educacionais, auxiliando na manifestação dos talentos de alunos e professores. É com o diálogo e a possibilidade de um

espaço de trocas, críticas, sugestões e confrontos que um verdadeiro projeto de EAD, numa perspectiva interativa, pode acontecer. (RICARDO, 2005, p. 33).

Para essa autora, a interatividade contribui “no desenvolvimento de uma aprendizagem organizacional pautada na participação coletiva da construção do conhecimento, em que os membros da comunidade dialogam e compõem estratégias e metas para ações pontuais” (RICARDO, 2005, p.30).

Freire (2013, p. 13, grifo do autor) assinala que “a dialogicidade é uma exigência da natureza humana, de um lado; de outro, um reclamo da opção democrática do educador. No fundo, não há *comunicação* sem dialogicidade e a comunicação se acha no centro mesmo do fenômeno vital”.

Ainda falando sobre a importância da interação nos cursos de capacitação, o gerente diz que:

Nenhum professor é tão inteligente para chegar e falar: “eu sei tudo”, então muitas vezes o aluno, dentro da sua experiência, traz uma contribuição muito grande, e isso socializando com os demais, fica muito mais fácil o entendimento [...] Tendo essa interação com todo mundo, há prazer de você estar ali. Então isso é também muito importante nos cursos de capacitação, pois o aproveitamento é muito maior. Então, tem que ser assim, não tem mais espaço para aquele professor que chega na frente dos alunos e fala: “copiem aí”, não é mais assim, os alunos questionam: “por que é que eu estou copiando isso aí? Isso vai me servir para quê?” (Entrevista, Gerente, out. 2016).

Freire (2015b) corrobora com essa fala quando questiona o porquê de não discutir com os alunos a realidade concreta, associando-a com a disciplina, com o conteúdo ensinado e também “por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 2015b, p. 32, grifo do autor). Para esse autor, o “educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso [...]”, pois é escutando os alunos que aprendemos a falar com eles (FREIRE, 2015b, p.111).

Nesta perspectiva, Rodrigues (2012, p. 126) concorda que a construção do saber é social, “ocorre a partir da interação como outro, da relação dialógica que faz com que a formação se dê de forma integral, incluindo os aspectos cognitivos e afetivos”.

Vimos, portanto, que é preciso haver mais diálogo entre todos os envolvidos no Programa de Capacitação. Essa necessidade do diálogo é extremamente necessária para o êxito na aprendizagem. É preciso também que ela se faça presente em todo o processo do Programa de Capacitação, inclusive no momento do planejamento.

## **2. Percepção geral sobre os cursos de capacitação ofertados pela UFMT**

Sobre os cursos de capacitação que estão sendo ofertados atualmente aos servidores, o Gerente tem o seguinte entendimento:

Até agora os cursos estão atingindo os objetivos, mas vai ter que dar uma mexida, eu acredito que na próxima gestão eles vão dar uma nova roupagem [...] nós temos que dar uma reciclada nesses cursos [...] algumas coisas vão ficando ao longo do tempo e a gente tem que dar uma remodelada, e nessa melhora é que hoje em dia já se fala muito em gestão por competência. Então, nós temos que focar as nossas capacitações em cima dessas competências, pois cada servidor tem um potencial muito grande, e na maioria das vezes esse potencial está quietinho, está guardado, então você dá uma alavancada e ele aflora, aí você vê um resultado excelente (Entrevista, Gerente, out. 2016).

É necessária esta 'reciclada', pois a política de capacitação e de desenvolvimento de pessoas (decreto nº 5.707, de 23/02/2006) aponta que a gestão de pessoas deve promover a gestão por competência, que, conforme Amaral (2006, p. 554), significa "olhar para o trabalho por uma lente que combina os conhecimentos, o saber-fazer, a experiência e os comportamentos exercidos em um contexto específico".

De acordo com Goulart e Pessoa (2004, p. 105), "precisamos pensar a educação corporativa como um processo capaz de gerar as competências necessárias para responder com agilidade às mudanças corporativas, sociais, ambientais". Quartiero e Cerny (2005) corroboram com esses autores dizendo que o norte desse processo precisa ser o alinhamento com os objetivos da instituição.

Para ter um programa de capacitação de excelência é necessário também ter uma equipe de trabalho bem estruturada. Ricardo (2005) enfatiza que é fundamental, na equipe de elaboração dos cursos, a presença de um pedagogo, contudo, muitas vezes este é substituído por outro profissional, que apesar de conhecer a área de atuação, muitas vezes, desconhece os Fundamentos da Educação, Didática, enfim, não tem um conhecimento abrangente no campo da

educação. Esse autor frisa, ainda, que a composição mínima de uma equipe para trabalhar com EAD é: gestor do projeto; especialista em desenho pedagógico; web designer; programador web; revisor gramatical; revisor pedagógico (RICARDO, 2005).

Quando o gerente na sua fala diz: “[...] eu acredito que na próxima gestão eles vão dar uma nova roupagem [...]”, ele se refere às mudanças que deverão acontecer a partir de janeiro de 2017, momento que a UFMT muda de gestão, tendo como reitora a Profa. Myrian Thereza de Moura Serra e não mais a Profa. Maria Lúcia Cavalli Neder, que esteve na gestão de 2008 a 2016.

Entendemos que é preciso estar sempre em busca de melhorias para adequar o Programa de Capacitação com as necessidades dos servidores e com os objetivos da Instituição. É necessário, do mesmo modo, cumprir com a legislação vigente, que determina que a área de gestão de pessoas deve promover a gestão por competência, não sendo, assim, algo facultativo à organização.

### **3. Os elementos transformadores e excludores do Programa de Capacitação**

Para sintetizar e apresentar de forma mais clara os elementos excludores e transformadores identificados na fala do gerente de capacitação, elaboramos o quadro 9, conforme orienta a metodologia de investigação comunicativa.

**Quadro 9 – Elementos transformadores e elementos excludores**

| <b>Elementos Transformadores</b>  | <b>Elementos Excludores</b>  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estar mais próximos dos servidores.</li> <li>- Conversar mais com o servidor, ver de perto as suas necessidades, para poder montar bons cursos.</li> <li>- As chefias imediatas precisam dizer as dificuldades que o servidor está enfrentando para desenvolver as suas atribuições.</li> <li>- Nos cursos à distância estamos tendo um bom resultado. Dessa forma estamos vendo que o abandono é muito pequeno.</li> <li>- A plataforma que nós trabalhamos hoje é a plataforma Moodle, ela é muito ágil.</li> <li>- Eu acredito que, melhorando a tecnologia, a coisa vai fluir bastante.</li> <li>- Nós temos que dar uma reciclada nesses cursos.</li> <li>- Nós temos que focar as nossas capacitações em cima das competências.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como nós temos um plano de carreira, então a gente tem que adequar a carreira do servidor com os cursos que nós estamos oferecendo. Nem tudo que os servidores pedem para fazer tem sido liberado, em função também dos recursos.</li> <li>- Nós só temos uma sala de videoconferência lá no TI [...] nós usamos a videoconferência só de vez em quando.</li> </ul> |

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir da Entrevista com o Gerente de Capacitação.

Ao final da entrevista, o gerente de capacitação ressaltou que objetivo principal da capacitação, além de dar o incentivo, é também o crescimento institucional e do próprio servidor. Desse modo, percebemos que o pensamento desse gerente corrobora com os objetivos descritos no Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, Artigo 2º, inciso I, que diz que a capacitação tem o “propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais” (BRASIL, 2006, p. 1).

Compreendemos, então, que apesar de algumas barreiras enfrentadas no Programa de Capacitação, conforme cita o Gerente, existem bem mais pontos com grande potencial para serem melhorados e transformados e que poderão alavancar a educação continuada dos servidores. Um desses pontos é uma maior proximidade com os servidores e as chefias para identificar mais de perto as necessidades de capacitação, alinhando, dessa maneira, o desenvolvimento das competências pessoais com os objetivos da instituição.

## **6.2 Entrevista comunicativa em profundidade com os servidores Técnico-Administrativos em Educação da UFMT/Câmpus de Rondonópolis**

Depois da entrevista com o Gerente de Capacitação, demos início às entrevistas com os participantes lotados em Rondonópolis, nos dias 20 e 21 de outubro.

Ao iniciar a entrevista, a fim de conhecer mais adequadamente os participantes, pedimos que falassem sobre suas trajetórias profissionais e acadêmicas, e em síntese, obtivemos as seguintes informações, conforme o quadro 10, em que organizamos os dados na sequência das entrevistas realizadas.

**Quadro 10** – Perfil dos participantes da pesquisa lotados em Rondonópolis

| <b>Participante</b> | <b>Escolaridade</b> | <b>Nível do cargo ocupado</b> | <b>Tempo de serviço na UFMT</b> |
|---------------------|---------------------|-------------------------------|---------------------------------|
| <b>Madalena</b>     | Superior            | Superior                      | 3 anos                          |
| <b>Murilo</b>       | Superior            | Médio                         | 4 anos                          |
| <b>Maria</b>        | Superior            | Médio                         | 4 anos                          |
| <b>Marcos</b>       | Superior            | Médio                         | 6 anos                          |
| <b>Morgana</b>      | Superior            | Superior                      | 9 anos                          |

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas com os participantes.

Como mostra o quadro 10, todos os participantes possuem nível superior, mesmo aqueles que possuem cargo de nível médio. Todos estão na UFMT há mais de três anos, o que significa que já passaram pelo estágio probatório. Vale ressaltar que todos os entrevistados já participaram de pelo menos dois cursos de capacitação oferecidos pela UFMT.

A seguir analisamos os seguintes eixos da pesquisa definidos para a entrevista com os servidores Técnico-Administrativo em Educação lotados no Câmpus de Rondonópolis: carga horária; temática e material didático; plataforma EAD; método de ensino e forma de avaliação; relação entre tutor-aluno e aluno-aluno; motivação para participar dos curso e percepção geral sobre os cursos de capacitação ofertados pela UFMT.

### **1. Carga horária**

Com relação à carga horária dos cursos, em geral, os participantes acham que estão adequadas, exceto o participante Marcos, que acha que poderia, dependendo do curso, ser reduzida, para que este não se torne cansativo.

Às vezes, você tem um curso que fica muito maçante pela carga horária muito extensa, então às vezes, dependendo do curso, dava para reduzir um pouquinho a carga horária e deixar ele um pouco mais prático. Isso se dá porque os cursos são montados em cima da carga horária que você precisa para a progressão e muitas vezes ele não leva em consideração a formação profissional. Leva em conta a progressão. Tem cursos muito fechadinhos com sessenta horas, noventa horas, cento e vinte, cento e cinquenta e isso quando você parar para analisar você vai ver justamente as cargas horárias da progressão (Entrevista, Marcos, out. 2016).

