

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE GESTÃO DE NEGÓCIOS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO ORGANIZACIONAL

RENATO CÉSAR DE SOUZA JÚNIOR

**PCCTAE: UMA ANÁLISE DO PLANO SEGUNDO O COMPORTAMENTO DO  
TÉCNICO ADMINISTRATIVO NA CARREIRA E SOB A ÓTICA DOS GESTORES  
EM UMA UNIVERSIDADE FEDERAL**

UBERLÂNDIA  
2018

RENATO CÉSAR DE SOUZA JÚNIOR

**PCCTAE: UMA ANÁLISE DO PLANO SEGUNDO O COMPORTAMENTO DO  
TÉCNICO ADMINISTRATIVO NA CARREIRA E SOB A ÓTICA DOS GESTORES  
EM UMA UNIVERSIDADE FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Organizacional - Mestrado Profissional da Faculdade de Gestão e Negócios da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Gestão de Organizações.

Linha de pesquisa: Gestão Pública

Orientação: Prof. Dr. José Eduardo Ferreira  
Lopes

UBERLÂNDIA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

S729p  
2018

Souza Júnior, Renato César de, 1990-

PCCTAE : uma análise do plano segundo o comportamento do técnico administrativo na carreira e sob a ótica dos gestores em uma universidade federal / Renato César de Souza Júnior. - 2018.

118 f. : il.

Orientador: José Eduardo Ferreira Lopes.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Gestão Organizacional.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.561>

Inclui bibliografia.

1. Administração - Teses. 2. Serviço público - Qualificações profissionais - Teses. 3. Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE) - Teses. 4. Ensino superior - Administração - Teses. I. Lopes, José Eduardo Ferreira, 1971-. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Gestão Organizacional. III. Título.

---

CDU: 658

Glória Aparecida – CRB-6/2047

RENATO CÉSAR DE SOUZA JÚNIOR

**PCCTAE: UMA ANÁLISE DO PLANO SEGUNDO O COMPORTAMENTO DO  
TÉCNICO ADMINISTRATIVO NA CARREIRA E SOB A ÓTICA DOS GESTORES  
EM UMA UNIVERSIDADE FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Organizacional - Mestrado Profissional da Faculdade de Gestão e Negócios da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Gestão de Organizações.

Uberlândia, 09 de julho de 2018.

Banca Examinadora

---

Prof. Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Orientador

Universidade Federal de Uberlândia

---

Profa. Dra. Cristiane Betanho

Universidade Federal de Uberlândia

---

Profa. Dra. Lina Eiko Nakata

Insper/FIA Business School

*“O ensino deve inspirar os estudantes a descobrir por si mesmos, a questionar quando não concordarem, a procurar alternativas se acham que existem outras melhores, a revisar as grandes conquistas do passado e aprender porque algo lhes interessa.”*

**Noam Chomsky**

## AGRADECIMENTOS

Aos colegas de faculdade pela força e conhecimentos compartilhados durante esta caminhada.

Aos professores cujos ensinamentos em sala de aula me forneceram as ferramentas necessárias para desenvolver esse estudo.

Aos servidores técnicos administrativos da FAGEN, que sempre se dispuseram em me ajudar com eventuais necessidades acadêmicas.

Aos professores e técnicos que se apresentaram com tamanha educação e presteza no momento da coleta dos dados.

Aos professores da banca, obrigado por participarem desde a qualificação com tamanhas contribuições, acredito que essas contribuições vão marcar não somente esse estudo, mas minha vida. Em especial ao “paifessor” e amigo, Prof. Dr. José Eduardo, vulgo “Zé”, que tanto me ajudou enquanto professor, orientador, psicólogo, mediador de conflitos, etc.

Aos meus amigos que tornam a vida um leque a mais de cores, vocês foram imprescindíveis nos momentos de descontração e suporte durante esta árdua caminhada.

Aos meus colegas de trabalho, que foram verdadeiros parceiros e solícitos com minhas eventuais necessidades acadêmicas. Trabalhar com vocês é certamente o motivo pelo qual escolhi e me envolvi com tanto prazer com a temática desta pesquisa.

Aos meus pais que são os pais mais diferenciados que um filho poderia ter, são verdadeiros amigos, companheiros. Amo vocês!

À minha família, cujas bases educacionais me tornam hoje quem sou, vocês nunca se cansam de me apoiar em todos os meus objetivos e vibram tanto quanto eu com minhas conquistas. Em especial ao Tio Neto pelo exemplo e à Tia Valeska, que desde a graduação me ajudou com tamanho carinho e minúcia na revisão e formatação dos meus trabalhos acadêmicos.

À Ana Paula, seu amor e apoio me fazem alcançar pontos na vida que nunca imaginei ser capaz de atingir.

À “Vó Lila”, minha maior professora. Não há palavras que descrevam o meu amor pela senhora, seu amor e exemplo ressoam em mim...

À Deus, obrigado pela oportunidade de poder protagonizar nesse espetáculo chamado vida!

## RESUMO

O século XXI, denominado Era do Conhecimento é marcado pela aceleração da globalização e alterações nas relações cuja valorização se desloca para ativos intangíveis. Essas transformações colocaram em destaque a relevância do capital intelectual e do comportamento humano para melhor desempenho das organizações. Dentro desse contexto, as mudanças nas relações organizacionais aumentaram a relevância do capital intelectual e o surgimento de tecnologias digitais acabaram por trazer a necessidade acelerada e constante de aprendizagem individual e organizacional, inclusive no serviço público. A Gestão de Pessoas tem como objetivo primordial a administração das relações interpessoais nas organizações, sobretudo o modelo de gestão por competências, que visa agregar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores desejáveis pela instituição à consecução dos objetivos organizacionais. Os planos de carreira, sobretudo no setor público, são ferramentas capazes de estimular o aprendizado e o desenvolvimento de competências individuais ao longo da carreira. O presente estudo tem por objetivo analisar o Plano de Cargos e Carreiras dos Técnicos Administrativos em Educação (TAE) tomando por base o comportamento na carreira dos Técnicos Administrativos em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e a percepção do Plano para a alta gestão da universidade aliados à noção de competências. A fim de preencher uma lacuna de estudos acadêmicos censitários de técnicos administrativos em educação de instituições federais de ensino superior, utilizou-se como procedimento técnico para atingir os objetivos desta pesquisa uma abordagem quantitativa e qualitativa, por meio do estudo censitário de dados funcionais dos técnicos administrativos em educação, a partir da coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas com a alta administração da instituição, realização de pesquisa documental e análise observador participante. Evidenciou-se que as progressões na carreira se dão de forma irregular, ao se considerar a velocidade da progressão, em uma parcela significativa dos técnicos, além de destacar uma parcela também considerável de TAE que nunca se qualificou na carreira. Os resultados encontrados na pesquisa demonstraram uma percepção da alta gestão que a noção de atuação dos técnicos fortemente está fortemente ligada ao nível de execução, desprezando sua relevância no processo de tomada de decisão. Os conceitos de competência para os gestores estão intensamente conectados a competências sociais; além disso evidenciou-se que processos de progressão na carreira estão fortemente motivados por questões financeiras e marcados pela ausência de políticas robustas de pessoal que resultam na liberdade do servidor em levantar suas próprias necessidades de capacitação e qualificação. Quanto à aplicabilidade desse estudo, os resultados demonstram uma reflexão crítica que dispõe aos agentes formuladores de políticas públicas elementos importantes para melhor elaboração de políticas mais efetivas. Já a nível institucional, esse estudo aponta necessidade de capacitação dos gestores e políticas robustas de desenvolvimento profissional. O produto tecnológico resultante deste estudo concentra-se em um roteiro de workshop direcionado à comunidade acadêmica acerca deste tema.

**Palavras-Chave:** Competências, Serviço Público Federal, Planos de Carreira, Instituições Federais de Ensino Superior.

## ABSTRACT

The 21st century, known as the Age of Knowledge has been influenced by the rise of globalization and changes in relationships whose value achieves unexpected assets. These changes have highlighted the relevance of intellectual capital and the rise of digital technologies have provided the steadily growing need for individual and organizational learning, including the public sector. The Human Resources area holds as its main goal the management of interpersonal relationships in organizations, especially the competency management model, which aims to aggregate knowledge, skills, attitudes and values desired by the institution in order to achieve its organizational goals. Career plans, mainly in the public sector, are tools capable of stimulating the learning process and the development of individual competences throughout the career path. The purpose of this study is to analyze the Career Plan of Administrative Technicians in Education based on the career behavior of Administrative Technicians in Education of the Federal University of Uberlândia and the perception of the Plan for the top management of the university allied to the notion of competences. In order to fill a gap in academic census studies of administrative technicians in education of federal institutions of higher education, a technical and quantitative approach was used as a technical procedure to achieve the objectives of this research, through a census study of the technical data of the technicians administrative processes in education, through the collection of data through semi-structured interviews with senior managers of the institution, by conducting documentary research and participant observer analysis. It was evidenced that the career progressions occur irregularly, when considering the speed of progression, in a significant part of the technicians; in addition, it was identified that a considerable portion of technicians had never qualified in the career. The results found in this research demonstrated a perception of the high management whose notion of technical performance is strongly linked to the execution level, neglecting its relevance in the decision making process. The concepts of competence for managers are tightly connected to social skills, and it has been shown that career progression processes are highly motivated by financial issues and marked by the absence of robust policies that result in public employees' freedom to raise their own training needs and qualification. Regarding the applicability of this study, the results have a critical reflection which provides to the agents who formulate public policies important elements who should be considered for more effective policies. At the institutional level, this study points out the need for managerial training and consistent professional development policies. The technological product resulted from this study focuses on a workshop guide directed to the academic community about this theme.

**Keywords:** Competences, Federal Public Service, Career Plans, Federal Higher Education Institutions.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1 - Estratégia e Competências nas Organizações .....	22
Figura 2 – Ilustração do Conceito de Competências Individuais .....	29
Figura 3 - Quantitativo de Técnicos Administrativos por Nível de Classificação do Cargo..	60
Figura 4 - Quantitativo de Técnicos Administrativos por Sexo. ....	61

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Classificação de Competências segundo conhecimentos .....	27
Quadro 2 - Classificação dos Conhecimentos e Elementos Para Desenvolvimento de Competências Individuais .....	28
Quadro 3 - Definição dos elementos componentes das Competências Individuais para Fernandes (2013) .....	29
Quadro 4 - Descrição das variáveis utilizadas e fonte de dados da pesquisa .....	41
Quadro 5 - Matriz de Amarração de Mazzon aplicada à pesquisa. ....	44
Quadro 6 - Classificação de Cargos por grupos no PUCRCE .....	47
Quadro 7 - Nível Exigido de Escolaridade dos Cargos PCCTAE.....	50
Quadro 8 - Progressão Por Capacitação Profissional do PCCTAE .....	51
Quadro 9 - Ambientes Organizacionais determinados pelo PCCTAE .....	54
Quadro 10 - Índice de Incentivo à Qualificação com Relação ao Ambiente Organizacional..	55
Quadro 11 - Diferenças entre Carreira Tradicional e Proteana .....	57

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estrutura do vencimento básico do Plano de Cargos e Carreiras dos Técnicos Administrativos em Educação – PCCTAE (a partir de 1º de janeiro de 2017).....	53
Tabela 2 - Quantitativo de Técnicos Administrativos segundo o Campus de Exercício.....	62
Tabela 3 - Quantitativo de Técnicos Administrativos segundo o Ambiente Organizacional ..	63
Tabela 4 - Idade dos Técnicos Administrativos Ativos na UFU.....	64
Tabela 5 - Histograma da Idade dos Técnicos Administrativos Ativos na UFU. ....	64
Tabela 6 - Idade de Ingresso dos Técnicos Administrativos em Educação na UFU.....	65
Tabela 7 - Histograma da Idade de Ingresso dos Técnicos Administrativos em Educação na UFU.....	65
Tabela 8 - Idade de Aposentadoria na UFU .....	66
Tabela 9 - Histograma de Idade de Aposentadoria na UFU. ....	66
Tabela 10 - Distribuição das Funções de Chefia na Universidade Federal de Uberlândia. ....	68
Tabela 11 - Distribuição de Funções Gratificadas e Cargos de Direção de Técnico Administrativo em Educação por Nível.....	69
Tabela 12 - Relação de Avaliações e Reprovações em Progressão por Mérito .....	70
Tabela 13 - Distribuição de Técnicos por Padrão de Vencimento .....	71
Tabela 14 - Distribuição de Técnicos por Nível de Capacitação e Padrão de Vencimento na UFU.....	73
Tabela 15 - Estatística Descritiva do período (em meses) entre início de exercício e solicitações de Progressão por Capacitação do Técnico Administrativos em Educação.....	75
Tabela 16 - Distribuição de Técnicos Administrativos segundo o Nível de Qualificação. ....	79
Tabela 17 - Distribuição de Técnicos Administrativos em Educação segundo o número de pedidos de incentivo a qualificação realizados durante a carreira.....	80
Tabela 18 - Estatística Descritiva do período (em meses) entre início de exercício e solicitações de Incentivo Qualificação do Técnico Administrativos em Educação. ....	82
Tabela 19 - Índice de Qualificação dos Técnicos Administrativos .....	82
Tabela 20 - Significado de competência segundo os gestores entrevistados .....	85
Tabela 21- Consequências de competência segundo os gestores entrevistados.....	90

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CD	Cargo de Direção
CIS	Comissão Interna de Supervisão
CNS	Comissão Nacional de Supervisão
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
FG	Função Gratificada
HC	Hospital de Clínicas
IFE	Instituição Federal de Ensino
MEC	Ministério da Educação
NPM	<i>New Public Management</i>
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDIPC	Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira
PGCPE	Plano Geral de Cargos do Poder Executivo
PNDP	Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal
PCCTAE	Plano de Cargos e Carreiras dos Técnicos Administrativos em Educação
PROGEP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
PUCRSE	Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos
RH	Recursos Humanos
TAE	Técnicos Administrativos em Educação
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

## SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO .....	10
1.1	Objetivo Geral .....	14
1.2	Objetivos Específicos .....	14
1.3	Justificativa .....	15
1.4	Estrutura da Pesquisa .....	16
2.	REFERENCIAL TEÓRICO-EMPÍRICO .....	17
2.1.	A Administração Pública Brasileira no Contexto do Funcionalismo Público e Carreiras no Serviço Público .....	17
2.2.	Competências .....	21
2.2.1.	O conceito de competências .....	23
3.	ASPECTOS METODOLÓGICOS .....	36
3.1.	Método .....	36
3.2.	Procedimentos .....	39
4.	DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	45
4.1.	Os Planos de Carreira dos Técnicos Administrativos em Educação das Instituições Federais de Ensino .....	45
4.1.1.	Apresentação do Plano de Carreira precursor ao Plano de Cargos e Carreiras dos Técnicos Administrativos em Educação .....	45
4.1.2.	O Plano de Cargos e Carreiras dos Técnicos Administrativos em Educação – PCCTAE: transição entre planos e sua atual estrutura .....	48
4.1.3	Experiências e Críticas do Planos de Carreira nas Instituições Federais de Ensino .....	55
4.2.	PCCTAE: O Comportamento dos Técnicos Administrativos em Educação na UFU .....	59
4.2.1.	O Perfil Populacional de Técnicos Administrativos em Educação - UFU .....	59
4.2.2.	Resultados da Progressão por Mérito .....	69
4.2.3.	Resultados da Progressão por Capacitação .....	71
4.2.4.	Resultados do Incentivo à Qualificação .....	78
4.3.	A percepção da Alta Gestão da UFU acerca do PCCTAE e dos Técnicos Administrativos em Educação .....	83
4.3.1.	A atuação Institucional do Técnico Administrativo em Educação segundo a Alta Administração .....	83
4.3.2.	A noção de competências para a Alta Gestão da UFU .....	84
4.3.3.	A percepção da contribuição do PCCTAE para a Alta Gestão da UFU .....	92
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	100
5.1	Limitações da Pesquisa .....	102
5.2	Sugestões para Trabalhos Futuros .....	102
5.3	Aplicabilidade .....	103
	REFERÊNCIAS .....	104
	APÊNDICE 111	

Apêndice I – Roteiro de Entrevista .....	111
Apêndice II – Produto Tecnológico - Roteiro de Atividades Workshop Balanço e Proposições do PCCTAE .....	114

## 1. INTRODUÇÃO

O século XXI, denominado Era do Conhecimento é marcado pela aceleração da globalização e por alterações nas relações sociais e econômicas cuja valorização se desloca para ativos intangíveis. Essas transformações colocaram em destaque a relevância de tais ativos e do comportamento humano para melhor desempenho das organizações (BARRETO, 2011; COSTA; DUTRA, 2011). Dentro desse contexto, as mudanças nas relações organizacionais aumentaram a relevância do capital intelectual e o surgimento de tecnologias digitais acabaram por trazer a necessidade acelerada e constante de aprendizagem individual e organizacional, somada a uma maior exigência por parte dos consumidores pela prestação do serviços e oferta de produtos com maior qualidade e eficiência (LEVY, 2010; SENGE, 1995).

Nas organizações públicas, esse comportamento dos agentes não é diferente. Os usuários do serviço público, isto é, os cidadãos, demandam além de qualidade e eficiência nos serviços e produtos públicos ofertados, que esses sejam transparentes, por se tratarem de produtos e serviços essenciais; em contraste, há uma lacuna tecnológica e de modelos eficazes de gestão organizacional presentes entre o setor público e privado (FORTIS, 2009). É destaque que um dos principais recursos que respondem pela qualidade e eficiência do serviço prestado ao cidadão é o servidor público e o seu uso, por parte das organizações públicas, de maneira estratégica aos objetivos organizacionais (MOTTA, 2013). Ribeiro (2006) ressalta que a Gestão de Pessoas tem como objetivo primordial a administração das relações interpessoais nas organizações, uma vez que as pessoas são, como aponta o autor, consideradas parceiras do empreendimento desenvolvido, e não meros recursos à disposição da organização. A Gestão de Pessoas deve, portanto, voltar-se ao comprometimento e parceria de modo a contribuir para a organização ao alcance de seus objetivos estratégicos por meio das pessoas.

Para que as organizações façam corretamente o uso das capacidades de pessoal, Dutra *et al* (2006) apontam ser necessária uma gestão de pessoas cujos esforços estejam orientados e alinhados estrategicamente com os objetivos da organização, por meio da discussão de competências individuais e organizacionais. Ao se adotar essa noção para o serviço público, não há como desassociar um eficiente alcance dos objetivos das instituições públicas à competência do servidor público. Nesse sentido, aponta-se brevemente o conceito de competências de Fleury e Fleury (2001, p. 190), que descrevem a competência como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica em mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”. Percebe-se como esses elementos atuam como relevantes na determinação da

qualidade do serviço prestado pelos trabalhadores. (COSTA, 2010; COSTA; DUTRA, 2011; FLEURY; FLEURY, 2001).

O estudo da gestão de competências para a gestão de pessoas, iniciado na década de 1970, procura trazer ao trabalhador os conhecimentos, habilidades e aptidões (MCCLELAND, 1973) adequados e desejáveis para uma realidade cujas técnicas e processos de trabalho são específicos em um determinado contexto profissional e social no qual o servidor público, nesse caso, está inserido. Nesse sentido, a gestão por competências segundo Santos (2011), se dividiu em um debate acadêmico acerca do estudo de competências, entre a escola francesa, que possui foco nos atributos do indivíduo, e a escola americana, que centra suas análises nas competências segundo o desempenho organizacional. É de interesse desta pesquisa que a atenção fique no desenvolvimento de competências individuais, isto porque, segundo Zarifian (2008), são as entregas dos profissionais que constituem as competências individuais de uma instituição.

Uma das ferramentas para gerir pessoas entre as que são capazes de desenvolver competências se encontra exatamente na elaboração e uso estratégico de planos de carreira (COSTA; DUTRA, 2011). Os planos de carreira, conforme apontam tais autores, são um conjunto de regras institucionais que dispõem sobre as condições, deveres e direitos do trabalhador investido em um cargo ligado ao devido plano. Constituem-se elementos interessantes uma vez que planos bem elaborados são capazes de reter, motivar e desenvolver profissionalmente o servidor por meio de uma série de incentivos ao longo de sua carreira profissional na instituição.

É fato que nas organizações públicas e privadas o planejamento estratégico nem sempre se traduz na prática e há uma crítica à irracionalidade da máquina pública, apontando que “persiste enorme dissonância entre o mundo real e o prometido pelos governos nos serviços públicos” (AMARAL, 2006, p.550). Para a autora, tal discrepância entre realidade e a prática legislativa resulta naturalmente na frustração por parte dos cidadãos que acabam por ter uma visão generalizada do serviço público como algo de péssima qualidade, com alto custo financeiro e social e a visão do servidor público como um agente despreparado, sem qualificação e desinteressado com relação às questões inerentes ao seu ambiente de trabalho.

A atual estrutura do serviço público brasileiro é muito ampla, contando com uma diversidade de atividades desempenhadas na economia e sociedade também muito amplas. (SCHWARTZAM, 2017). Problemas em um planejamento governamental capaz de um bom estabelecimento de diretrizes mais claras das instâncias máximas para as instâncias inferiores do poder judiciário, legislativo e, sobretudo, executivo acarretam na discrepância entre o desempenho percebido nas mais diversas organizações públicas. Aliado a isto, Dutra *et al*

(2006) identificaram que muitos dos gestores de grandes empresas, cuja noção pode ser trazida para o serviço público, estão dispersos quanto ao entendimento prático e conceitual de competências, o que pode implicar no desenvolvimento de competências não desejáveis para se atingir os objetivos estratégicos das organizações.

Para Schwartzam (2017), há no Brasil carência por uma gestão planejada nas organizações públicas. A solução não está na busca da redução da máquina administrativa, mas sim na redução da ineficiência administrativa que dentre diversas medidas apontadas pelo autor, indicando a qualificação e capacitação de trabalhadores como meio de ampliar a competência técnica e o profissionalismo no serviço público.

Adota-se para esse trabalho a ideia de que os gestores devem utilizar no âmbito das organizações públicas, mecanismos legislativos e de gestão que, para o devido alcance dos objetivos das organizações, tenham uma Gestão Estratégica de Pessoas alinhada aos mesmos, e que por meio da profissionalização, possam resultar na inovação de processos e contribuição constante a uma cultura de aprendizagem ao longo da carreira dos servidores públicos.

Dentre tais mecanismos, tem-se a implantação no poder executivo do serviço público brasileiro, durante o governo do então presidente Lula, visando-se a obtenção de resultados por meio da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), implantado por meio do Decreto nº 5.707, de 23 fevereiro de 2006. O PNDP objetivava um serviço público com ganhos de eficiência, eficácia e qualidade; desenvolvimento permanente do servidor público ao longo de sua carreira; adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições, tendo como referência o Plano Plurianual (PPA); divulgação e gerenciamento das ações de capacitação; e racionalização e efetividade dos gastos com capacitação (BRASIL, 2006). Percebe-se que gradativamente foram incorporadas licenças e afastamentos para estimularem a qualificação e capacitação dos servidores do poder executivo federal ao Regime Jurídico Único (RJU) dos servidores do poder executivo federal, disposto pela Lei 8.112 de 11 de dezembro de 1990 e suas alterações (BRASIL, 1990).

Observando-se todos esses fenômenos pela perspectiva da qualidade das atividades desenvolvidas na educação pública brasileira de nível superior, em 2005, o Ministério da Educação (MEC) implantou outro mecanismo de profissionalização do serviço público: o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) vinculadas ao mesmo. A lei 11.091 de 12 de dezembro de 2005, que dispõe de tal Plano, objetivou reestruturar e modernizar o serviço público nas IFES por meio da preocupação com a capacitação, qualificação e avaliação de desempenho ao longo da carreira de seus servidores. A proposta visa atender os objetivos dos

PPA e das IFES em âmbito macro e os objetivos dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) de cada IFES alinhado com os Planos de desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira (PDIPC), no âmbito de cada instituição.

O PCCTAE se concentrou em três formas de incentivar a carreira do servidor por meio do aprendizado: a Progressão por Capacitação, Progressão por Desempenho e o Incentivo Qualificação. Na primeira delas o servidor deve obter certificação em Programas de Capacitação que sejam diretamente relacionados ao ambiente organizacional em que está inserido. Segundo Brasil (2005), o ambiente organizacional pode ser compreendido como uma entre dez áreas específicas de atuação do servidor, integrada por atividades afins ou complementares, organizadas a partir das necessidades institucionais e que orientam a política de desenvolvimento de pessoal. A progressão do servidor nesse plano de carreira deve observar uma carga horária mínima e respeitar um interstício de 18 meses entre uma progressão e outra, dispondo de quatro níveis de progressão na carreira.

A segunda, também conhecida como Progressão por Mérito, dispõe de avaliação institucional em que se observa o mesmo período de interstício mencionado na Progressão por Capacitação tomando por vistas que o servidor atinja um nível satisfatório disposto pelo plano de avaliação para que consiga a progressão. São observados 16 níveis de progressão nesse plano de carreira.

Por último, o servidor Técnico Administrativo em Educação (TAE) tem em seu plano de carreira o Incentivo Qualificação; tal incentivo é concedido ao servidor que apresentar título de educação formal superior ao exigido para o cargo que ocupa, para fins de atribuição do percentual estipulado para cada qualificação à área de conhecimento com relação direta ao ambiente organizacional de atuação do servidor. Dessa maneira, o servidor obterá maior percentual na fixação do incentivo à qualificação observando-se a área de conhecimento que possua relação direta com seu ambiente organizacional em comparação com a área de conhecimento com relação indireta.

Todavia, pode-se observar que o PCCTAE está pautado como um modelo de Carreira Tradicional e não contempla pontos de um modelo de Carreira Autodirigida ou Proteana. Segundo De Andrade, Kilimnik e Pardini (2011), um modelo de Carreira Proteana se contrasta com a Carreira Tradicional em razão de o trabalhador ser o proprietário e administrador de sua carreira, observando-se a qualidade da relação do trabalhador com a tarefa desempenhada e não o desempenho de seu relacionamento com a organização. Segundo o modelo proteano, isso significa que um trabalhador que tiver um desempenho com suas tarefas acima dos demais possui condições de acelerar seu crescimento profissional na carreira, em relação aos que

possuírem um desempenho inferior na execução de tarefas.

Observando-se especificamente os planos de carreira como uma das ferramentas de políticas públicas, pretende-se verificar como o PCCTAE, enquanto objeto desta pesquisa, repercute na forma de orientar o aprendizado dos servidores nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), uma vez que atualmente as IFES possuem cada vez mais recursos, como sistemas e ferramentas que permitem quantificar e apresentar resultados passíveis de análise e avaliação.

A presente pesquisa procurou realizar um recorte de análise de uma IFES específica, nomeadamente a Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Já a unidade de análise compreendeu o Plano de Cargos e Carreiras dos Técnicos Administrativos em Educação (PCCTAE) vinculados a esta instituição.

Diante do apresentado, chega-se ao problema de pesquisa: “Como o Plano de Cargos e Carreiras dos Técnicos Administrativos em Educação impacta no comportamento dos Técnicos Administrativos em Educação na carreira e qual a percepção para a alta gestão da universidade da execução desse plano?”.

Com o intuito de responder ao problema de pesquisa acima, são propostos os seguintes objetivos:

## **1.1 Objetivo Geral**

Objetiva-se com esta pesquisa, a partir da noção de competências, analisar o Plano de Cargos e Carreiras dos Técnicos Administrativos em Educação tomando por bases o comportamento na carreira dos Técnicos Administrativos em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e a percepção do Plano para a alta administração da universidade.

## **1.2 Objetivos Específicos**

Como forma de atingir o objetivo geral desta pesquisa, são propostos os seguintes objetivos específicos:

*O1:* Observar o comportamento da progressão por capacitação, progressão por mérito e incentivo à qualificação de técnicos administrativos UFU vinculados ao PCCTAE;

*O2:* Analisar a percepção da alta gestão da Universidade Federal de Uberlândia acerca da contribuição do TAE para o desenvolvimento organizacional da UFU.

*O3:* Analisar a percepção da alta gestão da Universidade Federal de Uberlândia acerca do desempenho e desenvolvimento profissional dos técnicos administrativos na carreira, sob a perspectiva da noção de competências.

*O4:* Analisar a percepção da alta gestão da Universidade Federal de Uberlândia acerca da contribuição do PCCTAE para o desenvolvimento profissional dos técnicos administrativos no âmbito da UFU.

### **1.3 Justificativa**

A justificativa para realização desta pesquisa está sustentada em quatro fatores: justificativa teórica, prática, social e pessoal. A justificativa teórica se baseia, segundo análise bibliométrica que compreendeu pesquisa do termo “PCCTAE” nas páginas Google Scholar (com 502 resultados) e Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses – BDTD (com 6 resultados), as pesquisas demonstraram a existência de uma lacuna teórica acerca do estudo do comportamento agregado dos TAE para Progressão na Carreira, que esteja comprometido em um estudo censitário de Técnicos Administrativos em uma Instituição Federal de Ensino.

A justificativa prática está na capacidade de identificar agregados comportamentais de progressão na carreira capazes de indicar problemas tanto relacionados ao desenvolvimento de competências para a organização e serviço público sob a perspectiva dos planos de carreira quanto na avaliação de desempenho e aperfeiçoamento desses servidores públicos, trazendo novas informações que possam ser de utilidade, seja para a UFU ou seja para outras IFES e legisladores, de planos de carreira do setor público, convergindo para uma gestão de pessoas, na qual a educação e o aprendizado atuem como partes integrantes desse processo (PERRENOUD, 1999; ZARIFIAN, 2008).

Já a justificativa social consiste na relevância coletiva do tema, visto que a gestão de pessoas, como apontado na literatura levantada, representa-se como elemento-chave para a consecução de objetivos de qualquer organização, bem como boas práticas de gestão de pessoas se traduzem na melhor qualidade do serviço público prestado. Fundamental também promover a *interface* entre o tema pesquisado e um dos propósitos do mestrado profissional, que se estabelece no regulamento do Programa de Pós-Graduação em Gestão Organizacional, art. 4º, inciso II que aponta a atuação do discente com foco em problemas práticos na produção de material intelectual/tecnológico, no âmbito da gestão organizacional de modo a contribuir com o desenvolvimento das organizações em suas diversas funções.

Por último, a justificativa pessoal consiste no interesse do autor nesta pesquisa, uma vez que o mesmo trabalha na unidade organizacional Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas-PROGEP da UFU e anseia que suas pesquisas tenham algum retorno para o ambiente de trabalho que está inserido.

#### **1.4 Estrutura da Pesquisa**

Nesse capítulo, estão dispostas a introdução e foram apresentados os objetivos e a justificativa para realização desta pesquisa. No capítulo 2 são apresentados os referenciais teóricos que abordam os seguintes tópicos:

- a) Os Planos de Carreira dos Técnicos Administrativos em Educação das Instituições Federais de Ensino;
- b) Competências;

No capítulo 3 são apresentados os aspectos metodológicos desta pesquisa, apontando-se a classificação da pesquisa segundo método e procedimento adotados para atingir os objetivos propostos.

No capítulo 4 são feitas as análise e discussão dos resultados desta pesquisa, dividindo-o nas seguintes seções:

- a) O Plano de Carreira dos Técnicos administrativos em educação das Instituições Federais de Ensino – Aborda-se nesta seção os elementos constantes na carreira do plano plano precursor e do PCCTAE, bem como são apresentadas algumas críticas de outros estudos científicos acerca deste plano de carreira
- b) O Comportamento dos Técnicos Administrativos em Educação na UFU – são apresentados os resultados dos dados secundários coletados para este trabalho, descrevendo a população de técnicos e os resultados encontrados nos elementos de progressão na carreira do PCCTAE.
- c) A Percepção da Alta Gestão da UFU acerca do PCCTAE e dos Técnicos Administrativos em Educação – nesta seção apresentam-se os elementos encontrados por meio de entrevistas com a alta administração da instituição.

