



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC – CAMPUS I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS  
À EDUCAÇÃO – GESTEC

KLEBER MONTEIRO PINTO

**CAPACITAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E RECONHECIMENTO SOCIAL**  
Um estudo de caso sobre o planejamento da capacitação do técnico  
administrativo da Universidade do Estado da Bahia

Salvador, BA  
2018

KLEBER MONTEIRO PINTO

**CAPACITAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E RECONHECIMENTO SOCIAL**  
Um estudo de caso sobre o planejamento da capacitação do técnico administrativo da Universidade do Estado da Bahia

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC, da Universidade do Estado da Bahia, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação.

Área de concentração: Gestão da educação e redes sociais.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carla Liane Nascimento dos Santos

Salvador, BA  
2018

Universidade do Estado da Bahia

Sistema de Biblioteca

Ficha Catalográfica - Produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

Pinto, Kleber Monteiro.

CAPACITAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E RECONHECIMENTO SOCIAL:

Um estudo de caso sobre o planejamento da capacitação do técnico administrativo da Universidade do Estado da Bahia / Kleber Monteiro Pinto.-- Salvador, 2018.

199 fls.

Orientador: Carla Liane Nascimento dos Santos

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação - GESTEC, 2018

1. gestão universitária . 2. capacitação. 3. participação. 4. reconhecimento social. I. Santos, Carla Liane Nascimento dos II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.


CDD: 370

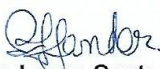
## FOLHA DE APROVAÇÃO


### “CAPACITAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E RECONHECIMENTO SOCIAL – UM ESTUDO DE CASO SOBRE O PLANEJAMENTO DA CAPACITAÇÃO DO TÉCNICO ADMINISTRATIVO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA”

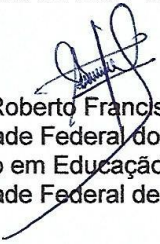
**KLEBER MONTEIRO PINTO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, Área de Concentração I – Gestão da Educação e Redes Sociais, em 02 de setembro de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação, pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Liane Nascimento dos Santos  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Ciências Sociais  
Universidade Federal da Bahia – UFBA

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patricia Lessa Santos Costa  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Ciências Sociais  
Universidade Federal da Bahia – UFBA

  
Prof. Dr. Robson Braga  
Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Doutorado em Controladoria e Contabilidade  
Universidade de São Paulo - USP

  
Prof. Dr. Roberto Francisco de Carvalho  
Universidade Federal do Tocantins - UFT  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal de Goiás – (UFG)

Dedico aos meus colegas técnicos administrativos da UNEB, com a gratidão da convivência e do aprendizado colhido, além da esperança de que este singelo trabalho seja mais uma contribuição para o nosso fazer cotidiano na universidade e o reconhecimento de nossa dignidade e valor.

*Tudo o que se faz com amor é digno de ser  
feito.*

*Cora Coralina*

## AGRADECIMENTOS

Nesse momento, desfilam em minha memória tantos nomes, histórias, vivências... cada qual acompanhada por um motivo especial de gratidão. Com isso, guardo comigo a certeza de que essa árdua travessia no caminho de mais uma realização de minha vida não foi uma jornada solitária, como cheguei a pensar tantas vezes. Ela também é fruto de muitas mãos, tão necessárias, tão imprescindíveis.

Agradeço à fonte sagrada e pulsante de tudo o que existe, e que costumo chamar de Deus, especialmente por meio da presença constante e amorosa da espiritualidade em minha vida, cujas mãos impalpáveis acalentam minha alma, suavizam o meu coração e renovam minhas forças.

Gratidão à minha família, àquelas que estão sempre mais presentes e que tanto amo: minha mãe e irmãs. Gratidão, em especial, à minha companheira Rita de Cássia, por nossa história construída, por nossa partilha de amor, por ser parte de minha vida e por nossos filhos, os nossos maiores tesouros: Cecília e Francisco.

Agradeço também à amizade cultivada, à minha família de amigos e amigas, que levo comigo no coração: os mais antigos, os mais recentes, aqueles que tive a sorte de encontrar em meu trabalho, no meu grupo de pesquisa, aqueles que a vida me presenteou no caminho da vivência espiritual. Agradeço por fazerem os meus dias mais especiais, mais bonitos e gratificantes.

Agradeço à minha orientadora, a professora Carla Liane, que tem um papel central nesta minha realização. Obrigado por acreditar sempre em mim, por todo o apoio, especialmente nos momentos que mais precisei, por todos os incentivos, por tanto me ensinar, por sua amizade, um verdadeiro presente que a vida me proporcionou. Agradeço também aos professores que compõem minha banca, pois além da paciência e boa vontade comigo, suas contribuições foram e serão significativas para dar mais maturidade e qualidade ao meu trabalho, e de contribuir para o meu desenvolvimento.

Gratidão aos meus colegas de trabalho, especialmente aqueles com quem compartilho o dia a dia do fazer do técnico na Universidade do Estado da Bahia. Aos meus colegas e gestores da Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

– PGDP, com quem tive ou continuo tendo a oportunidade de conviver e aprender. Agradeço por todo o apoio, confiança e torcida.