De acordo com Rodrigues (2012, p. 138) “o tempo é um fator importante no planejamento. As atividades devem ser sempre planejadas considerando um horário de início e de término. É muito importante que a duração exata seja preestabelecida e divulgada”.

Considerando a questão de divulgação, a UFMT sempre deixa clara a duração do curso, antecipadamente, no Plano Anual de Capacitação e Desenvolvimento Humano (PAC), onde é descrito o nome do programa e o módulo, a modalidade (presencial ou a distância), vagas, carga horária e o custo desse curso para a instituição, conforme foi visto no quadro 6 (p. 58) (cursos previstos para o ano de 2016) na seção anterior, em que a UFMT previu para 2016 a oferta de 29 cursos,



todavia, foram ofertados, na prática, apenas sete cursos para o Câmpus de Rondonópolis, conforme o quadro 7 (p. 59). Nesses sete cursos, a carga-horária foi distribuída da seguinte forma: três cursos de 20h; um curso de 30h; um curso de 45h; um curso de 60h e um curso de 90h.

## 2. Temática e material didático

Os participantes avaliam que os materiais didáticos dos cursos de capacitação são satisfatórios, exceto Madalena e Morgana:

Teve um que era sobre ética, uma coisa bem teórica. Era uma apostila que tinha cinquenta páginas. Acaba não sendo muito interativo, do que se fosse um vídeo [...] então eu acho que poderia ser um pouco mais interativo. Mas atende os objetivos, em questão de trazer o que você precisa saber sobre o tema. Portanto, acho que poderia ser um pouco mais trabalhado (Entrevista, Madalena, out. 2016).

Acho fraco, pois geralmente são cópias de livros e/ou das legislações (Entrevista, Morgana, out. 2016).

De acordo com Rodrigues (2012, p. 151) “independentemente do tipo de suporte ou da tecnologia utilizada, os materiais de apoio devem criar um diálogo com o aprendiz, orientando a aprendizagem e possibilitando a análise, a consulta, a dinamização dos conteúdos e a reflexão”. Para o desenvolvimento de materiais de apoio, este autor cita alguns cuidados que deverão ter tomados:

[...] ser escrito de forma simples, direta e clara; apresentar definições para palavras novas ou terminologia técnica usada; utilizar um estilo informal e acessível; contextualizar o conteúdo utilizando exemplos práticos e estudos de caso sempre que possível; utilizar imagens relacionadas ao tema; cuidar para que o texto esteja escrito de acordo com a norma culta (RODRIGUES, 2012, p. 151).

Sobre a temática, todos os participantes relatam que deveriam ser propostos mais temas específicos para cada área de atuação. Morgana disse que até o momento não houve nenhum curso voltado para a sua área de atuação, que é a biblioteca (Entrevista, Morgana, out. 2016). O Participante Marcos assinala:

A cada ano, quando você faz a avaliação de desempenho, você solicita o curso que você gostaria de fazer, porém não funciona. Eles esperam uma quantidade X de repercussões para poder montar um curso, mas eles não levam em consideração que cada servidor pede

um curso muito específico pelo setor de atuação. [...]. Então, eu acho que ao invés deles perguntarem “O que nós queremos”, eles poderiam dar uma lista de cursos que seriam ofertados e aí nós escolhemos dentre essa oferta qual o que melhor se enquadraria (Entrevista, Marcos, out. 2016).

Para Moraes; Eboli (2012, p. 276) é necessário, inicialmente, realizar um diagnóstico das competências críticas organizacionais, “que, em síntese, são aquilo que a empresa sabe fazer de melhor, e/o deveria saber”. Esses autores falam da importância de definir os principais atributos de competência da instituição dentro de cada eixo definido e, em seguida, identificar o público que está relacionado com eles. Conforme os referidos autores:

Esse alinhamento e interação das competências [...] são cruciais para fundamentar a elaboração do plano de ação estratégico do sistema de educação corporativa. O plano permite identificar os públicos que deverão ser atendidos, qual a natureza dos principais conteúdos das ações e programas educacionais e o nível de profundidade adequado para atender a cada um desses públicos (MORAES; EBOLI, 2012, p. 276).

É fundamental também que o professor utilize os conteúdos da matéria para ajudar os alunos a desenvolverem competências e habilidades de observar a realidade, estabelecer relações entre um conhecimento e outro, capacidade de pensar por si próprios, fazer comparações entre fatos e acontecimentos e formar conceitos para lidar com eles cotidianamente, para que sejam instrumentos mentais usados pelos alunos nas situações da sua vida prática (LIBÂNEO, 2001).

Desse modo, percebemos o quanto é importante a dedicação para elaborar um material de qualidade, para que este colabore na aprendizagem do estudante. Nesse sentido, concordamos que o material se torna mais interessante quando é escrito de uma forma clara, objetiva e quando possui exemplos práticos, como estudos de caso. Sobre a temática, achamos necessário também que sejam ofertados cursos que abranjam de uma forma mais específica cada área de atuação, anseio revelado pelos participantes desta pesquisa.

### **3. Plataforma EAD**

Com relação à plataforma EAD, os participantes elogiaram a plataforma Moodle, utilizada pela UFMT, dizendo que ela é “tranquila” de acessar e não costuma dar problema. Marcos ressalta que: “A plataforma Moodle, no meu ponto de vista, é a

melhor que nós temos para educação à distância e a que promove a melhor interação.” (Entrevista, Marcos, out. 2016).

Um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) “é um *software*, que une os recursos digitais da informática e da comunicação, auxiliando o armazenamento e a circulação de conteúdos” (RICARDO, 2012, p. 58). Ainda com base nessa autora, os ambientes podem gerar espaços que possuem diferentes denominações, o que os caracteriza é “o acesso restrito e o conjunto de atividades e recursos disponíveis, com fins educacionais, como o *chat*, lista de discussão e o fórum que suportam a produção escrita” (RICARDO, 2012, p. 59). Esta autora afirma, ainda, que o Moodle é um Ambiente Virtual de Aprendizagem que tem sido bastante adotado pelas instituições ultimamente (RICARDO, 2012).

Como vimos, nenhum dos participantes mencionou defeitos em relação à plataforma EAD adotada pela UFMT, o que nos leva a concordar que a Plataforma Moodle é boa e que estamos satisfeitos com ela.

#### **4. Método de ensino e forma de avaliação**

A maioria dos participantes não falou sua opinião sobre o método de ensino dos cursos. Marcos disse que o método de ensino vai muito de acordo com cada instrutor (Entrevista, Marcos, out. 2016). Rodrigues (2012) aponta que,

Em Educação Corporativa, a metodologia deve ser baseada na análise de experiências e de situações de vida, e não simplesmente em assuntos teóricos. As técnicas que utilizam a experiência dos aprendizes, como os trabalhos em grupo, os exercícios de simulação, as atividades de resolução de problemas e os estudos de caso, são mais eficazes do que as técnicas de transmissão (RODRIGUES, 2012, p. 140).

Sobre as formas de avaliação, Madalena e Marcos as consideram, em geral, satisfatórias. Já os outros participantes têm as seguintes opiniões:

A avaliação depende do instrutor. Algumas atividades acabam sendo muito bobas e algumas não tem muito sentido prático. [...] acaba sendo uma avaliação desvinculada da realidade (Entrevista, Murilo, out. 2016).

Eu acho que aprende mais com a atividade escrita, do que com o questionário, porque o questionário se você responder um colega acaba passando para o outro, já que as questões são as mesmas (Entrevista, Maria, out. 2016).

[...] Eu acho que eles poderiam rever a forma de elaborar os exercícios. Poderiam trazer coisas mais voltadas para a nossa realidade, colocando estudo de caso, por exemplo. Dessa forma, a gente fixa melhor o conhecimento adquirido (Entrevista, Morgana, out. 2016).

As avaliações, portanto, não possuem um padrão estabelecido. Conforme as falas dos entrevistados, cada curso possui um tipo de avaliação, sendo a sua forma definida pelo instrutor. Na maioria das vezes, trata-se de questionários e, outras, de uma prova escrita. Murilo relatou que gosta de questionários, já Maria prefere prova escrita, e Morgana critica as avaliações que são muito longas, com muitos exercícios.

De acordo com Rodrigues (2012), o adulto é motivado a aprender a partir de suas necessidades, vivências e interesses. Nessa direção, a aprendizagem de adultos deve ser significativa, isto é, deve ter significado para cada indivíduo. Então, não tem o fim de acumular conteúdos, e sim de solucionar problemas. Desse modo, o aluno deve perceber qual será a utilidade do aprendizado na sua vida pessoal e/ou profissional.

Nesta perspectiva, Freire (2013, p. 133) corrobora, afirmando que:

É curioso que nos preocupemos tanto com a memorização mecânica dos conteúdos, em certos casos, com exercícios repetitivos que ultrapassam o limite razoável e não demos nenhuma atenção quase a uma *crítica educação da curiosidade* (FREIRE, 2013, p. 133, grifos do autor).

Destarte, apesar das divergências de opiniões entre os participantes sobre o formato das avaliações, chegamos ao entendimento que, independentemente do formato, as avaliações devem estar relacionadas com a realidade do servidor, trazendo questões práticas do seu dia a dia.

## **5. Relação entre tutor-aluno e aluno-aluno**

É essencial uma boa relação entre todos os envolvidos no processo de aprendizagem para que essa dinâmica aconteça da melhor forma possível. Conforme Freire (2015a, p. 109) “o diálogo é uma exigência existencial”, este autor afirma ainda que a dialogicidade deve começar antes mesmo de “quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação

pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes” (FREIRE, 2015a, p. 115).

Sobre as relações tutor-aluno e aluno-aluno, os participantes possuem o seguinte entendimento:

Como os que eu fiz foram online, sempre tem fórum de dúvidas [...] mas eu acho que na verdade o diálogo teria que vir um pouco antes, no sentido de saber a nossa opinião quanto aos cursos que deveriam ser ofertados. Eu acho que teria que haver o diálogo desde a parte de propor e realizar um novo curso, não só dentro do curso (Entrevista, Madalena, out. 2016).

[...] como em geral são poucos tutores e isso atinge um número razoavelmente grande de servidores, acaba sendo algo mais limitado, você não consegue ter um diálogo. Mas eles sempre estão disponíveis, você consegue se comunicar via plataforma, via e-mail, eles se colocam sempre bastante acessíveis. A maior parte deles pelo menos (Entrevista, Murilo, out. 2016).