Já para o capítulo 5 são dispostas as conclusões desta pesquisa, retomando-se os objetivos da pesquisa, apresentando os principais resultados, as limitações da pesquisa e sugestões aos trabalhos futuros. Ao final, são apresentadas as referências bibliográficas utilizadas para este estudo e, por último, o apêndice apresenta o roteiro de entrevistas utilizado como instrumento na coleta de dados primários e o produto tecnológico resultante deste estudo.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO-EMPÍRICO

Nesse capítulo, pretende-se demonstrar teoricamente como um adequado processo de aprendizado é benéfico tanto para o servidor público, quanto para a organização, a fim de produzir competências individuais, bem como analisar como se dão os processos de gestão de competências, enquanto modelo de gestão de pessoas, se orienta para que as competências sejam desejáveis e se tornem recursos ímpares para o êxito das atividades desenvolvidas no serviço público. Primeiramente levanta-se uma contextualização da gestão pública brasileira, a fim de se adentrar no funcionalismo público, logo após são abordados os conceitos de competências individuais e organizacionais na literatura.

### 2.1. A Administração Pública Brasileira no Contexto do Funcionalismo Público e Carreiras no Serviço Público

No século XX, a gestão pública passou por diversas transformações (BRESSER-PEREIRA, 1996; TORRES (2004); COSTA, 2008; FORTIS, 2009; RABELO; 2015). A gestão de pessoas, componente da gestão pública, esteve sempre alinhada aos pressupostos dos modelos de gestão da máquina pública. Nesse sentido, o Brasil vivenciou durante a década de 1930 a implantação do modelo burocrático de gestão de pessoas. Segundo Costa (2008), o período de 1889 a 1930, conhecido como República Velha foi marcado pela presença do patrimonialismo na gestão pública.

O diagnóstico em 1930, durante o Governo de Getúlio Vargas, era de que a máquina pública deveria abandonar traços patrimonialistas na sua gestão e vislumbrar conduta para obter maior eficiência. Para tal, Costa (2008) aponta que esforços culminaram na tentativa de separação entre a propriedade privada e pública e o político do gestor público tais como a introdução da racionalização burocrática do serviço público, através da padronização de procedimentos, normatização e implantação de mecanismos de controle, nas áreas de finanças, materiais e pessoas.

Estava implantada a Administração Burocrática Estatal, cujos princípios balizadores weberianos, segundo Azevedo e Loureiro (2003), são orientados pela legalidade, regras formais e universais de conduta tanto na ação de servidores que executam sua função pública, quanto na estruturação de carreiras públicas, que envolvem processos de recrutamento, seleção, promoção, avaliação e controle.

Para o caso de pessoal, Costa (2008) aponta a inserção do mérito profissional na carreira pública por meio da promulgação em 1936 da Lei nº 284, de 28 de outubro, a chamada Lei do Reajustamento, que estabeleceu uma nova classificação de cargos, fixou normas básicas e criou o Conselho Federal do Serviço Público Civil.

Também fora criado em 1938, o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), cujas atividades voltadas à política de pessoal, segundo Costa (2008), consistiam na admissão de pessoal mediante concursos públicos (meritocracia) e a capacitação técnica do seu corpo funcional, além de promover a racionalização de métodos no serviço público. Segundo Rabelo (2015), fora no DASP que houve a atuação de uma elite técnica responsável pela reestruturação do funcionalismo público durante o Estado Novo (1937-1945). Nesse período, tentou-se promover mudanças no trabalho, principalmente na forma de ingresso, na carreira e na organização das repartições públicas, centralizando decisões. Vistos como “agentes de Vargas” na centralização burocrática promovida, os técnicos administrativos do DASP, segundo Rabelo (2015) eram criticados pelo funcionalismo e, ao mesmo tempo, exaltados dentro da máquina burocrática.

Graham (1968) analisa que o formalismo de procedimentos e o papel centralizador do Departamento não promoveram uma boa relação do Departamento com o funcionalismo administrativo federal, mas de confronto às normas e à orientação técnica dominante da elite a cargo das transformações ocorridas no serviço público federal. Rabelo (2015) descreve que tais contradições estavam imbuídas de

(...) um discurso de valorização da “cultura científica” e da meritocracia, em detrimento das indicações políticas, que entrava em conflito com o governo autoritário do Estado Novo. Desta forma, a identificação das normas estabelecidas pela elite com os funcionários públicos federais não ocorria, pois na prática ela entrava em conflito com as relações sociais e políticas existentes. (p. 9).

De modo geral, o modelo racional-legal burocrático weberiano adotado pelo Brasil buscou maior eficiência na prestação de serviços à sociedade, contudo, Bresser-Pereira (1996) aponta que tais esforços não se tornaram reais, isto porque

(...) a administração burocrática não garantia nem rapidez, nem boa qualidade nem custo baixo para os serviços prestados ao público. Na verdade, a administração burocrática é lenta, cara, auto-referida, e pouco ou nada orientada para o atendimento das demandas dos cidadãos. (p.10-11).

Nesse sentido diversos programas e reformas administrativas vieram a ocorrer ao longo das décadas. Segundo Torres (2004), embora tenha havido avanços isolados durante os governos Vargas, Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart, o que se observa é a manutenção de práticas clientelistas, que ignoravam os pressupostos burocráticos, além da falta de investimento na sua profissionalização. A cada desafio que surgia na gestão do setor público,

decorrente da própria evolução socioeconômica e política do país, a saída utilizada segundo o autor, consistia sempre na criação de novas estruturas alheias à administração direta e o consequente adiamento da difícil tarefa de reformulação e profissionalização da burocracia pública existente.

O próprio Plano Collor, iniciou um processo de cortes de gastos com pessoal e de enxugamento do funcionalismo público que perdurou ao longo das décadas de 80 e 90 como apontam Gremaud, Saes e Toneto Jr. (1997). De acordo com Maciel (2011), havia durante os planos econômicos vigentes nas décadas de 1980 e 1990 o consenso ao se adotar o corte de gastos estatais, inclusive dos direitos sociais, redução do funcionalismo público e realização de privatizações a fim de se reduzir o déficit público.

Convém destacar nesse estudo a reforma imposta por Luiz Carlos Bresser-Pereira, durante a década de 90, presente no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE). Orientado pelas práticas do *New Public Management* (NPM), esse modelo de gestão centra na busca por resultados, através da inserção de um novo paradigma de gestão pública, isto é, de técnicas gerenciais de gestão.

O modelo gerencial de gestão é originário das atividades do setor privado e trazem valores e princípios do setor privado para preencher lacunas que carecem o serviço público. É interessante ressaltar que essa introdução de um novo modelo de gestão buscou reduzir segundo Fortis (2009) o hiato historicamente existente que separa o serviço público do privado, uma vez que no serviço privado os incentivos são permanentes e se caracterizam

no sistema de livre concorrência, as empresas ineficientes tendem a ser eliminadas do mercado. A busca pelo lucro, a vigilância constante dos acionistas, a velocidade dos avanços tecnológicos, os padrões crescentes de competitividade geram incentivos permanentes para inovação empresarial. Para reduzir esse hiato, iniciou-se na década de 1980 um ciclo de reformas da administração pública, conhecido como Nova Gestão Pública (NGP), que advogou a aplicação de soluções gerenciais adotadas nas empresas privadas às organizações governamentais, tendo por experiências mais notáveis países como Inglaterra e Nova Zelândia. (p.131-132)

Os pilares do NPM segundo Fortis (2009), compreendem: foco no cliente ou cidadão; orientação por resultados; privatização, descentralização e delegação na produção de bens e serviços; introdução de arranjos contratuais como sistemas de incentivo à competição; fomento à implantação de agências executivas; planejamento estratégico para implementação de políticas públicas efetivas na entrega de serviços públicos; monitoramento e avaliação de desempenho; flexibilização da atuação dos gerentes nas organizações, com maior flexibilização através de maior autonomia de gestores públicos por meio de maior responsabilização dos mesmos.

Vale ressaltar que o modelo gerencial que é adotado até hoje possui foco, portanto, em

resultados ao invés de processos (BRESSER-PEREIRA, 1996; COSTA 2008; FORTIS, 2009). Os modelos de gestão, programas do governo e legislações criadas para adequar a gestão pública da década de 1990 em diante, visam, portanto, a obtenção de resultados, ao invés de se observar processos.

No Brasil, os pressupostos do modelo gerencial foram adotados na elaboração do PDRAE em um contexto cujos dispositivos balizadores foram a Constituição de 1988 e o Regime Jurídico Único (RJU). Nesse sentido, a Constituição de 1988 e o RJU garantiam uma série de direitos e deveres democráticos aos cidadãos brasileiros e aos servidores da administração pública direta, autarquias e fundações respectivamente.

As políticas públicas, sobretudo as de gestão de pessoas, que definem as características do funcionalismo público, marcam todo o período histórico da administração pública. Nesse sentido, o Poder Executivo, teve de realizar tais políticas desde que se limitassem à legislação. O modelo gerencial, conforme apontam Guimarães, Nader e Ramagem (1998), definem que uma política de gestão de pessoas deve estar focada na carreira dos servidores públicos do núcleo estratégico, implemente política de concursos, política de capacitação e introdução da avaliação de desempenho individual do servidor que se caracteriza pela diferença de desempenho entre o executado e o planejado.

Nesse sentido, a Lei nº 11.784/2008, que dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo (PGCPE) e trata dentre os diversos Planos de Cargos e Carreiras do Poder Executivo, o PCCTAE, possui aspectos gerencialistas, visto que institui em seu art. 7º a gratificação de desempenho em função dos desempenhos individuais e institucionais. Apresenta-se também nesta legislação a gratificação de desempenho, as bases para a sistemática de avaliação de desempenho para ofertar serviços públicos mais eficientes e, por fim, é estabelecido o incentivo à qualificação como forma de progressão na carreira.

Em síntese, como apontam Machado *et al* (2018), identifica-se na Lei nº 11.784/2008 o foco no fortalecimento das carreiras, política remuneratória readequada, definição de metas, construção de indicadores, avaliação, controle e reconhecimento sobre o desempenho e desenvolvimento de habilidades e competências por meio do incentivo à qualificação. Aponta que a maior interação entre os poderes Executivo e Legislativo são ferramentas que, quando utilizadas em conjunto, facilitam a prática do gerencialismo na Administração Pública Federal.

Pode-se afirmar que o PCCTAE enquanto instrumentos de política pública visa também a melhoria na eficiência do serviço público prestado. Balizado pelos princípios gerencialistas e amparado pelo PGCPE é uma política pública de objeto de análise desse estudo e que vislumbra o desenvolvimento profissional como medida de melhoria no serviço público. Para tanto, há

necessidade de se aprofundar a análise quanto à estrutura do PCCTAE a fim de trazer uma melhor compreensão e avaliação do Plano, enquanto política pública, sobretudo acerca do desenvolvimento de competências.

## 2.2. Competências

Para que se atinja objetivos dentro de uma organização, surge a necessidade da gestão estratégica de pessoas. Tal modelo, como aponta Fernandes (2013), objetiva a conversão de estratégias em resultados por meio de um plano de ação. O modelo de gestão estabelece as diretrizes que orientarão esse plano de ação, Fischer (2002a, p. 12) apresenta o conceito de um modelo de gestão de pessoas:

É a maneira pela qual uma empresa se organiza para gerenciar e orientar o comportamento humano no trabalho. Para isso a empresa se estrutura definindo princípios, estratégias, políticas e práticas ou processos de gestão. Tudo o que interfere de alguma maneira nas relações organizacionais pode ser considerado componente do modelo de gestão de pessoas. O comportamento organizacional não é produto direto de um processo de gestão, mas o resultado das relações pessoais, interpessoais e sociais que ocorrem na empresa. Gestão de pessoas é direcionamento e orientação desse agregado de interações humanas.

Diante do conceito detalhado pelo autor, percebe-se como o estabelecimento de estratégias específicas determinadas pelas organizações definem um modelo de gestão de pessoas mais adequado para o êxito nas organizações públicas.

Nesse mesmo sentido, Dutra (2004) afirma que um sistema de gestão de pessoas, articulado com as estratégias organizacionais e com as expectativas das pessoas, ganha legitimidade e credibilidade por agregar valor tanto para a organização como um todo, quanto para as pessoas que com ela mantêm relações de trabalho.

Fernandes (2013) apresenta um esquema da relação estratégica e competências como modelo de gestão. Para o autor, a gestão de competências constitui-se como ação crítica para prover as organizações de competências que tornem viáveis suas estratégias organizacionais, partindo-se do desenvolvimento de competências individuais para a geração de competências organizacionais. A **figura 1** representa como o esquema de um modelo estratégico de gestão de pessoas voltado para competências funciona nas organizações.

**Figura 1 - Estratégia e Competências nas Organizações**



Fonte: Fernandes (2013, p.20)

O esquema de Fernandes (2013) aponta que Organizações têm estratégias que visam atingir ser transformadas em resultados (representadas pela letra A). Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2000 *apud* Fernandes, 2013) classificam as estratégias como deliberadas ou “emergentes”, formalizadas ou planejadas, resultante de um processo de planejamento, com a participação de diversas partes da organização), ou intuitivas, originárias das ideias de um gestor. Até mesmo a ausência de estratégia é uma forma de estratégia ou uma estratégia reativa como apontam Miles, Meyer e Coleman (1978 *apud* FERNANDES, 2013). Independentemente de sua forma de origem ou classificação, para transformar estratégias em desempenho organizacional, isto é, em ações (letra E) e na geração de resultados (letra F - definidos segundo os objetivos estabelecidos). As competências (B), mais especificamente as competências organizacionais, segundo Fernandes (2013), correspondem ao “nível de prontidão de uma organização para executar suas estratégias” (p.20).

O desenvolvimento de qualquer competência organizacional está vinculado às pessoas. Adotar um modelo de gestão por competências implica em definir o modo pelo qual os profissionais são direcionados, motivados, recompensados e desenvolvidos, acabam por resultar em um mecanismo de grande importância para a configuração da competência organizacional, pois as pessoas são a “alma” da competência da organização (FERNANDES, 2013). Similarmente, Dutra (2004) aponta que é necessário que componentes da gestão de pessoas como: desenvolvimento, movimentação, valorização, gestão de carreira e remuneração estejam voltados para o desenvolvimento de competências.

Definir o conceito de competências, por se tratar de um constructo que é trabalhado desde a década de 1970 (SANTOS, 2011) implica em analisar diferentes correntes teóricas que tratam do mesmo assunto (COSTA; DUTRA, 2011; DUTRA, 2004; FLEURY; FLEURY, 2001; LE BOTERF, 1995; MC CLELLAND, 1973; ZARIFIAN, 1999; ZARIFIAN 2008). As seções seguintes tratam do desenvolvimento do conceito de competências individuais e competências organizacionais.

### 2.2.1. O conceito de competências

O conceito de competência abrange uma amplitude de cenários e contextos. Dentro do ambiente jurídico, pode ser entendido como “conjunto de limites dentro dos quais cada órgão do Judiciário pode exercer legitimamente a função jurisdicional.” (CÂMARA, 2005, p.98), sendo a competência regulada por uma série de normas comuns que tornem mais clara e prática o exercício da jurisdição para os diversos órgãos judiciários nacionais e internacionais.

Dentro do ambiente tributário, competência significa a atribuição legislativa da União, Estados, Distrito Federal e Municípios de instituir determinado tributo. (BRASIL, 1988), desde que preceda lei com expressa autorização de arrecadação do tributo.

O termo competência e o início das discussões no campo de gestão de pessoas inicia-se com a publicação do artigo *Testing for Competence rather than Intelligence*, publicado em 1973, por David McClelland. O objetivo do autor nesse artigo consistiu em criticar os métodos de avaliação de inteligência em processos seletivos nas organizações dos Estados Unidos. Para o autor, tais testes procuravam avaliar aspectos da inteligência muito abstratos e que pouco se relacionavam com as atividades profissionais desempenhadas nestas organizações.

McClelland (1973) aponta as competências como um constructo marcado por uma característica pessoal, incluindo três componentes para a mesma: conhecimentos, isto é, o que se precisa saber para desenvolver uma atividade; habilidades, que são demonstrados como talentos particulares na prática da atividade e aptidões, isto é, o talento natural da pessoa que pode vir a ser aprimorado.

Para Perrenoud (1999, p.9), que centrou suas pesquisas na competência voltada para a pedagogia, o conceito de competências

(...)baseia-se, além da inteligência operária, em esquemas heurísticos ou analógicos próprios do seu campo, em processos intuitivos, procedimentos de identificação e resolução de um certo tipo de problemas, que aceleram a mobilização dos conhecimentos pertinentes e subentendem a procura e elaboração de estratégias de ação apropriadas. Acrescentemos que a perícia supõe também atitudes e posturas mentais, curiosidade, paixão, busca de significado, desejo de tecer laços, relação com o tempo, maneira de unir intuição e razão, cautela e audácia, que nascem tanto da formação como da experiência.

Segundo Perrenoud (1999), a competência é oriunda da construção de conhecimento por meio do discernimento reflexivo acerca de experiências atribuídas a diversos níveis de complexidade, isto é, a experiência prática, ou por meio da mobilização do conhecimento a serviço de uma ação eficaz, ou seja, através do ensino formal.

Dutra (2004), posteriormente, aponta que o conceito passou também a ser aplicado para avaliação de desempenho e para o estabelecimento de ações de desenvolvimento dos profissionais nas organizações. Para o autor, competências são “o conjunto de conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para que a pessoa desenvolva suas atribuições e responsabilidades” (DUTRA, 2004, p. 28). Isto significa que competências nesse contexto se constitui como uma série de elementos que são necessários ao melhor desempenho das organizações.

Segundo Santos (2011), que realizou um mapeamento do debate acadêmico acerca do conceito de competências, foram encontradas essencialmente duas vertentes teóricas para os estudos das competências: a escola francesa e a escola americana; enquanto a primeira possui foco nos atributos do indivíduo, a segunda se preocupa com o desempenho organizacional. Em suas pesquisas, a autora identificou pontos de convergência nesses diferentes eixos teóricos que expressam o conceito de competências enquanto “conhecimentos, habilidades e atitudes expressas pelo desempenho profissional, dentro de determinado contexto organizacional.” (p.380).

Ao se analisar as diferentes correntes teóricas, Fleury e Fleury (2001), apontam que o debate francês a respeito de competência nasceu nos anos de 1970, justamente do questionamento do conceito de qualificação e do processo de formação profissional, principalmente técnica. Nessa discussão, procurou-se aliar o ensino às necessidades reais das empresas, visando a aumentar e melhorar a qualidade da capacitação dos trabalhadores e suas chances de se empregarem. Buscou-se portanto, o estabelecimento da relação entre competências e os saberes – o saber agir – no referencial do diploma e do emprego.

Fleury e Fleury (2001) apontam que qualificação

é usualmente definida pelos requisitos associados à posição, ou ao cargo, ou pelos saberes ou estoque de conhecimentos da pessoa, os quais podem ser classificados e certificados pelo sistema educacional (p. 185).

Associado a diferentes instâncias de compreensão, Fleury e Fleury (2001) apontam tal discussão nos níveis da pessoa (a competência do indivíduo), das organizações (competências organizacionais, delineadas segundo os objetivos da instituição) e também dos países (sistemas educacionais e formação de competências enquanto formação de cidadãos para o desenvolvimento do país).

Stroobants (1997) define a competência como um elemento resultante de três componentes: Saber-agir ou conhecimentos formais, que podem ser entendidos como normas e elementos que influenciam o comportamento do indivíduo na organização; Saber-fazer ou habilidades, que correspondem aos procedimentos práticos, como os conhecimentos que se desenvolvem na prática do trabalho; e Saber-ser, entendido como o saber social, incluído aqui as interpretações críticas e visões do mundo. Santa'Anna (2002) complementa que as competências são mais efetivas aos desafios e mudanças organizacionais quando tais mudanças são aplicadas e desenvolvidas em conjunto com as múltiplas formas do saber.

Já Kilimnik, Sant'Anna e Luz (2004) apontam que as competências são contingências, uma vez que são desenvolvidas e implementadas em um contexto organizacional específico. Nesse sentido, percebe-se que competências desejáveis são específicas para cada organização, visto a peculiaridade dos objetivos estratégicos de cada organização.

Independente disto, a literatura aponta que em qualquer organização existem certos tipos de competências que são classificadas pelo impacto que causam nas organizações, as consideradas competências essenciais (RUAS, 2001; STEFFEN, 1999) ou “supercompetências” (FERNANDES, 2013) mais valorizadas no contexto organizacional por adicionarem às organizações atributos específicos para um melhor desempenho organizacional.

Ruas (2001) classifica a relevância das competências segundo três modalidades de características que colocam organizações privadas em destaque sob a ótica da competição. Competências básicas para o autor são aquelas que contribuem para a sobrevivência da organização até o médio prazo. Competências diferenciadoras referem-se àquelas que distinguem a organização no espaço de competição em que atua, contribuindo para uma posição de liderança nesse mercado. Competências essenciais são aquelas que diferenciam a organização no espaço de competição internacional, contribuindo para uma posição de pioneirismo nesse mercado,

Fernandes (2013) apresenta sua concepção de competência como:

Conjunto de recursos articulados que geram valor para a organização são difíceis de imitar, podem ser transferidos a outras áreas, produtos ou serviços da organização, e impactam o desempenho organizacional em um fator-chave de sucesso. (p.33)

Segundo Fernandes e Berton (2012 *apud* Fernandes (2013), o termo “fator-chave de sucesso” deriva da Administração Estratégica e pode ser definido como “elementos essenciais para o sucesso competitivo em determinado setor”, o que reforça a ideia da relação próxima entre os constructos competências e competitividade.

Já para Steffen (1999), as competências essenciais são aquelas competências intelectuais, cognitivas, relacionais, emocionais e de liderança, que superam a ênfase no

domínio de competências técnicas, típicas da noção de qualificação, isto é, o saber-fazer de Stroobants (1997).

A relevância das competências para o desempenho gerencial apresentada por Steffen (1999) corrobora os estudos de Barlett e Ghoshal (1987), que definem competências segundo três modalidades: personalidade (atitudes inerentes às características individuais), conhecimento (adquiridas por meio do treinamento e experiência prática) e habilidades (que estão conectadas à natureza e à forma de realização do trabalho na organização).

Quanto à manifestação das competências, a literatura utilizada apresenta que as competências nas organizações podem se manifestar por meio de dois agentes: indivíduo e organização (DE PAIVA; MELO, 2001; DUTRA, 2001, 2004; DUTRA *et al*, 2006; FERNANDES, 2013; FLEURY; FLEURY, 2004; LE BOTERF, 2001, 2003; ZARIFIAN, 1999, 2008).

Diante da série de conceitos que definem o referido constructo e que foram aqui apresentadas, considerou-se relevante a apresentação dos conceitos de competências individuais e competências organizacionais a fim de compreender como o processo de ensino e aprendizagem contribui para a formação de competências individuais e competências organizacionais.

### **2.2.1.1. O Conceito de Competências Individuais**

Trabalhar o conceito de competências individuais implica na ideia de mobilizar conhecimentos habilidades e atitudes pessoais e profissionais para o cumprimento de objetivos organizacionais. (FERNANDES, 2013; RUAS *et al*, 2010; FLEURY; FLEURY, 2001, 2004; DUTRA, 2001, 2004; DUTRA *et al*, 2006; FERNANDES, 2013; LE BOTERF, 2001, 2003; MOTTA, 2013; ZARIFIAN, 1999, 2008)).

Zarifian (2008) sintetiza o conceito de competências (aqui individuais), como:

a inteligência prática para situações que se apoiam sobre os conhecimentos adquiridos e os transformam com tanto mais força, quanto mais aumenta a complexidade das situações. (p. 187)

Nesse contexto, Zarifian (2008) foca três pontos principais que dão o caráter dinâmico e instável às relações contemporâneas do trabalho, que justifiquem a necessidade do modelo de competência a fim de gerir as organizações: incidentes, comunicação e serviços. Os incidentes ou eventos compreendem fenômenos que ocorrem sem previsão e são capazes de perturbar a execução padrão das atividades de uma organização causando instabilidade. São tão peculiares que são incapazes de serem inseridos em procedimentos ou métodos operacionais que sejam capazes de estabilizá-los.

A equipe de profissionais necessita estar preparada para a tomada de decisão quando deparados com incidentes, diante disto a Comunicação implica nas respostas aos eventos ou incidentes se configurarem como ações e decisões tanto individuais quanto em grupo. Faz-se como indispensável para combater o caráter dinâmico do ambiente de trabalho o ato de comunicar-se eficientemente.

Segundo Zarifian (2008), a comunicação eficaz traduz ao ambiente de trabalho no entendimento interpessoal, na busca dos objetivos organizacionais e o compartilhamento de normas. Já para o serviço, uma vez que a comunicação é ferramenta para que se atinja o resultado de um trabalho, ela define a qualidade das relações entre clientes externos e internos presentes em todas as atividades da organização, logo, na qualidade do produto ou serviço entregue segundo sua natureza específica.

Para Zarifian (1999 apud FLEURY; FLEURY, 2001), que construiu o conceito de Competências à luz do processo de trabalho industrial e cuja noção se aplica neste estudo às competências no serviço público, as competências podem ser classificadas em processos, técnicas, organização, serviços e sociais, exemplificadas conforme **quadro 1**.

**Quadro 1 - Classificação de Competências segundo conhecimentos**

<b>Tipo de Competência</b>	<b>Exemplo de Conhecimento</b>
Competências sobre processos	os conhecimentos do processo de trabalho
Competências técnicas	conhecimentos específicos sobre o trabalho que deve ser realizado
Competências sobre a organização	saber organizar os fluxos de trabalho
Competências de serviço	aliar à competência técnica a pergunta: “qual o impacto que esse produto ou serviço terá sobre o consumidor final?”, permitindo a reflexão quanto à atividade desenvolvida.
Competências sociais	saber ser, incluindo atitudes que sustentam os comportamentos das pessoas

Fonte: Zarifian (1999 apud FLEURY; FLEURY, 2001)

Já Le Boterf (1994 apud FLEURY; FLEURY, 2001) define competência como:

(...)o conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais nutridas a montante pela aprendizagem e formação e a jusante pelo sistema de avaliações. Segundo ainda este autor: competência é um saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado. (p. 187)

Para Le Boterf (1994, apud FLEURY; FLEURY, 2001), o processo de desenvolvimento de competências das pessoas nas organizações é caracterizado segundo o tipo do conhecimento, a função que este conhecimento proporciona na organização e a forma de desenvolvimento desse conhecimento, conforme o **quadro 2**.

**Quadro 2 - Classificação dos Conhecimentos e Elementos Para Desenvolvimento de Competências Individuais**

<b>Tipo Função Como Desenvolver</b>	<b>Função</b>	<b>Como Desenvolver</b>
Conhecimento teórico	Entendimento, interpretação	Educação formal e continuada
Conhecimento sobre os procedimentos.	Saber como proceder.	Educação Formal e Experiência profissional
Conhecimento empírico	Saber como fazer	Experiência profissional.
Conhecimento social.	Saber como comportar-se.	Experiência social e profissional
Conhecimento cognitivo	Saber como lidar com a informação, saber como aprender.	Educação formal e continuada, e experiência social e profissional

Fonte: Le Boterf (1994 *apud* FLEURY; FLEURY, 2001)

A literatura aqui abordada (DUTRA, 2001, 2004; DUTRA *et al*, 2006; FERNANDES, 2013; FLEURY; FLEURY, 2004; LE BOTERF, 2001, 2003; ZARIFIAN, 1999, 2008) aponta que todos os conhecimentos, habilidades e atitudes somente adquirem *status* de competência quando são comunicados e utilizados efetivamente para atingir os objetivos organizacionais, de modo que a rede de conhecimento organizacional se coloca como fator fundamental para tornar a comunicação eficiente e gerar a competência.

Fleury e Fleury (2001) elaboram seu próprio conceito de competência como fonte de valor, mesclando as contribuições tanto dos conceitos das escolas europeias e americanas, chegando ao conceito de competência como:

um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo (p.187).

Fernandes (2013), que ilustra o seu conceito de competências conforme **figura 2**, percebe nas competências individuais uma dupla dimensão, sendo elas as capacidades, que se configuraram como pré-requisitos para uma atuação profissional competente e as entregas, que

como o autor afirma, são a “marca” das competências individuais, uma vez que, sustentadas pelas capacidades, traduzem na efetiva aplicação profissional das capacidades individuais, atuando como geradoras de valor para a organização e para o próprio indivíduo. O autor sintetiza muito bem a literatura abordada nesse campo e define competências individuais como um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que um indivíduo mobiliza e aplica, de forma reiterada, dentro de um contexto profissional, agregando valor à organização e a si mesmo. (p.61)

**Figura 2 – Ilustração do Conceito de Competências Individuais**



Fonte: Elaboração Própria a partir de Fernandes (2013)

O **quadro 3** define como são compreendidos por Fernandes (2013) os conceitos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que compõem as capacidades, além de apresentar dois termos que são implícitos e que segundo o autor merecem destaque: potencial e resultados.

**Quadro 3 - Definição dos elementos componentes das Competências Individuais para Fernandes (2013)**

Conhecimentos	Dados e informações recebidas, armazenados e
---------------	--

	resgatados para interpretar fatos e situações, ou seja, se referem ao saber.
Habilidades	Proficiência para realizar operações físicas ou mentais, referem-se ao saber-fazer. Potencial trabalhado.
Atitudes	Resultante de valores, crenças sentimentos, pensamentos, traduzem-se numa predisposição do indivíduo em relação a algo, podendo ser identificadas com questões como “estou disposto a”? Corresponde a “saber agir”.
Valores	Concepções conscientes que orientam as escolhas dos indivíduos e que estão na base das atitudes; ou seja, aquilo em que acredito influencia minha predisposição em relação a algo.
Potencial	Traduz aptidão, dom, considerada habilidade enrustida
Resultados	Consequência da capacidade de um indivíduo competente de atingir metas organizacionais

Fonte: Fernandes (2013)

Vale ressaltar que Dutra (2004) concorda com os apontamentos de Fernandes (2013) ao afirmar que em uma organização, resultados podem ser medidos a partir de metas preestabelecidas e que devem ser atingidas em determinado prazo e, ao final, verifica-se se os resultados são condizentes com o pactuado. No alcance dessas metas, é evidente que a competência interfere, porém ela não é o único fator: a sorte (ou azar), o nível de esforço, entre outros, também impactam nos resultados. Mesmo sem ser competente, um vendedor, por exemplo, pode atingir uma meta de vendas porque “deu sorte”: seja pelo bom contexto econômico, a eliminação de um grande concorrente, dentre outros motivos que o ajudaram. De forma contrária, um vendedor pode não atingir pelas mesmas razões inversas – e nem por isso deixará de ser competente. À medida que se avançam as análises de resultados do curto para o médio e longo prazos, pode-se perceber que dificilmente um profissional competente nunca atingirá suas metas, assim como um profissional incompetente sempre as atingirá.