A presença de cada um de vocês representa para mim a soma de todos os afetos: como o colo que acolhe, o braço que envolve, a palavra que conforta, o silêncio que respeita, a alegria que contagia, a lágrima que corre, o olhar que acaricia, o desejo que sacia, o amor que promove.

**MUITO OBRIGADO!**



## RESUMO

A pesquisa aqui apresentada tem como foco principal compreender em que medida e com quais desafios a participação, por meio das metodologias participativas, pode ser considerada e empregada no planejamento da capacitação dos servidores técnicos administrativos da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, para a elaboração dos Planos Anuais de Capacitação, tendo em vista o contexto da gestão e desenvolvimento de pessoas na gestão universitária da UNEB durante os anos de 2014 a 2017. Pretende-se, ainda, compreender o quanto as metodologias participativas contribuem para o percurso do reconhecimento social, ao analisar como o planejamento participativo da capacitação se relaciona ao reconhecimento do servidor técnico de uma universidade pública estadual *multicampi* e multirregional como a UNEB. A partir de uma abordagem qualitativa, o método de pesquisa utilizado é o estudo de caso, por sua capacidade de lidar com ampla variedade de evidências e contribuir para a compreensão de fenômenos sociais complexos. Desse modo e tendo em vista o levantamento bibliográfico para dar fundamentação teórica à pesquisa na definição conceitual de suas categorias centrais, os procedimentos adotados para a produção de dados são: a pesquisa documental, que abarca a análise de documentos institucionais da universidade e do Governo do Estado da Bahia, como estatuto, regimento, planos, relatórios e portarias; a observação participante, pois a condição do pesquisador enquanto servidor técnico da UNEB e seu lugar de observação contribuem para ampliar e cotejar a variedade de dados produzidos; e o grupo focal, por se constituir em uma técnica de apreensão de um senso coletivo estabelecido entre os técnicos da universidade. Com base nesses procedimentos e dados produzidos, a pesquisa estará fundamentada o suficiente para produzir dados e gerar conclusões que sirvam para a organização da capacitação na universidade, além da proposição de uma metodologia participativa com vistas ao planejamento para a elaboração técnica dos Planos Anuais de Capacitação dos técnicos administrativos da UNEB, coerentes com a missão, objetivos e valores da universidade, bem como correspondendo à perspectiva de formação integral do cidadão e suas demandas por reconhecimento social.

**Palavras-chave:** gestão universitária, capacitação, participação, reconhecimento social.

## ABSTRACT

The main objective of this research is to understand to which extent and with what challenges the participation, through participative methodologies, can be considered and used in the planning of the training of technical administrative servers of the State University of Bahia - UNEB. Based on the above facts, the central objective is to outline the preparation of the Annual Training Plans, taking into account the context of administration and development of people in university management of UNEB during the years 2014 to 2017. It is also intended to understand how the participatory methodologies contribute to the path of social recognition by analyzing how participatory planning of training relates to the recognition of the technical server of a *multicampi* and multiregional state public university. From a qualitative approach, the research method used is the case study, for its capacity to deal with a wide variety of evidences and contribute to the understanding of complex social phenomena. In this way and in view of the bibliographical survey for a theoretical foundation to the research in the conceptual definition of its central categories, the adopted procedures for the production of data are: the documentary research, that includes the analysis of institutional documents of the university and the Government of the State of Bahia, as statute, regiment, plans, reports and ordinances; the participant observation, since the condition of the researcher as UNEB technical server and his/her place of observation contribute to broaden and collate the variety of data produced; and the focus group, because it is a technique for apprehending a collective sense established among university technicians. Based on these procedures and produced data, the research will be grounded enough to produce data and generate conclusions that will serve to organize the training in the university. Besides the proposal of a participatory methodology for planning for the technical elaboration of the Annual Training Plans of UNEB administrative technicians, coherent with the mission, objectives and values of the university, as well as corresponding to the perspective of integral formation of the citizen and his/her demands for social recognition.

**Key words:** university management, training, participation, social recognition.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**IAU** – Associação Internacional de Universidades

**IES** – Instituições de Ensino Superior

**IESBA** – Instituições de Ensino Superior do Estado da Bahia

**IFE** – Instituto Federal de Educação

**ISO** – International Organization for Standardization

**GT de RH** – Grupo de Trabalho de Recursos Humanos

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**MEC** – Ministério da Educação

**PAC** – Plano Anual de Capacitação

**PAP** – Plano de Ações Prioritárias

**PDCA** – Plan, Do, Check, Act

**PE** – Plano Estratégico

**PES** – Planejamento Estratégico Situacional

**PEP** – Planejamento Estratégico Participativo

**PDI** – Plano de Desenvolvimento Institucional

**PGDP** – Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

**PPA** – Plano Pluri Anual

**RGD** – Rede de Gestão Departamental

**SAEB** – Secretaria de Administração do Estado da Bahia

**SIGP** – Sistema Integrado de Gestão de Pessoas

**SIRH** – Sistema Integrado de Recursos Humanos

**SINAES** – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

**SWOT** – Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats

**TAE** – Técnico Administrativo em Educação

**T&D** – Treinamento e Desenvolvimento de Pessoas

**TD&E** – Treinamento, Desenvolvimento e Educação

**UEBA** – Universidades Estaduais da Bahia

**UEFS** – Universidade Estadual de Feira de Santana

**UESB** – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

**UESC** – Universidade Estadual de Santa Cruz

**UNEB** – Universidade do Estado da Bahia

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**ZOPP** – Ziel Orientierte Projekt Planung