[...] já fiz curso que o professor foi lá na plataforma e respondeu tudo certinho e teve outros que o professor não respondia de forma alguma (Entrevista, Maria, out. 2016).

Depende muito da temática. Os cursos mais técnicos, eles pecam um pouco na dialógica, nessa interação e depende muito também do instrutor. A gente ainda tem, infelizmente, alguns instrutores, principalmente os mais antigos, que ainda trazem meio arraigados aquela formação bancária, então fica um pouco mais complicado quando você pega um instrutor com esse perfil. Acho que essa formação mais dialógica ela pode ser melhorada dentro da universidade como um todo (Entrevista, Marcos, out. 2016).

Nos cursos virtuais não existe diálogo. Nos fóruns a gente fica com vergonha de digitar [...] a pergunta ou a resposta fica lá disponível, eu fico um pouco sem graça, por isso eu não gosto de participar. Eu só participo quando são aqueles fóruns que é obrigado, que conta nota para a pontuação final do curso, aí eu coloco lá a minha resposta. Mas para eu ficar interagindo, eu não uso (Entrevista, Morgana, out. 2016).

Convergindo com o pensamento de Marcos, Freire (2015a), na sua obra *Pedagogia do Oprimido*, traz o termo e o significado da percepção bancária da educação, que é, para este autor, um instrumento de opressão, pois “a educação se torna um ato de depositar, em que os estudantes são os depositários e o educador, o depositante”, afirmando, ainda, que “em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem

pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a percepção ‘bancária’ da educação” [...] (FREIRE, 2015a, p. 80, grifos do autor).

De acordo com Rodrigues (2012), essas são algumas funções que um instrutor deve desempenhar:

[...] mediar a troca de informações e saberes; [...]; dinamizar as relações aluno-aluno e aluno-material didático para garantir a aprendizagem e o fluxo comunicacional; [...]; incentivar os aprendizes a compartilhar problemas, soluções e aprendizagens; identificar as dificuldades e necessidades dos aprendizes; [...]; valorizar os conhecimentos prévios que cada aprendiz traz consigo; promover a interatividade, a troca entre os aprendizes (RODRIGUES, 2012, p. 130).

Ante o exposto, “precisamos de conceitualizações da aprendizagem que não separem a vida dos conhecimentos, nem a teoria das sensações, porque essas dimensões não estão separadas nem no alunado nem em nenhuma pessoa vinculada a ele” (AUBERT et al., 2016, p.137-138). Precisamos de um ambiente dialógico de ensino e aprendizagem, pois conforme estes autores, a ação dialógica tem como objetivo “sempre desnudar a verdade, interagindo com outras pessoas e com o mundo” (AUBERT e al., 2016, p. 104).

Nessa perspectiva, entendemos que cada servidor técnico-administrativo tem muito a colaborar nos cursos de capacitação, pois eles trazem consigo uma grande bagagem de experiências pessoais, profissionais e acadêmicas que precisam ser valorizadas e compartilhadas com os demais, para que as aulas sejam mais dinâmicas, interessantes e ricas em aprendizagem.

## **6. A motivação para participar dos cursos de capacitação**

Todos os participantes são unânimes ao dizer que um dos motivos que os levam a fazer os cursos de capacitação é com vistas à progressão na carreira, além de fazerem também para obter aprimoramento pessoal e profissional. O que os participantes fazem questão de deixar claro é que se os cursos fossem mais específicos, eles os fariam independentemente da progressão. De acordo com os participantes Murilo (2016) e Marcos (2016):

Os cursos de capacitação acabam sendo oportunidade de conhecimento, de aprendizagem, embora nem sempre eles venham de encontro àquilo que a necessidade real do nosso dia a dia. Eles acabam contribuindo de alguma forma, pois todo conhecimento é

válido, além do que eles são peças chaves na progressão dos servidores, sem os cursos de capacitação a gente não consegue progredir nos níveis da carreira (Entrevista, Murilo, out. 2016).

[...] Eu acredito que se esses cursos passassem a ser um pouco mais específicos a gente faria independente da progressão, a gente faria pelo conhecimento, pela formação profissional em si (Entrevista, Marcos, out. 2016).

Corroborando com as falas dos participantes, Rodrigues (2012, p. 126) frisa que “os adultos são sensíveis a estímulos de natureza externa, mas são os fatores de ordem interna que motivam o adulto para a aprendizagem (satisfação, autoestima, qualidade de vida etc)”. Ainda com base nesta autora, temos que “o adulto se motiva a aprender a partir de sua vivência, de suas necessidades e de seu interesse. A aprendizagem de adultos deve ser significativa, ou seja, deve ter significado para cada indivíduo” (RODRIGUES, 2012, p.126).

Para deixar claro, quando os participantes falam sobre progressão na carreira, eles estão se referindo ao significado expresso na Lei Nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, que, conforme a sua ementa, “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” (BRASIL, 2005, p.1). O Artigo 10 do capítulo V desta lei expõe que:

Art. 10 - O desenvolvimento do servidor na carreira dar-se-á, exclusivamente, pela mudança de nível de capacitação e de padrão de vencimento mediante, respectivamente, Progressão por Capacitação Profissional ou Progressão por Mérito Profissional.

§ 1º Progressão por Capacitação Profissional é a mudança de nível de capacitação, no mesmo cargo e nível de classificação, decorrente da obtenção pelo servidor de certificação em Programa de capacitação, compatível com o cargo ocupado, o ambiente organizacional e a carga horária mínima exigida, respeitado o interstício de 18 (dezoito) meses, nos termos da tabela constante do Anexo III desta Lei (BRASIL, 2005, p. 3).

Para esclarecimento, apresentamos a seguir o Quadro 11 (p. 96), que mostra a tabela para progressão por capacitação profissional, conforme definido no Anexo III da Lei Nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005.

**Quadro 11 – Progressão por capacitação profissional**

| 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 igual ou superior a 180 horas |

Fonte: Brasil (2005, p. 59).

Para promover a capacitação dos servidores e seguir as diretrizes estipuladas pelas políticas públicas, a UFMT anualmente elabora o Plano Anual de Capacitação e Desenvolvimento Humano (PAC), que tem como objetivo geral:

Capacitar, qualificar e promover o desenvolvimento dos servidores da UFMT, em nível gerencial e técnico, propiciando o crescimento profissional de seus servidores e o alcance da missão institucional, conforme Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e PDICTae (UFMT, 2016c, p. 4).

Como objetivos específicos, estipula:

- Desenvolver nos servidores as competências individuais requeridas para o alcance dos objetivos institucionais;
- Promover a capacitação e qualificação profissional permanente dos servidores da UFMT, de forma que os mesmos possam alcançar a progressão na carreira e o desenvolvimento pessoal;
- Contribuir para a modernização da gestão através da capacitação de servidores para o exercício de Cargos de Direção e Funções Gratificadas;
- Desenvolver ações de capacitação direcionadas para a socialização dos servidores que ingressam na instituição;
- Realizar, de forma contínua, o levantamento de necessidades e a avaliação das ações de capacitação;
- Favorecer a equidade do acesso às ações de capacitação previstas nos Planos Anuais de Capacitação e Desenvolvimento Humano;
- Garantir a transparência do levantamento de necessidades, das avaliações das ações de capacitação e dos recursos financeiros utilizados (UFMT, 2016c, p. 4).



Compreendemos, assim, que a progressão funcional é uma grande motivação para que os servidores Técnico-Administrativos em Educação participem dos cursos de capacitação. Outra grande motivação é quando estes cursos são diretamente ligados à área de atuação do servidor, tornando-se mais interessantes ao servidor, representando a oportunidade de ampliar os conhecimentos de sua própria área.

### **7. Percepção geral sobre os cursos de capacitação ofertados pela UFMT**

Pela importância dos argumentos dos participantes quanto à percepção geral sobre os cursos de capacitação, resolvemos trazer detalhadamente as falas destes, pois são de grande contribuição para pensarmos em como é possível melhorar o Programa de Capacitação da UFMT para os servidores lotados no Câmpus de Rondonópolis.

Sendo assim, segue o entendimento de cada um dos participantes sobre este eixo da pesquisa:

Eu gostei, mas eu acho que teria como melhorar. Eu acho que eu teria aproveitado melhor o curso de Libras se tivesse sido presencial [...] por mais que o curso seja interativo, eu acho que peca um pouco por ser à distância. O curso de Ética no Serviço Público, mesmo sendo mais teórico, também poderia ter alguma coisa presencial, isso ajudaria bastante. (Entrevista, Madalena, out. 2016).

Eles são interessantes, já que é uma proposta de aperfeiçoamento do pessoal, mas eu vejo que muitas vezes essas iniciativas não vão de encontro à necessidade real do que a gente precisa na maioria das vezes. Há momentos que isso coincide, mas muitas vezes a gente não consegue definir, ter muito clara essa relação com aquilo que a gente precisa no dia a dia (Entrevista, Murilo, out. 2016).

Eu acredito que a oferta é pouca. A maioria dos cursos é online, alguns cursos são presenciais e eu vejo que o que a gente pede toda vez na avaliação de desempenho, nem tudo é atendido, porque a gente solicita uma coisa e vem outra. Dessa vez mesmo, ano passado e esse ano vieram os mesmos cursos de sempre: Administração de Serviços Públicos, Ética, Termo de Referência, então eu acho que poderia ter uma diversidade maior (Entrevista, Maria, out. 2016).

Eu vejo muitas falhas ainda nesses cursos. Boa parte desses cursos não são voltados para a área de atuação do servidor e a oferta deles é pequena quando eles são ofertados, então a gente não consegue ter algo ligado diretamente com a nossa área. Você tem um curso muito amplo e que muitas vezes não agrega nada para você no seu dia a dia. Geralmente o curso é feito só para você ter a progressão. Não tem uma oferta grande, então você não tem muita opção de escolha, geralmente você tem que fazer o que vem e ainda tem o

complicador que muitas vezes a chefia segura, a chefia não quer liberar para fazer o curso, uma vez que esse curso tem que ser ofertado dentro do horário normal do trabalho (Entrevista, Marcos, out. 2016).

Os cursos de capacitação, no meu ponto de vista, deveriam ser voltados para a área de atuação de cada servidor, então no meu caso eu acredito que os cursos poderiam ser voltados para o meu trabalho como bibliotecária, para atender a comunidade acadêmica na biblioteca e também para os demais colegas que trabalham na biblioteca deveriam ter cursos voltados para o que eles fazem. Porque os cursos que eu já fiz na UFMT, apesar de alguns terem contribuído para mim de alguma forma, mas não estavam diretamente ligados ao que eu faço. Nós da biblioteca sempre pedimos na avaliação de desempenho cursos voltados para a nossa área específica, mas nunca foi atendido, nunca tivemos nenhum (Entrevista, Morgana, out. 2016).