Segundo Fernandes (2013), as competências devem ser robustas, no sentido de agrupar várias atividades e tarefas sob uma contribuição que agregue valor à organização. Para tal, o processo de agregar valor determina um nível específico de complexidade de conhecimentos e habilidades profissionais para que tenha êxito. Por exemplo, no serviço público, se o mapeamento da competência de uma organização pública identificar que a competência visada seja o bom atendimento, o servidor público ocupante de cargo de gestão deve ter uma série de entregas que se traduzam no bom atendimento (tais como bom planejamento estratégico, mapeamento constante de resultados por meio de indicadores de desempenho, liderança e bom conhecimento dos processos. Desse mesmo modo, um servidor público membro da equipe

desse gestor deve ter um determinado número de competências com determinado nível de complexidade (tais como conhecimento da legislação vigente e dos processos, atenção ao cidadão no atendimento, e eficiência) que sejam específicos para o trabalho desenvolvido.

De modo similar, Fleury e Fleury (2004) propõem classificar as competências individuais segundo a natureza das atividades profissionais desenvolvidas, sendo elas de três tipos: de negócio, técnico-profissionais e sociais. As competências de negócio estão relacionadas com a interação da empresa com seu ambiente, clientes, fornecedores e concorrentes. Já as competências técnicas distinguem-se por sua ênfase nos inputs “conhecimentos técnicos”. As competências sociais enfatizam a interação com as pessoas, tais como o trabalho em equipe e qualidade no relacionamento interpessoal.

Entretanto, Fernandes (2013) aponta que é importante que na caracterização dessas competências, elas sejam descritas como entregas, ou seja devem apresentar claramente o valor agregado. Isto significa que descrever “trabalho em equipe” como “relacionar-se bem com as pessoas” não deixa clara uma entrega, melhor seria algo como “mobilizar as pessoas para os objetivos da empresa”.

Fernandes (2013) aponta a relevância das competências individuais para as organizacionais, visto que dentre os diversos recursos que compõem uma organização, as competências das pessoas apresentam o maior valor, porque não só elas são “recursos” valiosos à disposição da organização, mas também porque são elas que constituem, desenvolvem e gerenciam as competências organizacionais.

Com os conceitos aqui expostos, parte-se para a seguinte seção, que pretende observar o conceito de competências organizacional e modelos de gestão, isto é, como são as relações organizacionais a fim de gerirem competências individuais e originarem competências organizacionais.

#### **2.2.1.2. Competências Organizacionais e modelo de gestão por competências**

O conceito de competência organizacional reflete um conjunto de recursos coordenados de maneira valiosa e difícil de imitar que confere vantagem competitiva a uma organização. Competências organizacionais sinalizam o nível de prontidão de uma organização para executar suas estratégias. As competências organizacionais vão além das competências dos indivíduos: demandam outros recursos além de pessoas competentes, tais como: para uma organização cujo objetivo seja a inovação, é necessário que a mesma tenha uma equipe com competência técnica, processos de inovação bem desenvolvidos, bom relacionamento entre as equipes de vendas e

produtos para inserção de produtos no mercado, recursos de pesquisa e desenvolvimento, fornecedores adequados e bem preparados às necessidades da organização e boa interface para comunicação entre as áreas de engenharia, marketing e pesquisa para desenvolvimento de novos produtos (FERNANDES, 2013).

Fernandes (2013) aponta que gestão de competências e gestão por competências são conceitos distintos diferenciando-os:

Gestão de competências pode ser entendida como uma atividade informal, que pode ser executada por qualquer gestor no exercício de seu trabalho. Quando esse gestor ou essa empresa oferecem treinamento às suas equipes, atribuem desafios, estimulam leituras, mantêm conversas e dão feedback, sempre visando promover o crescimento profissional de suas equipes, realizam gestão de competências. Uma empresa também faz gestão de competências à medida que promove ações de treinamento pontuais ou realiza outras ações de desenvolvimento. (...) pode ser definida como o conjunto de ações que gestores e/ou empresas realizam com vistas ao desenvolvimento de competências de seus profissionais, mesmo quando não há competências descritas e formalizadas – e essa é a diferença entre gestão de e gestão por competências. (p.77)

Desse modo, a gestão por competências conceituada pelo autor implica na definição e formalização por parte da organização de um conjunto de competências esperadas e utilizadas de forma sistemática como parâmetro para administrar seus colaboradores.

Um modelo de gestão por competências pressupõe o mapeamento das principais entregas esperadas dos indivíduos em suas posições – atreladas às competências organizacionais e estratégicas – e, em seguida, o levantamento dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores (CHAV) necessários para sustentar essas entregas. Diante disso, gestores avaliam entregas e constatam os CHAV a serem trabalhados (FERNANDES, 2013).

Dutra (2004) define um modelo de gestão por competências como um conjunto de conceitos e práticas para desenvolver, consistentemente, as competências das pessoas e da organização. Existindo para alinhar as contribuições das pessoas aos objetivos do negócio, fazem isso ao estabelecer as competências individuais necessárias às estratégias e desenvolver as pessoas para desenvolver a organização.

Rothwell e Lindholm (1999) observam que um modelo de gestão por competências como uma descrição de competências ocupacionais para um grupo identificável, como uma categoria ocupacional, uma unidade administrativa ou uma ocupação, distinguindo performances exemplares e desejáveis (*best-in-class*) das demais performances.

Fleury e Fleury (2001) desenvolvem o conceito de competência organizacional associado à estratégia e à aprendizagem organizacional, realizando o diálogo entre a literatura americana e a europeia. Para o desenvolvimento de competências é necessário que a aprendizagem percorra a via que vai da aprendizagem individual, imbuída de emoções positivas ou negativas e por diversos caminhos, para a aprendizagem em grupo que se caracteriza como

um processo social e coletivo de combinação e aprendizado de conhecimentos integrados e interpretados em esquemas compartilhados de trabalho, até a aprendizagem na organização que se traduz na institucionalização de regras, no modelamento da estrutura organizacional e determinação de procedimentos. Os resultados desse modelo de gestão são o desenvolvimento de competências essenciais à realização das estratégias da organização, se traduzindo em adaptabilidade crescente na organização, em um primeiro momento, e maior criatividade e produtividade na organização.

Já nos estudos de De Paiva e Melo (2008), foi identificada uma lacuna nas pesquisas acerca de competências sobre política e procedimentos efetivos. Elementos como recrutamento e seleção, análise e avaliação de cargos, treinamento e desenvolvimento, avaliação funcional (desempenho, resultados e potencial) e relações com entidades de classe e/ou sindicatos são exemplos de pontos que foram deixados pela literatura, ou quando abordadas pela literatura “mais se assemelham à concepção de ‘qualificação’ do que efetivamente competência” (DE PAIVA; MELO, 2008).

Diante da análise desse contexto, De Paiva e Melo (2008) identificaram a necessidade de construir nos ambientes organizacionais um sistema profissional que esteja baseado em competências, que conciliem estrategicamente projetos individuais, institucionais e sociais. Desse modo, o modelo de gestão por competências deve contemplar além das competências intelectuais, técnico-funcionais, comportamentais e éticas, a competência política. Segundo as autoras, quanto maior uma organização, maior a complexidade das relações internas e externas à organização, por isto, a inserção da competência política em um modelo de gestão por competências considera a perspectiva weberiana das relações profissionais nas organizações.

Significa dizer que “as relações de poder inerentes a qualquer estrutura organizacional e daí, as razões e formas de atuação do profissional na teia política intra e interorganizacional” (DE PAIVA; MELO, 2008, p.349) e tem por vistas a percepção da relevância do caráter social no desenvolvimento e manutenção da competência organizacional.

Nesse mesmo sentido, Gyarmati (1975) percebe as profissões como os mais importantes grupos de poder nas sociedades industrializadas, cabendo às organizações a competência política como elemento construtivo capaz de gerir as relações de poder nas organizações observando as estratégias organizacionais.

O conceito de competências surge, portanto, como um componente de um modelo de gestão de recursos, especificamente de pessoas, cujo objetivo é aliar as competências destas pessoas às da organização e aliar estas duas últimas às estratégias organizacionais, com o intuito de gerar resultados que sejam reconhecidos individualmente (pessoal), coletivamente

(profissional), economicamente (organizacional) e socialmente (sociedade) (DE PAIVA; MELO, 2008; DUTRA, 2004; FLEURY; FLEURY, 2001).

Considerando-se que as competências organizacionais demandam recursos únicos a fim de viabilizar estratégias, é racional afirmar que as competências individuais escolhidas por uma empresa abordem a especificidade das estratégias e competências organizacionais. Em outras palavras, se as organizações são diferentes, de setores distintos, com estratégias diversas, espera-se que enfatizem e desenvolvam competências diferentes em seus profissionais. (FERNANDES, 2013).

O problema da elaboração de um modelo de gestão por competências, quando produzido com pouca relação entre competências individuais e organizacionais, sugere uma padronização de competências adotadas pelas empresas. Estudos conduzidos por Fernandes e Comini (2011) por meio de uma pesquisa aplicada a 81 empresas de grande porte que utilizam competências como ferramenta para a gestão, revelaram certa padronização nas competências: independentemente do setor, as organizações tendem a adotar competências semelhantes, desenvolvendo competências, intuitivamente, com um pequeno nível de customização para suas necessidades e desconsiderando as particularidades do negócio.

Percebe-se, portanto, a necessidade que as organizações têm de observar se as competências individuais e competências organizacionais estão alinhadas e condizem com os objetivos estratégicos das organizações bem como as peculiaridades do negócio a fim de mobilizar capacidades (LE BOTERF, 1994, apud FLEURY; FLEURY 2001; LE BOTERF, 2003; ZARIFIAN, 2008) e entregar resultados (DUTRA, 2001, 2004; FERNANDES, 2013; FLEURY; FLEURY, 2001).

Para esta pesquisa, entende-se competência como um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores mobilizados e que resultam em entregas para a organização. Os conceitos de Fleury e Fleury (2001), Fernandes (2013) e Zarifian (2008) são aqueles que norteiam a noção desse constructo.

Dada a literatura levantada, a competência portanto pode ser considerada como um dos elementos presentes na carreira de um trabalhador cujo desenvolvimento é certamente um dos elementos responsáveis pela consecução de objetivos organizacionais. (FERNANDES, 2013; RUAS et al, 2010; FLEURY; FLEURY, 2001, 2004; DUTRA, 2001, 2004; DUTRA et al, 2006; FERNANDES, 2013; LE BOTERF, 2001, 2003; MOTTA, 2013; ZARIFIAN, 1999, 2008).

A gestão das carreiras para tanto implica em uma ferramenta que seja capaz de orientar como conhecimentos, habilidades, atitudes e valores se desenvolverão e configurarão em um ambiente profissional. Desse modo, o estudo de carreiras é certamente uma forma de identificar

seus respectivos limites e potencialidades quanto ao desenvolvimento profissional individual e organizacional tomando-se por base a noção de competências.

### 3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nesse capítulo, objetiva-se descrever o escopo metodológico desta pesquisa. Primeiramente, discorre-se sobre a metodologia, os métodos utilizados na pesquisa por meio dos critérios de classificação de pesquisa (GIL, 2008; MARCONI; LAKATOS, 2002; PRODANOV; FREITAS, 2013; SILVA; MENEZES, 2001), logo após discute-se os procedimentos de coleta e análise dos dados.

Segundo Gil (2008, p. 26), pesquisa pode ser definida “como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico”, complementarmente a esse conceito, a pesquisa científica é entendida como

a realização de um estudo planejado, sendo o método de abordagem do problema o que caracteriza o aspecto científico da investigação (...) a pesquisa sempre parte de um problema, de uma interrogação, uma situação para a qual o repertório de conhecimento disponível não gera resposta adequada (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 43).

Já a finalidade de uma pesquisa se dá, segundo Silva e Menezes (2001), “quando se tem um problema e não se tem informações para solucioná-lo.” (p.20). Para que se defina o desenvolvimento do método científico, faz-se necessário a observância do objetivo da pesquisa para utilização da metodologia mais adequada para o seu alcance.

Especificamente, a pesquisa no campo das relações humanas, isto é, a pesquisa social que é campo de pesquisa desse trabalho, é definida por Marconi e Lakatos (2002) como “um processo que utiliza metodologia científica, por meio da qual se podem obter novos conhecimentos no campo da realidade social” (p.18). A compreensão da realidade social, portanto, viabiliza maior clareza aos pesquisadores, comunidade científica e sociedade, de modo geral. As implicações desta melhor visibilidade de uma realidade social estão na disposição de recursos essenciais para efetiva tomadas de decisões em prol das organizações e sociedade.

Por envolver pesquisa com seres humanos, esse estudo teve projeto submetido para apreciação ética ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFU e está devidamente aprovada para análise e coleta de dados conforme Certificado de Apresentação para Apreciação Ética de número 80575917.0.0000.5152.

#### 3.1. Método

Observando-se os critérios de classificação de pesquisa indicados nos trabalhos de Gil (2008), Silva e Menezes (2001), e Prodanov e Freitas (2013), tem-se que o procedimento

técnico utilizado para o alcance dos objetivos desta pesquisa consiste em uma abordagem mista ao problema de pesquisa, isto é, qualitativa e quantitativa. A abordagem qualitativa, permite explorar e entender o porquê de um determinado problema, segundo Silva e Menezes (2001, p. 20), permite “a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados” quanto ao tema de pesquisa. Em relação à abordagem quantitativa, segundo Marconi e Lakatos (2002, p.84), sua “principal finalidade é o delineamento ou análise das características de fatos ou fenômenos”.

Quanto à natureza desta pesquisa, constitui-se como pesquisa aplicada. Segundo Silva e Menezes (2001), a pesquisa aplicada “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática e dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais.” (p.19). Nesse sentido o trabalho procura analisar o PCCTAE por meio do comportamento dos técnicos administrativos na carreira e a percepção do plano para a alta gestão em uma universidade federal de forma que os resultados desta pesquisa indiquem elementos que sejam capazes de afetar: a qualidade na prestação de serviços públicos de técnicos administrativos, a institucionalização de planos de avaliação de desempenho, aperfeiçoamento e capacitação nas IFES, alterações na legislação de planos de carreira no serviço público, dentre outros pontos relacionados à políticas públicas.

A estratégia desta pesquisa se caracteriza como estudo de caso e pesquisa *ex-post facto*. É considerado estudo de caso uma vez que se analisa, dentro do PCCTAE, a percepção de gestores e o comportamento na carreira de técnicos administrativos em educação de uma Instituição Federal de Ensino, em um universo de Instituições Federais de Ensino vinculadas ao plano. Complementarmente, Yin (2015) aponta que o estudo de caso é um estudo empírico investigativo acerca de um fenômeno atual que está inserido em um contexto real, esse estudo é mais indicado quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão bem definidas e no qual são necessárias para a pesquisa várias fontes de evidência.

Quanto aos propósitos do estudo de caso, como aponta Gil (2008), é capaz de explorar situações reais em que os limites não são claramente visíveis, descreve a situação contextual em que se está realizando determinada investigação, para esta pesquisa refere-se ao comportamento dos técnicos administrativos em educação na carreira, permitindo assim, “expandir ou analisar proposições teóricas” (GIL, 2008, p.58).

A fim de se subsidiar aos resultados encontrados no estudo de caso, a pesquisa *ex-post facto*, segundo Gil (2008), pode ser conceituada como uma

(...)investigação sistemática e empírica na qual o pesquisador não tem controle direto sobre as variáveis independentes, porque já ocorreram suas manifestações ou porque são intrinsecamente não manipuláveis. Nesse caso são feitas inferências sobre a

relação entre variáveis sem observação direta, a partir da variação concomitante entre as variáveis independentes e dependentes. Na pesquisa *ex-post-facto* a manipulação da variável independente é impossível. Elas chegam ao pesquisador já tendo exercido os seus efeitos (p.54).

Pode-se afirmar que a manipulação de variáveis estatísticas da pesquisa *ex-post facto* permitirão a melhor compreensão do comportamento do técnico administrativo ao longo de seu desenvolvimento na carreira profissional, além de que os dados secundários utilizados correspondem a situações concretas sem que haja a manipulação prévia dos dados pelo pesquisador.

Quanto aos objetivos da pesquisa, classifica-se esta pesquisa como descritiva e exploratória. A pesquisa descritiva, segundo Prodanov e Freitas (2013), regista e descreve fatos observados sem interferência do pesquisador nos mesmos, com o intuito de descrever as características de determinada população, fenômeno ou estabelecer relações entre variáveis. Isto significa que permite avaliar o PCCTAE segundo informações funcionais que determinem o comportamento da evolução da carreira dos técnicos administrativos da UFU por meio de dados que já foram coletados sem interferência do pesquisador a fim de que se obtenham novas informações. Já a pesquisa exploratória, segundo Gil (2008), tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, sendo capazes de proporcionar ao pesquisador, uma visão geral aproximada de um fato específico. Isto significa que procura-se explicitar o problema de pesquisa e dar maior familiaridade ao mesmo por meio de levantamentos bibliográficos, análise de casos e entrevistas com pessoas que vivenciam a rotina de trabalho e têm experiências práticas diretamente ou indiretamente relacionadas ao problema de pesquisa.

Uma pesquisa pode ser também classificada segundo a técnica utilizada, ou seja, pela coleta de dados ou análise dos mesmos (SILVA; MENEZES, 2001). Para esta pesquisa, procurou-se realizar a coleta dos dados por meio de entrevistas semiestruturadas com a alta administração da Universidade Federal de Uberlândia, além do uso de dados secundários funcionais censitários de Técnicos Administrativos ativos permanentes da UFU.

De acordo com Marconi e Lakatos (2007), a entrevista possui propriedades interativas que permitem tratar de temas complexos em profundidade e que com dificuldades seriam adequadamente abordados por meio de questionário. Trata-se, portanto, de uma conversação metódica que observa um roteiro e proporciona resultados satisfatórios e informações necessárias. Quanto à estrutura do roteiro, as pesquisas podem ser consideradas estruturadas e semiestruturadas (GIL 2008, MARCONI; LAKATOS, 2002, 2007; SILVA; MENEZES

(2001). Para esta pesquisa, optou-se por utilizar um roteiro semi-estruturado (vide apêndice I) devido à sua capacidade de “explorar amplamente algumas questões” (SILVA; MENEZES, 2001, p.33) não inseridas na estrutura do roteiro, mas que podem ser essenciais para a compreensão do problema de pesquisa.

Quanto à classificação da pesquisa em relação ao desenvolvimento no tempo, esta pesquisa se caracteriza como longitudinal retrospectiva, uma vez que aborda dados secundários coletados desde a implantação do Plano de Cargos e Carreiras dos Técnicos Administrativos em Educação – PCCTAE, isto é, em 2005, pela lei 11.091/2005. Esta pesquisa também se caracteriza como transversal, uma vez que foram realizadas entrevistas com gestores e suas percepções quanto ao problema de pesquisa no presente.

Em suma, pode-se afirmar que, a estratégia de pesquisa que subsidiou os resultados desta pesquisa se caracteriza como estudo de caso e pesquisa *ex-post facto*, cujos procedimentos técnicos de abordagem ao problema consistiram em pesquisas qualitativa e quantitativa, conduzido por meio do método de entrevistas semi-estruturadas e análise de dados secundários e desenvolvidas ao longo do tempo por meio de estudo longitudinal e transversal. Esta composição de métodos permite entender um fenômeno complexo e que está inserido num contexto real nas relações sociais do setor público, como é o caso da presente pesquisa que propõe analisar o PCCTAE, que é um dispositivo administrativo oriundo de uma política pública que afeta tanto a vida de discentes, docentes, técnicos e cidadãos.

### **3.2. Procedimentos**

Nesta seção, estão detalhados os procedimentos que foram utilizados na realização da pesquisa, partindo da unidade de análise da pesquisa, para a coleta dos dados da pesquisa e finalizando nos métodos empregados para análise dos dados.

Para esta pesquisa fora, portanto, utilizado como unidade geral de análise o PCCTAE na UFU.

A triangulação de coleta de dados se deu em quatro etapas sendo elas: coleta de dados secundários, entrevistas em profundidade com gestores, análise documental e observação participante.

A primeira etapa consistiu no levantamento de dados secundários de relatórios funcionais de todos os técnicos administrativos da UFU. Tais dados são de controle da PROGEP da UFU e foram extraídos tanto do sistema responsável por gerir informações funcionais de todos os servidores públicos federais do poder executivo, o Sistema Integrado de

Administração de Recursos Humanos – SIAPE, quanto do Sistema Integrado de Recursos Humanos – SIREH desenvolvido pela UFU. A análise dos dados obtidos nesta etapa consistiu no uso da estatística descritiva para manipulação e obtenção de informações agregadas, além da elaboração e análise de gráficos, tabelas, análises correlacionais e inferenciais.

Segundo Gil (2008), para a análise dos dados secundários, fora necessário um tratamento específico dos dados, que consistiu na integração dos bancos de dados, transformação, das variáveis a fim de adequá-las em agregados objetivamente mensuráveis que sejam capazes de fornecer informações relativas ao perfil populacional dos técnicos administrativos em relação à carreira. Foram realizadas nesta pesquisa as análises por meio da estatística descritiva dos dados utilizando como ferramenta para tais análises os *softwares*: *Statistical Package for the Social Sciences* versão 25 e *Microsoft Excel* 2016.

Os dados secundários coletados são relativos ao mês de dezembro de 2017, onde fora feita coleta e análise preliminar de dados para mensurar a dimensão da população unidade de análise desta pesquisa. Segundo dados da PROGEP, a população de técnicos administrativos ativos permanentes da UFU, no referido período, é equivalente a 3.128 servidores ativos permanentes na instituição.

As variáveis secundárias que são objeto de análise desta pesquisa estão elencadas no quadro 4.

**Quadro 4 - Descrição das variáveis utilizadas e fonte de dados da pesquisa**

Variáveis	Descrição da Variável	Fonte de Dados
DataAdmissao	Data de admissão na Universidade	SIAPE
DataProgressaoX	Data de Progressão de nível “X” na Carreira	SIREH
Nivel	Nível de Classificação do Cargo Ocupado	SIAPE
NivelCapacitacao	Nível de Progressão por Capacitação na Carreira do Servidor	SIAPE
NivelClassificacao	Nível de Classificação na Carreira do Servidor	SIAPE
PercIncentivo	Percentual de incentivo qualificação percebido pelo servidor	SIREH
CursoQualificacao	Curso Realizado para obtenção do incentivo qualificação	SIREH
RelacaoCursoQualificacao	Relação direta ou não ao ambiente organizacional do servidor	SIREH
EducacaoFormal	Nível de Escolaridade do Servidor	SIREH
AmbienteOrganizacional	Ambiente Organizacional em que as atividade profissionais do servidor se inserem	SIREH
Idade	Idade do servidor	SIREH
Genero	Gênero Masculino ou Feminino do Servidor	SIREH
Cargo	Cargo ocupado pelo servidor	SIAPE
Exercicio	Unidade de Exercício do Servidor	SIAPE
Lotacao	Unidade de Lotação do Servidor	SIAPE
CampusExerc	Campus de Exercício do Servidor	SIREH

Fonte: Elaborado pelo autor.

A segunda fase dessa pesquisa consistiu em incluir, enquanto unidade de análise, a alta administração da UFU. O instrumento de coleta de dados fundamentou-se na realização de entrevistas semi-estruturadas, a fim de se obter amplas informações e verificar, segundo percepções de tais gestores, o comportamento do técnico administrativo na carreira, bem como

as implicações para a unidade onde trabalha. Enquanto método de análise dos dados coletados por meio da entrevista semiestruturada, foi utilizada a análise de conteúdo.

Segundo Bardin (2004, p.33), a análise de conteúdo constitui-se como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. A comunicação, elemento-chave desse método de análise de dados, pode ser entendida como a emissão de significados de um emissor para um receptor (BARDIN, 2004). Para o autor, a análise de conteúdo tem por finalidade na pesquisa: apresentar orientações para uma nova análise e implicação na utilização dos resultados da análise para fins teóricos ou pragmáticos.

Quanto às fases de consecução da análise de conteúdo, esta pode ser dividida em três etapas sendo elas: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Na pré-análise, constitui-se a fase de organização das informações transcritas, cujo objetivo é tornar operacionais e sistematizadas as informações contidas nos dados coletados. Na segunda etapa, denominada exploração do material, compreendeu essencialmente a realização de operações de codificação das informações pré-analisadas em função de parâmetros previamente formulados. Já a última etapa, o tratamento dos dados e interpretação, que consistem em uma série de operações estatísticas, provas de validação dos dados, síntese e seleção dos resultados, inferências e interpretação dos mesmos (BARDIN, 2004).

Quanto aos critérios de seleção de participantes para a entrevista, foi utilizada uma amostragem, observando-se os alto gestores da UFU que trabalham com as atividades-meio da instituição. A fim de entendimento desse trabalho, a alta gestão corresponde aos servidores que ocupam Cargos de Direção - CD de níveis CD-1, CD-2, CD-3 e CD-4, correspondendo, segundo análise preliminar de dados, a um total de 94 servidores com CD, segundo dados da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas-PROGEP em novembro de 2017.

Em um universo de 94 gestores da alta administração da UFU, foi utilizado como critério de seleção dos participantes a amostragem por conveniência, de modo que os entrevistados que se colocaram prontamente disponíveis para a realização da pesquisa até que se atingisse a dimensão desejada na amostra. Significa dizer que a seleção se caracterizou por meio do contato realizado por meio de correspondência ou telefone com as unidades de trabalho desses gestores, convidando-os para participarem da entrevista, selecionando aqueles que responderem ao contato com prontidão até que se atinja a saturação dos dados coletados.

Quanto ao tamanho da amostra, segundo Baker e Edwards (2012), a dimensão de entrevistados em uma pesquisa qualitativa deve ser aquela que seja o suficiente para trazer novas informações que sejam capazes de responder às questões de pesquisa e que atinjam nível de saturação dos dados coletados. Segundo estudo das autoras, o qual consistiu na consulta de

diversos profissionais que trabalham com pesquisas qualitativas, a amostragem ideal para entrevistas quando traduzidas para Adler e Adler 2012 (*apud* BACKER; EDWARDS, 2012), consiste em um montante capaz de fornecer a experiência ao pesquisador de planejar, estruturar entrevistas, conduzir e transcrevê-las e gerar novas informações para a pesquisa. Portanto, nesta pesquisa utilizou-se novos participantes até que foi identificada uma saturação dos dados coletados.

A terceira etapa, consiste em análise documental. A coleta de dados na pesquisa documental segundo Marconi e Lakatos (2002) está restrita a documentos que podem ser escritos ou não e que são fontes primárias de dados. A coleta pode ser realizada no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois. Para esta etapa, pretendeu-se analisar a legislação vigente do plano de carreira dos técnicos administrativos, a fim de compreender seu modelo de funcionamento e relacioná-lo aos demais dados coletados.

A quarta e última etapa consistiu na observação participante do pesquisador que segundo Mann (1970 *apud* Marconi; Lakatos, 2002), a observação participante é uma

tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, tornando-se o observador um membro do grupo de molde a vivenciar o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles (p.91).

Faz-se necessário ressaltar que o pesquisador possui dupla relação com a unidade de análise desta pesquisa, sendo a primeira direta, pois o pesquisador trabalha na Universidade Federal de Uberlândia e pertence à população investigada e a segunda indireta, visto que é membro integrante do corpo discente do Programa de Pós-Graduação em Gestão Organizacional desta instituição. Esta classificação se dá, portanto, como observação participante natural (MARCONI; LAKATOS, 2002).

O **Quadro 5** demonstra o uso da Matriz de Amarração de Mazzon para a verificação da qualidade da pesquisa. Mazzon (1978) propôs um instrumento de análise que está basicamente centrado na questão da aderência e da compatibilidade entre modelo de pesquisa, objetivos da pesquisa, hipóteses de pesquisa e técnicas de análise planejadas para tratamento dos dados. Sendo assim, a Matriz de Amarração é uma ferramenta capaz de adequar elementos como: método de pesquisa, objetivos a serem atingidos, questões ou hipóteses formuladas e instrumentos de coleta e tratamento dos dados.

**Quadro 5 - Matriz de Amarração de Mazzon aplicada à pesquisa.**

<b>Objetivo</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Forma de Coleta/Análise dos Dados</b>	<b>Variáveis</b>
GERAL	<i>O1</i>	Levantamento bibliográfico; Coleta de dados secundários e uso de estatística descritiva; Análise documental da legislação pertinente e literatura levantada.	Gênero, Nível de Classificação do Cargo, Campus de Exercício, Ambiente Organizacional, Idade, Idade de Ingresso, Idade de Aposentadoria, Distribuição de Funções Gratificadas e Cargos de Chefia, Nível de Progressão Por Mérito, e Nível de Progressão por Mérito, Progressão por Capacitação, Índice de Qualificação.
GERAL	<i>O2</i>	Entrevistas em profundidade com gestores e uso de análise de conteúdo;	Planejamento Institucional, Expectativa de Atuação dos TAE
GERAL	<i>O3 ;04</i>	Entrevistas em profundidade com gestores e uso de análise de conteúdo;	Incentivo Qualificação, Progressão por Mérito, Progressão por Capacitação

Fonte: Elaboração Própria do Autor.

## 4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A fim de se atingir o objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa, parte-se para a etapa de análise e discussão dos resultados obtidos. São elencadas seções para discussão nesse capítulo: a primeira realiza uma análise do PCCTAE, partindo do processo de transição entre o plano anterior, o PUCRSE, até a condução do processo de enquadramento dos TAE no atual plano de carreira, onde, são discutidas algumas críticas encontradas na literatura acadêmica acerca dos planos de carreira do serviço público, bem como do próprio PCCTAE. Já a segunda subseção foca na análise dos dados quantitativos da população de técnicos da UFU, levando-se em consideração informações acerca do perfil populacional e, principalmente, de progressão e qualificação na carreira. Por último, são apresentados os resultados dos dados coletados em entrevista com a alta administração da Universidade por meio da análise de conteúdo.

### 4.1. Os Planos de Carreira dos Técnicos Administrativos em Educação das Instituições Federais de Ensino

Nas seguintes subseções são analisados os planos de carreira dos Técnicos Administrativos em Educação, tanto o plano precursor, quanto o plano de carreira vigente. Estas análises são relevantes à medida que são documentos capazes de fornecer, quando somados aos demais tópicos abordados nesta pesquisa, as bases para compreensão do *modus operandi* do PCCTAE e consecução dos objetivos propostos nesta pesquisa.

#### 4.1.1. Apresentação do Plano de Carreira precursor ao Plano de Cargos e Carreiras dos Técnicos Administrativos em Educação.

Antes de se abordar o PCCTAE, é interessante destacar as características do plano de classificação de cargos e carreira anterior. O Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE) instituído pelo Decreto nº 94.664 de 23 de junho de 1987, e em cumprimento a dispositivos da Lei nº 7.596 de 10 de abril de 1987 englobava universidades e demais instituições federais de ensino superior, estruturadas sob a forma de autarquia ou de fundação pública para que adotassem uma carreira tanto para docentes quanto para técnicos administrativos em educação das instituições federais de ensino (BRASIL, 1987).

Elaborado à luz do contexto democrático-histórico do período e balizado pelos princípios da Constituição de 1988, o PUCRCE procurou assegurar a observância do princípio

da isonomia salarial e a uniformidade de critérios tanto para ingresso mediante concurso público de provas, ou de provas e títulos, quanto para a promoção e ascensão funcional, com valorização do desempenho e da titulação do servidor.