As opiniões dos participantes ecoam o que Goulart e Pessoa (2004, p. 107) ao afirmarem que “As soluções de aprendizagem devem ser centradas em aprendizagens significativas e garantir o estreito vínculo entre o conhecimento e a realidade de trabalho do empregado”.

Para estes autores, a educação corporativa deve considerar as seguintes ações:

[...] criação de ambientes, presenciais ou virtuais, para compartilhamento de informações e experiências, formais e informais; o respeito à liberdade de opção de conteúdos para o aprendizado individual e o respeito à liberdade de expressão do profissional quanto aos programas e conteúdos oferecidos (GOULART; PESSOA, 2004, p. 108).

Importante dizer que, conforme Goulart e Pessoa (2004), a conscientização dos gestores e dos instrutores de aprendizagem é o passo principal para propagar, na instituição, uma cultura de que a capacitação é essencial para a sobrevivência da organização.

Nesta perspectiva, entendemos que a maior demanda está em relação à temática dos cursos, pois os cursos de capacitação deveriam ser direcionados à área específica do servidor, a fim de ajudá-lo a solucionar as dificuldades do dia a dia. Além disso, a UFMT deveria ofertar mais cursos e atender aos pedidos de cursos que os servidores fazem, anualmente, na avaliação de desempenho. É importante também oferecer cursos presenciais, pois alguns tipos de cursos pecam

por serem a distância, e mesmo estes, poderiam contar com atividades que possibilitassem uma maior interação entre alunos e instrutor.

### **6.3 Grupo de discussão comunicativo**

Após terem sido realizadas todas as entrevistas, no dia 22 de fevereiro de 2017 às 14h00min, na sala 12 do Bloco Central da UFMT/CUR, aconteceu o Grupo de Discussão com a participação dos servidores lotados no Câmpus de Rondonópolis.

Mesmo todos tendo confirmado a presença com antecedência, por motivos pessoais, Murilo e Madalena faltaram ao Grupo de Discussão e este foi realizado apenas com os participantes: Marcos, Maria e Morgana.

Seguindo a orientação da metodologia escolhida, organizamos as falas em no quadro 12 (p. 100), separando-as em elementos transformadores e elementos excludores:

**Quadro 12 – O Programa de Qualificação da UFMT para os TAEs/CUR**

| <b>Participante</b> | <b>Elementos Transformadores</b>   | <b>Elementos Excluídos</b>  |
|---------------------|--|---|
| <b>Marcos</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os cursos deveriam ser ofertados de 2 a 3 vezes por ano e não apenas uma vez ao ano.</li> <li>- A Secretaria de Gestão de Pessoas (SGP) deveria disponibilizar uma lista de cursos para os servidores escolherem, porque se cada servidor solicitar aleatoriamente um curso, dificilmente conseguirá atingir o mínimo estipulado para abertura da turma (mínimo 15).</li> </ul> <p><b>Pontos Positivos:</b> Plataforma Moodle; os cursos são essenciais para a progressão; realizar os cursos no horário de trabalho.</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Frequência dos cursos: os cursos demoram a acontecer, apenas uma vez por ano.</li> <li>- Poucas opções de cursos.</li> <li>- Vagas limitadas.</li> <li>- Dificuldade da liberação da chefia quando os cursos são presenciais.</li> </ul> |
| <b>Maria</b>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Disponibilizar nos cursos a distância mais vídeo-aulas.</li> <li>- De acordo com o organograma anual que as Pró-Reitorias elaboram, poderiam prever os cursos com base nos cargos e funções.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Servidores que não têm interesse em um determinado curso, acabam se inscrevendo apenas para obter o certificado/progredir na carreira profissional e tomam a vaga dos outros que precisam fazer porque trabalham na área.</li> </ul>     |
| <b>Morgana</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>- As avaliações, dependendo do caso, deveriam ser mais baseadas em estudo de caso.</li> <li>- Deveria ter mais cursos presenciais, para ter mais interação entre os participantes.</li> <li>- Os cursos precisam ser mais direcionados para as funções do servidor, pois após atingir o nível mais alto da progressão, o servidor só irá continuar se capacitando se ver que o curso é importante diretamente para a sua área de atuação.</li> </ul> <p><b>Pontos Positivos:</b> Professores capacitados; quando o curso é presencial, um ponto positivo é a interação.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- As temáticas dos cursos são bastante genéricas.</li> <li>- A avaliação não é baseada no dia a dia do servidor.</li> <li>- Solicitamos cursos específicos e nunca somos atendidos.</li> </ul>   |

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir do grupo de discussão com os participantes.

Tendo em vista o que foi observado, os elementos Transformadores e Excluídos mais destacados pelos participantes no Grupo de Discussão Comunicativo passam a ser analisados mais detidamente.

Marcos menciona que há poucas opções de curso e que os cursos deveriam ser ofertados de 2 a 3 vezes no ano, e não apenas uma vez. Além disso, Morgana

ressalta que as temáticas dos cursos são bastante genéricas e que já solicitou cursos mais específicos, porém, nunca foi atendido.

Conforme Rodrigues (2012), os conteúdos devem ser escolhidos de acordo com as competências a serem desenvolvidas ou potencializadas. A escolha do conteúdo deve ser feita a partir de alguns critérios, como: validade (os conteúdos precisam estar inter-relacionados aos objetivos propostos); utilidade (o conhecimento a ser adquirido deve ser aplicável pelo aprendiz no seu processo de trabalho em que atua ou atuará); atualidade (o conteúdo deve ser atual, considerando que o conhecimento humano está em constante crescimento e atualização); significação (o conteúdo deve despertar o interesse do educando, sempre buscando estabelecer uma relação entre as suas experiências anteriores e do dia a dia do trabalho); e flexibilidade (o conteúdo deve ser alterado sempre que for necessário).

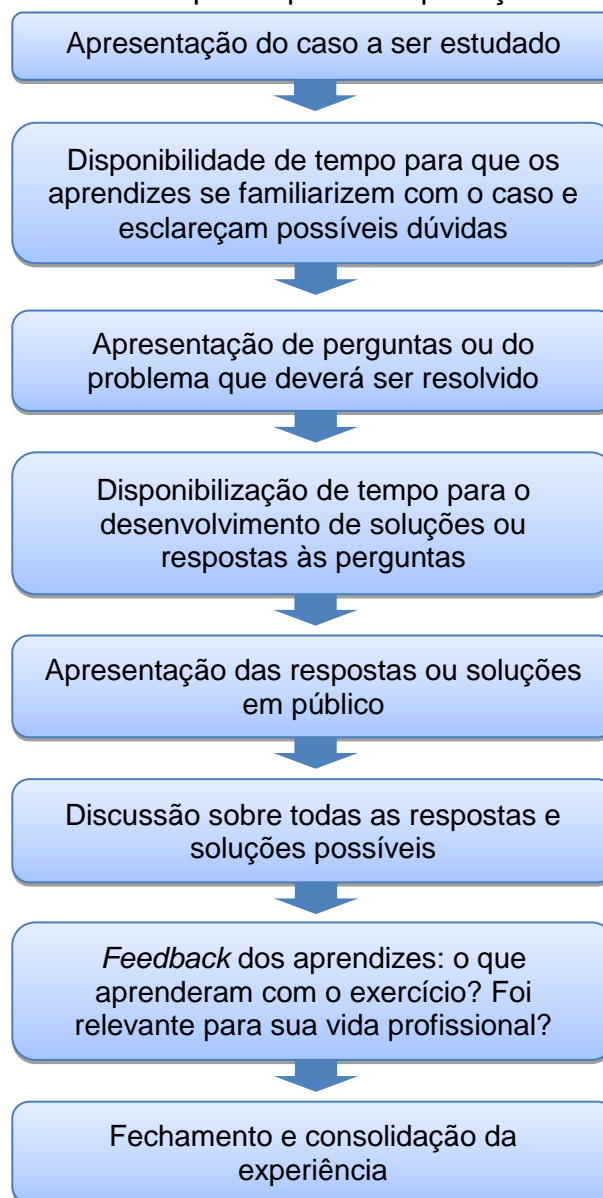
Em relação às avaliações, Morgana considera que, dependendo do caso, estas deveriam ser baseadas em estudo de caso, com o foco no cotidiano do servidor. De acordo com Freire (apud BARBOSA, 2008):

A avaliação é a mediação entre o ensino do professor e as aprendizagens do professor e as aprendizagens do aluno, é o fio da comunicação entre formas de ensinar e formas de aprender. É preciso considerar que os alunos aprendem diferentemente porque têm histórias de vida diferentes, são sujeitos históricos, e isso condiciona sua relação com o mundo e influencia sua forma de aprender. Avaliar, então é também buscar informações sobre o aluno (sua vida, sua comunidade, sua família, seus sonhos...) é conhecer o sujeito e seu jeito de aprender (FREIRE apud BARBOSA, 2008, p. 1).

André (2013, p.3) ressalta que os “estudos de caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural”, portanto, tem como objetivo “[...] focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade” (ANDRÉ, 2013, p.3). Rodrigues (2012, p. 141) corrobora dizendo que “no estudo de caso é descrita uma situação cujas características são exploradas para que sejam levantadas possíveis soluções”. Prossegue a autora, ponderando que “ao estudar um caso, o aprendiz analisa uma situação e aprende com os erros e os acertos cometidos, possibilitando a construção

de critérios e de perspectivas de avaliação”. Para ficar mais claro, a autora sugere o seguinte passo a passo para a exploração de um caso em uma situação de aprendizagem (Figura 3, p. 102):

**Figura 3** – Passo a passo para a exploração de um caso



Fonte: adaptado de Rodrigues (2012).

Para Libâneo (2001), o professor deve utilizar-se dos conteúdos da matéria para:

Ajudar os alunos a desenvolverem competências e habilidades de observar a realidade, perceber as propriedades e características do objeto de estudo, estabelecer relações entre um conhecimento e outro, adquirir métodos de raciocínio, capacidade de pensar por si

próprios, fazer comparações entre fatos e acontecimentos, formar conceitos para lidar com eles no dia-a-dia de modo que sejam instrumentos mentais para aplicá-los em situações da vida prática (LIBÂNEO, 2001, p. 2).

Maria avalia que os cursos à distância deveriam disponibilizar mais vídeo aulas. Para Rodrigues (2012), o uso de vídeos é uma forma agradável de trabalhar conceitos e avaliar situações, que mantém a atenção do Grupo e estimula a discussão.

Conteúdos diferentes devem ter estratégias diferentes de aprendizagem, pois nem todos os assuntos podem ser aprendidos da mesma forma. O uso de vídeos, os estudos de casos, os seminários, os jogos educacionais e a simulação, por exemplo, são estratégias comuns tanto à modalidade presencial quanto a distância (RODRIGUES, 2012).

Conforme Morgana, deveria haver mais cursos presenciais, para ter mais interação entre os participantes. Para Rodrigues (2012), em uma turma de adultos, a construção do saber é social, ocorre a partir da interação com o outro, da relação dialógica que faz com que a formação se dê de forma integral, incluindo aspectos cognitivos e afetivos. Considerando o professor como um agente facilitador, uma das funções desse facilitador é incentivar os aprendizes a compartilhar problemas, soluções e aprendizagens; identificar as dificuldades e necessidades dos aprendizes, promover a interatividade, a troca entre os aprendizes; mediar a troca de informações e saberes; e valorizar os conhecimentos prévios que cada aprendiz traz consigo.

Para Freire (2015a), a palavra é mais que um instrumento, ela é a origem da comunicação, a palavra é essencialmente diálogo.

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da Educação Bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (FREIRE, 2015a, p. 95).

O autor afirma, ainda, que no processo de conhecimento é extremamente indispensável “[...] a relação dialógica enquanto relação entre sujeitos que se dão à comunicação e a intercomunicação, entre sujeitos refratários à burocratização de

sua mente, abertos sempre à possibilidade de conhecer e de mais conhecer” (FREIRE, 2013, p. 139-140).

Assim, a Aprendizagem Dialógica tem muito a contribuir também na Educação Corporativa, pois, como salientam Braga, Gabassa e Mello (2010), a ela compartilha a ideia de que a aprendizagem depende de todas as interações que o aluno faz dentro e fora da sala de aula, por meio do Diálogo Iguatário. Desse modo, a Aprendizagem Dialógica se mostra como a mais adequada às novas exigências educativas e sociais da sociedade da informação, pois utiliza o diálogo para que seja possível aprender mais e melhor, para gerar reflexão e uma aprendizagem pautada em valores voltados para a solidariedade, para o trabalho em equipe etc.

Portanto, seria interessante buscar aplicar os princípios da aprendizagem dialógica para melhorar os cursos de capacitação, pois como vimos, há muito que melhorar em relação ao diálogo e as formas de aprender por meio da interação dialógica. É importante também dá atenção ao princípio da criação de sentido, pois observando as falas dos participantes, percebemos que eles desejam encontrar mais sentido nas aulas, podendo relacionar diretamente o que estão aprendendo com o trabalho que realizam.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscamos analisar a percepção dos servidores Técnico-Administrativos em Educação sobre os cursos de capacitação ofertados pela UFMT. Desse modo, tivemos como objetivo específico investigar qual a compreensão que os TAEs lotados no Câmpus de Rondonópolis e na UFMT de Cuiabá têm em relação à carga horária, às temáticas abordadas, ao material didático e à plataforma EAD utilizada nos cursos de capacitação; perceber se a Formação Continuada ofertada pela UFMT aos servidores TAEs tem proporcionado uma educação voltada para o diálogo; analisar como ocorre a relação entre tutor-aluno e aluno-aluno; identificar e analisar os métodos de ensino e a forma de avaliação utilizada pelos instrutores; verificar, junto à gerência de capacitação da UFMT e aos servidores Técnico-Administrativos, se esse formato de Formação Continuada tem sido satisfatório e se existe uma intencionalidade de se pensar em ofertas de cursos baseados na perspectiva de uma formação mais dialógica.

Nessa perspectiva, nossa pesquisa foi inspirada pela Metodologia de Investigação Comunicativa, já que ela é condizente tanto com os princípios da Aprendizagem dialógica, quanto com os objetivos que este estudo se propôs a esclarecer. Em síntese, é uma pesquisa descritiva, de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso. O universo da pesquisa abrange os servidores Técnico-Administrativos da UFMT, sendo cinco lotados no Câmpus de Rondonópolis e um lotado na UFMT de Cuiabá, portanto, o *lôcus* de pesquisa se constitui no Câmpus de Rondonópolis/MT e na UFMT de Cuiabá. Essa pesquisa teve como instrumentos de coleta de dados a entrevista em profundidade e o grupo de discussão comunicativo.

No referencial teórico, apresentamos os conceitos e os modelos da administração pública, como também a sua origem e a sua organização no Brasil. Falamos sobre as Universidades Federais e, mais detalhadamente, sobre a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Câmpus de Rondonópolis, por ser o *lôcus* da pesquisa.

Abordamos o tema Gestão de Pessoas (GP) e apresentamos os conceitos de Gestão por Competência, Gestão do Conhecimento (GC) e Educação Corporativa. Falamos sobre o Servidor Público e as Políticas Públicas que versam sobre a capacitação dos servidores técnico-administrativos em educação e mostramos como

é estruturada a Secretaria de Gestão de Pessoas e o Programa de Capacitação da UFMT.

Apresentamos, também, com base em autores nacionais e internacionais, a origem e os setes princípios que sustentam a Aprendizagem Dialógica, mostrando sua contribuição para a Educação Corporativa.

Sendo assim, o referencial teórico deste estudo teve como finalidade introduzir o tema em questão, apresentando os principais conceitos que envolvem esta pesquisa e destacar a relevância do Programa de Capacitação dos servidores técnico-administrativos em educação para o desenvolvimento das competências individuais para o alcance dos objetivos institucionais.

Após apresentarmos o referencial teórico e o percurso metodológico, iniciamos a análise das informações coletadas. Através das entrevistas em profundidade e do grupo de discussão comunicativo foi possível alcançar o entendimento acerca dos objetivos que nos propomos pesquisar, como também identificar os elementos excludores e transformadores que envolvem essa temática. Consideramos elementos excludores os problemas e as dificuldades enfrentadas e como elementos transformadores os pontos positivos e aqueles que têm grande potencial em transformar a realidade.

Cabe ressaltar que esta pesquisa teve como base o diálogo igualitário e a horizontalidade das discussões. Após a entrevista e o grupo de discussão, foi produzida uma síntese da conversa e esta foi enviada aos participantes para que pudessem conferir se estavam de acordo com o que estava escrito e, caso desejassem, poderiam fazer as alterações que julgassem necessárias.

Após essa devolutiva começamos a elaborar a análise dos dados coletados, que iniciou com a entrevista do Gerente de Capacitação, posteriormente com a Entrevista em Profundidade dos servidores Técnico-Administrativos em Educação do Câmpus de Rondonópolis e em seguida, com o Grupo de Discussão Comunicativo.

Como já apresentamos e analisamos de forma detalhada cada eixo de pesquisa que nos dedicamos a abordar, mostraremos a seguir, em síntese, os dados obtidos que respondem aos objetivos desta pesquisa de forma clara e objetiva:

1. Investigar qual a compreensão que os TAEs lotados no Câmpus de Rondonópolis da UFMT têm em relação à carga horária, às temáticas abordadas, ao material didático e à plataforma EAD utilizada nos cursos de capacitação.

Percebemos que dentre esses itens, a plataforma utilizada, Moodle, é o único item que por unanimidade satisfaz todos os participantes. A carga horária dos cursos satisfaz a maioria dos participantes. Quanto ao material didático, entendemos que este deve ser mais claro, objetivo e voltado para situações práticas do dia a dia. Em relação à temática dos cursos, é unânime a demanda por cursos mais específicos voltados para a área em que o servidor atua diretamente.

2. Perceber se a Formação Continuada ofertada pela UFMT aos servidores TAEs tem proporcionado uma educação voltada para o diálogo.

Todos os participantes, inclusive o Gerente de Capacitação entendem que é preciso haver mais diálogo. Concordamos, portanto, que esse diálogo deve melhorar não apenas no decorrer dos cursos, mas sim, bem antes, ainda no momento do planejamento.

3. Analisar como ocorre a relação entre tutor-aluno e aluno-aluno.

Nos cursos presenciais, que são a minoria no Câmpus de Rondonópolis, a relação entre os participantes do curso é mais fácil de acontecer. Já nos cursos à distância, essa relação fica mais complicada e limitada, já que quando ocorre é geralmente apenas por e-mail ou pelo fórum. O gerente de capacitação acredita que essa interação pode melhorar quando houver mais salas de videoconferência para realizar as aulas, pois atualmente o programa conta apenas com uma sala.

4. Identificar e analisar os métodos de ensino e a forma de avaliação utilizada pelos instrutores.

O método de ensino é definido por cada tutor, como também a forma de avaliação. Algumas avaliações são com questões objetivas, outras discursivas e algumas substituídas por trabalho escrito. Independente da forma da avaliação, entendemos que esta deve ser baseada em questões que envolvam as situações vivenciadas na prática profissional.

5. Verificar, junto à gerência de capacitação da UFMT e aos servidores Técnico-Administrativos, se esse formato de Formação Continuada tem sido satisfatório e se existe uma intencionalidade de se pensar em ofertas de cursos baseados na perspectiva de uma formação mais dialógica.

O Gerente de Capacitação considera que os cursos estão atingindo os objetivos, mas avalia que é preciso melhorar, principalmente na questão de adequar o Programa de Capacitação à gestão por competência. Os demais servidores consideram que esse Programa é muito importante para o aperfeiçoamento pessoal e profissional, como também para progredir na carreira. Portanto, concordamos que é extremamente necessário adequar às temáticas dos cursos para desenvolver as competências individuais para, assim, termos êxito no desenvolvimento das competências institucionais.

Nesta perspectiva, entendemos que é preciso fazer algumas mudanças no Programa de Capacitação da UFMT, para que os cursos ofertados aos servidores do Câmpus de Rondonópolis tenham mais êxito e tragam mais benefícios tanto para o servidor quanto para a Instituição.

Diante do exposto, os servidores, no decorrer das entrevistas e do grupo de discussão, propõem várias sugestões para a melhoria do Programa de Capacitação. Então, após analisar a percepção dos servidores Técnico-Administrativos em Educação sobre os cursos de capacitação ofertados pela UFMT, apresentaremos, na sequência, alguns elementos que seriam interessantes serem pensados para uma proposta de transformação para este Programa.

A princípio, é preciso aumentar a oferta dos cursos, para que todos tenham a possibilidade de realizá-los. Cumpre, ainda, buscar um diálogo direto com os servidores e as chefias para conhecer de perto as dificuldades que os servidores enfrentam diariamente na sua área de atuação. É preciso disponibilizar novos cursos que contemplem as temáticas demandadas pelos servidores, assim como aprimorar o material e as avaliações, focando em exemplos e questões práticas da atividade profissional. É importante buscar outros métodos de ensino principalmente nos cursos a distância, para tornar a aprendizagem mais atrativa, mais voltada para o diálogo e para o compartilhamento de experiências e saberes.