Para o caso específico dos técnicos administrativos, o plano classificou os cargos em três grupos: o grupo nível de apoio (NA), cujas atividades se caracterizam a apoio operacional, especializado ou não, que requeiram escolaridade de fundamental ou experiência comprovada ou ainda conhecimento específico; o grupo nível médio (NM), que compreende atividades técnico-administrativas, para cujo exercício é exigida formação de nível médio ou especialização ou formação de nível fundamental, com especialização ou experiência na área; e o grupo nível superior (NS), compreendendo cargos e empregos permanentes a que sejam inerentes atividades técnico-administrativas, para cujo exercício é exigida formação superior e registro no Conselho Superior competente.

Vale ressaltar que a partir da implantação do PUCRCE, padronizou-se enquanto forma de ingresso profissional nas universidades e autarquias federais, o concurso público de provas e títulos. Esse fato representou um avanço democrático; em contrapartida, fora nesse momento que houve nas instituições federais de ensino superior o enquadramento de servidores ligados ao regime trabalhista de Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) para o RJU. Costa (2008) critica que a conversão de milhares de empregados celetistas em estatutários gerou um problema ainda não solucionado para a gestão da previdência dos servidores públicos no Brasil, uma vez que “assegurou aposentadorias com salário integral para todos aqueles que foram incorporados compulsoriamente ao novo regime sem que nunca tivessem contribuído para esse sistema” (p. 859).

Quanto à ascensão profissional, isto é, a promoção na carreira para outro grupo profissional, o PUCRCE previa a realização de processos seletivos internos para que se ocupasse outro cargo de nível superior ao anteriormente ocupado, desde que o servidor tivesse 12 meses de efetivo exercício (BRASIL, 1987).

Já para a progressão funcional na carreira, o PUCRCE apresentava 21 níveis de progressão, sendo cada progressão equivalente a um acréscimo de 5% do salário. Além disto, após cada cinco anos de efetivo exercício, o servidor faria jus à gratificação adicional por tempo de serviço correspondente a 5% do vencimento ou salário do respectivo emprego ou cargo de carreira, até o máximo de 35%. O técnico administrativo em educação poderia ter progressões nesses níveis por três vias: por permanência no cargo ou emprego, por titulação e qualificação e por desempenho (mérito). A primeira considerava a progressão ao nível imediatamente superior a cada interstício de quatro anos; a segunda levava em consideração a relação entre o

curso formal realizado e o cargo ocupado para progressão em diferentes níveis e funciona como uma ferramenta de aceleração da progressão na carreira conforme ilustrado no **Quadro 6**; já a terceira maneira, concedia a progressão funcional do servidor por mérito através de avaliações de desempenho a cada dois anos contados da data de admissão. Vale ressaltar que as formas de avaliação eram determinadas pelo respectivo departamento de gestão de pessoas de cada instituição de ensino. (BRASIL, 1987).

**Quadro 6 - Classificação de Cargos por grupos no PUCRCE**

GRUPO	GRADAÇÃO
<b>GRUPO NÍVEL DE APOIO (NA)</b>	
* Curso de 60 a 179 horas	1 nível
* Curso de 180 a 360 horas	2 níveis
* Certificado de Conclusão de 2º ou 3º grau	3 níveis
<b>GRUPO NÍVEL MÉDIO (NM)</b>	
* Curso de 90 a 219 horas	1 nível
* Curso de 220 a 360 horas	2 níveis
* Certificado de Conclusão de 2º ou 3º grau	3 níveis
<b>GRUPO NÍVEL SUPERIOR (NS)</b>	
* Aperfeiçoamento ou especialização	1 nível
* Mestrado (Grau de Mestre)	2 níveis
* Doutorado (Título de Doutor)	3 níveis

Fonte: Elaborado pelo autor.

O plano também fornecia ao servidor regido por esta legislação trabalhista a concessão de licença especial de seis meses, a cada dez anos de efetivo exercício em uma ou mais de uma instituição federal de ensino superior, assegurada a percepção da respectiva remuneração e vantagens, desde que cumpridas as exigências legais. Também era permitido a cada 10 anos de efetivo exercício que o servidor tirasse licença sem remuneração, para tratar de interesses particulares, pelo prazo máximo de dois anos (BRASIL, 1987).

O Art. 44º do PUCRCE dispõe da criação nas instituições federais de ensino superior, de um sistema de treinamento e aperfeiçoamento do pessoal técnico-administrativo, constituindo-se, para tanto, um programa com orçamento específico. Porém, o que se percebe na legislação pesquisada é a fraca especificação normativa sobre como realizar a então capacitação dos servidores, bem como a avaliação de desempenho dos mesmos, uma vez que

no Art. 14º é fornecida a cada IFE a discricionariedade para determinar a política de avaliação de desempenho de seus servidores e com assessoramento de uma Comissão Permanente de Pessoal Técnico Administrativo com esta atribuição (BRASIL, 1987).

#### **4.1.2. O Plano de Cargos e Carreiras dos Técnicos Administrativos em Educação – PCCTAE: transição entre planos e sua atual estrutura.**

O enquadramento dos servidores técnico-administrativos das IFES no Plano de Carreira dos Cargos dos Técnicos-Administrativos em Educação (PCCTAE) se efetivou mediante o preenchimento do termo de opção do servidor ativo ou aposentado, formalizado até o dia 14 de março de 2005, sendo compulsória apenas a inclusão dos instituidores de pensão nesse novo plano. Segundo Nascimento (2015), por determinação da lei, as IFES e entidades sindicais elegeram representantes para comissões de enquadramento, com prazo estabelecido para efetuar, no máximo, em até 90 (noventa) dias, o enquadramento do servidor na nova matriz hierárquica de cargos após a publicação do dia 12 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005).

O PCCTAE teve duas fases de enquadramento na nova estrutura de carreira e a terceira fase relacionada ao desenvolvimento dos integrantes dessa carreira, reestruturada com suporte ao seu precursor, o PUCRCE. Para que a implantação e acompanhamento no PCCTAE se desse de forma participativa, foi estabelecida, na lei 11.091/2005, a criação de três comissões dentro desse Plano de Carreira.

Na primeira, denominada de Comissão de Enquadramento, criada pela Portaria MEC 157/05, cada IFE teve a sua comissão, composta por técnico-administrativos em educação, eleitos pelos seus pares, e representantes da administração superior da Instituição Federal de Ensino (IFE), prevendo sua dissolução ao final do processo de implantação do plano. Incluía tanto atribuições de acompanhar todo o enquadramento do pessoal, na 1ª e 2ª etapas, bem como de analisar os processos de recursos encaminhados por parte de cada servidor e que depois deveriam ser encaminhados ao Conselho Superior de cada IFE (BRASIL, 2005).

A segunda, denominada de Comissão de Supervisão Interna (CIS), criada pela Portaria MEC 2.519/05, continua sendo composta por integrantes do PCCTAE e tem como principais finalidades acompanhar, orientar, fiscalizar e avaliar a implementação do Plano de Carreira no âmbito da sua respectiva IFE, além de propor à Comissão Nacional de Supervisão (CNS) as alterações que julgar necessárias ao aprimoramento da Lei nº 11.091/2005.

A terceira, denominada de Comissão Nacional de Supervisão (CNS), criada pela Portaria MEC 655/05, é atualmente composta por duas bancadas: Bancada Sindical (três

integrantes do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional – Sinasefe, cinco da Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições Federais de Ensino Superior – FASUBRA), e Bancada do Governo (um integrante do Conselho das Escolas Agrotécnicas Federais – CONEAF, um integrante do Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação – CONCEFET, um integrante da Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES e cinco integrantes do Ministério da Educação – MEC). Esta comissão tem como principais finalidades o acompanhamento, assessoramento e avaliação da implementação do Plano de Carreira estruturado pela Lei 11.091/05, bem como o apontamento de pareceres ao Governo que sugiram possíveis mudanças na legislação relativa ao PCCTAE (BRASIL, 2005).

Desse modo, o PCCTAE surgiu como forma de aliar os objetivos estratégicos e o desenvolvimento organizacional das instituições federais de ensino, aliando, segundo seu Art. 24º, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de cada Instituição Federal de Ensino com seu respectivo Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira (PDIPC).

Vale ressaltar que o PDIPC deveria ser composto pelo dimensionamento das necessidades institucionais, com definição de modelos de alocação de vagas que contemplem as diversas realidades organizacionais da instituição; por um Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento; e pelo Programa de Avaliação de Desempenho próprio da Instituição.

Dentre os objetivos do PCCTAE pode-se elencar: a natureza e a dinâmica das atividades das instituições federais de ensino pautadas na administração, ensino, pesquisa e extensão; a preocupação com a qualidade das atividades entregues ao cidadão; o desenvolvimento do servidor vinculado aos objetivos institucionais; as garantias de programas de capacitação que contemplem a formação específica do servidor; avaliação de desempenho funcional do servidor; as oportunidades de acesso à funções gratificadas e cargos de direção.

Quanto à estrutura da carreira, o PCCTAE é estruturado em cargos que se distribuem nos cinco níveis de classificação, A, B, C, D e E, cujos requisitos para ingresso são mantidos os concursos públicos de provas ou provas e títulos, determinados de acordo com o nível técnico de exigência de desempenho das atividades. Os respectivos níveis de qualificação formal exigidos para ocupar os cargos se resumem basicamente conforme no **Quadro 7**. É importante ressaltar que no PCCTAE fora extinta a ascensão funcional do servidor, isto é a progressão funcional do servidor entre níveis de classificação, ou seja, de um cargo para outro, presente no PUCRCE.

### Quadro 7 - Nível Exigido de Escolaridade dos Cargos PCCTAE

Nível de Classificação do Cargo	Escolaridade
A	Ensino Fundamental Incompleto
B	Ensino Fundamental Incompleto + experiência de 06 a 12 meses
C	Ensino Fundamental Completo + experiência de 06 a 12 meses ou curso Técnico profissionalizante (para alguns cargos)
D	Ensino Médio Completo + experiência de 06 a 12 meses ou curso técnico profissionalizante (para alguns cargos)
E	Ensino Superior Completo + especialização (para alguns cargos)

Fonte: Elaboração Própria com dados da Lei 11.091 de 12 de janeiro de 2005.

No plano criado pela lei 11.091/2005, a progressão na carreira do servidor está condicionada à avaliação de seu desempenho e à realização de cursos de capacitação que estão diretamente relacionados com o seu ambiente organizacional. Desta maneira, tais progressões se dariam exclusivamente, segundo a legislação, através de duas maneiras: a Progressão por Mérito Profissional, que é uma forma sistemática de avaliar o desempenho do servidor dentro da instituição, possui 16 níveis de progressão, em que é analisado o desempenho do servidor, através de avaliação da chefia e autoavaliação. Tal progressão deve respeitar um período de interstício de 18 meses entre cada progressão e início de exercício. Além disto, através da Progressão por Capacitação Profissional, que consiste em 4 níveis de capacitação profissional que impactam diretamente na remuneração do servidor. Cada progressão está também condicionada a um período de interstício de 18 meses e ao cumprimento de carga horária de cursos de capacitação conforme ilustrado no quadro 8. Um problema da Progressão por Capacitação Profissional está na sua formulação, uma vez que se encerram os estímulos financeiros para a realização de novos cursos na carreira quando o técnico administrativo está no teto desta progressão.

**Quadro 8 - Progressão Por Capacitação Profissional do PCCTAE**

NÍVEL DE CLASSIFICAÇÃO	NÍVEL DE CAPACITAÇÃO	CARGA HORÁRIA DE CAPACITAÇÃO
	I	Exigência mínima do Cargo
A	II	20 horas
	III	40 horas
	IV	60 horas
	I	Exigência mínima do Cargo
B	II	40 horas
	III	60 horas
	IV	90 horas
	I	Exigência mínima do Cargo
C	II	60 horas
	III	90 horas
	IV	120 horas
	I	Exigência mínima do Cargo
D	II	90 horas
	III	120 horas
	IV	150 horas
	I	Exigência mínima do Cargo
E	II	120 horas
	III	150 horas
	IV	Aperfeiçoamento ou curso de capacitação igual ou superior a 180 horas

Fonte: Lei 11.091, de 12 de janeiro de 2005.

Na **tabela 1** está ilustrado o vencimento básico das carreiras para os 5 níveis de cargos presentes na carreira (A, B, C, D, E). Segundo a legislação disposta, o vencimento básico, corresponde ao valor estabelecido para o padrão de vencimento do nível de classificação e nível

de capacitação ocupados pelo servidor em função de um cargo específico. Observa-se que o vencimento básico do servidor, presente na **tabela 1**, possui *step* na carreira de 3,8%, que segundo Baptista (2015) corresponde à porcentagem relativa ao aumento salarial devido à progressão na carreira profissional de um nível de classificação ou nível de capacitação para o nível seguinte.

**Tabela 1 - Estrutura do vencimento básico do Plano de Cargos e Carreiras dos Técnico-Administrativos em Educação – PCCTAE (a partir de 1º de janeiro de 2017)**

		Níveis				A		B		C		D		E					
		Classes de Capacitação	Valor	I	II	III	IV												
PISO AI	P01	R\$	1.326,72	1															
	P02	R\$	1.378,46		2	1													
	P03	R\$	1.432,22		3	2	1												
	P04	R\$	1.488,08		4	3	2	1											
	P05	R\$	1.546,11		5	4	3	2											
PISO BI	P06	R\$	1.606,41	6	5	4	3	1											
	P07	R\$	1.669,06		7	6	5	4	2	1									
	P08	R\$	1.734,15		8	7	6	5	3	2	1								
	P09	R\$	1.801,79		9	8	7	6	4	3	2	1							
	P10	R\$	1.872,06		10	9	8	7	5	4	3	2							
PISO CI	P11	R\$	1.945,07	11	10	9	8	6	5	4	3	1							
	P12	R\$	2.020,92	12	11	10	9	7	6	5	4	2	1						
	P13	R\$	2.099,74	13	12	11	10	8	7	6	5	3	2	1					
	P14	R\$	2.181,63	14	13	12	11	9	8	7	6	4	3	2	1				
	P15	R\$	2.266,71	15	14	13	12	10	9	8	7	5	4	3	2				
	P16	R\$	2.355,12	16	15	14	13	11	10	9	8	6	5	4	3				
PISO DI	P17	R\$	2.446,96	16	15	14	12	11	10	9	7	6	5	4	1				
	P18	R\$	2.542,40		16	15	13	12	11	10	8	7	6	5	2	1			
	P19	R\$	2.641,55			16	14	13	12	11	9	8	7	6	3	2	1		
	P20	R\$	2.744,57				15	14	13	12	10	9	8	7	4	3	2	1	
	P21	R\$	2.851,61					16	15	14	13	11	10	9	8	5	4	3	2
	P22	R\$	2.962,82						16	15	14	12	11	10	9	6	5	4	3
	P23	R\$	3.078,37							16	15	13	12	11	10	7	6	5	4
	P24	R\$	3.198,43								16	14	13	12	11	8	7	6	5
	P25	R\$	3.323,17									15	14	13	12	9	8	7	6
	P26	R\$	3.452,77										16	15	14	13	10	9	8
	P27	R\$	3.587,43											16	15	14	11	10	9
	P28	R\$	3.727,34												16	15	12	11	10
	P29	R\$	3.872,70													16	13	12	11
	P30	R\$	4.023,74														14	13	12
PISO EI	P31	R\$	4.180,66												15	14	13	12	1
	P32	R\$	4.343,71												16	15	14	13	2
	P33	R\$	4.513,12												16	15	14	3	1
	P34	R\$	4.689,13												16	15	4	3	2
	P35	R\$	4.872,00													16	5	4	3
	P36	R\$	5.062,01														6	5	4
	P37	R\$	5.259,43														7	6	5
	P38	R\$	5.464,55														8	7	6
	P39	R\$	5.677,66														9	8	7
	P40	R\$	5.899,09														10	9	8
	P41	R\$	6.129,16														11	10	9
	P42	R\$	6.368,20														12	11	10
	P43	R\$	6.616,56														13	12	11
	P44	R\$	6.874,60														14	13	12
	P45	R\$	7.142,71														15	14	13
	P46	R\$	7.421,28														16	15	14
	P47	R\$	7.710,71															16	15
	P48	R\$	8.011,42																16
	P49	R\$	8.323,87																

Fonte: Brasil (2005)

Além da progressão na carreira do servidor, foi instituído no PCCTAE outro incentivo financeiro, o Incentivo à Qualificação, que é uma forma de estimular o servidor a se qualificar para além da exigência de ingresso no cargo. O intuito é que o servidor realize cursos formais que estão diretamente relacionados com as atividades desenvolvidas dentro de seu ambiente organizacional, isto é, área específica de atuação do servidor, integrada por atividades afins ou complementares, organizada a partir das necessidades institucionais que orientam a política de desenvolvimento de pessoal. O PCCTAE considerou que as atividades desenvolvidas em cada área de atividades se enquadram em 10 ambientes organizacionais; tais grupos de atividades são apresentados conforme **Quadro 9**.

**Quadro 9 - Ambientes Organizacionais determinados pelo PCCTAE**

Ambiente Organizacional
Administrativo
Agropecuário
Artes, Comunicação e Difusão
Ciências Biológicas
Ciências da Saúde
Ciências Exatas e da Natureza
Ciências Humanas, Jurídicas e Econômicas
Informação
Infraestrutura
Marítimo, Fluvial e Lacustre

Fonte: Decreto 5.824 de 29 de junho de 2006.

Uma vez realizados os cursos de qualificação e apresentados na unidade de Recursos Humanos da instituição, é analisado se há conformidades do curso, tais como a carga horária e o reconhecimento do curso pelo Ministério da Educação – MEC. Logo após, analisa-se a relação de correspondência entre o curso realizado e o ambiente organizacional no qual o técnico administrativo está inserido; caso sejam correspondentes, haverá uma relação direta entre os mesmos, caso contrário a relação é indireta. Esta relação é importante pois define o percentual de acréscimo salarial que o técnico administrativo em educação terá direito. No **quadro 10** estão identificados os percentuais de incentivo à qualificação segundo o nível de escolaridade e a relação com o ambiente organizacional.

**Quadro 10 - Índice de Incentivo à Qualificação com Relação ao Ambiente Organizacional**

<b>Nível de Escolaridade Formal Superior ao previsto para o exercício do cargo</b>	<b>Área de Conhecimento com Relação Direta</b>	<b>Área de Conhecimento com Relação Indireta</b>
Ensino fundamental completo	10%	-
Ensino médio completo	15%	-
Ensino médio profissionalizante ou ensino médio com curso técnico completo	20%	10%
Curso de graduação completo	25%	15%
Especialização, com carga horária igual ou superior a 360h	30%	20%
Mestrado	52%	35%
Doutorado	75%	50%

Fonte: Lei 11.091 de 12 de janeiro de 2005.

Diante do cenário profissional que o serviço público atualmente oferece, percebe-se que o arcabouço legal institucionalizado inclui acompanhar a carreira do servidor, por meio do monitoramento do desempenho praticamente constante ao longo de boa parte da carreira do servidor (16 níveis que correspondem a pelo menos 24 anos de efetivo exercício na organização). Também se verificam os incentivos financeiros e para progressão na carreira por meio da educação e do aprendizado, seja pela realização de cursos formais a fim dos TAE se qualificarem e obterem um incentivo financeiro, seja pela realização de cursos de curta duração, informais, mas que estejam inseridos no ambiente organizacional de atividades desenvolvidas pelo TAE.

Para o caso específico da UFU, não se considera que haja um monitoramento administrativo dos cursos de capacitação realizados pelo servidor ao longo dos 4 níveis de progressão dispostos na carreira, uma vez que a solicitação da progressão por capacitação na instituição, bem como a realização dos cursos de capacitação é de inteira iniciativa e responsabilidade do servidor.

#### **4.1.3 Experiências e Críticas do Planos de Carreira nas Instituições Federais de Ensino**

O levantamento bibliográfico acerca dos estudos que tratam dos planos de carreiras dos técnicos administrativos das IFES de todo o Brasil se configura como uma ferramenta

imprescindível para análise do formato em que o PCCTAE se encontra e sua respectiva formação de competências individuais e organizacionais.

A atual estrutura de remuneração do serviço público, do PCCTAE, é constituída, de forma geral, por uma parcela fixa, hierarquicamente estruturada em classes, e por uma parcela variável, correspondente a uma gratificação de desempenho individual decorrente da capacitação ou qualificação alcançada. Para Lima (2016), tal estrutura obedece a uma “curva forçada”, e não permite uma justa avaliação do desempenho do servidor. Pires et al. (2005), em outras palavras, se refere à “curva forçada” como as disposições remuneratórias na legislação vigente que obrigam os gestores públicos a obedecer ao padrão de remuneração previamente fixado. Significa dizer que é concedido ao servidor público a progressão na carreira observando-se a qualidade mínima do desempenho do servidor durante o período avaliado e nada é feito na carreira do servidor quando esse apresenta desempenho bem além do exigido.

Concorda Souza (2004) ao afirmar que o aparato remuneratório dentro do plano de carreira do serviço público é definido segundo premissas de estabilidade e previsibilidade. Os planos de carreira no serviço público se baseiam num sistema de remuneração cuja dinâmica se reduz a um mecanismo de mensuração da contribuição dos profissionais cujo foco para o autor são somente as atividades requeridas pelo cargo, abandonando-se pontos de avaliação de desempenho como capacidade de liderança e multidisciplinariedade das tarefas.

Já para um desempenho profissional que se configure para “fora da curva” ou além do exigido, não há na estrutura do PCCTAE um instrumento inserido no plano de carreira que reconheça e que seja capaz de acelerar a carreira do servidor público técnico administrativo. Nesse sentido, os estudos de McDonald, Brown e Bradley (2004) permitem classificar o PCCTAE como uma Carreira Tradicional, cujos principais pontos de desenvolvimento na carreira são o tempo de serviço, treinamento formal, progressão constante, enquanto que sugerem como ferramenta que traga maior reconhecimento ao desempenho do servidor como um modelo de Carreira Autodirigido ou Proteano.

Hall (1986) fora o primeiro autor a denominar essa nova carreira de proteana. O termo deriva do deus grego Proteu que, segundo a mitologia, possuía a habilidade de mudar para outra forma desejada quando bem entendesse. Para o autor, os contos mitológicos de Proteu revelam elementos que podem ser metaforicamente observados no profissional contemporâneo que anseia pela habilidade de gerenciar sua própria carreira, segundo seus interesses e necessidades ao longo da vida pessoal e profissional. Para Hall (1986), a carreira no Século XXI haverá predominância da forma proteana, dirigida pelas pessoas e não pelas organizações.

McDonald, Brown e Bradley (2004) relacionam as diferenças entre carreira tradicional e proteana conforme Quadro 11:

**Quadro 11 - Diferenças entre Carreira Tradicional e Proteana**

Área	Tradicional	Proteana
Desenvolvimento	Mobilidade geográfica, treinamento formal e objetivos de longo prazo	Aprendizado contínuo, envolvimento em projetos-chave
Orientação para o empregado	Valoriza e serve a organização	Autonomia, responsabilidade pessoal e autodirecionamento
Definição do sucesso no ambiente organizacional	Relacionamento com a organização é importante, fornece possibilidade de crescimento, lealdade e comprometimento	O fundamental é a tarefa e não o relacionamento com a organização; isso promove a intensificação de oportunidades, habilidades/conhecimentos

Fonte: Mcdonald, Brown e Bradley (2004)

Nos estudos de De Andrade, Kilimnik e Pardini (2011), que procuraram realizar uma análise comparativa sobre satisfação na carreira, profissão e trabalho, revelou-se que um grupo considerável de entrevistados da pesquisa apresenta inclinação aos valores da carreira proteana, principalmente quanto à valorização de um processo de carreira autogerenciado, observando-se critérios de satisfação definidos pelos indivíduos e não pelas organizações. Há demonstração do desejo dos trabalhadores, além do status e das recompensas financeiras, de uma carreira equilibrada entre vida familiar e trabalho; flexibilidade na carreira, permitindo alterações na trajetória profissional segundo os desejos e objetivos individuais em determinados momentos da carreira.

Além da rigidez na carreira que dificulta a possibilidade do servidor público, e especificamente do técnico administrativo em educação, em conciliar vida profissional com vida pessoal, existe também o problema do reconhecimento formal da organização quanto ao desempenho profissional dos técnicos. Um reconhecimento devidamente percebido é capaz de gerar oportunidades de ocupar cargos de gestão (PIRES *et al*, 2005). Segundo tais autores, a nomeação de servidores para cargos de chefia (identificadas como funções gratificadas ou cargos de direção para as IFES) deveriam cumprir essa função de reconhecimento de servidores que se destacam pela excelência profissional. Todavia, tal nomeação é, segundo os autores, influenciada pelas “relações de confiança”, ou seja, adiciona-se um forte peso político e de relacionamento interpessoal como soberanos na determinação dos indivíduos responsáveis pela

gestão de recursos público. Todo esse processo está em detrimento das mais diversas competências desenvolvidas pelos servidores públicos federais.

Lima (2016) aponta que a implantação de um adequado modelo de competências nas IFES tender-se-ia a reduzir a importância de fatores como afinidade, compatibilidade entre personalidades, padrões de comportamento e vínculos pessoais, que são os principais determinantes das relações políticas e de confiança, e assim aumentar o peso do critério competências necessárias para a investidura em funções ou cargos de maior responsabilidade. Lima (2016) aponta que o caminho certo para a gestão de pessoas se encontra na superação do conceito de “cargo de confiança” e a afirmação do conceito de “cargo de competência” seria uma mudança bastante significativa para organizações públicas, que impactariam por sua vez, em maiores oportunidades na carreira dos servidores sem detrimento quanto ao reconhecimento do seu desempenho. Nesse mesmo sentido, Lima (2016) aponta que conforme a configuração atual dos planos de carreira determinados por lei, os servidores da carreira TAE vinculados ao PCCTAE muitas vezes encontram-se desmotivados a apresentar um desempenho superior, visto que seu potencial não será recompensado fora da curva proposta pela Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Para a autora, a efetiva adoção do modelo de gestão de pessoas por competências acarretaria em uma mudança essencial para proporcionar um salto de qualidade em aproveitamento, sobretudo, do potencial dos servidores públicos.

Em contrapartida, vale resgatar que a competência política, segundo De Paiva e Melo (2008), são inerentes às organizações complexas e que a gestão adequada das relações de poder são indispensáveis para que uma Instituição Federal de Ensino possa se desenvolver. Significa dizer que a vida política, bem como as escolhas de cargos de confiança tomado-se por base afinidades profissionais, pessoais e ideológicas, são ferramentas indispensáveis para uma gestão, nas diversas unidades administrativas e acadêmicas de uma Instituição Federal de Ensino, em harmonia com o planejamento institucional.

Pires *et al.* (2005) propõem alguns direcionadores para aproximar os atuais planos de cargos e carreiras para os servidores públicos ao modelo de remuneração por competências, tais como: alinhá-los às estratégias da instituição; torná-los orientados a resultados; e, principalmente, torná-los capazes de incentivar práticas participativas e o desenvolvimento continuado das pessoas ao longo de toda a carreira no serviço público.

As pesquisas de Nascimento (2015) demonstraram os avanços que a implantação do PCCTAE fez segundo a perspectiva quanto às repercuções e avanços significativos para a capacitação e ao aperfeiçoamento profissional de gestores e servidores públicos da Universidade Federal do Ceará (UFC). Os incentivos à capacitação e à qualificação na área de

educação formal em nível de graduação, especialização, mestrado e doutorado, com incentivos financeiros, garantidos pela lei para todas as classes e níveis, foram relevantes para melhorar, de alguma forma, o desempenho dos servidores. Embora a legislação represente ganhos importantes no aperfeiçoamento profissional dos servidores técnico-administrativos em educação, não avançou muito em termos de carreira, pois permite ascensão no próprio cargo, isto é, mudança do nível de capacitação e não permite a mudança do nível de classificação do cargo, isto é, a ascensão funcional.

Outra repercussão negativa encontrada por Nascimento (2015), foi a obrigatoriedade da lei 11.091 no seu Artigo 24, quando prevê a elaboração de um plano de desenvolvimento dos integrantes da carreira (PDIC) cujo objetivo está no fortalecimento da política de desenvolvimento profissional, devendo esse vincular-se diretamente ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). A pesquisa constatou que desde a data da lei até a realização da pesquisa da autora, o PDI ainda se encontrava em fase de elaboração na PROGEP da UFC.

Por meio da observação participante, constatou-se a mesma realidade na UFU, a Instituição também carece de uma política de desenvolvimento de pessoal mais bem estruturada, sobretudo de uma política que esteja atrelada ao planejamento institucional, nesse caso o PIDE da Universidade. Diante desse cenário em que há uma ausência de políticas específicas para desenvolvimento profissional de seu quadro técnico, procura-se avançar à seção seguinte e verificar como os técnicos se comportam na carreira.

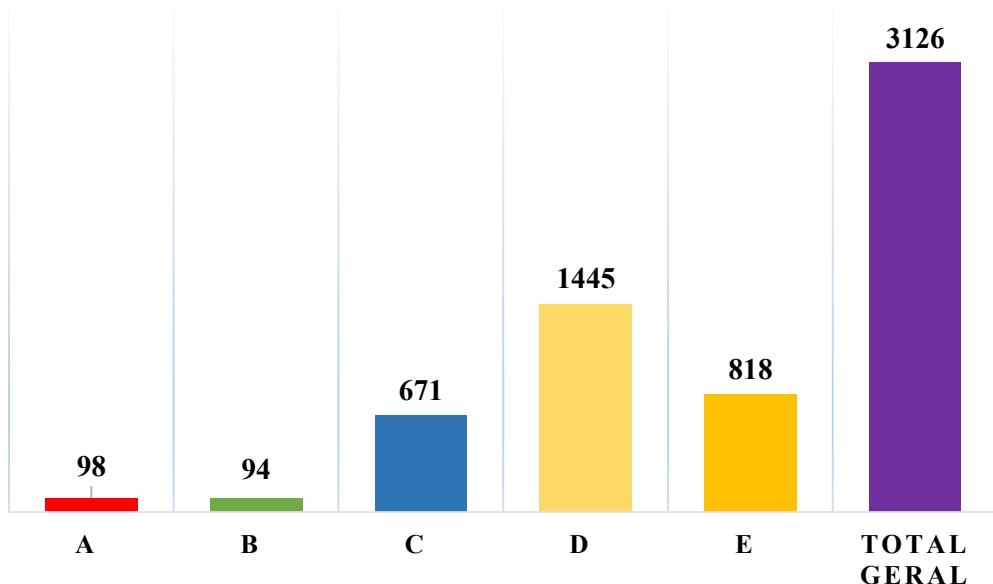
#### **4.2. PCCTAE: O Comportamento dos Técnicos Administrativos em Educação na UFU.**

Visando atingir objetivo específico O1 desta pesquisa, que consiste em observar o comportamento da progressão por capacitação, progressão por mérito e incentivo à qualificação de técnicos administrativos da UFU vinculados ao PCCTAE, são apresentados nesta seção os resultados obtidos de acordo com a análise dos dados secundários relativos à carreira da população de TAE na UFU e coletados em dezembro de 2017. São analisados o perfil da população de TAEs da UFU por meio de figuras, tabelas e dados relativos à Progressão por Desempenho ou Mérito, Progressão por Capacitação e o Incentivo à Qualificação desses servidores.

##### **4.2.1. O Perfil Populacional de Técnicos Administrativos em Educação - UFU**

A UFU, devido à sua dimensão e amplitude de atuação, é certamente uma das IFES com um dos maiores quantitativos de TAE's ativos permanentes. Conforme ilustrado na **Figura 3**, a composição da força de trabalho técnica da universidade em dezembro de 2017 compreendeu 3.126 servidores técnicos administrativos, distribuídos entre: 98 técnicos nível "A", 94 nível "B", que são cargos extintos do atual plano de carreira, 671 nível "C", quase a metade do corpo técnico da instituição corresponde a técnicos de nível "D", equivalente a 1445 e por último, 818 técnicos de nível "E".