Nesta perspectiva, Freire (2015b) ressalta que para ser possível um ensino baseado na dialogicidade, é fundamental que a prática seja redimensionada neste sentido, que seja crítica, implicando em um pensar certo, que envolva o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Dessa forma, é fundamental a reflexão crítica sobre a prática, pois é pensando criticamente a prática que é possível melhorá-la.

Com esta pesquisa, percebemos que a aprendizagem dialógica pode ser uma forma de minimizar as dificuldades enfrentadas também na educação corporativa, pois a aprendizagem dialógica prima por uma aprendizagem que procura, dentre outros aspectos: o diálogo igualitário entre os sujeitos; a transformação das relações entre as pessoas por meio do diálogo; a construção de espaços de convivência compartilhada e dialogada através da interação social e a aprendizagem para todas as pessoas, orientando-as para uma vida melhor através das mudanças sociais.

Por fim, ressaltamos que esta pesquisa não tem o intuito de generalizar as concepções que todos os servidores técnicos do Câmpus de Rondonópolis têm sobre os Programas de Capacitação da UFMT. Nem também almejamos com essa pesquisa esgotar os estudos acerca desta temática, pelo contrário, sugerimos, para investigações futuras, a construção de uma proposta de transformação para o Programa de Capacitação da UFMT/Câmpus Rondonópolis.

## REFERÊNCIAS

- AUBERT et al., 2016, **Aprendizagem dialógica na sociedade da informação**. São Carlos: EdUFSCar, 2016.
- ALMEIDA FILHO, Naomar. No Brasil: primeiras escolas superiores. In: Santos, BS; Almeida Filho, N. (Org.). **A Universidade no Século XXI**: para uma Universidade Nova. Coimbra: Almedina, 2008. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2017.
- ALVES, Laci Maria Araújo (Org.). **Campus de Rondonópolis-UFMT: Três décadas de história-(1976-2006)**. Cuiabá: EdUFMT, 2006.
- AMARAL, H. K. Desenvolvimento de competências de servidores na administração pública brasileira. In: **Revista do Serviço Público**. Brasília, 2006. p. 549-563. Disponível em: <<https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/211/216>>. Acesso em: 20 ago. 2017.
- André, M. O que é um estudo de caso. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador. v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753/526>>. Acesso em: 22 jul. 2018.
- APRENDIZAGEM dialógica. [S.l.: s.n.], [2010?]. (Comunidade de Aprendizagem). Disponível em:<<http://www.comunidadeaprendizagem.com/material-biblioteca/3/Caderno-Aprendizagem-Dialogica>>. Acesso em: 04 mar. 2016.
- BARBOSA, Jane Raquel Alves. A Avaliação da Aprendizagem como Processo Interativo: Um Desafio para o Educador. **Democratizar**. Rio de Janeiro, v. 2, n.1. p. 1-9, jan./abr., 2008. Disponível em: <<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/progesus/files/2011/04/BARBOSA-JRA.-Avalia%25C3%25A7%25C3%25A3o-da-aprendizagem-como-processo-interativo.pdf>>. Acesso em: 09 mar. 2017.
- BASTOS, Núbia Maria Garcia. **Introdução à metodologia do trabalho acadêmico**. Fortaleza: Nacional, 2008.
- BERGUE, Sandro Trescastro. **Gestão de pessoas em organizações públicas**. 3. ed., rev. e atual. Caxias do Sul: Educus, 2010.
- BOHLANDER, George; SNELL, Scott. **Administração de Recursos Humanos**. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2009.
- BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa; MELLO, Roseli Rodrigues de. **Aprendizagem dialógica**: ações e reflexões de uma prática educativa de êxito para todos(as). São Carlos: EdUFSCar, 2010.

BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa; MELLO, Roseli Rodrigues de. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível**. São Carlos: EdUFSCar, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 02 mai. 2011.

\_\_\_\_\_. **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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)>. Acesso em: 15 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 19**, de 04 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc19.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc19.htm)>. Acesso em: 02 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.091**, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm)>. Acesso em: 02 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. **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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm)>. Acesso em: 04 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.825**, de 29 de junho de 2006. Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm)>. Acesso em: 22 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 9, de 29 de junho de 2006**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcggp/portarias/pt09\\_2006.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcggp/portarias/pt09_2006.pdf)>. Acesso em: 04 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. **Portaria MP 208/2006**, de 25 de julho de 2006. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Disponível em: <<https://conlegis.planejamento.gov.br/conlegis/legislacao/atoNormativoDetalhesPub.htm?id=2576>>. Acesso em: 07 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 27, de 15 de janeiro de 2014**. Institui o Plano Nacional de Desenvolvimento Profissional dos servidores integrantes do Plano de carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério de Educação. Disponível em:

<<http://cis.ufsc.br/files/2014/09/Plano-de-Desenvolvimento-do-PCCTAE.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm) >. Acesso em: 26 mar. 2016.

BRESSER PEREIRA, L. C. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: BRESSER PEREIRA, L. C.; SPINK, P. (Org.). **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1998. p. 21-38. Disponível em: < <http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/15891-15892-1-PB.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2017.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Burocracia pública na construção do Brasil**. [S.l.: s.n], 2008. Disponível em:

<[http://www.bresserpereira.org.br/BOOKS/Burocracia\\_Publica\\_construcao\\_Brasil.pdf](http://www.bresserpereira.org.br/BOOKS/Burocracia_Publica_construcao_Brasil.pdf)>. Acesso em: 16 mar. 2018.

BRITO, L. M. P. Gestão de Competências, Gestão do Conhecimento e organizações de aprendizagem – instrumentos de apropriação pelo capital do saber do trabalhador. **Cadernos de Educação**. Pelotas. p. 203-225, jul/dez, 2008.

BRITO, L. M. P; OLIVEIRA, P. W. S.; CASTRO, A. B. C.. Gestão do conhecimento numa instituição pública de assistência técnica e extensão rural do Nordeste do Brasil. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro. v. 46, n. 5, p. 1341-366, set./out, 2012.

CAMARGO, Rubens Barbosa de; JACOMINI, Marcia Aparecida; GOMES, Marineide de Oliveira. Desafios da gestão democrática na educação pública: 20 anos de LDB/96. **Revista Eletrônica PESQUISEduca**. Santos, v. 08, n. 16, p.380-393, jul.-dez. 2016.

Disponível em:

<<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/626>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

CAMPELO, Graham Stephan Bentzen. Administração Pública no Brasil: ciclos entre patrimonialismo, burocracia e gerencialismo, uma simbiose de modelos. **Revista Ciência e Trópico**. Recife. v. 34, n. 2, p. 297-324, 2010. Disponível em:

<<https://fundaj.emnuvens.com.br/CIC/issue/view/79/showToc>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

CANO, Wilson. Brasil - construção e desconstrução do desenvolvimento. **Econ. soc.**, Campinas, v. 26, n. 2, p. 265-302, ago. 2017. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-06182017000200265&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-06182017000200265&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 14 jan. 2018.

CARVALHO, Vera Lúcia de Lemos. UNIP Universidade Paulista Interativa.

**Recursos humanos na administração pública**. São Paulo: Editora Sol, 2014.

Disponível em: < <https://pt.scribd.com/document/239970836/Recursos-Humanos-Na-Administracao-Publica-60hs-GPUB-unid-l>>. Acesso em: 04 set. 2017.



CARVALHO FILHO, José dos Santos. **Manual de direito administrativo I**. 27. ed. rev., ampl. e atual. São Paulo: Atlas, 2014.

CENTENO, Rogelio Rocha. **Método da pesquisa aplicada ao turismo: casos práticos**. São Paulo: Rocca, 2003.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 03 fev. 2017.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CHORRO, Selma de Souza; MELLO, Mônica Seixas de Oliveira. **A evolução histórica do serviço público e a necessidade da transformação do servidor público**. Disponível em: <[http://www.convibra.com.br/upload/paper/2013/38/2013\\_38\\_6812.pdf](http://www.convibra.com.br/upload/paper/2013/38/2013_38_6812.pdf)>. Acesso em: 21 ago. 2017.

COELHO, Ricardo Corrêa. O público e o privado na gestão pública. **Modulo básico Especialização**, 3. ed., rev. e atual. Florianópolis, 2014. Disponível em: <<file:///C:/Users/USER/Downloads/PNAP%20-%20Modulo%20Basico%20%20GPM%20%20O%20Publico%20e%20o%20Privado%20na%20Gestao%20Publica.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

C. RODRÍGUEZ, J. (2015). Implementación del modelo de gestión de talento humano por competencias en una universidad de Lima Metropolitana. **Propósitos y Representaciones**. Peru, v. 3, n. 2, p. 319-401, jul./dez., 2015. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6324163>>. Acesso em: 09 abr. 2018.

DENHARDT, Robert B. **Teorias da Administração Pública**. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

EBOLI, Marisa. **Educação Corporativa no Brasil: mitos e verdades**. São Paulo: Gente, 2004.

FERRADA, Donatila; FLECHA, Ramón. EL MODELO DIALOGICO DE LA PEDAGOGÍA: UN APORTE DESDE LAS EXPERIENCIAS DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE. **Estud. pedagóg.**, Valdivia, v. 34, n. 1, p. 41-61, 2008. Disponível em: <[https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052008000100003&lng=es&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100003&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 23 jun. 2017.

FLECHA, Ramón. **Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo**. Paidós: Buenos Aires, 1997.

FLECHA, Ramón; TORREGO, Luis. Aprendizaje dialógico y transformaciones sociales: más allá de los límites. Lenguaje y textos: **Revista de la Sociedad**

**Española de Didáctica de la lengua y la literatura**, n. 36, nov. 2012. Disponível em: <[http://sedll.org/es/admin/uploads/revistes/47/doc/revista\\_completa\\_enlaces\\_vinculados.pdf](http://sedll.org/es/admin/uploads/revistes/47/doc/revista_completa_enlaces_vinculados.pdf)>. Acesso em: 18 maio 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maurita César de Moraes. **Gestão democrática participativa em comunidades de aprendizagem**: a perspectiva de profissionais de uma escola pública da rede estadual de ensino em Rondonópolis – MT. 2016. 94f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed., rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

GARSKE, Lindalva Maria Novaes. **Metodologia da investigação comunicativa**: um estudo sobre suas bases teórico-metodológicas. 2016. 59 f. Relatório (Pós-doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Rondonópolis, 2016.

GRAMIGNA, Maria Rita. **Modelo de competências e gestão dos talentos**. São Paulo: Makron Books, 2002.

GRESPLAN, Adriana Ramos; SOUZA, Cláudia Lopes. Aprendizagem Organizacional: o *coaching* como processo facilitador. In: LIMA, Marcos Antonio Martins; MACIEL, Terezinha de Jesus Pinheiro (Org). **Avaliação, gestão e estratégias educacionais**: projetos e processos inovadores em organizações. Fortaleza: UFC, 2008.

GÓMEZ, Jesús et al. **Metodología comunicativa crítica**. Barcelona: El Roure, 2006.

GORSKI, André Delevati. **Meritocracia no Serviço Público: o uso da meritocracia para alcançar eficiência na gestão**. 2012. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/artigos/carreira/meritocracia-no-servico-publico-o-uso-da-meritocracia-para-alcancar-eficiencia-na-gestao/67235/?desktop=true>. Acesso em: 05 ago. 2017.

GOULART, S.; PESSOA, E. Educação corporativa como base da estratégia organizacional. Caso Leader Magazine. In: MUNDIM, A.P.F., RICARDO, E.J. (Orgs.). **Educação Corporativa**: fundamentos e práticas. Rio de Janeiro: Qualitimark, 2004.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**: racionalidade da ação e

racionalização social. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. v. 1.

\_\_\_\_\_. **Teoria do agir comunicativo:** sobre a crítica da razão funcionalista. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. v. 2.

HERRANDIZ, Adrián Cánova.; CABRERA, Leonardo Cruz; RONDAN, Uliser Vecino. Apuntes sobre la superación profesional en instituciones de la Educación Superior. **Revista Educación y Sociedad**. v. 14, n. 3, p. 37-50, set./dez., 2016. Disponível em: [http://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/270/pdf\\_42](http://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/270/pdf_42). Acesso em: 25 abr. 2018.

JIMÉNEZ HERRANZ, Borja; LÓPEZ PASTOR, Víctor M.; MANRIQUE ARRIBAS, Juan Carlos. La transformación de un programa de deporte escolar a través de la metodología comunicativa crítica: El consejo asesor (Transformation of an extracurricular sport programme through the critical communicative methodology: The advisory committee). **Retos**, [S.l.], n. 28, p. 178-183, mar. 2015. ISSN 1988-2041. Disponível em: <<https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/34952/19219>>. Acesso em: 27 abr. 2018.

KNOPLOCK, Gustavo Mello. **As fundações públicas são de direito público ou de direito privado?**. 2014. Disponível em: <<http://gustavoknoplock.com.br/wp-content/uploads/Fundacoes.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

LIBÂNIO, José Carlos. **O essencial da didática e o trabalho de professor** – em busca de novos caminhos. Goiânia, nov. 2001. Disponível em: <<http://limaribeiro.net/File/Content/Document/pt-br/didatica-do-ensino-superior-o-essencial-da-didatica.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2017.

LIMA, Marcos Antonio Martins. Modelo de gestão por competências: valorizando o conhecimento, as habilidades e as atitudes em organizações cearenses. In: LIMA, Marcos Antonio Martins (Org). **Educação, Competências e Desempenho:** chaves humanas para a auto-sustentabilidade organizacional. Fortaleza: Fundação Universidade Estadual do Ceará, 2004.

LIMA, Marcos Antônio Martins. **Auto-avaliação e desenvolvimento institucional na Educação Superior:** Projeto aplicado em Cursos de Administração. Fortaleza: UFC, 2008a.

\_\_\_\_\_. Avaliação e gestão educacional: fundamentos históricos, teóricos e conceituais. In: LIMA, Marcos Antonio Martins; MACIEL, Terezinha de Jesus Pinheiro (Org). **Avaliação, gestão e estratégias educacionais:** projetos e processos inovadores em organizações. Fortaleza: UFC, 2008b.

LIMA, Marcos Antônio Martins; LIMA, Ioneiry Viana. A gestão por competência e as funções de recursos humanos: estudo de caso na Universidade Federal do Ceará (UFC). **Rev. Ciênc. Admin.**, Fortaleza, v. 19, n. 2, p. 698-740, jul./dez. 2013. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/304547961\\_A\\_gestao\\_por\\_competencia\\_e](https://www.researchgate.net/publication/304547961_A_gestao_por_competencia_e)

\_as\_funcoes\_de\_recursos\_humanos\_estudo\_de\_caso\_na\_Universidade\_Federal\_d\_o\_Ceara\_UFC. Acesso em: 25 abr. 2018.

LOTTA, Gabriela Spanghero. Avaliação de desempenho na área pública: perspectivas e propostas frente a dois casos práticos. **RAE-eletrônica**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 1-12, jul./dez., 2002. Disponível em: <[http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590\\_S1676-56482002000200012.pdf](http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S1676-56482002000200012.pdf)>. Acesso em: 11 jun. 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARIGO, Adriana F. C. **Inteligência Cultural na perspectiva de aprendizagem dialógica**: evidência de êxito escolar para superação de desigualdades sociais e educativas. 2015. 323 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, 2015.

MARTINS, João Batista. A formação de professores no âmbito da abordagem multirreferencial. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 18, n. 3, p. 467-476, dec. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572014000300467&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572014000300467&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 18 nov. 2016.

MATIAS-PEREIRA, José. **Curso de Administração Pública**: foco nas instituições e ações governamentais. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

\_\_\_\_\_. **Manual de gestão pública contemporânea**. 4. ed., rev. e atual. São Paulo: Atlas, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Curso de Gestão estratégica na Administração Pública**. São Paulo: Atlas, 2012b.

MEISTER, Jeanne C. **Educação Corporativa**. São Paulo: Makron books, 1999.

MELO NETO, José Francisco de. **Diálogo em Educação**: Platão, Habermas e Freire. João Pessoa: UFPB, 2011.

MELLO, Roseli Rodrigues. Metodologia de investigação comunicativa: contribuições para a pesquisa educacional na construção de uma escola com e para todas e todos. In: REUNIÃO DA ANPED, 29, 2006, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2006. v. 1. p. 1-17.

MARQUES, Ramiro. **Dicionário breve de Pedagogia**. 2 ed. rev. e aum. [S.l]: Presença, 2000.

MILKOVICH, George T.; BOUDREAU, John W. **Administração de Recursos Humanos**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

MONARCA, Héctor. Participación Dialógica en la universidad: condición para el desarrollo del pensamiento crítico y el compromiso social. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**. Madrid-España, v. IV, n.9, p. 53-62, 2013. Disponível em:

[https://ac.els-cdn.com/S2007287213719164/1-s2.0-S2007287213719164-main.pdf?\\_tid=ef574f08-f49c-11e7-b7a6-00000aab0f27&acdnat=1515434232\\_be0d4897fbe5f15fe864e09190de40aa](https://ac.els-cdn.com/S2007287213719164/1-s2.0-S2007287213719164-main.pdf?_tid=ef574f08-f49c-11e7-b7a6-00000aab0f27&acdnat=1515434232_be0d4897fbe5f15fe864e09190de40aa). Acesso em: 08 fev. 2017.

MORAES, Fábio Cássio C.; EBOLI, Marisa. Concepção e modelagem do projeto de educação corporativa. In: EBOLI, Marisa et al. (Org). **Educação corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos**. São Paulo: Atlas, 2012.  
NONAKA, Henry T.; SILVA, Mônica M.; RAMPAZO, Adriana Vinholi. **Gestão do conhecimento e educação corporativa: recursos humanos IV**. São Paulo: Pearson Addisson Wesley, 2011.

OLIVEIRA, Francisca Angélica Carvalho de; MARINHO, Gabrielle Silva; LIMA, Marcos Antonio Martins. APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: CONTRIBUIÇÕES DO PEDAGOGO AO DESENVOLVIMENTO DE CAPITAL INTELECTUAL. Revista Expressão Católica, [S.I.], v. 4, n. 1, jun. 2015. ISSN 2357-8483. Disponível em: <<http://publicacoesacademicas.fcrs.edu.br/index.php/rec/article/view/1464>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

PALUDO, Augustinho Vicente. **Administração pública: teoria e questões**. 2. ed., rev. e atual. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

PRADO, José Luiz Aidar. **Habermas com Lacan: Introdução crítica à teoria da ação comunicativa**. São Paulo: EDUC, 2014.

QUARTIERO, E. M.; CERNY, R. Z. Universidade Corporativa: uma nova face da relação entre mundo do trabalho e mundo da educação. In: QUARTIERO, E. M.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). **Educação Corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações**. São Paulo: Cortez, 2005.

RUBIO GUERRERO, Edward Washington; GÓMEZ ZERMEÑO, Marcela Georgina. Propuesta de Diseño de un Modelo Educativo Integral para Capacitaciones Corporativas. Academia y Virtualidad, [S.I.], v. 9, n. 1, p. 52-67, fev. 2016. ISSN 2011-0731. Disponível em: <<https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ravi/article/view/1496/1437>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

RICARDO, E. J. Educação corporativa a distância: algumas reflexões. In: RICARDO, J. E. (Org.). **Educação corporativa e educação a distância**. Rio de Janeiro: Qualitmark, 2005.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Gestão da educação corporativa: cases, reflexões e ações em educação a distância**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação corporativa e aprendizagem: as práticas pedagógicas na era do conhecimento**. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2012.

ROCHA, Manoel Ilson Cordeiro. Estado e Governo: Diferença Conceitual e Implicações Práticas na Pós-Modernidade. **Revista Brasileira Multidisciplinar**, [S.I.], v. 11, n. 2, p. 140-145, jan. 2008. ISSN 2527-2675. Disponível em:

<<http://www.revistarebram.com/index.php/revistauniara/article/view/183/151>>. Acesso em: 09 mai. 2018.

RODRIGUES, Ana Maria. Metodologias de Ensino-Aprendizagem na Educação Corporativa. In: RAMAL, Andréa (Org.). **Educação Corporativa: como implementar projetos de aprendizagem nas organizações**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

RODRIGUES, Eglén Silvia Pípi. **Grupos Interativos: uma proposta educativa**. 2010. 212 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos, 2010.

ROMERO, Sonia Mara Thater; COSTA E SILVA, Selma França da; KOPS, Lucia Maria. **Gestão de pessoas: conceitos e estratégias**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

ROSSETTI, Regina. **Verdade e racionalidade comunicativa em Habermas**. São Paulo: ECA/SP, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.uscs.edu.br/handle/123456789/165>>. Acesso em: 16 out. 2017

SALMERON, Roberto Aureliano. Universidade pública e identidade cultural. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**. São Paulo, v.13, n. 1, p. 9-26, maio 2001. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12346/14123>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

SANDER, Benno. Política, gestão e qualidade do ensino. IN: FRANÇA, Magna & BEZERRA, Maura C. **Política Educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber livro, 2009. p. 83-97.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: < <https://extensao.milharal.org/files/2013/03/BOAVENTURA-DE-SOUZA-SANTOS-A-UNIVERSIDADE-NO-SEC-XXI.pdf> >. Acesso em: 23 jan. 2017.