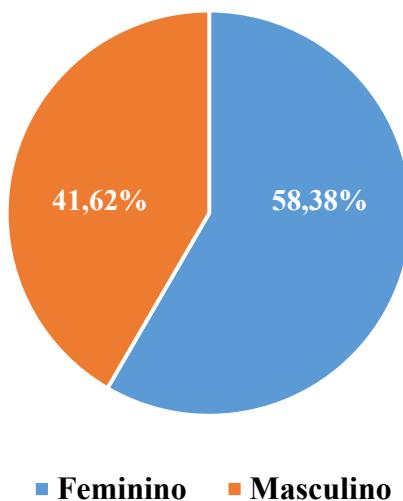
**Figura 3 - Quantitativo de Técnicos Administrativos por Nível de Classificação do Cargo.**



Fonte: Elaboração Própria a Partir de dados PROGEP/UFU.

Quanto à distribuição de técnicos por sexo, seguindo os mesmos padrões de todo o serviço público, há predominância de técnicos do sexo feminino conforme noticiado no *Jornal Correio Braziliense* por Batista (2016). A **Figura 4** ilustra como as servidoras TAEs do sexo feminino da UFU também são maioria, o equivalente a 1.825 mulheres, representando 58,38% do total de técnicos. Já os servidores do sexo masculino representam um total de 1.301 TAE's, ou 41,62%.

**Figura 4 - Quantitativo de Técnicos Administrativos por Sexo.**



Fonte: Elaboração Própria a Partir de dados PROGEP/UFU.

Já em relação ao local de trabalho, a UFU possui TAEs com campo de atuação nos municípios de Uberlândia (Unidade Administrativa do Bairro Martins - Antiga Reitoria, Unidade Administrativa localizada na Duque de Caxias, Campus Educação Física – EDUCA, Campus Santa Mônica, Hospital de Clínicas e Campus Umuarama, Fazenda Capim Branco, Fazenda do Glória e Campus Glória), Ituiutaba (Campus Pontal), Monte Carmelo e Patos de Minas.

A **Tabela 2** apresenta a distribuição de TAEs por Campus e nesse sentido, a UFU possui quase a metade de seu corpo técnico com exercício no Hospital de Clínicas (HC) da instituição, isto é, 1.418 atuando dentro do Hospital, vale ressaltar que atualmente o HC passa por um processo de transição como filial da Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH). O segundo lugar onde mais se concentram TAEs é no Campus Santa Mônica, totalizando 914 técnicos, a justificativa está no fato desse *campus* conter tanto Unidades Acadêmicas quanto Unidades Administrativas, além da Reitoria da instituição. Em terceiro lugar está o Campus Umuarama, com 585 técnicos em exercício, esse campus se caracteriza por dispor em sua maioria de servidores com exercício em Unidades Acadêmicas. O campus Educação Física, que abriga a Escola de Educação Básica – ESEBA e unidades acadêmicas, conta com 50 servidores em exercício. Já nos municípios fora de Uberlândia, observa-se como o quantitativo de técnicos é inferior em relação aos *campi* de Uberlândia, sendo 64 no Campus Pontal, 54 no Campus Monte Carmelo e 30 no Campus Patos de Minas, desempenhando atividades em unidades acadêmicas e administrativas.

Fora questionado junto à PROGEP a razão de não haverem servidores no Campus Glória e Fazenda Capim Branco no banco de dados fornecido para esta pesquisa. Até a conclusão desta pesquisa não se obteve resposta quanto a possíveis correções ou respostas. Sabe-se que uma parte desses técnicos podem estar aqui inseridos no Campus Umuarama e Campus Santa Mônica, devido à existência de Unidades Acadêmicas estruturadas nesses *campi* que desenvolvem atividades acadêmicas no Campus Glória.

**Tabela 2 - Quantitativo de Técnicos Administrativos segundo o Campus de Exercício.**

Nível de Classificação	Campus Pontal	Campus Monte Carmelo	Campus Patos de Minas	Reitoria Martins	Unidade Duque de Caxias	Campus Educacao Fisica	Santa Monica	Hc-UFU	Campus Umuarama	Total Geral
A						4	27	32	35	98
B							29	22	43	94
C	3	4	2		1	10	123	400	128	671
D	42	41	21	6	3	27	543	514	248	1445
E	19	9	7	1		9	192	450	131	818
<b>Total Geral</b>	<b>64</b>	<b>54</b>	<b>30</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>50</b>	<b>914</b>	<b>1418</b>	<b>585</b>	<b>3126</b>

Fonte: Elaboração Própria a Partir de dados PROGEP/UFU.

Quanto à natureza das atividades desenvolvidas pelos técnicos, isto é, o Ambiente Organizacional, a **Tabela 3** aponta como os TAE da UFU se inserem em 9 grupos, dos quais quase a metade dos técnicos (1.393) desenvolvem suas atividades no Ambiente Organizacional da Saúde. Esse fenômeno já fora explicado quando se analisou a disposição dos técnicos segundo Campus de Exercício, onde se demonstrou como uma parcela significativa dos técnicos exercem suas atividades no HC da UFU e para esse caso inclui-se técnicos que atuam nas atividades de pesquisa e extensão das unidades acadêmicas voltadas para a saúde. Vale destacar que em segundo lugar está o ambiente organizacional Administrativo, que dispõe de 888 técnicos que dão suporte às necessidades administrativas das Unidades Acadêmicas e Administrativas. Vale ressaltar que o ambiente Infraestrutura, em qual estão boa parte dos servidores com exercício na Prefeitura Universitária tem seu destaque (204 servidores) e o ambiente Informação, que concentra boa parte desses técnicos no Centro de Tecnologia da Informação da UFU, com 188 servidores. O ambiente Ciências Exatas e da Natureza concentra 116 servidores, os quais atuam em unidades acadêmicas, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão.

**Tabela 3 - Quantitativo de Técnicos Administrativos segundo o Ambiente Organizacional.**

Nível	Administrativo	Agropecuário	Artes, Comunicação e Difusão	Ciências Biológicas	Ciências da Saúde	Ciências Exatas Natureza	Ciências Humanas Jurídicas Econômicas	Informação	Infraestrutura	Não Informado	Total Geral
A	18			2	9	1			64	4	98
B	19	18		2	22	1		3	24	5	94
C	182	11	13	8	372	9	1	24	28	23	671
D	557	19	26	37	489	88	11	93	63	62	1445
E	112	4	19	12	501	17	30	68	25	30	818
<b>Total Geral</b>	<b>888</b>	<b>52</b>	<b>58</b>	<b>61</b>	<b>1393</b>	<b>116</b>	<b>42</b>	<b>188</b>	<b>204</b>	<b>124</b>	<b>3126</b>

Fonte: Elaboração Própria a Partir de dados PROGEP/UFU

Quanto à idade dos TAEs da UFU, conforme observa-se na **tabela 4**, tem-se que a população de técnicos possui uma média de idade equivalente a aproximadamente 45 anos e meio, sendo o servidor mais jovem, com idade correspondente a 21 anos e o mais velho com idade correspondente a 71 anos. O desvio padrão aponta um valor de 11,56 o que indica como a dispersão da idade dos técnicos não se comporta de maneira normal em relação à média populacional.

**Tabela 4 - Idade dos Técnicos Administrativos Ativos na UFU.**

Desvio Padrão	Média	Máximo	Mínimo	Variância
11,56	45,47	71,64	21,04	133,68

Fonte: Elaboração Própria a Partir de dados PROGEP/UFU.

Diante da dispersão da idade dos técnicos não se comportar de forma padronizada, levantou-se o histograma dos técnicos por faixa de idade em um intervalo de 5 anos, conforme **Tabela 5**. Verificou-se que as maiores concentrações de idades dos TAEs da UFU estão respectivamente nas faixas de: 51-55 anos (15,52%), 35-40 anos (14,78%), 30-35 anos (14,24%) e 55-60 anos (13,02%). Esses resultados demonstram como existe uma disparidade no perfil etário dos TAE's da UFU, de um lado estão os técnicos que foram efetivados ou ingressaram nos primeiros concursos realizados ao final da década de 80, de outro estão os técnicos mais jovens que estão ingressando por meio de concursos públicos em vagas, em sua grande parte, desocupadas por servidores aposentados.

**Tabela 5 - Histograma da Idade dos Técnicos Administrativos Ativos na UFU.**

Intervalo	Freqüência	Parcela
21-25	26	0,83%
25-30	268	8,57%
30-35	445	14,24%
35-40	462	14,78%
40-45	346	11,07%
45-50	314	10,04%
51-55	485	15,52%
55-60	407	13,02%
61-65	263	8,41%
65-72	110	3,52%
<b>TOTAL</b>	<b>3126</b>	

Fonte: Elaboração Própria a Partir de dados PROGEP/UFU.

Ao se abordar o perfil de ingresso dos TAEs na UFU, a **tabela 6** apresenta uma média de ingresso no serviço público da UFU de 30 anos de idade. O técnico que ingressou com maior

idade foi aos 61 anos, enquanto o mínimo foi de 17,9 anos (aproximadamente 17 anos e 11 meses). Questionou-se junto à Pró-Reitoria a razão de o servidor ter sido empossado e iniciado exercício com menos de 18 anos, que fere o Art. 5º da Lei 8.112 de 11 de dezembro de 1990, o que se evidenciou foi que esse servidor em específico ingressou com menoridade civil por meio de contrato terceirizado com a universidade em data prévia à publicação da Lei 8.112/90, o que acabou tornando possível o ingresso no serviço público antes da maioridade civil.

A dispersão etária em torno da média do ingresso no serviço público apresenta-se normal quando comparada à distribuição etária atual dos técnicos administrativos da UFU. Esse fato pode ser comprovado pelo desvio padrão da população ser de 7,19 quando comparado ao desvio padrão de 11,56 da **tabela 4**.

**Tabela 6 - Idade de Ingresso dos Técnicos Administrativos em Educação na UFU.**

Desvio Padrão	Média	Máximo	Mínimo	Variância
7,19	30,20	61,76	17,90	51,63

Fonte: Elaboração Própria a Partir de dados PROGEP/UFU.

Ao se analisar os dados apresentados na **tabela 7**, verifica-se como as faixas etárias dominantes de ingresso no serviço público estão nos intervalos de 26-31 anos (31,38% dos técnicos), 21-26 anos (24,57%) e 31-36 anos (18,36%).

**Tabela 7 - Histograma da Idade de Ingresso dos Técnicos Administrativos em Educação na UFU.**

Intervalo	Freqüência	Parcela
17-21	197	6,30%
21-26	768	24,57%
26-31	981	31,38%
31-36	574	18,36%
36-41	332	10,62%
41-46	162	5,18%
46-51	71	2,27%
51-56	36	1,15%
56-62	5	0,16%

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados PROGEP/UFU.

Quanto à idade de egresso do serviço público dos TAEs UFU, conforme os dados apresentados na **Tabela 8**, indicaram uma idade média de 56 anos, enquanto que o servidor com maior idade egresso se aposentou aos 71 anos e o de menor idade aos 31 anos. A explicação de uma aposentadoria tão prematura está no fato de alguns servidores da UFU se aposentarem por invalidez conforme disposições do Art. 186 da Lei 8.112 de 11 de dezembro de 1990.

**Tabela 8 - Idade de Aposentadoria na UFU**

Desvio Padrão	Média	Máximo	Mínimo	Variância
6,49	56,85	71,24	31,79	42,06

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados PROGEP/UFU.

Quanto à dispersão em torno da média, isto é, o desvio padrão, encontrou-se um valor de 6,49, o que mostra que a dispersão da idade de egresso é menor que a dispersão em relação à idade de ingresso dos servidores, bem como a idade dos servidores ativos permanentes. As faixas etárias que se destacaram, conforme ilustrado na tabela 9 são de 58-61 anos (20,32%), 55-58 anos (19,33%), 52-55 anos (16,83%), 52-55 anos (16,83%) e 61-64 anos (11,67%).

**Tabela 9 - Histograma de Idade de Aposentadoria na UFU.**

Bloco	Freqüência	Parcela
31-34	2	0,10%
34-37	8	0,42%
37-40	20	1,04%
40-43	25	1,30%
43-46	53	2,76%
46-49	93	4,85%
49-52	171	8,91%
52-55	323	16,83%
55-58	371	19,33%
58-61	390	20,32%
61-64	224	11,67%
64-67	121	6,31%
67-72	118	6,15%
Total	1919	

Fonte: Elaboração própria a partir de dados PROGEP/UFU

Quanto à distribuição das Funções Gratificadas (FGs) e Cargos de Direção (CD), a **Tabela 10** mostra como a UFU possui uma ampla variedade de funções e cargos gratificados. Os CDs, ou a alta gestão são divididos em 4 níveis, partindo do maior nível CD-1 ocupado pelo Reitor da UFU, CD-2 ocupado por Prefeito Universitário, Pró-Reitores e Vice-Reitor, vale ressaltar que das 8 funções CD-2, somente 1 é ocupado por um técnico que é Pró-Reitor da Universidade, o restante está ocupado por docentes. Já as funções CD-3 que são de Assessor Nível 1, Auditor Geral, Chefe de Gabinete, Diretor Técnico, Diretor e Procurador Geral são ocupadas por 21 servidores, sendo 6 deles ocupados por TAEs e 15 por Docentes. Já as CD-4 que compreendem funções de Assessor Nível 2, Diretor, Gestor do HC, Secretário Geral e Ouvidor totalizam 64 ocupações, sendo 17 delas ocupadas por TAEs e 47 por docentes.

De modo geral, pode-se perceber que de um total de 94 CDs, 24 são ocupadas por TAEs e 80 são ocupadas por docentes e a razão entre técnicos e docentes é cada vez menor quanto

maior forem a posição destas funções na estrutura hierárquica da universidade. Esta informação aponta a existência de uma minoria de aproximadamente 25,53% de TAE que ocupam posições no núcleo estratégico na instituição.

Quanto às FGs, em todos os níveis de funções (de FG-1 a FG-9) percebe-se como tais funções estão em sua grande maioria alocadas entre os TAEs da UFU e isto se explica haja vista que muitas das funções aqui representadas são de funções de responsabilidade essencialmente técnica e têm em sua natureza o caráter administrativo das unidades acadêmicas e administrativas. Entre as principais funções pode-se destacar as de secretário, assessor, supervisor, coordenador e chefe de setor. Em síntese, tem-se que um total de 766 FGs da universidade, 488 são ocupadas por TAEs, o que representa aproximadamente 63,7% do total de FGs. Dada a natureza das atividades desenvolvidas nestas funções é natural que se tenha uma maioria ocupada por técnicos.

Já as Funções Comissionadas de Coordenação de Curso (FUC) são distribuídas somente aos docentes, que pela definição normativa são os responsáveis pela coordenação dos cursos básico, técnico, de graduação e pós-graduação nas IFES.

**Tabela 10 - Distribuição das Funções de Chefia na Universidade Federal de Uberlândia.**

<b>Tipo de Função</b>	<b>Função</b>	<b>Ocupado por Técnico</b>	<b>Ocupado Por Docente</b>	<b>Total</b>
CD-1	Reitor		1	1
	CD-1 Total		1	1
CD-2	Prefeito		1	1
	Pro-Reitor	1	5	6
	V. Reitor		1	1
	CD-2 Total	1	7	8
CD-3	Assessor1	1	5	6
	Aud.Geral	1		1
	Ch Gabinet		1	1
	Diret. Téc	1		1
	Diretor	2	9	11
	Proc Geral	1		1
	CD-3 Total	6	15	21
CD-4	Assessor2	2	3	5
	Diretor	13	43	56
	Gestor Hcu	-	1	1
	Sec Geral	1		1
	Ouvidor	1		1
	CD-4 Total	17	47	64
FG-1	Assessor3	9	6	15
	Coord	93	19	112
	Secretario	1		1
	Supervisor	7	3	10
	FG-1 Total	110	28	138
FG-2	Assessor4	5	1	6
	Ch Setor	1		1
	Coord	8	3	11
	Secretário	6		6
	FG-2 Total	20	4	24
FG-3	Assessor5	3		3
	Gerente	10	2	12
	Secretario	1		1
	FG-3 Total	14	2	16
FG-4	Gerente	72	8	80
	FG-4 Total	72	8	80
FG-5	Ch Geral	2	1	3
	FG-5 Total	2	1	3
FG-6	Assessor	1	1	2
	Ch Setor	59	28	87
	Chefe Rec	1		1
	Secretario	60	12	72
	FG-6 Total	121	41	162
FG-7	Secretario	103	10	113
	FG-7 Total	103	10	113
FG-8	Encarregado	7	1	8
	FG-8 Total	7	1	8
FG-9	Enc Turno	39	28	67
	FG-9 Total	39	28	67
FUC-1	COORD		135	135
	Desocupados		20	20
	FUC-1 Total		155	155
	<b>Total Geral</b>	<b>512</b>	<b>348</b>	<b>860</b>

Fonte: Elaboração própria a partir de dados PROGEP/UFU

De um total de 512 FGs e CDs ocupadas por técnicos, que representam cerca de 59,53% do total de funções gratificadas disponíveis na UFU pesquisou-se como fora feita a distribuição destas FGs e CDs segundo o nível de classificação dos cargos. A **tabela 11** mostra que a distribuição de tais funções está concentrada nos cargos de nível “D” (289 técnicos) seguido dos cargos Nível “E” (114 técnicos), nível “C” (78 técnicos), nível “A” (17 técnicos) e nível “B” (14 técnicos).

Acredita-se que ao se analisar somente estas informações pode-se fazer afirmações errôneas, como por exemplo dizer que os técnicos nível “D” possuem muito mais oportunidades de ter algum tipo de função do que os demais níveis. Para tanto, ao se analisar a razão de técnicos que possuem algum tipo de função e o total de técnicos daquele nível de classificação conforme pode-se visualizar dados da **Tabela 11**, obteve-se uma razão aqui denominada Razão de Oportunidade de Função. Segundo esta razão, 20% do total de técnicos nível “D” têm a percepção de algum tipo de FG ou CD, os técnicos de nível “A” que juntamente com os de nível “B” são os mais antigos da instituição possuem respectivamente uma razão de 17,35% e 14,89%. Já os técnicos de nível “E” esta razão está em 13,94%. Por último os técnicos de nível “C” são aqueles que segundo esta razão possuem menos oportunidades de obterem alguma função, representando um total de 11,62% do total de técnicos nível “C”.

**Tabela 11 - Distribuição de Funções Gratificadas e Cargos de Direção de Técnico Administrativo em Educação por Nível.**

Nível	Total	Porcentagem de TAE's com FG e CD em relação ao total de Técnicos do Nível
A	17	17,35%
B	14	14,89%
C	78	11,62%
D	289	20,00%
E	114	13,94%
Total	512	

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados PROGEP/UFU.

#### 4.2.2. Resultados da Progressão por Mérito.

A progressão por desempenho ou mérito do TAE é um processo cuja política de avaliação é desenvolvida pela unidade administrativa Divisão de Avaliação de Desempenho - DIAND. Por ter o processo de avaliação iniciado pela DIAND, independe de iniciativa da chefia

ou servidor para ser iniciado, desta forma a distribuição da progressão por desempenho varia pouco e em raras situações em relação ao interstício de 18 meses para cada progressão. Para tanto, um estudo da velocidade de progressão por desempenho não apresenta novas informações do perfil do técnico administrativo, haja vista que os dados analisados demonstraram que a quase totalidade dos técnicos progride dentro dos 18 meses.

A **tabela 12** apresenta o quantitativo de técnicos avaliados nos últimos 5 anos para Progressão por Mérito. Pode-se perceber como nos últimos 5 anos houve somente 4 reprovações em progressão por mérito, de um total de 7799 processos de progressões. Conforme dados levantados na seção 4.3, alguns dos gestores apontaram a dificuldade em avaliar devidamente o servidor TAE com o receio de não prejudicar financeiramente ou com o intuito de evitar conflitos interpessoais, o que pode justificar os dados secundários encontrados.

**Tabela 12 - Relação de Avaliações e Reprovações em Progressão por Mérito**

Ano	Técnicos Avaliados	Técnicos Aprovados	Técnicos Reprovados
2013	1623	1621	2
2014	1487	1487	0
2015	1700	1699	1
2016	1499	1498	1
2017	1490	1490	0
<b>Total</b>	<b>7799</b>	<b>7795</b>	<b>4</b>

Fonte: Elaboração Própria a Partir de Dados PROGEP/UFU

A **tabela 13** mostra a distribuição de técnicos por nível de capacitação e padrão de vencimento. Para fins de interpretação da tabela, a cada progressão por desempenho, o servidor TAE acresce 1 ponto em seu padrão de vencimento, iniciando do ponto 1 e podendo chegar até o ponto 16.

Segundo a progressão por desempenho, tem-se que 655 (aproximadamente 20,95% dos técnicos) estão no topo da carreira e são servidores que possuem 24 anos ou mais de exercício no cargo. Nota-se que existe uma quantidade interessante de servidores nos níveis 9 (349), 14 (290 ou 9,28%), 4 (288 ou 9,21%), 5 (249 ou 7,97%), 3 (235 ou 7,52%) e 1 (204 ou 6,52%). Quando cruzados tais dados com o número de nomeações a cada ano, encontrou-se que os servidores que estão nesses níveis são pertencentes a anos de ingresso em que a UFU realizou mais nomeações do que o de costume, em função de vacâncias, aposentadorias e expansão de vagas da universidade.

**Tabela 13 - Distribuição de Técnicos por Padrão de Vencimento**

Nível de Classificação	Padrão de Vencimento															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
<b>A</b>													1	24	10	63
<b>B</b>											1	1	1	8	10	73
<b>C</b>	44	49	43	61	44		3	14	77	44	1	8	11	75	22	175
<b>D</b>	122	109	143	146	147	94	48	49	117	43	7	9	8	98	38	267
<b>E</b>	38	35	49	81	58	52	48	60	155	46	1	6	9	85	18	77
<b>Total Geral</b>	<b>204</b>	<b>193</b>	<b>235</b>	<b>288</b>	<b>249</b>	<b>146</b>	<b>99</b>	<b>123</b>	<b>349</b>	<b>133</b>	<b>10</b>	<b>24</b>	<b>30</b>	<b>290</b>	<b>98</b>	<b>655</b>

Fonte: Elaboração Própria a Partir de dados PROGEP/UFU.

#### 4.2.3. Resultados da Progressão por Capacitação.

A progressão por capacitação, explicitada na análise do PCCTAE, é portanto dividida em 4 níveis de capacitação, o primeiro nível corresponde aos servidores ingressantes no serviço público e à medida que realizam um determinado banco de horas de cursos que estejam relacionados às atividades desenvolvidas em seu ambiente organizacional realizam tal progressão na carreira, desde que observados o interstício de 18 meses entre um nível de capacitação e a quantidade de horas necessárias para cada nível.

A **tabela 14** apresenta a distribuição da População de Técnicos nos diversos níveis da carreira. Os resultados mostram uma distribuição de técnicos nos 4 níveis de capacitação e em praticamente todos os 16 níveis de padrão de vencimento concedidos por meio da progressão por desempenho. Ao se considerar a distribuição dos técnicos por nível de capacitação, 416 técnicos (13,31%) estão no nível I de capacitação, 371 (11,87%) técnicos se encontram no nível II, já no nível III os resultados indicaram a presença de 504 técnicos (16,12%) enquanto no nível IV encontraram-se 1.835 técnicos (58,7%). Os resultados encontrados no nível IV são esperados, haja vista que para que se atinja este nível na carreira, o TAE necessita de pelo menos 6 anos de serviço efetivo no cargo para chegar até o nível máximo de progressão por capacitação.

A região sombreada em cinza escuro da **tabela 14** representa padrões de vencimento em que não há TAE na carreira em nenhum dos níveis de classificação. Já a região em cinza claro representa o montante de técnicos que estão atrasados em relação à dupla progressão, isto é, as 4 primeiras progressões por capacitação e por desempenho, que se dão em períodos semelhantes. Os resultados evidenciaram que ao todo são 745 ou 23,8% dos TAEs na universidade que apresentam, em alguma medida, atraso na progressão por capacitação, sendo

213 técnicos no nível I, 211 no nível II e 321 no nível III. Os técnicos de nível IV, por já terem atingido o teto na progressão por capacitação não são passíveis de análise sob esta ótica. Esta informação demonstra um quantitativo considerável de TAEs da UFU que progridem de maneira a não aproveitar em tempo hábil todos os benefícios do PCCTAE.

**Tabela 14 - Distribuição de Técnicos por Nível de Capacitação e Padrão de Vencimento na UFU.**

Nível de Classificação	Nível de Capacitação I Padrão de Vencimento															Total	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
A																1	1
B												1				2	3
C	44	15	6	3	3		1	1	3	2			1	3		8	90
D	121	11	9	8	7	4	1	2	3	3				1		8	178
E	38	8	3	16	9	2	3	3	22	7			1	18	3	11	144
<b>Total Geral</b>	<b>203</b>	<b>34</b>	<b>18</b>	<b>27</b>	<b>19</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>28</b>	<b>12</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>22</b>	<b>3</b>	<b>30</b>	<b>416</b>	

Nível de Classificação	Nível de Capacitação II Padrão de Vencimento															Total	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
A																3	3
B														1	3	4	
C		34	13	11	4			1	10	3			7		8	91	
D	1	98	15	12	15	3	1	3	7	2	1	1	1	5	1	19	185
E		27	6	7	11	5	1	2	11	4		1	1	7	1	4	88
<b>Total Geral</b>	<b>1</b>	<b>159</b>	<b>34</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>28</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>19</b>	<b>3</b>	<b>37</b>	<b>371</b>

Nível de Classificação	Nível de Capacitação III Padrão de Vencimento															Total		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
A														1	3	2	5	11
B													1		1	11	13	
C			24	12	9		1		9	6		2	1	7		16	87	
D			119	32	31	10	5	9	13	1		2	2	9	2	25	260	
E			40	15	6	5	4	10	24	11		2	1	8	1	6	133	
<b>Total Geral</b>	<b>183</b>	<b>59</b>	<b>46</b>	<b>15</b>	<b>10</b>	<b>19</b>	<b>46</b>	<b>18</b>			<b>6</b>	<b>6</b>	<b>27</b>	<b>6</b>	<b>63</b>	<b>504</b>		

Nível de Classificação	Nível de Capacitação IV Padrão de Vencimento															Total		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
A															21	8	54	83
B												1		8	8	57	74	
C				35	28		1	12	55	33	1	6	9	58	22	143	403	
D				94	94	77	41	35	94	37	6	6	5	83	35	215	822	
E				43	32	40	40	45	98	24	1	3	6	52	13	56	453	
<b>Total Geral</b>	<b>172</b>	<b>154</b>	<b>117</b>	<b>82</b>	<b>92</b>	<b>247</b>	<b>94</b>	<b>8</b>	<b>16</b>	<b>20</b>	<b>222</b>	<b>86</b>	<b>525</b>	<b>1835</b>				

Fonte: Elaboração Própria a Partir de dados PROGEP/UFU.

Como a **tabela 14** indica somente o quantitativo de técnicos distribuídos na carreira bem como realça, pela região sombreada em cinza claro, aqueles que estão com algum atraso na progressão por capacitação na carreira, a **tabela 15** complementa e diz respeito à periodicidade

das progressões na carreira, podendo-se avaliar a dimensão dos atrasos na progressão por capacitação dos TAE.

A estatística descritiva aplicada para todos os pedidos de progressão por capacitação registrados indicou que os TAE da UFU progridem em média com 26,52 meses de exercício na carreira, o que representa um atraso de 8,52 meses em relação ao interstício mínimo para que sejam exigidas as progressões na carreira. Quando se analisa por níveis, os técnicos que possuem as menores médias são aqueles que estão nos níveis D e A com respectivamente 24,14 meses e 24,72 meses. Os técnicos nível B e C possuíram médias de 28,38 e 28,34 e os de nível E as maiores, com 29,46 meses.

Os resultados surpreenderam ao demonstrar que os técnicos nível “E” são aqueles que possuem as maiores médias de progressão na carreira, haja vista que conforme desvio padrão apresentado na análise, os TAE desse nível de classificação apresentam um desvio padrão do grupo, de 21,74, o que demonstra uma dispersão maior das progressões em relação à média, de 19,29. Segundo informações da Divisão de Avaliação de Desempenho – DIAND, unidade administrativa vinculada à PROGEP que é responsável pela execução dos processos de progressão por capacitação dos TAES, esse fato se dá em virtude de muitos técnicos de nível “E” com ambiente organizacional voltado para atividades nas áreas de ciências da saúde e ciências da natureza focarem somente nas atividades desempenhadas na unidade. Isso resulta em um atraso na progressão por capacitação de técnicos de nível “E” ainda que tenham um banco de horas de cursos passível de progressão, não protocolam os pedidos por desatenção ou esquecimento do próprio servidor

**Tabela 15 - Estatística Descritiva do período (em meses) entre início de exercício e solicitações de Progressão por Capacitação do Técnico Administrativos em Educação.**

Nível de Capacitação	Cargos					A+B+C+D+E
	A	B	C	D	E	
Média	25,47	34,41	34,13	26,47	37,33	31,02
Erro padrão	2,92	3,29	1,07	0,60	1,13	0,49
Mediana	22,98	27,88	24,56	18,41	25,55	20,68
Modo	10,06	10,06	18,05	10,06	18,05	18,05
Desvio padrão	21,46	23,01	23,23	20,13	27,58	23,49
Variância da amostra	II	460,62	529,32	539,74	405,11	760,73
Curtose		19,25	3,23	4,87	10,49	4,66
Assimetria		3,95	1,78	2,07	2,93	1,99
Intervalo		135,02	103,20	141,80	150,58	182,63
Mínimo		10,06	10,06	4,08	0,72	2,17
Máximo		145,08	113,26	145,87	151,30	184,80
Contagem		54,00	49,00	472,00	1128,00	597,00
Média		24,16	22,18	24,32	23,07	25,91
Erro padrão		2,84	2,00	0,83	0,41	0,73
Mediana		17,98	17,98	18,15	18,18	18,51
Modo		17,98	10,06	10,06	17,98	18,05
Desvio padrão		21,43	16,48	17,50	12,99	16,63
Variância da amostra	III	459,07	271,43	306,29	168,71	276,68
Curtose		9,43	3,36	9,86	14,93	8,77
Assimetria		2,97	1,96	2,86	3,22	2,88
Intervalo		106,68	68,81	123,98	131,47	115,92
Mínimo		8,58	10,06	0,00	2,73	1,68
Máximo		115,27	78,87	123,98	134,20	117,60
Contagem		57,00	68,00	449,00	991,00	519,00
Média		20,84	18,80	21,98	20,84	23,40
Erro padrão		2,84	2,00	0,83	0,41	0,73
Mediana		17,98	17,98	18,15	18,18	18,51
Modo		17,98	10,06	10,06	17,98	18,05
Desvio padrão		21,43	16,48	17,50	12,99	16,63
Variância da amostra		459,07	271,43	306,29	168,71	276,68
Curtose		9,43	3,36	9,86	14,93	8,77
Assimetria		2,97	1,96	2,86	3,22	2,88
Intervalo		106,68	68,81	123,98	131,47	115,92
Mínimo		8,58	10,06	0,00	2,73	1,68
Máximo		115,27	78,87	123,98	134,20	117,60
Contagem		57,00	68,00	449,00	991,00	519,00

	Nível de Capacitação	Cargos		Nível de Capacitação	Cargos		Nível de Capacitação A+B+C+D+E
		A	B		C	D	
Média		24,64	30,13	26,00	22,23	23,19	23,70
Erro padrão		2,61	3,88	0,90	0,45	0,64	0,38
Mediana		18,05	18,08	19,13	18,08	18,43	18,21
Modo		10,06	10,06	10,06	18,05	10,06	10,06
Desvio padrão		23,19	32,92	17,87	12,99	13,62	16,13
Variância da amostra	IV	537,83	1083,88	319,49	168,81	185,62	260,11
Curtose		4,55	18,21	6,74	16,04	9,23	22,13
Assimetria		2,20	3,80	2,46	3,38	2,68	3,64
Intervalo		103,27	217,08	106,88	116,98	95,15	225,07
Mínimo		10,06	7,99	7,99	0,00	8,19	0,00
Máximo		113,33	225,07	114,87	116,98	103,33	225,07
Contagem		79,00	72,00	394,00	829,00	456,00	1830,00
Média		24,73	28,38	28,34	24,14	29,46	26,52
Erro padrão		1,60	1,88	0,56	0,30	0,55	0,24
Mediana		18,05	19,27	19,53	18,25	19,33	18,61
Modo		10,06	10,06	10,06	18,05	18,05	10,06
Desvio padrão		22,08	25,80	20,31	16,20	21,74	19,29
Variância da amostra	II + III + IV	487,41	665,76	412,68	262,52	472,71	372,08
Curtose		8,92	19,60	6,77	14,89	8,67	11,72
Assimetria		2,81	3,58	2,40	3,34	2,63	2,96
Intervalo		136,50	217,08	145,87	151,30	183,12	225,07
Mínimo		8,58	7,99	0,00	0,00	1,68	0,00
Máximo		145,08	225,07	145,87	151,30	184,80	225,07
Contagem		190,15	189,00	1315,00	2948,00	1572,00	6214,00

Fonte: Elaboração Própria a Partir de dados PROGEP/UFU.

Quanto aos prazos para progressão, encontrou-se conforme **tabela 15**, que o maior interstício para progressão por capacitação fora de 225 meses, ou 18 anos e 9 meses de um servidor de nível “B”, seguido por um interstício de um técnico nível “E” com 184,8 meses ou aproximadamente 15 anos e 5 meses, o nível “D” fora de 151,3 ou aproximadamente 12 anos e 7 meses. Os técnicos “A” e “C” tiveram progressões com maior interstício de 145 meses, ou 12 anos e 1 mês aproximadamente.

Pode-se perceber que com um desvio padrão de 19,29 em torno da média, a velocidade da progressão dos técnicos por progressão está longe de ser padronizada e apresenta discrepâncias entre perfis segundo o nível do cargo ocupado nesta população.

Porém, ao se analisar a moda populacional, identificou que as progressões mais comuns foram no prazo de 10 meses, sendo moda também nos cargos de níveis A, B e C, período de concessão equivalente ao mês de janeiro de 2006. Esse fenômeno é explicado conforme Art. 26 da lei 11.091 do PCCTAE que determina a implantação de efeitos financeiros de forma gradual aos servidores que foram enquadrados no PCCTAE.

Conforme regulamento específico da Comissão de Enquadramento da UFU e orientando-se pela data de implantação da nova tabela de vencimentos do PCCTAE para 01 de janeiro de 2006, os servidores TAE que tinham exercício na UFU antes da implantação do plano e que tiveram certificados de cursos realizados previamente à implantação do mesmo obtiveram o efetivo enquadramento de progressão por capacitação na carreira somente no início de 2006.

É natural que os servidores mais antigos da universidade estejam nos níveis “A”, “B”, “C”, onde se concentram maior número de cargos extintos. A moda de 10 meses que leva em conta o enquadramento de tais servidores no nível de capacitação acaba por diminuir consideravelmente as médias nesses níveis quanto ao período de progressão apresentado na **tabela 15**.

Contrasta com esses resultados a moda de 18 meses registrada somente nos cargos de nível de classificação “D” e “E”, conforme **tabela 15**, em que se pode afirmar que existem muitos TAEs desses grupos que solicitaram progressões após o ano de 2005 claramente por terem ingressado em cargos pertencentes a esses níveis de classificação após a implantação do PCCTAE. Vale ressaltar que de 2005 até os dias atuais houve diversas aposentadorias e vacâncias de servidores nesses cargos, o que acarreta na substituição de servidores por novos ocupantes, além disto há de se considerar novas vagas oriundas da expansão universitária nos *campi* Monte Carmelo, Pontal, Patos de Minas e do REUNI, além de pactuações com o MEC

para consolidação de cursos de graduação, pós-graduação e atendimento ao hospital universitário.

#### 4.2.4. Resultados do Incentivo à Qualificação

Antes de partir para a análise do incentivo a qualificação, faz-se essencial compreender como é o perfil de qualificação do técnico administrativo da UFU. A tabela 15 apresenta a distribuição da qualificação dos TAE na UFU; existem ainda 99 técnicos que não concluíram o ensino fundamental (cerca de 3,17% da população), distribuídos entre os cargos A, B, C e D. Os cargos A e B são aqueles cuja exigência para uma parte considerável de cargos é somente o nível fundamental incompleto, porém os cargos nível “C” e “D” exigem em boa parte de seus cargos respectivamente o nível fundamental e nível médio concluídos.

Questionou-se a PROGEP o porquê da existência de técnicos qualificados para aquém do requisito do cargo e constatou-se que tais técnicos possuem um perfil em comum: eram funcionários contratados e efetivados no serviço público e que tiveram durante o processo de enquadramento ao PUCRSE e ao PCCTAE a definição de seus cargos nos planos de carreira em função da descrição das atividades desempenhadas e não do nível de qualificação dos mesmos.

A região sombreada na **tabela 16** representa o total de técnicos que possuem qualificação além da exigida para se ocupar o cargo. Em linhas gerais, pode-se afirmar que 2.738 técnicos possuem qualificação além da exigida para ocupar o cargo, significa dizer que aproximadamente 87,59% dos técnicos estão superqualificados para atenderem ao que é exigido como nível de formação necessário para se ocupar determinado cargo.

Ao se separar esta análise por nível de classificação do cargo, encontrou-se que nos cargos de nível A, 62 técnicos, ou 63,27% do total de técnicos desse nível estão mais qualificados que o exigido. Já para os cargos de nível B, 57 técnicos, ou aproximadamente 60,64% dos técnicos desse nível possuem qualificação superior ao exigido pelo cargo. Para os cargos de nível C, os dados foram inesperados, cerca de 625 técnicos que correspondem a um total de 93,14% da população de técnicos desse nível possuem qualificação maior que a exigida, de ensino fundamental completo, se configurando acima da média da população de técnicos aqui encontrada. Os técnicos de nível D totalizaram 1.214, ou 84,01% do total de técnicos nível D possuem qualificação além do nível médio. Por último os técnicos de nível E apresentaram resultados esperados para esta pesquisa, um total de 780 técnicos possuí nível de qualificação

que está acima do nível superior exigido para se ocupar o cargo, correspondendo a uma parcela de 95,35% do total de técnicos nível “E”.

Pode-se perceber que os cargos de nível “C” e “E” são aqueles que possuem média de técnicos mais qualificadas acima da média da população de TAEs da UFU. Era de se esperar que a média de técnicos nível D fosse maior que a de técnicos nível C, porém os resultados demonstraram o inverso.

Um dos fatores que explicam o porquê de os técnicos dos níveis “C”, “D” e “E” possuírem médias de qualificação maiores que nos cargos nível “A” e “B” está no perfil dos técnicos ingressantes no serviço público ter se modificado nas últimas décadas. Hoje em dia, esses técnicos são aprovados em concursos públicos promovidos pela instituição já com diploma de graduação, mestrado e doutorado, obtidos em muitos dos casos na própria UFU. Está aqui elemento que aponta diferenças no perfil do Técnicos Administrativo quando dividido entre níveis.

Quanto à natureza dos cursos de qualificação, percebeu-se que somente os técnicos nível C, D e E possuem Mestrado e Doutorado, sendo o nível Pós-Doutor, presente somente nos cargos de nível “E”. Os cursos de especialização são aqueles que predominam na qualificação do TAE da UFU. Segundo os dados analisados, 1.309 ou 41,87% da população analisada possui especialização, enquanto os demais que se destacam são os cursos de Ensino Superior com 604 indivíduos (cerca de 19,32% dos técnicos) seguido dos servidores com nível médio com 467 (14,94%) e mestrado com 431 indivíduos (13,79%). Os resultados identificaram que cerca de 1,57% dos técnicos não possuem levantamento do nível de qualificação ocupado na UFU.

**Tabela 16 - Distribuição de Técnicos Administrativos segundo o Nível de Qualificação.**

Nível de Classificação	Ensino Fundamental Incompleto	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Especialização	Mestrado	Doutorado	Pós-Doutorado	Não Informado	Total Geral
A	36	14	38	5	5					98
B	37	12	30	7	8					94
C	15	29	220	170	218	16	1		2	671
D	11	8	179	398	630	154	32		33	144
E				24	448	261	67	4	14	5
<b>Total Geral</b>	<b>99</b>	<b>63</b>	<b>467</b>	<b>604</b>	<b>1309</b>	<b>431</b>	<b>100</b>	<b>4</b>	<b>49</b>	<b>312</b>
										6

Fonte: Elaboração Própria a partir de dados PROGEP/UFU.

Quanto ao número de pedidos de incentivo qualificação e do número de qualificações realizados durante a carreira dos técnicos, os resultados demonstrados na **tabela 17** identificaram que existe na população de TAE uma distribuição entre indivíduos que não realizaram pedidos de incentivo qualificação e aqueles que tiveram de 1 até 6 pedidos durante a carreira.

Quanto à natureza dos pedidos, os cursos realizados dispuseram-se entre aqueles que possuem relação direta, indireta com ambiente organizacional desempenhado pelo servidor conforme tabela 16. Realizou-se uma mesclagem do quantitativo de pedidos de incentivo a qualificação com relação direta e indireta de cada servidor, a fim de se obter informações precisas daqueles TAE que possuem ao longo da carreira os dois tipos de relação. Verificou-se que os cursos que possuem relação direta ao ambiente organizacional são aqueles que concentram a grande maioria dos incentivos concedidos aos servidores. Já os cursos com relação indireta, que são minoria, ocorrem com maior frequência sendo apenas 1 vez durante a carreira (89 servidores de um total de 118 relações indiretas durante a carreira).

Quanto ao número de qualificações realizadas durante a carreira, ao se considerar tanto incentivo com relação direta e indireta pode-se inferir algumas informações relevantes. Em primeiro lugar, pode-se verificar que existe cerca de 14,01% dos técnicos (438) que não realizaram nenhum curso de qualificação desde o ingresso na UFU. Em segundo verifica-se que comumente ao longo da carreira os técnicos realizam 2 (31,80% dos TAE) ou 1 (26,68% dos TAE) cursos de qualificação. Os técnicos que possuem 3 qualificações na carreira representam um total de 650 (20,8%), já os TAE com 4 progressões, totalizaram 197 (63,02%), 5 qualificações totalizaram 12 técnicos (0,38%) e 6 qualificações obteve-se apenas 1 técnico (0,00032%).

**Tabela 17 - Distribuição de Técnicos Administrativos em Educação segundo o número de pedidos de incentivo a qualificação realizados durante a carreira.**

Tipo de Relação ao Pedido	Número de Pedidos de Incentivo a Qualificação durante a Carreira							Total
	0	1	2	3	4	5	6	
Direta	498	826	973	625	192	11	1	
Indireta	-	89	26	3	0	0	0	3.126
Direta e Indireta	438	834	994	650	197	12	1	

Fonte: Elaboração Própria a Partir de Dados PROGEP/UFU

Quanto à realização das progressões ao longo da carreira, a **tabela 18** apresenta a análise estatística descritiva do período (calculado em meses) entre o início de exercício e solicitações de incentivo qualificação, ou entre solicitações de incentivo qualificação. Esta análise visa

compreender em que medida os TAE da UFU realizam pedidos de incentivo qualificação durante a carreira no serviço público.

Em linhas gerais, os resultados indicaram que a média das realizações de incentivo à qualificação é realizada em um intervalo de 2 anos e 10 meses (34 meses). A menor média registrada fora dos cargos de nível “E (33,39 meses), enquanto a maior média de qualificação são as dos cargos de nível “A” (41,80 meses). Esse fato se explica em função dos técnicos de nível “A” se qualificarem em menor nível de ensino e em menor quantidade de pedidos que os técnicos nível “E”, conforme resultados encontrados. Os técnicos de nível “C” atingiram média de 33,95 meses, resultado tão próximo do nível “E”, que demonstra que de modo geral os técnicos nível “C” possuem média de evolução da qualificação na carreira mais acelerada que dos técnicos de nível “B” e “D” (aproximadamente 36 meses, ou 3 anos), desconsiderando-se claramente a qualidade e a tipologia dos cursos realizados.

O intervalo máximo que um servidor solicitou incentivo a qualificação na carreira fora de aproximadamente 156,56 meses (10 anos e 3 meses), sendo esse pertencente a cargos de nível “D”. Já o menor intervalo para solicitação do incentivo qualificação fora de 0 meses, tal fato é explicado em função de muitos técnicos ao ingressarem no serviço público ou durante o processo de enquadramento no PCCTAE já possuírem qualificação maior do que a exigida para o cargo, bastando apenas protocolar o pedido para a percepção do incentivo, tal fenômeno fora encontrado em todos os níveis de classificação dos cargos.

Quanto à dispersão dos dados em relação à média, a população apresentou desvio de 37,26. Porém encontrou-se que a maior delas é dos técnicos de nível “D”, com desvio padrão de 40,3. Esse fato mostra como esta distribuição não é normal, o que deixa ainda mais claro a existência de 2 ou mais subgrupos que estão classificados no grupo dos técnicos administrativos nível “D”. Tal grupo pode ser subdividido entre aqueles técnicos que foram efetivados no serviço público e realizaram uma quantidade inferior de progressões na carreira, indo de modo geral até a graduação e o outro grupo, de técnicos recém ingressados que estão sobrequalificados segundo a exigência de nível de escolaridade para tais cargos. De um lado, técnicos com certo nível de interesse em se qualificarem, de outro técnicos que ingressam com maior qualificação e com maior nível de interesse em se qualificarem durante a carreira. A menor dispersão encontrada, já de se esperar, fora dos cargos de nível “E” onde os cargos apresentam um grupo de TAEs com elevado nível de qualificação ao ingressarem no serviço público, bem como interessados em se qualificar durante a carreira.

**Tabela 18 - Estatística Descritiva do período (em meses) entre início de exercício e solicitações de Incentivo Qualificação do Técnico Administrativos em Educação.**

	<i>"A"</i>	<i>"B"</i>	<i>"C"</i>	<i>"D"</i>	<i>"E"</i>	<i>A+B+C+D+E</i>
Média	41,80	36,12	33,95	36,015	33,39	34,94
Erro padrão	4,04	3,89	1,15	0,916	0,98	0,58
Mediana	17,00	16,01	18,81	20,170	22,03	20,48
Modo	16,01	16,01	16,01	16,011	16,01	16,01
Desvio padrão	37,89	33,87	36,49	40,337	32,01	37,26
Variância	1.435,65	1.147,19	1.331,47	1627,066	1.024,51	1.388,62
Curtose	0,24	0,76	1,30	0,699	1,29	1,06
Assimetria	1,25	1,39	1,43	1,325	1,31	1,37
Intervalo	141,01	128,94	156,49	156,559	152,58	156,56
Mínimo	2,40	0,00	0,00	0,000	0,00	0,00
Máximo	143,41	128,94	156,49	156,559	152,58	156,56
Contagem	88	76	999	1940	1076	4184

Fonte: Elaboração Própria a Partir de Dados PROGEP/UFU

Quanto à quantidade de pedidos de Incentivo Qualificação na carreira, a **tabela 18** mostra que foram registradas, desde a implantação do PCCTAE na população de técnicos analisados, 4184 concessões desse incentivo. Os cargos que mais obtiveram progressões foram dos níveis “D” com 1.940, seguido do nível “E” com 1.076, nível “C” com 999, nível “A” com 88 e nível “B” com 76. Como o quantitativo de técnicos presentes em cada um dos níveis também influencia no quantitativo de progressões, desenvolveu-se um indicador, o Índice de Qualificação, conforme disposto na **tabela 19**.

**Tabela 19 - Índice de Qualificação dos Técnicos Administrativos**

	Níveis de Classificação					Total
	A	B	C	D	E	
Índice de Qualificação	0,9	0,81	1,49	1,34	1,32	<b>1,34</b>

Fonte: Elaboração Própria a Partir de Dados PROGEP/UFU

O Índice de Qualificação compreende a razão entre o total de qualificações realizadas na carreira e o quantitativo de técnicos em determinado nível de classificação. Quanto maior o índice, maior o número de qualificações realizado na carreira por determinado grupo de cargos do PCCTAE. Desprezando-se a tipologia e qualidade dos cursos de qualificação realizados, o Índice de Qualificação da população de técnicos da UFU de 1,34. Os dados evidenciaram os técnicos que mais realizam progressão em relação ao seu próprio quantitativo são os de Nível “C”, (1,49) seguidos dos técnicos pertencentes ao nível “D” (1,34), nível “E” (1,32) e os cargos de nível “A” e “B” com menos de 1 qualificação por técnico, respectivamente 0,9 e 0,81. Tais

resultados divergem das médias encontradas conforme **tabela 18**, mas ainda sim, convergem ao demonstrar contrastes quanto ao perfil de qualificação existente entre os cargos A e B e os cargos C, D e E.

Em suma, os dados secundários analisados nesse estudo permitem inferir a existência de dois perfis na carreira, de um lado, os cargos de níveis A e B, que compõem servidores com mais tempo de serviço na instituição, mais progredidos na carreira e ocupantes de cargos extintos do PCCTAE; de outro, os cargos de níveis C, D e E, que compõem um grupo de servidores em geral com menor tempo de serviço na UFU. Pôde-se verificar diferenças tanto no nível de qualificação quanto no Índice de qualificação entre esses grupos, de modo que o grupo mais interessado em se qualificar, inclusive para níveis de educação formais mais elevados são de servidores ocupantes dos cargos C, D e E.

#### **4.3. A percepção da Alta Gestão da UFU acerca do PCCTAE e dos Técnicos Administrativos em Educação.**

As entrevistas realizadas, conforme apresentado nos aspectos metodológicos desse estudo, compreenderam gestores da alta administração ocupantes de Funções Gratificadas e Cargos de Chefia. As perguntas foram divididas em módulos, conforme **Apêndice I** desse estudo, com vistas a caracterizar o entrevistado, associar o planejamento institucional com as atividades dos técnicos administrativos, verificar a noção de competências do entrevistado e por último, verificar a relação de desempenho profissional com o PCCTAE.

Inicialmente, o que se evidenciou é que os gestores possuem, ao se traçar um perfil dos oito entrevistados, alta qualificação e elevado tempo de atuação enquanto gestor. A qualificação dos mesmos configura-se entre do nível de especialização *lato sensu* até o pós-doutorado, sendo a maioria dos entrevistados qualificados como doutores. Com uma média de quase 18 anos de atuação na área de gestão da instituição resultante do somatório da ocupação no cargo atual e em cargos anteriores, pôde-se verificar como tais entrevistados estão imbuídos de experiência ao se levar em consideração o tempo de experiência em gestão.

##### **4.3.1. A atuação Institucional do Técnico Administrativo em Educação segundo a Alta Administração.**

Visando atingir o objetivo específico O2 desse estudo que consiste em “Analizar a percepção da alta gestão da Universidade Federal de Uberlândia acerca da contribuição do TAE para o desenvolvimento organizacional da UFU”, procurou-se relacionar as atividades dos

técnicos com as ações institucionais e verificar a percepção dos entrevistados. Verificou-se que a expectativa dos entrevistados quanto à atuação do Técnico está mais relacionada à execução operacional de atividades do que uma visão crítica das atividades, associada ao planejamento e gestão. Os dados coletados apontam que somente dois dos oito entrevistados acreditam que o TAE possui suma importância no processo de tomada de decisão da instituição, enquanto que os demais esperam que os técnicos atuem somente na execução, não levando em consideração a importância do técnico nos diversos níveis, no processo decisório, isto é, de planejamento institucional em seus diversos níveis. Pôde-se verificar a visão singular do técnico enquanto executor conforme relato dos entrevistados abaixo:

O que a gente espera do corpo técnico administrativo é exatamente a execução, a operacionalização das decisões tomadas pelos conselhos superiores. (Entrevistado 2)  
O técnico administrativo, ele implementa o estratégico da universidade, ou seja, ele faz as ações previstas no PIDE. (Entrevistado 7)

É importante ressaltar a percepção dos dois entrevistados de que a gestão deve ser participativa quando se considera a atuação dos técnicos também no processo de tomada de decisão. Para eles, é algo fundamental para uma boa gestão, devido à visão crítica que o técnico tem a acrescentar ao processo de planejamento em função da peculiaridade e especificidade das atribuições do TAE com as demandas e trabalhos desenvolvidos na sua respectiva unidade de trabalho, quando comparado com o gestor. Tal discurso é evidenciado conforme relato abaixo:

(...) na maioria, era realizado pelos gestores e de uma forma isolada, sem a aproximação com a equipe. Eu estando nas duas pontas, estive em uma ponta e hoje estou em outra ponta, aqui na (unidade de trabalho do entrevistado) nós tentamos fazer reuniões periódicas com as equipes e quem determina o que a gente vai de fato atuar, qual vai ser a nossa atuação, é a própria equipe, são os próprios técnicos, (...) quem está ali no dia a dia, quem está ali recebendo as demandas, está com contato direto com o solicitante é que tem essa ampla visão do que é possível e do que não é possível. Eu acredito que o diálogo e, principalmente a inclusão dele nas nossas decisões, é fundamental. (Entrevistado 3)

#### **4.3.2. A noção de competências para a Alta Gestão da UFU.**

Com o intuito de atingir o objetivo O3 desse estudo, que consiste em “Analizar a percepção da alta gestão da Universidade Federal de Uberlândia acerca do desempenho e desenvolvimento profissional dos técnicos administrativos na carreira, sob a perspectiva da noção de competências, verificou-se que tal conceito, para os entrevistados, está associado a mobilização das capacidades e entregas, indo ao encontro do conceito teórico adotado para esse estudo. A análise de conteúdo utilizada para compreender o conceito de competências segundo a percepção dos gestores está dividida nas categorias: atitudes, conhecimentos, habilidades e valores aqui divididos conforme conceitos de Fleury e Fleury (2001), Fernandes (2013) e Zarifian (2008). Dentro das categorias divididas, foram codificados elementos nos relatos dos entrevistados que os adequassem a uma das categorias conforme **tabela 20** abaixo:

**Tabela 20 - Significado de competência segundo os gestores entrevistados**

	N*
<b>Atitudes</b>	<b>13</b>
Comprometimento	5
Saber trabalhar em grupo	3
Visão Crítica	2
Resiliência Individual	2
Prontidão	1
<b>Conhecimentos</b>	<b>8</b>
Conhecimento Técnico da Atividade	4
Elemento Cognitivo	3
Conhecimento Institucional	1
<b>Valores</b>	<b>6</b>
Interesse pelo Trabalho Desenvolvido	3
Inteligência Emocional	2
Empatia	1
<b>Habilidades</b>	<b>3</b>
Comunicar em Língua Estrangeira	2
Domínio de Ferramentas de Informática	1

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados.

\* um mesmo entrevistado pode mencionar mais de um elemento codificado.

De um total de 30 códigos selecionados para a compreensão da noção de competências pelos gestores, encontrou-se que 19 deles (63,3% do total de códigos) são elementos pertencentes às denominadas competências sociais (valores e atitudes) de Zarifian (2008) e Fernandes (2013) que orientam o comportamento organizacional do trabalhador. Esse resultado demonstra que para os entrevistados, a competência está mais relacionada ao comportamento do que ao conhecimento e às habilidades utilizadas no trabalho.

Para a categoria atitude, que se refere ao comportamento habitual do indivíduo orientado por valores, crenças e propósitos, observou-se que o código comprometimento fora o mais mencionado, correspondendo a cinco do total de entrevistados. Segundo os entrevistados, tal conceito se concentra na capacidade do servidor de se envolver no trabalho desenvolvido, bem como na instituição a qual o servidor está inserido até a conclusão de um processo. A crítica não está na falta de capacitação e qualificação, oriunda do processo de aprendizado, mas na

falta de mobilização do conhecimento e das habilidades do servidor devido à falta de interesse do servidor ou à falta de ações do gestor com seus subordinados. O trecho abaixo relata a opinião de um dos entrevistados acerca do conceito de competência relacionado ao comprometimento.

(...) é o famoso CHA. Competências ou conhecimentos, habilidades e atitudes. Os conhecimentos e habilidades, são muito bons hoje, o que não quer dizer que a atitude é boa. Então pessoas com alta formação muitas vezes não desempenham bem seu papel por que não querem. Atitude é o comprometimento, porque a pessoa tem que saber, poder e querer. Ela sabe, pode e muitas vezes não quer. Nós temos gente aí com, mesmo doutorado, não tem envolvimento no trabalho, faz o que é mandado, ou não. (Entrevistado 7)

O código saber trabalhar em grupo fora mencionado por três do total de entrevistados, para os entrevistados, tal competência reflete na capacidade do TAE em ouvir os colegas de trabalho e saber tomar decisões em colegiado. Além disto, fora relatada a dificuldade de comunicação entre técnicos de unidades administrativas ou acadêmicas distintas, para tal, um técnico que consegue alinhar o trabalho com técnicos fora de sua unidade de trabalho é de grande competência para a instituição, conforme relato abaixo:

(...) nós temos que ter um trato profissional, ou seja, se é um trato profissional, se está relacionado, se a minha atividade impacta na sua e a sua atividade impacta na minha, nós temos que minimamente alinhar procedimentos, alinhar falas, alinhar sugestões. Eu não posso simplesmente me omitir diante dessa ou dessas situações. (Entrevistado 4)

Um código encontrado fora a visão crítica do trabalho desempenhado pelo TAE, tal categoria ressaltou a importância desse servidor como um indivíduo que deve ser ouvido e que deve participar de ações fora do campo da execução. Segundo dois dos oito entrevistados, este elemento é importante haja vista que o técnico que possui tal visão é capaz de auxiliar os gestores e demais membros das unidades administrativas e acadêmicas a rever a eficácia e eficiência de ações e elementos do planejamento da unidade, deixando de atuar como mero executor de seu trabalho. O relato abaixo de um dos entrevistados evidencia tal discurso:

E eu observei também que, como eu venho, eu trago uma visão diferente do meu antecessor, que é diferente do meu futuro sucessor. E eu começo então a implantar essas visões de gestão, alterar processos, alterar procedimentos. O que se espera nesse momento? Se espera uma análise crítica por parte do servidor, que ele seja firme em te dizer, com a experiência acumulada que ele tem, se a mudança que você está propondo é factível de sucesso ou não. Isso a gente espera...nós precisamos disso. As pessoas precisam estar atentas ao que estão fazendo. Não podem ficar robotizando o serviço absolutamente... nessas condições, uma coisa que eu não sinto é medo. Não me coage. Muito pelo contrário. (Entrevistado 2)

Enquanto resiliência individual, dois dos oito entrevistados afirmaram que a competência no serviço público está relacionada ao fato de o servidor estar preparado para executar o seu trabalho com qualidade mesmo diante de situações que fogem ao seu cotidiano, deparando-se com diversos obstáculos. Tal preparo para imprevistos e situações que tendem a

tirar o servidor de sua zona de conforto são muito bem apreciadas por estes entrevistados haja vista a situação pela qual o serviço público está inserido, diante do cenário econômico de restrição a recursos orçamentários que o Brasil vivencia:

(...) hoje principalmente, não só a Universidade Federal de Uberlândia, mas todas as universidades, todas com a mudança de postura, de sistema e com pouco dinheiro, a gente ainda consegue, tipo assim, “não deixar a peteca cair”. Falta dinheiro falta material, faltam computadores, faltam várias coisas. Isso quando você consegue superar todas essas dificuldades e consegue ainda fazer o seu trabalho com excelência, isso é ser competente, e hoje somos todos competentes dentro da (unidade de trabalho do servidor). (Entrevistado 1)

O código prontidão, respondido por um dos oito entrevistados demonstrou o conceito de competências associado à capacidade do técnico de estar sempre atento para receber as diversas demandas de seu trabalho com boa vontade, agilidade e presteza.

Dedicação, habilidade em saber, entender, para mim, eu sou um cara que pensa rápido demais. Para mim, o cara tem que ter uma habilidade para entender rápido aquilo que tem que ser feito. Dedicação, habilidade para saber aquilo que tem que ser feito, interesse em fazer o trabalho, ter disponibilidade para aprender coisas novas, porque nós sempre estamos mudando. (Entrevistado 6)

A segunda categoria mais encontrada na definição de competência pelos entrevistados fora a de conhecimentos, com oito referências a essa categoria, encontrou-se que a competência no serviço público possui conceito associado ao nível de conhecimento técnico da atividade desempenhada, como um elemento cognitivo e, por último, relacionado ao conhecimento institucional. O primeiro código, que se relaciona ao conhecimento técnico da atividade desenvolvida fora encontrado em quatro dos 8 entrevistados, para eles o conhecimento deve ser direcionado, ou seja, deve estar alinhado à área de atuação, para que haja retorno profissional. Tal menção mostra a clareza que esses entrevistados possuem acerca da necessidade de os conhecimentos causarem mobilização e resultados para a organização conforme apontado nos estudos de Ferreira (2013). Em uma das entrevistas encontrou-se que os conhecimentos técnicos alinhados à área de atuação proporcionam um trato mais aprofundado, por parte do TAE, de elementos relacionados ao seu trabalho.

Competência da área de atuação, ou referência, é fundamental, por exemplo, não adianta eu organizar bem processos, não adianta eu conhecer bem de planilhas, são questões instrumentais, não adianta eu ter equilíbrio emocional apenas, não adianta eu saber me posicionar no coletivo se a gente não conhece da área da qual nós trabalhamos. Há de se ter conhecimentos e habilidades para discutir o que é (área de trabalho do entrevistado), o limite da (área de trabalho do entrevistado), os indicadores da (área de trabalho do entrevistado), coisas dessa natureza. (Entrevistado 5)

Enquanto elemento cognitivo, 3 dos 8 entrevistados associaram o conceito de competências como um processo mais generalizado, resultante do aprendizado, da observação, memória, juízo e raciocínio. O conceito de Perrenoud (1999) aponta a cognição como um elemento característico do conceito de competência, sobretudo na área da educação, porém para o autor, o próprio processo cognitivo relaciona-se não somente com o desenvolvimento de

conhecimentos como capaz de desenvolver habilidades, haja vista a presença de processos intuitivos, de observação, reflexão oriundos do processo de aprendizagem que induzirão um indivíduo a uma ação mais apropriada. O trecho abaixo que trata da definição de competências por um dos entrevistados demonstra como esse conceito está bem alinhado à compreensão desse eixo teórico pelo entrevistado:

Competência, ela é uma competência cognitiva, porque eu posso trabalhar com ela, as pessoas têm uma formação para tal, para uma determinada função, elas se preparam para isso, ou elas adquirem essa competência no desenvolvimento da atividade, ou seja, ela desenvolve uma habilidade em relação a procedimento, que permite a esse servidor uma resposta mais rápida as demandas feitas a ele. Para que haja maior competência, eu tenho que capacitar o servidor naquela função que ele exerce. (Entrevistado 4)

O código conhecimento institucional trata de um problema de ordem prática no serviço público. O que se escuta comumente é a crítica na UFU à falta de preparo dos técnicos em direcionar o cidadão ou o usuário de seu serviço para atividades que estão fora do seu campo de atuação. O ponto central aqui mencionado trata da necessidade dos TAE de possuírem um nível de conhecimento institucional necessário que seja capaz de direcionar corretamente o cidadão para a unidade que atenda corretamente a sua demanda, de forma a não causar o desgaste no cidadão de procurar vagamente pela solução de seu problema. Um dos entrevistados teve esta preocupação e alegou sofrer muito com esse problema tanto na UFU quanto em outras IFES alegando esse ser um elemento muito importante na configuração de competência no serviço público prestado.