SCHLRSINGER, Cristina Costa Barros et al. **Gestão do Conhecimento na Administração Pública**. Curitiba: IMAP, 2008.

SECCHI, Leonardo. Introdução: percebendo as políticas públicas. In: **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2012. p. 1-13.

SILVA, Márcia Cristina Amaral da; GASPARIN, João Luiz. **A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas e suas influências na educação escolar**. Campinas: UNICAMP, 2006. v. 1. p. 1-20. Disponível em: < [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/M/Marcia%20CA%20Silva%20e%20Joao%20L%20Gasparin1.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/M/Marcia%20CA%20Silva%20e%20Joao%20L%20Gasparin1.pdf) >. Acesso em: 2 fev. 2017.

SOUSA, Nuno M.; COSTA, Carlos J.; APARICIO, Manuela. Ba: Um Fator Determinante no Uso de Sistemas de Gestão do conhecimento. **RISTI**, Porto, n. 22, p. 1-19, jun. 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1646-98952017000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1646-98952017000200002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 25 abr. 2018.

SOUZA FILHO, Alípio de. O ideal de universidade e sua missão. In: MOLL, Jaqueline; SEVEGNANI, Palmira (Org.). **Educação superior em debate - Universidade e mundo do trabalho**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, v.3, p. 173-184. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489018/Universidade+e+mundo+do+trabalho/9025f0e9-2827-4b48-9c13-8d8791aa6c46?version=1.5>>. Acesso em: 2 fev 2017.

SOUZA, Selma Chorro de; MELLO, Mônica Seixas de Oliveira. **A evolução histórica do serviço público e a necessidade da transformação do servidor público**. Disponível em: <[http://www.convibra.com.br/upload/paper/2013/38/2013\\_38\\_6812.pdf](http://www.convibra.com.br/upload/paper/2013/38/2013_38_6812.pdf)>. Acesso em: 06 abr. 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Estatuto**, 2008. Disponível em: <<https://www.ufmt.br/ufmt/site/userfiles/normas/estatuto-ufmt.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Relatório de gestão: 2008-2016**. Cuiabá: UFMT, Secretaria de Comunicação e Mídias, 2016c. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/cuiaba/arquivos/c200d3f1db84fcd29018b33e27a4acc2.pdf>>. Acesso em: 07 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Organograma UFMT**, 2013a. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/proplan/arquivos/9861895c7822dcf556122cc2237f21b2.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Relatório de autoavaliação institucional**, 2013b. Disponível em: <<https://sites.ufmt.br/autoavaliacao/relatorios.php>>. Acesso em: 23 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Acompanhamento das Metas do Plano de Desenvolvimento Institucional: 2013-2018**. Cuiabá: UFMT, 2017. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/proplan/arquivos/c9825d324963e3020206a224ea6cc323.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano de desenvolvimento institucional: 2013-2018**. Documento elaborado considerando o artigo 16 do Decreto 5.773 de 09 de maio de 2006. [2013c]. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/proplan/arquivos/4df326c111023870f9d4db6c49077e98.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Relatório de gestão 2014-2015**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2015. Disponível em:  
<<http://www.ufmt.br/cuiaba/arquivos/e5c37b0778fc3f80130b021609763e77.pdf>>.  
Acesso em: 07 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório de gestão do exercício de 2016**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Secretaria de Comunicação e Multimeios, 2017. Disponível em:  
<<http://www.ufmt.br/proplan/arquivos/800fd12079cdc69b7a9bb23c4f57958b.pdf>>.  
Acesso em: 03 set. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **A UFMT**, 2016a. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ufmt/site/secao/index/Cuiaba/812>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Organograma Sintético**, 2016b. Disponível em:  
<<http://www.ufmt.br/cuiaba/arquivos/12b3b560777df0a29d656c5d20bd5c6e.pdf>>.  
Acesso em: 13 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano anual de capacitação e desenvolvimento humano**, 2016d.  
Disponível em:  
<<http://www.ufmt.br/cdh/arquivos/8dc338e6aeb9f152eed1e2e74918cd9b.pdf>>.  
Acesso em: 06 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Secretaria de Gestão de Pessoas**, [201-?]a. Disponível em:  
<<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/?l=SGP>>. Acesso em: 20 agos. 2017.

\_\_\_\_\_. **Gerência de Capacitação e Qualificação**, [201-?]b. Disponível em:  
<<http://www.ufmt.br/ufmt/un/secao/5912/cdh>>. Acesso em: 28 agos. 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman; 2001.

WOOD JR., Thomaz. Os sete pecados capitais da educação corporativa. **GV-executivo**, v. 13, n. 2, julho-dezembro, 2014. Disponível em: <<http://rae.fgv.br/gv-executivo/vol13-num2-2014/sete-pecados-capitais-educacao-corporativa>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Fordismo, Toyotismo e Volvismo: os caminhos da indústria em busca do tempo perdido. **Rev. adm. empres.**, São Paulo, v. 32, n. 4, p. 6-18, out. 1992. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75901992000400002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901992000400002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 02 nov. 2017.



**APÊNDICE A – Autorização para realização de pesquisa**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Rondonópolis, 17 de outubro de 2016.

**Autorização para realização de pesquisa**

À  
Profa. Dra. Analy Castilho Polizel  
Pró-Reitora  
UFMT/Câmpus de Rondonópolis

Prezada Pró-Reitora,

Eu, Natália Araujo Souza Neves, aluna do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus de Rondonópolis, venho por meio desta, solicitar a V. Sa. autorização para realizar/desenvolver a pesquisa intitulada “Aprendizagem dialógica na educação corporativa: um estudo de caso com os servidores técnico-administrativos em educação da Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus de Rondonópolis”, sob orientação da Profa. Dra. Eglen Sílvia Pípi Rodrigues.

AUTORIZAÇÃO:

---

Assinatura e carimbo

Local e data: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidada/o para participar, como voluntária/o, da pesquisa “Aprendizagem dialógica na educação corporativa: um estudo de caso com os servidores técnico-administrativos em educação da Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus de Rondonópolis”. Após ser esclarecida/o sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte da pesquisa, assine, por favor, ao final deste documento, que está em duas vias, uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não terá nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição em que a pesquisa está registrada.

O principal objetivo desta pesquisa é analisar se a formação continuada ofertada pela UFMT aos servidores técnico-administrativos em educação tem proporcionado uma educação voltada para o diálogo. Os objetivos específicos são: investigar qual a compreensão que os servidores técnico-administrativos lotados no Câmpus de Rondonópolis da UFMT têm em relação à carga horária, às temáticas abordadas, ao material didático e a plataforma EAD utilizada nos cursos de capacitação; averiguar como ocorre a relação entre tutor-aluno e aluno-aluno; identificar e analisar quais os métodos de ensino e a forma de avaliação utilizada pelos instrutores; verificar junto à gerência de capacitação e aos técnico-administrativos se esse formato de formação continuada tem sido satisfatória aos servidores e verificar com a gerência de capacitação da UFMT se existe uma intencionalidade de se pensar em ofertas de cursos baseados na perspectiva de uma formação mais dialógica.

Seu envolvimento nesta pesquisa consistirá em participar de entrevistas e/ou grupos de discussão sobre o tema da pesquisa. É importante esclarecer que todos

os registros serão divulgados apenas no contexto da pesquisa e, mesmo assim, mediante o consentimento prévio das pessoas envolvidas. Não há riscos em sua participação na pesquisa.

Os benefícios para você, enquanto participante da pesquisa, são contribuir tanto para o conhecimento teórico, com os estudos interdisciplinares, abordando temas da área da administração e da educação; como também para o conhecimento prático, pois busca mostrar a importância da aplicação da aprendizagem dialógica na educação corporativa para melhorar o desenvolvimento profissional e organizacional.

Os dados referentes à sua pessoa serão confidenciais e garantimos o sigilo de sua participação durante toda pesquisa, inclusive na sua divulgação. Os dados não serão divulgados, de forma a possibilitar a sua identificação, caso assim você o queira. Para isso, na apresentação desses dados, você poderá decidir como deseja ser identificada/o. Você receberá uma cópia deste termo onde tem o nome, telefone e endereço da pesquisadora responsável, para que você possa localizá-la a qualquer tempo: Natália Araujo Souza Neves, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação e servidora Técnica-administrativa em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus de Rondonópolis, telefone celular (66) 98101-1090), e-mail (nataliaraujos@gmail.com) e endereço: Rua A12B, nº 65, apto. 103, Ed. Iluminatto, Bairro Sagrada Família, CEP: 78735-306, Rondonópolis, Mato Grosso.

Em caso de dúvida, você pode procurar o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT/Rondonópolis, pelo telefone (66) 3410-4035, e falar com a Profa. Raquel Gonçalves Salgado (Coordenadora) ou com o Prof. Ademar de Lima Carvalho (Vice-coordenador).

Considerando os dados acima, CONFIRMO estar sendo informada/o por escrito e verbalmente dos objetivos desta pesquisa e, em caso de divulgação dos dados obtidos, AUTORIZO a publicação. Eu (nome da/o participante) ....., Idade:....., Gênero:....., Naturalidade:....., RG nº:....., declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Data: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

Assinatura da/o participante: .....

## **APÊNDICE C – Roteiros das Entrevistas**

### **ROTEIRO DAS ENTREVISTAS EM PROFUNDIDADE**

#### **OBJETO DA PESQUISA: O Programa de Capacitação da UFMT/CUR**

##### **Tópicos abordados na Entrevista em Profundidade com o Gerente de Capacitação da UFMT:**

Trajetória profissional (escolaridade, cargo, tempo de serviço na UFMT);

O diálogo entre os sujeitos envolvidos no Programa de Capacitação;

Percepção geral sobre os cursos de capacitação ofertados pela UFMT;

Elementos transformadores e excludores do Programa de Capacitação.

##### **Tópicos abordados na Entrevista em Profundidade com servidores técnico-administrativos em educação lotados no Câmpus de Rondonópolis:**

Trajetória profissional (escolaridade, cargo, tempo de serviço na UFMT);

Carga horária;

Temática e material didático;

Plataforma EAD;

Método de ensino e forma de avaliação;

Relação entre tutor-aluno e aluno-aluno;

Motivação para participar dos cursos;

Percepção geral sobre os cursos de capacitação ofertados pela UFMT.