Respostas objetivas e respostas indicativas, ou seja, se não é do setor dele, ele saber e conhecer a instituição para que ele assim, uma coisa que eu sempre falo para os meus servidores, “O maior constrangimento que eu passo, às vezes, não na UFU, em outras instituições, é quando eu preciso de uma indicação de um setor, eu chego no setor e o setor fala eu nem sei o que é isso”. Então, primeiramente, é conhecer a instituição. (Entrevistado 4)

A categoria valores fora mencionada seis vezes, os entrevistados relataram como tais elementos são importantes haja vista que são balizadores do comportamento dos indivíduos em seu local de trabalho. Os códigos encontrados foram: interesse pelo trabalho, inteligência emocional e empatia. Como os valores orientam as atitudes, o interesse pelo trabalho, mencionado por 3 dos 8 entrevistados, aparece aqui como um agente mobilizador da atitude, comprometimento e visão crítica, conforme transcrição da entrevista abaixo em que o entrevistado aponta a necessidade de se ter amor no que se faz:

Aqui dentro você tem que ter um tipo “vestir a camisa” mesmo, porque hoje a universidade, no início, quando nós começamos, o quantitativo de servidores que a gente atendia era 1/3, mais ou menos, do que se tem hoje. E como a gente não consegue ter uma substituição de todos os servidores, você continua fazendo o mesmo serviço, com o mesmo quantitativo de pessoas, com um público muito maior do que antes. Nessa competência do conhecimento você tem que “vestir a camisa”, porque senão você não consegue fazer. Se você não tiver amor no que você faz, você vai ser

um mero digitador, e aqui dentro, para nós, não serve ser um mero digitador. ... Se nós não tivermos pessoas engajadas no trabalho que a gente faz, a gente não consegue fazer, não consegue executar. Tem que ter conhecimento e engajamento sim do que você vai fazer aqui dentro. (Entrevistado 1)

Já o código inteligência emocional, demonstrou a necessidade de os servidores no serviço público possuírem autoconhecimento emocional a fim de que controlem suas emoções para não agirem por impulso ou terem uma reação inadequada à determinadas circunstâncias do trabalho. Quando questionado o conceito de competência para um dos entrevistados o trecho transcrito abaixo descreve notadamente bem tal código:

Pessoas competentes são pessoas que são emocionalmente inteligentes, que são equilibradas emocionalmente, isso é fundamental também nesse processo. Acho que isso, e ali sempre tendo senso de responsabilidade presente. Basicamente seria isso. (Entrevistado 8)

Já o último código relacionado a valores fora a empatia, para um dos entrevistados o termo competência no serviço público está associado à noção de comunidade por parte do servidor público, conforme trecho transcrito abaixo:

O perfil profissional é a pessoa que tenha um sentido público de comunidade, ou seja, eu vim para servir ao público. (Entrevistado 7)

A categoria habilidades fora a que menos se encontrou enquanto definidora do conceito de competências, encontrada em 3 momentos da análise dos dados. Contudo, foram levantadas habilidades pelos entrevistados que segundo os mesmos são ímpares para a execução das atividades na universidade, bem como o seu desenvolvimento e expansão, sendo elas: domínio de língua estrangeira e o domínio da informática pelos servidores públicos.

O domínio à língua estrangeira disse respeito à sua necessidade devido à natureza das atividades desenvolvidas em sua unidade administrativa. Já o outro entrevistado ressaltou a importância desta habilidade devido à expansão da universidade e sobretudo seu processo de internacionalização, conforme trecho abaixo:

As pessoas minimamente têm que saber inglês. Mas não é fazer um inglês simplesmente por fazer o inglês, é fazer o inglês voltado para a internacionalização. A pessoa que liga de uma universidade lá fora e vai falar com você a respeito de alguma dúvida que tem, de uma universidade que nós estamos conveniados, minimamente você tem que ter condições de conversar, de atender, minimamente você tem que ter condições de compreender qual é a legislação que trata daquilo. (Entrevistado 8)

Outro código encontrado fora o domínio dos recursos de informática, sobretudo devido ao surgimento dos novos sistemas digitais da Universidade, dentre eles o Sistema Eletrônico de Informações (SEI), onde se tramitam digitalmente todos os processos da instituição e o Assentamento Funcional Digital (AFD). Quando perguntado a um dos entrevistados o diferencial de um servidor competente obteve-se a seguinte resposta:

Então, o primeiro deles, que hoje a gente vê que é um diferencial é a informática. Hoje um servidor sem este básico domínio não consegue desenvolver o seu serviço. Então, por exemplo, nós agora com o SEI!, se a pessoa não possui habilidade com estas ferramentas, ela não consegue fazer uma designação, preparar um documento no SEI!,

fazer um relatório ou uma tabela no Excel então é uma ferramenta operacional, primeiro. (Entrevistado 7)

Os resultados encontrados por Dutra et al. (2006) em estudo semelhante realizado com a alta gestão da área de recursos humanos em empresas privadas indicam uma grande dispersão de entendimento do conceito de competências. Porém, verificaram que quanto maior o nível de qualificação e menor o tempo de atuação profissional dos entrevistados, maior sua tendência para perceber o conceito de competência como relacionado a mobilização de capacidades ou à entrega e resultados. Já para esse estudo, os resultados indicam que a alta qualificação dos entrevistados e o tempo de trabalho levaram os mesmos a entender o conceito como ligado às entregas e mobilização das capacidades, como encontrado nos estudos de Dutra et al. (2006), porém tais mobilizações e entregas estão fortemente atreladas às competências sociais e não apenas à geração de conhecimentos e habilidades.

Para melhor entendimento da noção de competências segundo a percepção da alta gestão da universidade, fora questionado aos entrevistados qual a principal consequência de se trabalhar com um grupo de servidores cujas competências estão desenvolvidas. Os resultados encontrados estão dispostos na **tabela 21**.

**Tabela 21- Consequências de competência segundo os gestores entrevistados**

	N*
<b>Consequências</b>	<b>8</b>
Maior Eficiência na execução das atividades	4
Melhor Relacionamento Interpessoal	2
Resposta para a Sociedade	2

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados.

Dos resultados encontrados, 4 dos respondentes afirmaram que a consequência do serviço público competente é uma maior eficiência na execução das atividades. Um dos entrevistados afirmou que a competência é responsável por agir como um elemento mitigador de elementos negativos oriundos do serviço público. Para tal, um trabalho inherentemente desenvolvido por pessoas competentes tende a possuir uma redução nos erros segundo dois dos entrevistados, de modo a trazer menos prejuízos para a equipe e para a União.

Um elemento que chamou a atenção fora a resposta de um dos entrevistados no qual ele aponta uma maior fluidez nos trâmites processuais, aqui codificado como maior eficiência na execução das atividades. O trecho da entrevista está transscrito abaixo:

A fluidez na ação profissional. O que ocorre muito no serviço público é que os processos travam dentro da área que viabiliza por falta de conhecimentos e

competências nesses campos. Ai a gente tem que administrar conflitos por falta de competência socioemocional, a gente tem que resolver problemas técnicos por falta de competência instrumental e técnica, a gente tem que resolver problemas de má orientação por falta de competências de referência. Isso trava o processo e não permite o cumprimento do objeto da (unidade de trabalho do entrevistado). Então quando você me pergunta: “Qual é o impacto de pessoas que têm minimamente tais competências?”. Os processos são mais fluidos e a segurança na orientação, na execução, no planejamento e na avaliação dos processos. (Entrevistado 5)

Outro elemento encontrado na pesquisa corresponde a um melhor relacionamento interpessoal. Segundo 2 dos entrevistados, a competência, aqui entendida como as competências sociais (atitudes e valores) são responsáveis por conduzir a uma melhoria no relacionamento interpessoal. Um dos entrevistados afirmou explorar o desenvolvimento de competências que tornem os TAE capazes de participarem do processo de tomada de decisões em sua unidade de trabalho por meio do planejamento e abertura de espaço para opinarem a respeito das medidas de gestão adotadas pelo entrevistado. Sendo assim, o relacionamento interpessoal da equipe acabou por unificar a equipe e deu abertura a um espaço adequado para a resolução de conflitos e tomada de decisões.

A unificação, a integração das equipes, nós estamos percebendo uma, a satisfação dos servidores, porque eles se sentem muito mais empoderados, eles se sentem atuantes na (unidade de trabalho do entrevistado), sentem que estão de fato participando das ações. (Entrevistado 3)

Por último, dois dos entrevistados indicaram que a maior consequência de se ter uma equipe competente traduz-se na resposta para a sociedade quanto aos serviços ofertados. Não adianta somente um dos servidores ser competente, haja vista a complexidade de unidades em que tramitam os processos nas diversas unidades organizacionais da UFU, desta maneira há de se perceber que a equipe quando atuante de forma competente, traz as competências organizacionais que são de fato as responsáveis pela consecução dos objetivos em nível de planejamento institucional, conforme havia traduzido Fernandes (2013) correspondendo ao nível de prontidão em que determinada organização possui para implantar suas estratégias. Logo, podendo compreender como a capacidade também de atingir os objetivos, sendo assim capaz de agregar valor conforme apontado nos estudos de Dutra (2004), haja vista que ser uma instituição pública cujos servidores públicos desenvolvem seu trabalho com competência, acaba por agregar valor como instituição capaz de desenvolver serviços com seriedade e qualidade para a população. A transcrição do trecho da entrevista abaixo faz menção a um dos relatos relacionado à resposta para a sociedade.

Resposta para a sociedade. É isso que eu chamo de consequência da competência, é isso que eu chamo de racionalidade, porque, às vezes você está fazendo a sua atribuição, você está cumprindo com sua atribuição, só que chega num outro lado, no outro lado do balcão, vamos chamar assim, a coisa não flui. Mas não flui porquê? A pessoa entendeu o que você fez? Ela sabe o que você quer? Ali fica parado e não chega aonde necessariamente teria que chegar, que é a última instância, a sociedade. (Entrevistado 4)

Percebe-se como a competência no serviço público é de fato um recurso estratégico para a boa consecução das atividades oferecidas em qualquer órgão ou unidade pública e que de fato é responsável por formar a opinião pública a respeito da qualidade do serviço público prestado. Não adianta que o serviço seja prestado com qualidade por apenas uma parte do corpo técnico ou docente da sociedade, esta característica tem de ser homogênea.

#### **4.3.3. A percepção da contribuição do PCCTAE para a Alta Gestão da UFU**

Visando atingir o objetivo O4 desse estudo que pretende “Analizar a percepção da alta gestão da Universidade Federal de Uberlândia acerca da contribuição do PCCTAE para o desenvolvimento profissional dos técnicos administrativos no âmbito da UFU”, inicialmente, fora questionado aos entrevistados se eles tinham algum conhecimento dos elementos da carreira do PCCTAE para que os conhecimentos entre entrevistador e entrevistado fossem alinhados antes de partir para as perguntas seguintes.

Questionou-se aos entrevistados se técnicos que estão mais progredidos na carreira, isto é, progredidos por mérito e por capacitação, possuem desempenho profissional melhor do que aqueles que estão no início da carreira. As respostas foram consenso entre os entrevistados: não necessariamente.

Primeiramente, ao se levar em consideração os cursos de capacitação para progressão por capacitação, um dos entrevistados mencionou a necessidade dos cursos desenvolverem melhor o trabalho do TAE a fim de que conforme Fleury e Fleury (2001), estejam relacionados com as necessidades e objetivos da organização, aqui especificamente, da unidade administrativa ao qual o técnico está em exercício.

Não necessariamente. O que eu quero dizer é que a progressão por capacitação, ele te leva a um patamar orçamentário melhor, mas isso não significa que você tendo alcançado aquela progressão, você desenvolve melhor o seu trabalho, não é condição *sine qua non*. Se a titulação não se estreitar com a área de atuação, não necessariamente ela (a pessoa) terá uma diferenciação, terá um diferencial só porque terá cursos em seu currículo. (Entrevistado 5)

Conforme relato do entrevistado, para que haja uma melhoria de desempenho, o conhecimento deve ser direcionado para as necessidades da unidade organizacional. De nada adianta a obtenção de novos conhecimentos via capacitação se aqueles conhecimentos não serão úteis para a unidade organizacional. Conforme aponta Fernandes (2013) é importante que tais competências desenvolvidas estejam caracterizadas como entregas, ou seja devem apresentar claramente o valor agregado para a instituição.

Outra crítica relacionada à progressão por capacitação se encontra no fato de não haver um modelo de gestão por competências que faça o levantamento de necessidades de capacitação

e aperfeiçoamento, seguido do monitoramento com o intuito de verificar se tais necessidades foram totalmente ou parcialmente atendidas. Na atual configuração, o próprio servidor é o responsável por gerir os cursos de capacitação que serão necessários para a sua própria progressão. Não há um acompanhamento da chefia a fim de verificar se, de fato, tal curso irá agregar valor para a unidade. Tal fenômeno é mencionado em trecho transscrito em uma das entrevistas:

(...) é necessário um maior envolvimento dos próprios gestores na identificação dos elementos formativos de sua equipe. Eu quero dizer, será que a formação oferecida pela DICAP corresponde necessariamente uma demanda do serviço, a demanda do trabalho daquele servidor? Outro ponto, como servidor planeja o seu próprio processo de formação? E como esse servidor indica e aponta a sua própria deficiência formativa para atuação profissional para elaboração de um plano institucional de formação? (...) Capazes, todos somos, temos capacidade de realizar... (Entrevistado 6)

Já a progressão por desempenho ou mérito dos técnicos fora vista de forma semelhante pelos entrevistados, haja vista problemas identificados pelas chefias tanto no instrumento avaliativo quanto no próprio processo de avaliação, por parte dos avaliadores. Para os entrevistados, não necessariamente a progressão por mérito impacta no desenvolvimento profissional dos técnicos da mesma forma que servidores mais progredidos não necessariamente podem ter um desempenho profissional melhor que os menos progredidos na carreira. O trecho transscrito abaixo em entrevista realizada com um dos gestores identifica um oportunismo por parte dos servidores avaliados.

Da forma que estava as perguntas eram totalmente amplas demais, muito difícil de você justificar uma nota inferior e eu via muito oportunismo também. O que eu estou chamando de oportunismo? Chegava próximo do gestor fazer o desempenho do servidor, e aí tinha lá, isso acontecia de mais comigo, tinha uma parte lá que, o servidor cuida dos equipamentos, cuida do patrimônio. Eu via alguns servidores, duas, três semanas antes ia lá, limpava o computador, limpava impressora, limpava não sei o que, limpava não sei o que lá. Aí você chegava na hora de fazer o desempenho, você respondendo aqui, se você colocar uma nota baixa, a pessoas, mas eu limpei tudo aqui, está tudo organizado, porque você está colocando essa nota baixa. Ao meu ver as perguntas que estavam não impactavam diretamente em uma melhor qualidade ou em um melhor desempenho dos funcionários naquele momento. Ao mesmo tempo, uma nota muito baixa criava um desconforto para a pessoa, de uma certa forma parece que ela acordava, você fala, opa, espera, o que será que está acontecendo para que eu tirasse essa nota, tinha um certo desconforto ali. A nota de uma certa forma fazia com que o funcionário percebesse algumas questões que talvez ele não estivesse percebendo. (Entrevistado 3)

Foi identificado durante as entrevistas que existe um problema gerencial, que a chefia procura evitar conflitos e se indispõe a penalizar um servidor ao realizar uma avaliação fidedigna com o desempenho do servidor pela relação pessoal construída ao longo do tempo, o chamado “coleguismo”. O trecho transscrito abaixo demonstra exatamente esse ponto encontrado por outro dos entrevistados e sugere a participação de um número maior de agentes no processo avaliativo do servidor, como uma espécie de avaliação 360 graus.

Se a gente tivesse condições de ter pessoas fora que viessem fazer uma avaliação do serviço da pessoa eu acho que seria melhor, porque a medida do, enquanto eu estou fazendo, eu chefe, com servidor ou colega de trabalho, a gente fica com sentimento de coleguismo. Se eu der uma nota ruim para aquele servidor, eu sei de todas as dificuldades financeiras que a gente passa, não vai ser eu a prejudicar, para não deixar aquela pessoa ter uma progressão. Isso, se você conversar com várias pessoas, isso é um sentimento muito forte. E para quebrar certos paradigmas, a gente tem que ter muita conversa, muita preparação, que eu acho que nós, dirigentes, falando até por mim, as vezes eu não tenho essa preparação de fazer uma avaliação não tão boa do servidor. (Entrevistado 1)

Os problemas elencados pelo gestor acima refletem um despreparo da chefia para assumir e resolver conflitos e aplicar uma avaliação adequada para o comportamento do servidor. A chefia não pretende ser o agente responsável por penalizar financeiramente o servidor. Percebe-se aqui a preocupação da chefia não em corrigir os problemas enfrentados no trabalho por meio da avaliação de desempenho, mas sim em não prejudicar financeiramente o servidor. O caráter mais importante visto até mesmo no discurso da chefia deixa claro o elemento financeiro como prioritário. Pôde-se comprovar como esse fenômeno ocorre na UFU por meio dos dados secundários coletados. Ao se analisar a **tabela 12** do presente estudo cujas reprovações na progressão por mérito totalizaram quatro de um total de 7.799 avaliações realizadas nos últimos cinco anos. Nota-se como o comportamento é generalizado com os gestores da instituição, demonstrando uma clara tendência dos gestores a evitarem impasses e desconfortos com sua equipe.

Partindo-se para a análise do incentivo a qualificação dos servidores, questionou-se aos gestores se um servidor que tenha uma qualificação superior possui um desempenho profissional além daquele servidor que tenha uma qualificação inferior. Semelhante à progressão por mérito, encontrou-se em quase todos os entrevistados a visão de que não necessariamente esta qualificação resulta em aumento de desempenho.

Mais uma vez, o ponto central está no desenvolvimento da qualificação pela perspectiva da relação entre atividade desenvolvida pelo servidor, necessidade de formação da unidade administrativa ou acadêmica e tipologia do curso formal realizado. O trecho transcrito em entrevista abaixo demonstra a necessidade encontrada pelo gestor bem como a disponibilidade da chefia em liberar o servidor para se capacitar e qualificar desde que atendam tais pontos:

Não necessariamente, que nós pudéssemos ter as pessoas fazendo os seus cursos de qualificação com impacto direto naquilo que você desenvolve, porque a grande questão hoje é que nós damos um incentivo a qualificação, mesmo que indireto, mas para cursos que foram feitos talvez para cumprir, para simplesmente cumprir uma tabela, para simplesmente dar uma possibilidade de avançar na carreira, Agora, quais daqueles (cursos formais), de fato, seriam fundamentais para a gente fazer. O que seria ideal, ter o planejamento da necessidade de cada um. Olha, ninguém vai te impedir de capacitar, ninguém vai te impedir de qualificar, mas você vai qualificar numa linha que, de fato, possa ser utilizada naquilo que nós precisamos. (Entrevistado 8)

Pode-se entender que o conhecimento para ser mobilizado conforme aponta Dutra (2004) precisa impactar em entregas à organização e, logo, em resultados. A necessidade do processo de aprendizado que resulte em conhecimentos alinhados e aplicáveis ao ambiente de trabalho traduz-se na mobilização dos conhecimentos de Fleury e Fleury (2001), Dutra (2004) e Fernandes (2013).

Quando questionado aos entrevistados se a incompatibilidade entre qualificação e atribuições do cargo traziam algum benefício ou prejuízo ao desempenho profissional, as respostas seguiram um padrão: de que não trazem benefícios e nem prejudicam o desempenho profissional.

Quanto ao impedimento de processos de qualificação, fora questionado se as chefias se dispõem a conceder licenças para o servidor se capacitar e qualificar. De tais instrumentos tem-se: a licença capacitação, prevista no art.87 da Lei 8.112 de 10 de dezembro de 1990, disponível a cada quinquênio de efetivo exercício, permite ao servidor afastar-se do exercício do cargo, com remuneração, para realizar cursos de capacitação profissional. Outro instrumento se refere ao afastamento parcial e integral para cursar pós-graduação stricto sensu aos TAE, disposto pelo art. 96 da Lei 8112 de 10 de dezembro de 1990 e com diretrizes estabelecidas no Decreto 5.707 de 23 de fevereiro de 2006. Para tais licenças é necessária a anuência da chefia e fora questionado quais são os critérios adotados pela chefia para concessão de tais licenças ao servidor. O trecho transcrito abaixo demonstra o contexto na qual uma das chefias entrevistadas se depara nesse processo de pedido de licenças e afastamentos:

(...) afastamento para capacitação, aquele afastamento de três meses. A gente está recebendo alguns pedidos que nos colocam também numa situação bem complicada, porque um servidor que trabalha com X e quer sair para capacitar Y, que não tem nenhuma funcionalidade nem para o setor, nem para ele naquele momento, que a gente percebe isso muito claramente, mas se a gestão nega fica parecendo que é uma perseguição, que a gestão não está contribuindo, não está auxiliando, não está ajudando. Hoje nós estamos em um impasse muito grande. A nossa tentativa é sempre liberar. O que eu falo, gente, capacitar, além de ser um direito, até garantido por lei, eu tenho essa percepção de que cada um deveria, pelo menos, saber o que é melhor para si próprio. Se naquele momento aquele servidor percebeu que precisa daquele curso e se a gente tiver a disponibilidade de liberação, não faz sentido a gente indeferir um pedido desse. Só que nos deixa em uma situação bem complexa, porque nós temos um número de servidores restrito, muito pequeno. A saída de um servidor prejudica não só o setor, mas prejudica os outros servidores, porque eles acabam tendo que inserir em suas rotinas as atividades daquele que afastou. E a gente vendo claramente que o pedido não tem nenhuma relação com sua atividade diária, nem com seu cargo, nem com a sua função, e muitas vezes meramente econômico e oportunista na saída de três meses (...) Outro problema para a concessão de licenças está no fato técnico não ter direito a um substituto. Eu acho que isso inviabiliza, às vezes, setores com poucos servidores onde a saída de um específico gera uma sobrecarga dos demais servidores, então eu vejo que assim como a carreira de docente você tem um substituto, o técnico poderia trabalhar para se ter algo parecido ou algo próximo a isso. (Entrevistado 3)

O trecho acima demonstra o impasse em que a chefia se encontra se depara ao negar o pedido de licença ou afastamento do servidor para realizar cursos formais que muitas vezes nada têm a contribuir para a execução das atividades desenvolvidas na carreira. Além disto, ilustra a dificuldade em liberar para capacitação e qualificação aqueles servidores cujos cursos de aperfeiçoamento são interessantes para a unidade. O gestor entrevistado aponta a dificuldade por ter um quadro reduzido de pessoal, primeiro por sobrecarregar os demais servidores TAE deverão suprir as atividades desenvolvidas por aquele servidor que está com afastamento ou de licença, além disto a ausência de um técnico substituto no serviço público. O servidor substituto é um recurso presente na carreira dos docentes das IFES de todo o Brasil e que tem a principal finalidade de ocupar o quadro de docentes no momento que um ou outro docente efetivo se encontra afastado para realizar cursos de pós-graduação.

Outro ponto remete a ausência da ascensão funcional na carreira, instrumento que era previsto e permitido no PUCRSE que fora removido na implantação do PCCTAE. Um dos problemas de se trabalhar com incentivo à qualificação no serviço público é que o servidor muitas vezes poderá ser mais qualificado para desempenhar sua tarefa, porém o nível de complexidade de suas atividades permanece, o que pode gerar certa frustração ao servidor, à medida que seu trabalho se torna cada vez mais simples. Os relatos transcritos abaixo demonstram exatamente esse cenário:

Eu acho que a qualificação hoje ela torna eclético, ela facilita a comunicação, diálogo, porém hoje nós temos uma série de pessoas com qualificação de nível superior ocupando cargo de nível médio, porque as pessoas vêm, fazem o concurso para aquele nível, que é o que está tendo oportunidade naquela ocasião. Hoje nem tanto, mas houve uma época que quando o sujeito fazia isso, tão logo ele era empossado, ele já queria fazer a sua ascensão para o nível adequado, o que não é possível, a gente sabe que não é possível. Um servidor que faz um concurso para o nível D, sempre será nível D. A não ser que ele faça outro, mesmo tendo qualificação para nível E. Houve uma época dentro da universidade, eu lembro, tinha sempre umas tensões, porque o fulano: “Mas eu sou do nível E, eu estou no nível D”, “Mas você foi concursado, você admitiu fazer um concurso para o nível D. Agora você não quer permanecer no nível D? A carreira não permite. Você tem que fazer novo concurso.” Nesse sentido, eu não vejo muita diferença de desempenho não. (Entrevistado 2)

Porque um doutor vai ser melhor de quem tem segundo grau completo? Talvez não, porque ele vai fazer atividades que nada tem a ver com o alto grau de conhecimento dele, e aí ele se desmotiva. (Entrevistado 7)

Os estudos de Souza (2004), Pires et al. (2005), Lima (2016) centram exatamente na peculiaridade dos planos de carreira no serviço público. Percebe-se nos estudos de Lima (2016) como a ausência de ascensão funcional na carreira torna de fato os mecanismos como um plano rigorosamente que retribui financeiramente a requisitos não tão bem observados, em que se despreza a análise de desempenho de questões, como aponta Souza (2004), como capacidade

de liderança e multidisciplinariedade das tarefas, tomando-se por base o cenário e contexto ao qual o TAE da UFU se encontra.

Após tais análises, pôde-se verificar dois problemas que estão relacionados ao objeto de estudo desse trabalho: problemas estruturais do PCCTAE e problemas de gestão. No primeiro, percebe-se o caráter fortemente financeiro dos instrumentos de progressão e qualificação na carreira visto pelos gestores, haja vista as dificuldades aqui apresentadas para sua melhor utilização. O segundo relativo a questões gerenciais, quando questionado aos gestores entrevistados qual seria a solução dos problemas encontrados, uma resposta chamou atenção, na medida que o próprio gestor apontou que a solução está na mudança do comportamento gerencial, conforme trecho transscrito abaixo:

Tem divisões que eu conheci a oito anos atrás que são iguaixinhas, não mudaram um “aí”. O que leva um grupo a progredir enquanto outro para no tempo? Existe um aspecto gerencial sim. 90% do erro é gerencial. Das cinco coisas que o ser humano erra, quatro são gerenciais e só uma é deslize. Que ele sabia, podia e não quis. Aí ele fez o erro. Todas as outras quatro são gerenciais. Formação, informação, condição ergonômica, aptidão físico-mental, tudo isso é erro gerencial. E não se entende isso. Quem é punido? O servidor que errou por 80% do erro gerencial. Isso é uma coisa que deveria ser mostrada ao gestor. Como o gestor não faz capacitação, ele nunca vai aprender isso. Isso é uma coisa que, eu dou aula para formandos, então eu sempre explico para eles isso. “Olha, pode ter certeza, de cada cinco punições que vocês aplicarem, só uma é devida, as outras quatro foram erros de vocês. Erro gerencial. (Entrevistado 7)

Em suma, o PCCTAE possui um desvio prático de finalidade em relação aos objetivos de sua criação, as competências aqui aprofundadas nesse estudo, não são de fato devidamente exploradas pelos mecanismos e recursos dispostos pelo PCCTAE a fim de se explorar ao máximo o desempenho de um servidor público, seja pelo próprio plano, seja pelos gestores. O servidor, além dos problemas aqui explorados quanto à natureza dos cursos e as atividades desempenhadas no seu ambiente profissional, há de se levar em conta que aquele TAE cujo desempenho está “fora da curva” não terá a sua progressão na carreira acelerada, em comparação aos demais servidores que possuem desempenho “dentro da curva”, também encontrado nos estudos de Lima (2016). Chama-se atenção ao trecho transscrito abaixo em que um dos entrevistados traz tais elementos para discussão com a seguinte observação:

Eu acho que o sistema federal é errado (os planos de carreira do governo federal), ele não privilegia a competência, não é isso. Vamos dizer melhor, não privilegia, a produtividade. É. A carreira é muito baseada nas titulações. E aí, se o fulano está desempenhando bem ou não, o nível salarial dele é aquele. Eu acho que isso aí não é um bom estímulo, mas é o sistema que a gente tem... Eu acho que tinha que ser um misto, tinha que ter a qualificação, o título de doutor para prestar concurso, agora se ele apresentar, dentro de critérios estabelecidos pela instituição, produtividade acima dos outros, ele precisava ter um mecanismo de aceleração de progressão para diferenciá-lo dos demais. (Entrevistado 2)

Conforme explorado nos estudos de Hall (1986) e McDonald, Brown e Bradley (2004), identifica-se o PCCTAE, portanto, como um plano de carreira extremamente tradicional, cujo

reconhecimento pelo desempenho profissional “fora da curva” possui sérios problemas, por não permitir que o servidor TAE acelere sua progressão conforme seus interesses, além de ter dificuldades em identificar e reconhecer dentro da carreira aquele técnico que desempenha seu papel profissional com excelência.

Outra repercussão negativa encontrada nesse estudo, assim como no estudo de Nascimento (2015), foi o não atendimento da obrigatoriedade da lei 11.091/05, especificamente no seu Artigo 24. Tal artigo prevê a elaboração, por parte das IFES, de um Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira (PDIPC) cujo objetivo está no fortalecimento da política de desenvolvimento profissional, que sejam úteis para a consecução dos objetivos institucionais, vinculados ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), para o Caso da UFU, denominado Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE). A pesquisa constatou que, desde a data de publicação da lei 11.091/05 até a conclusão desse estudo, o PDIPC da UFU ainda não fora elaborado.

O PDIPC deve contemplar três pontos: programa de capacitação e aperfeiçoamento, programa de avaliação de desempenho e um modelo de dimensionamento das necessidades de pessoal para a instituição. Conforme abordado nesse estudo, os dois primeiros pontos não são observados e nem é realizado o levantamento de necessidades e o respectivo atendimento de tais necessidades profissionais como forma de desenvolvimento de competências individuais e organizacionais, deixando ao servidor a responsabilidade de verificar quais as dificuldades da sua unidade de exercício e as suas próprias dificuldades que necessitem aperfeiçoamento profissional e capacitação.

Quanto ao último ponto, ressalta-se que o modelo de dimensionamento predispõe o estabelecimento de critérios e procedimentos que predisponham à gestão a alocação da força de trabalho em órgãos públicos do grupo denominado Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal – SIPEC, abrangendo TAEs e docentes para o caso da UFU. Até o presente momento a UFU não dispõe de um modelo de dimensionamento de sua força de trabalho, devido às dificuldades de se elaborar um modelo próprio para uma universidade com tamanha magnitude e peculiaridades em cada uma de suas respectivas unidades administrativas, acadêmicas e em seus diversos *campi*.

Recentemente o Ministério do Planejamento tem adotado esforços para desenvolver tal modelo de dimensionamento para o quadro de servidores do SIPEC. A publicação da Portaria MP nº 477 de 27 de dezembro de 2017, estabeleceu critérios e procedimentos para um modelo referencial de dimensionamento disponibilizado pelo Ministério do Planejamento,

Desenvolvimento e Gestão e dispôs aos órgãos públicos interessados a assessoria na customização e institucionalização desse modelo referencial nesses órgãos. Para tal, a PROGEP/UFU tem, até a conclusão desse estudo, centrado esforços junto a tal ministério para ter apoio a fim de que esse modelo referencial de dimensionamento seja customizado às realidades institucionais. Para esse modelo, ressalta-se a necessidade desse levantamento não somente levando-se em conta recursos físicos e de pessoal, mas observando-se competências desejáveis para as unidades pertencentes à UFU levantadas nesse estudo.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em consideração o que se objetivava de maneira geral e específica para esse estudo, de forma a analisar em linhas gerais, o PCCTAE tomando por bases o comportamento na carreira dos Técnicos Administrativos em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e a percepção do Plano para a alta gestão da universidade aliados à noção de competências. Especificamente ao se tratar dos objetivos específicos que compreendem: a observação o comportamento da progressão por capacitação, progressão por mérito e incentivo à qualificação de técnicos administrativos UFU vinculados ao PCCTAE, a análise da percepção da alta gestão da Universidade Federal de Uberlândia acerca da contribuição do TAE para o desenvolvimento organizacional da UFU, bem como a análise da percepção da alta gestão da UFU acerca do desempenho e desenvolvimento profissional dos TAE na carreira, sob a perspectiva da noção de competências e por último, a análise da percepção da alta gestão da Universidade Federal de Uberlândia acerca da contribuição do PCCTAE para o desenvolvimento profissional dos técnicos administrativos no âmbito da UFU. Compreende-se que tais objetivos foram alcançados e devidamente abordados nesta pesquisa.

Os dados secundários mostrar que aproximadamente 87,59% dos técnicos estão superqualificados para atenderem ao que é exigido como nível de formação necessário para se ocupar determinado cargo. Além disso, tais dados permitiram identificar progressões irregulares, ao se considerar a velocidade da progressão, em uma parcela significativa dos técnicos, além de destacar uma parcela também considerável de TAE que nunca se qualificou na carreira. Além disso, destaca-se para a análise dos dados secundários a evidência dois grupos de técnicos administrativos, que são os técnicos ocupantes dos cargos de níveis de classificação A e B e os técnicos ocupantes de cargos C, D e E. Os cargos de níveis A e B, com mais tempo de serviço público e mais progredidos na carreira, são ocupados por servidores menos qualificados tanto em quantidade de progressões realizadas na carreira quanto pelo nível de educação formal, já os técnicos ocupantes dos Cargos C, D e E são mais jovens, mais qualificados e realizam mais qualificações durante a carreira. Cerca de 59,53% do total de funções gratificadas disponíveis na UFU são ocupadas por TAE, porém quanto maior a hierarquia das funções gerenciais na Instituição, menor a razão de técnicos por docentes nestas posições, o que indica uma maior concentração nas decisões da alta administração em poder de servidores docentes UFU.

A percepção dos gestores quanto às possibilidades de contribuição dos Técnicos ao desenvolvimento institucional, demonstram uma visão voltada basicamente à execução do

planejamento, desprezando-se para a maioria dos entrevistados, a capacidade dos técnicos de agregarem novos elementos ao processo de planejamento nos diversos níveis da instituição.

Quanto à noção de competência no serviço público, os resultados apontaram que as competências estão fortemente associadas às competências sociais, que englobam atitudes e valores, apontando elementos como comprometimento e capacidade de trabalho em grupo como essenciais. Foram levantados os conhecimentos técnicos alinhados às atividades desenvolvidas como importantes elementos na definição da competência no serviço público. Segundo a visão dos entrevistados, as consequências da competência no serviço público resultam em melhor relacionamento interpessoal, maior eficiência na execução das atividades e resposta para a sociedade.

A percepção é de que os elementos de progressão na carreira presentes no PCCTAE são fortemente financeiros, os resultados apontam falta de clareza quanto ao desenvolvimento profissional e geração de competências individuais e organizacionais através da progressão na carreira. Encontrou-se que as avaliações de desempenho não estão alinhadas, de fato, ao desempenho profissional do servidor, as chefias, por se sentirem desconfortáveis em penalizar financeiramente um servidor, acabam por realizar avaliações que não são condizentes ao desempenho do servidor, fato, comprovado pela existência de poucas reprovações (quatro) em um total de 7.799 avaliações realizadas nos últimos cinco anos. Quanto às possibilidades de aperfeiçoamento profissional por meio de cursos de capacitação e qualificação, foram encontradas críticas da alta gestão a respeito da incompatibilidade dos cursos realizados em relação às atividades profissionais desenvolvidas no exercício do cargo. Já para os casos de concessões de licenças aos técnicos, as dificuldades relativas ao número restrito de servidores nas unidades administrativas, bem como da ausência de elementos que garantam a contratação temporária de servidores substitutos se destacam como fatores que atuam em detrimento ao desenvolvimento profissional dos TAE.

Ao longo dos 13 anos de implantação do PCCTAE, verificou-se que a UFU carece de políticas de acompanhamento do desenvolvimento profissional voltadas para seu quadro técnico e alinhadas ao planejamento institucional. Esta carência resulta no comportamento dos servidores TAE na carreira de modo autônomo quanto ao levantamento de suas próprias necessidades de aperfeiçoamento e desenvolvimento e definição de como e em que medida serão realizadas as ações de capacitação e qualificação na sua carreira.

### **5.1 Limitações da Pesquisa**

Ao analisar o desempenho dos técnicos administrativos desta instituição, não foram analisadas as avaliações de desempenho de estágio probatório, disposto pela lei 8.112/90 que define o Regime dos Servidores do Poder Executivo Federal. Tais informações poderiam enriquecer e poderiam ser comparadas com os resultados de avaliações de desempenho obtidos nesse estudo com o intuito de validação dos dados encontrados.

Não fora realizada uma análise do perfil populacional dos técnicos sob uma perspectiva dos ambientes organizacionais ao qual os servidores estão inseridos, com o intuito de relacioná-los a dados secundários relativos à natureza dos cursos de qualificação e capacitação realizados pela população de TAE desde a implantação do PCCTAE.

Outra limitação desse estudo está em função de não abranger análise em relação ao fato de o PCCTAE não dispor de uma descrição sumária e detalhada das atividades desenvolvidas por cada cargo, o que faz com que a UFU tenha que recorrer à descrição do PUCRSE para situações como elaboração de Editais de Concurso Público e análises de desvio de função de servidores TAE. Esse elemento não fora abordado haja vista o campo de atuação dos objetivos desse estudo.

As unidades administrativas responsáveis pela Capacitação e Avaliação de Desempenho da Universidade Federal de Uberlândia não foram objetos de análise desta pesquisa. Acredita-se que a coleta de dados nestas unidades, certamente poderia agregar maiores informações aos resultados desta pesquisa.

### **5.2 Sugestões para Trabalhos Futuros**

Sugere-se para as próximas pesquisas análises de dados secundários e dados primários coletados com o público acadêmico sobre as avaliações de desempenho de estágio probatório do servidor técnico administrativo em educação.

Um estudo do desempenho na carreira dos técnicos administrativos sob a ótica de grupos de técnicos divididos por ambiente organizacional pode trazer informações inéditas quanto ao comportamento na carreira segundo a natureza das atividades desenvolvidas no cargo.

Sugere-se a aplicação da metodologia utilizada nesse estudo em outras IFES, a fim de verificar a existência de pontos contrastantes e pontos em comum com os resultados encontrados no caso da UFU. Outro ponto que pode ser explorado concentra em um estudo de profundidade das dificuldades que os gestores da alta administração das IFES encontram,

sobretudo nos relacionamentos interpessoais e questões políticas como forma de desenvolvimento de discussões críticas acerca do tema de pesquisa.

Estudos sobre a tipologia e natureza dos cursos de qualificação e capacitação realizados pelos TAE podem enriquecer e fornecer informações inéditas sobre o perfil de desenvolvimento profissional do técnico dentro do plano de carreira.

### **5.3 Aplicabilidade**

No âmbito da elaboração de políticas públicas, os resultados aqui encontrados podem permitir aos agentes formuladores de políticas públicas, sobretudo de Planos de Carreira, a melhor elaborarem políticas mais efetivas à qualidade e ao desenvolvimento do serviço público prestado observando-se os elementos de formação e desenvolvimento profissional dos TAE.

No âmbito da UFU, os resultados encontrados a respeito das dificuldades dos gestores ao avaliarem sua equipe de TAE, demonstram a necessidade tanto de capacitação gerencial dos mesmos quanto de mudança da cultura organizacional, de modo trazer avaliações congruentes com o desempenho profissional dos servidores. Além disso, demonstram a necessidade de políticas mais robustas voltadas ao desenvolvimento e aperfeiçoamento de sua equipe técnica de forma a eliminar do próprio TAE, a responsabilidade por ele próprio definir suas eventuais necessidades de formação profissional.

Espera-se que esse estudo bem como o produto tecnológico desenvolvido possam contribuir ao debate e melhorias acerca dos elementos constantes nos planos de carreira do serviço público, sobretudo nas carreiras das instituições federais de ensino superior. Ressalta-se a importância de planos de carreira como o PCCTAE, enquanto plano de carreira, haja vista que adequados ajustes ao plano, bem como a adequada utilização dos elementos presentes, pode ser responsável por ganhos à qualidade do ensino nas IFES e, sobretudo, à sociedade.

Propõe-se a realização de um *Workshop* como produto tecnológico deste estudo que seja capaz de fomentar e desenvolver a discussão dos problemas e soluções presentes nos planos de carreira do serviço público e na gestão de pessoas das IFES. Para maiores informações, vide apêndice II.

## REFERÊNCIAS

- ADLER, P.; ADLER, P. In: BAKER, Sarah Elsie; EDWARDS, Rosalind. **How many qualitative interviews is enough?: Expert voices and early career reflections on sampling and cases in qualitative research.** Economical & Social Research Council – ESRC. 2012.
- AMARAL, H. K. Desenvolvimento de competências de servidores na administração pública brasileira. **Revista do Serviço Público**, Brasília, 57 (4): 549-563, 2006.
- AZEVEDO, C. B.; LOUREIRO, M. R.. Carreiras públicas em uma ordem democrática: entre os modelos burocrático e gerencial. **Revista do Serviço Público**, v. 54, n. 1, p. 47, 2003.
- BAKER, S. S.; EDWARDS, Rosalind. **How many qualitative interviews is enough?: Expert voices and early career reflections on sampling and cases in qualitative research.** Economical & Social Research Council – ESRC. 2012.
- BAPTISTA, M. S. **A crescente busca pela qualificação dos servidores técnico-administrativos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul a partir de 2005: uma janela de oportunidade para a instituição.** Dissertação (Mestrado em Economia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: edições, v. 70, p. 20, 2004.
- BARRETO, L.M.T.B. **Estratégias de gestão de pessoas e desempenho organizacional na hotelaria:** o papel das capacidades organizacionais. 2011. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BARTLETT, C. A.; GHOSHAL, S. The myth of the generic manager: new personal competencies for new management roles. **California Management Review**, Berkeley, v. 40, n. 1, p. 93-116, 1987.
- BATISTA, V. Mulheres são maioria no serviço público. Correio Braziliense, 28 out. 2016. Disponível em: <<http://blogs.correobraziliense.com.br/servidor/mulheres-sao-maioria-no-servico-publico/>>. Acesso em: 29 de abril de 2018.
- BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- \_\_\_\_\_, Portaria MP nº 477, de 27/12/2017. Dispõe sobre os critérios e procedimentos para priorização da implementação do modelo de dimensionamento da força de trabalho nos órgãos e entidades integrantes do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal - SIPEC. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2018, seção 1, p. 190-191.
- \_\_\_\_\_, Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. Altera dispositivos do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-lei nº 900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-lei nº 2.299, de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7596.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7596.htm)>. Acesso em: 04 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_, Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm)>. Acesso em: 04 de maio de 2017.

\_\_\_\_\_, Lei nº 11.091 de 12 de janeiro de 2005. Plano de Carreira dos Cargos Técnico Administrativos em Educação.(e suas alterações). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Disponível em: <[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: 25 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_, Lei nº 11.233 de 22 de dezembro de 2005. Distribuição dos Cargos Por Nível de Classificação e Requisitos para Ingresso (Anexo X). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/L11233.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11233.htm)>. Acesso em: 06 de novembro de 2017.

\_\_\_\_\_, Lei nº 11.784 de 22 de setembro de 2008. Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo - PGPE. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/L11784.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/L11784.htm)>. Acesso em: 30 de janeiro de 2018.

\_\_\_\_\_, Decreto nº 5.707, de 23 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., Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 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: 25 de novembro de 2017.

\_\_\_\_\_, Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)>. Acesso em: 15 de novembro de 2017.

\_\_\_\_\_, Decreto nº 7.232 de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre os quantitativos de lotação dos cargos dos níveis de classificação “C”, “D” e “E” integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, de que trata a Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005, das universidades federais vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/Decreto/D7232.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7232.htm)>. Acesso em: 15 de outubro de 2016.

\_\_\_\_\_, Decreto nº 5.824 de 29 de junho de 2006. Procedimentos para a concessão do Incentivo à Qualificação e para a efetivação do enquadramento por nível de capacitação dos servidores integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/Decreto/D5824.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/Decreto/D5824.htm)>. Acesso em: 25 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_, Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987. Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/antigos/d94664.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d94664.htm)>. Acesso em: 04 de maio de 2017.

BRESSER-PEREIRA, L. C.. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço público**, v. 47, n. 1, p. 07-40, 1996.

CÂMARA, A. F. **Lições de Direito Processual Civil**, vol. I. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2005, p. 98.

COSTA, F. L. da. Brasil: 200 anos de Estado; 200 anos de administração pública; 200 anos de reformas. **Revista de Administração Pública-RAP**, v. 42, n. 5, 2008.

COSTA, A. C. O. et al. Plano de carreira, cargos e salários: ferramenta favorável à valorização dos recursos humanos em saúde pública. **Odontologia Clínico-Científica (Online)**, v. 9, n. 2, p. 119-123, 2010.

COSTA, L. V.; DUTRA, J. Avaliação da carreira no mundo contemporâneo: proposta de um modelo de três dimensões. **Revista de Carreiras e Pessoas (ReCaPe)**. ISSN 2237-1427, v. 1, n. 1, 2011.

DAVID, M. O governo Collor e o neoliberalismo no Brasil (1990-1992). **Revista UFCG**, p. 98-108.

DE ANDRADE, G. A.; KILIMNIK, Z. M.; PARDINI, D. J. Carreira tradicional versus carreira autodirigida ou proteana: um estudo comparativo sobre a satisfação com a carreira, a profissão e o trabalho. **Revista de Ciências da Administração**, v. 13, n. 31, 2011. <https://doi.org/10.5007/2175-8077.2011v13n31p58>

DE PAIVA, K. C. M.; MELO, M. C. de O. L. Competências, Gestão de Competências e Profissões: Perspectivas de Pesquisas/Competencies, Management of Competencies and Professions: Perspectives of Research. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 12, n. 2, p. 339, 2008.

<https://doi.org/10.1590/S1415-65552008000200004>

DUTRA, J. S. **Gestão por competências**. São Paulo: Gente; 2001.

DUTRA, J. S. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna**. Atlas, 2004.

DUTRA, J. S., et al. **Absorção do Conceito de Competência em Gestão de Pessoas: A Percepção dos Profissionais e as Orientações Adotadas pelas Empresas**, EnANPAD, 2006.

FERNANDES, B. **Competência e desempenho: o que há além do balanced scorecard**. São Paulo: Saraiva; 2006.

FERNANDES, B. **Gestão Estratégica de Pessoas: com foco em competências**. Elsevier Brasil, 2013.

FERNANDES, B. H. R.; BERTON L. H. In: **Administração estratégica: da competência empreendedora à avaliação de desempenho**. 2. ed. São Paulo: Saraiva; 2012.

FERNANDES, B. Gestão Estratégica de Pessoas: com foco em competências. Elsevier Brasil, 2013.

FERNANDES B. H. R., COMINI G. Limitações na estruturação de modelos de gestão de competências: uma análise de organizações líderes em diversos setores. **Working paper** 2011.

FEVORINI, F. B.; SILVA, R. T.; CREPALDI, A. M. Gestão por competências no setor público: exemplos de organizações que adotaram o modelo. **Revista de Carreiras e Pessoas (ReCaPe)**. ISSN 2237-1427, v. 4, n. 2, 2014.

FISCHER, A. Um resgate conceitual e histórico dos modelos de gestão de pessoas. **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, p. 11-34, 2002.

FORTIS, M. F. A. Orçamento orientado a resultados instrumento de fortalecimento democrático na América Latina?, **Revista do Serviço Público**, v. 60, n. 2, p. 125-140, 2009.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A.. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, n. SPE, p. 183-196, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GRAHAM, L. S. **Civil service reform in Brazil: principles and practice**. Austin: University of Texas Press for the Institute of Latin American Studies, 1968.

GREMAUD, Amaury P.; SAES, Flávio A. M de e TONETO JR., Rudinei. **Formação Econômica do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1997.

GUIMARÃES, T. A; NADER, R. M.; RAMAGEM, S. P.. Avaliação de desempenho de pessoal: uma metodologia integrada ao planejamento e à avaliação organizacionais. **Revista de Administração Pública**, v. 32, n. 6, p. 43-61, 1998.

GYARMATI, K. G. Professions: an ideology? **International Social Science Journal**, v. 27, p. 673-699, 1975.

HALL, D. Career Development Comes of Age. **Training & Development Journal**, v. 40, Issue 11, p. 16-18, 1986.

KILIMNIK, Z. M.; SANT'ANNA, A. de S.; LUZ, T. R. da. Competências profissionais e modernidade organizacional: coerência ou contradição? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 44, n. esp., p. 10-21, 2004.

LE BOTERF, G. De la compétence. Essai sur un attracteur étrange, 1994. Apud FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, n. SPE, p. 183-196, 2001.

LE BOTERF, G.; L'ingénierie des compétences. Ingeniería de las competencias. 2001.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed; 2003.

LEVY, B. How technology changes demands for human skills. **OECD Education Working Paper**, Paris, v. 45, p. 1-18, 2010.

LIMA, I. V. O sistema de remuneração dos servidores técnico-administrativos das IFES sob a lente da gestão de pessoas por competências. **GPTAE – Gestão Pública: a visão dos Técnicos Administrativos em Educação das Universidades Públicas e Institutos Federais**, v. 3, p. 67-79, 2016.

MACIEL, David. O governo Collor e o neoliberalismo no Brasil (1990-1992). **Revista UFG**, v. 13, n. 11, 2011.

MANN, Peter H. Métodos de investigação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1970. Capítulos 4, 5, 6, 7 e 8. In: MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 5 edição. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 5 edição. São Paulo: Atlas, 2002.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 5 edição, São Paulo: Atlas, 2007.

MAZZON, J. A. **Formulação de um modelo de avaliação e comparação de modelos em marketing**, Editora São Paulo, 1978.

McCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than intelligence. **American Psychologist**, Washington, n. 28, p. 1-4, 1973.

MCDONALD, P.; BROWN, K.; BRADLEY, L. **Have traditional career paths given way to protean ones?** Evidence from senior managers in the Australian public sector School of Management. Faculty of Business. Queensland University of Technology, Barisbane, Australia, november, 2004.

MILES, R. E., SNOW, C. C., MEYER , A. D., COLEMAN, H. J. Organizational strategy, structure, and process. **Academy of Management Review**, v. 3, n. 3, p. 546-562, 1978. In: FERNANDES, B. **Gestão Estratégica de Pessoas: com foco em competências**. Elsevier Brasil, 2013.

MINTZBERG, H, AHLSTRAND B, LAMPEL J. Safári de estratégia: Um roteiro pela selva do planejamento estratégico. Porto Alegre: Bookman; 2000. In: FERNANDES, B. **Gestão Estratégica de Pessoas: com foco em competências**. Elsevier Brasil, 2013.

MACHADO, J. F., LOPES, J. C. J., MACEDO, D. B., CAMACHO, M. S., OLIVEIRA F. O Legislativo e o Gerencialismo na Gestão de Pessoas da Administração Pública. **Revista de Políticas Públicas**, v. 21, n. 2, p. 999-1018, 2018.

MOTTA, P. R. de M. O estado da arte da gestão pública. **Revista de Administração de Empresas**, v. 53, n. 1, p. 82-90, 2013.

<https://doi.org/10.1590/S0034-75902013000100008>

NASCIMENTO, T. A. do. **Análise do Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento dos Servidores Técnico-Administrativos da UFC na perspectiva dos técnicos e gestores**. 2015. Tese de Doutorado. Disponível em: <<http://www.teses.ufc.br>>. Acesso em 14 de setembro de 2017

PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PIRES, A. K. et al. **Gestão por competências em organizações de governo**. Brasília: ENAP, 2005.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2<sup>a</sup> Edição. Editora Feevale, 2013.

RAGIN, C. C. In: BAKER, S. E.; EDWARDS, R. **How many qualitative interviews is enough?**: Expert voices and early career reflections on sampling and cases in qualitative research. Economical & Social Research Council – ESRC. 2012.

RABELO, F. L. O DASP e o combate à ineficiência nos serviços públicos: a atuação de uma elite técnica na formação do funcionalismo público no Estado Novo (1937-1945). **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 3, n. 6, 2015.

RIBEIRO, A. de L. **Gestão de pessoas**. São Paulo: Saraiva, 2006.

RODRIGUES, J. M. Remuneração e competências: retórica ou realidade? *Rev. adm. empres. ERA* [online], v.46, n.esp, p.23-34, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v46nspe/v46nspea02.pdf>>. Acesso em: 12 de setembro de 2017.

ROTHWELL W.J., LINDHOLM J.E. Competency identification, modeling and assessment in the USA. **International Journal of Training and Development**, 1999.

<https://doi.org/10.1111/1468-2419.00069>

RUAS, R.L.; FERNANDES, B.H.R.; FERRAN, J.E.M. e SILVA, F.M. **Gestão por competências: revisão de trabalhos acadêmicos no Brasil no período 2000 a 2008**. XXXIV Enanpad, Rio de Janeiro, 2010. In: **Anais... Enanpad**, 2010.

SANT'ANNA, A. S. **Competências individuais requeridas, modernidade organizacional e satisfação no trabalho: uma análise de organizações mineiras sob a ótica de profissionais da área da administração**. 2002. 367p. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

SANTOS, A. P. Conhecimentos, habilidades e atitudes: o conceito de competências no trabalho e seu uso no setor público. **Revista do Serviço Público**, v. 62, n. 4, p. 369-386, 2011.

SENGE, P. M. et al. **A quinta disciplina**: caderno de campo. Estratégias e ferramentas para construir uma organização que aprende. [Rio de Janeiro: Qualitymark], 1995.

SCHWARTZAM, S. A abertura política e a dignificação da função pública. **Revista do Serviço Público**, v. 41, n. 2, p. 43-57, 2017.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC, 2001.

SOUZA, R. L. S. de. Gestão por competências no governo federal brasileiro: experiência recente e perspectivas. In: **Congreso internacional del clad sobre la reforma del estado y de la administración pública**, 9., 2004, Madrid, Espanha, 5 Nov. Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo, 2004. Disponível em: <[http://www.tres.gov.br/arquivos/SOUZA\\_Competencias.pdf](http://www.tres.gov.br/arquivos/SOUZA_Competencias.pdf)> Acesso em: 12 de setembro de 2017.

STEFFEN, I. **Modelos e competência profissional**. [S.l.: s.n.], 1999. Mimeografado.

STROOBANTS, M. **Savoir-faire et compétence au travail**. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles, 1997.

TORRES, M. D. F. **Estado, democracia e administração pública no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

WOLCOTT, H.. In BAKER, S. E.; EDWARDS, R.. **How many qualitative interviews is enough?**: Expert voices and early career reflections on sampling and cases in qualitative research. Economical & Social Research Council – ESRC. 2012.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Bookman editora, 2015.

ZARIFIAN, P. **Objectif compétence. Pour une nouvelle logique**. Editions Liaisons, 1999.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2008

## APÊNDICE

### Apêndice I – Roteiro de Entrevista

Leitura do Texto: Prezado nome do entrevistado, conforme concordância de vossa senhoria em participar desta pesquisa por meio de assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelo senhor, informo que esta entrevista está sendo gravada e a qualquer momento, caso o senhor deseje, esta entrevista poderá ser interrompida, esclareço que não existem respostas certas ou erradas para as perguntas aqui realizadas ao(a) senhor(a). Podemos começar?

(Iniciar perguntas após o consentimento verbal do entrevistado)

---

### BLOCO 1: Caracterização do Entrevistado –

- 1) Quanto tempo de UFU:
- 2) Cargo/Função:
- 3) Quanto tempo na função:
- 4) Já exerceu outras funções de chefia anteriormente:
- 5) Nível de Formação (graduação / mestrado / doutorado / pós-doutorado):

---

### BLOCO 2: PIDE e Informações da Unidade

- 1) Está claro / conhece missão e objetivos da UFU para o PIDE?
- 2) A unidade tem planejamento específico? Qual o grau de aderência ao PIDE?
- 3) Sob o ponto de vista dos TA, tem conhecimento do que se espera deles em relação ao planejamento da unidade / PIDE?

---

### BLOCO 3: Competência

- 1) Para o senhor, o que é competência no serviço público?
- 2) Quais as principais competências que são desejáveis aos servidores na unidade em que o senhor trabalha?
  - a. Qual o perfil profissional desejado para a Unidade?

- b. É explicitada à equipe a importância desses pontos na execução diária das atividades profissionais?
- 3) Quais são as consequências de se ter uma equipe competente no trabalho?
- 4) O senhor poderia diferenciar um servidor competente de um servidor com carência de competências?

#### BLOCO 4: PCCTAE E DESEMPENHO

---

- 1) O senhor conhece o plano de carreira dos técnicos administrativos (lei 11.091)?
  - a. Caso não, explicar ao entrevistado.
  - b. Caso sim, pedir ao entrevistado que faça um resumo para confirmar.
- 2) O senhor acredita que os técnicos administrativos mais progredidos, têm melhor desempenho profissional do que aqueles cuja progressão seja inferior?
- 3) Para o senhor, o que é mais importante para melhor desempenho de atividades de sua unidade organizacional, educação formal ou experiência do servidor? Por que?
- 4) Em sua unidade existem indicadores de desempenho do trabalho do servidor e monitoramento de necessidades de capacitação e aperfeiçoamento de conhecimentos, habilidades e atitudes de tais servidores?
  - a. Se sim, como funciona?
- 5) O senhor acredita que o desempenho profissional de um servidor que possui uma qualificação superior ao nível exigido está além do desempenho profissional daqueles cuja qualificação seja inferior? Explicite suas razões.
- 6) Na sua unidade, existe algum nível de incompatibilidade entre as atribuições do cargo e o campo de formação escolar do grupo de servidores?
  - a. Se sim, considera que isto afeta o desempenho profissional desses servidores?
  - b. O resultado para a unidade seria déficit de desempenho ou ainda assim um pequeno aumento de produtividade?
- 7) O senhor percebeu se os cursos de capacitação promovidos pela Divisão de Capacitação e que tiveram participação de sua equipe possuíram algum impacto no desempenho profissional dos mesmos?
  - a. Se sim, quais seriam esses impactos?
- 8) O senhor percebeu se a avaliação de desempenho realizada por meio das avaliações de Estágio Probatório e Progressão por Mérito Profissional (avaliação periódica a cada 18 meses) possui algum impacto quanto ao desenvolvimento profissional do técnico administrativo na carreira?
  - a. Se sim, quais seriam esses impactos?

- 9) Que ações são promovidas pela Unidade para que o técnico administrativo busque se qualificar e capacitar?
  - a. Se dispõe em conceder licenças e afastamentos a técnicos administrativos de sua equipe para realização de cursos de capacitação e qualificação?
- 10) Quais críticas e sugestões o senhor poderia fazer quanto aos programas de capacitação, avaliação de desempenho por Mérito Profissional e avaliação de estágio probatório oferecidos pela PROGEP aos técnicos administrativos da UFU?

#### BLOCO 5: ENCERRAMENTO

---

- 1) Dentre os pontos abordados, tem algo mais que o senhor gostaria de acrescentar?
- 2) Tem alguma dúvida quanto à esse questionário ou pesquisa?

Obrigado pelas informações compartilhadas, elas certamente serão muito úteis na continuidade desse projeto.

## Apêndice II – Produto Tecnológico - Roteiro de Atividades Workshop Balanço e Proposições do PCCTAE

Tomando-se por base os resultados desta pesquisa o produto tecnológico proposto para este estudo se concentra em um roteiro com proposição de realização de um *Workshop* previsto para o segundo semestre de 2018, tratando acerca da temática desta pesquisa: **Gestão de Pessoas nas Instituições Federais de Ensino Superior**, tomando-se por base os seguintes passos:

- 1º passo – Instituição de uma Comissão Interna com o intuito de Planejamento e Adequação do Evento, necessidade de discussão com o Pró-Reitor de Gestão de Pessoas a fim de indicar membros para participarem da comissão e fornecer o apoio necessário à realização do evento.
- 2º passo – Após instituída a Comissão Interna, a Comissão deverá definir: data de realização, local do evento, público alvo, conteúdos apresentados e elementos do plano de carreira a serem tratados, aponta-se para este evento a necessidade de parceria com a Divisão de Capacitação (DICAP) com o intuito de realizar cursos de capacitação aos gestores explorando a relação do gestor com sua equipe e a necessidade de realização de avaliações de desempenho condizentes ao comportamento e desempenho do servidor.
- 3º passo – Chamada pública para discentes, docentes e técnicos administrativos da UFU e de outras IFES que se interessarem em apresentar pesquisas sobre esta temática no evento.
- 4º Passo – Análise pela Comissão Interna dos trabalhos submetidos e seleção dos trabalhos participantes do curso.
- 5º Passo – Divulgação do *Workshop* ao público alvo, apresentando os conteúdos e atrações do evento, apresentando o período de inscrições, caso seja definido em ser um evento aberto à toda a comunidade.
- 6º Passo – Realização do *Workshop*, abordando se propondo a abordar os seguintes pontos:
  - 1 Apresentação de pesquisas e trabalhos desenvolvidos pela comunidade acadêmica sobre esta temática, entre eles as contribuições deste estudo como uma forma de diagnóstico do PCCTAE na UFU.
  - 2 – Realização de mesas redondas que fomentem a discussão dos trabalhos apresentados entre os participantes e aprofundem na discussão da gestão de pessoal nas IFES.
  - 3 Realização de Cursos de capacitação ao público alvo.
  - 4 Apresentação de palestras com acadêmicos e pesquisadores desta temática.

- 7º passo – Com as informações coletadas no evento, apresentar os resultados das ações propostas e dados coletados ao Pró-Reitor de gestão de pessoas por meio de um relatório do evento, elencando as principais propostas que possam contribuir ao desenvolvimento de atos normativos/cursos/políticas que sejam capazes de melhorar a gestão e desenvolvimento de pessoal orientada para o eficaz atendimento dos objetivos institucionais.