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Gráfico 01** – Artigos – Capacitação – Portal CAPES (2013-2018)
- Gráfico 02** – Teses e Dissertações – Capacitação (2016 e 2017)
- Quadro 01** – Definições de treinamento
- Figura 01** – Mudanças tecnológicas e o novo perfil do trabalhador
- Figura 02** – Síntese das principais concepções sobre o conceito de qualificação
- Quadro 02** – As duas dimensões da formação profissional
- Figura 03** – Uma representação da integração sequencial completa dos dois níveis de planejamento
- Quadro 03** – Conceitos de planejamento estratégico
- Quadro 04** – Conceitos de planejamento participativo
- Quadro 05** – Descrição participativa de problemas
- Figura 04** – Mapa de localização dos campi da UNEB
- Quadro 06** – Estrutura das relações sociais de reconhecimento
- Quadro 07** – Quantitativo de pessoal técnico administrativo da UNEB
- Figura 05** – Corpo Técnico da UNEB - técnicos por formação
- Quadro 08** – Organização resumida da pesquisa documental
- Figura 06** – Mapa de localização dos Campi e Redes de Gestão Departamental – RGDs da UNEB
- Figura 07** – Fluxo da organização da capacitação para docentes
- Figura 08** – Fluxo da organização da capacitação para técnicos
- Quadro 09** – A capacitação dos técnicos no Plano de Metas
- Quadro 10** – Orçamento da capacitação em 2016
- Quadro 11** – Orçamento da capacitação em 2017
- Quadro 12** – Síntese ilustrativa do significado da capacitação para o técnico
- Quadro 13** – Síntese ilustrativa do envolvimento do técnico com a capacitação na UNEB
- Quadro 14** – Síntese ilustrativa do significado da participação do técnico no planejamento da capacitação da UNEB
- Quadro 15** – Resumo dos conteúdos mais frequentes registrados na observação participante

**Quadro 16** – Instrumento de descrição participativa dos problemas

**Quadro 17** – Instrumento para o plano de ação

**Quadro 18** – Instrumento de viabilidade das ações

**Quadro 19** – Instrumento auxiliar de avaliação

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	17
1.1 A Escolha do Tema e sua Delimitação.....	17
1.2 O Problema de Pesquisa.....	28
1.3 Pressupostos.....	30
1.4 Objetivos .....	31
1.5 A estrutura da escrita .....	32
<b>2. DA GESTÃO UNIVERSITÁRIA À CAPACITAÇÃO NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE MULTICAMPI</b> .....	35
2.1 Sobre a universidade e a gestão universitária.....	35
2.2 Da multicampia.....	41
2.3 Da capacitação.....	44
<b>3. DA PARTICIPAÇÃO AO PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO</b> .....	60
3.1 Do processo participativo: conceito de participação.....	60
3.2 Das formas, graus e níveis.....	64
3.3 Da participação na gestão universitária .....	66
3.4 Do planejamento participativo .....	72
3.5 Metodologias participativas .....	80
<b>4. RECONHECIMENTO SOCIAL E PARTICIPAÇÃO – INTERFACES</b> .....	89
4.1 A centralidade do reconhecimento social.....	89
4.2 As etapas de percurso do reconhecimento social .....	94
4.3 Reconhecimento e participação .....	98
<b>5. O PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	102
5.1 Da natureza, abordagem e estratégia .....	102
5.2 A UNEB como Universo de Investigação e os Sujeitos da Pesquisa .....	105
5.3 Dos procedimentos e instrumentos de produção de dados.....	111
5.4 Metodologia de análise de dados.....	120
5.5 O Produto.....	121
<b>6. A CAPACITAÇÃO NA UNEB – DO ATUAL A UM MODELO POSSÍVEL</b> .....	123
6.1 Perspectivas e diretrizes .....	123

6.2 A capacitação nos instrumentos de planejamento .....	129
6.3 A Tessitura dos Planos Anuais de Capacitação .....	136
6.4 A fala dos sujeitos da pesquisa – do significado da capacitação à participação no planejamento.....	142
6.5 Registros e análise da observação participante .....	153
6.6 Triangulação dos dados: linhas de convergência.....	159
<b>7. CONCLUSÃO</b> .....	<b>163</b>
7.1 Metodologia participativa: a proposição de um produto .....	163
7.2 Considerações finais .....	169
REFERÊNCIAS.....	174
APÊNDICES.....	185
ANEXOS .....	188



## 1. INTRODUÇÃO

*Não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho.*  
(FREIRE, 2015, p.14)

### 1.1 A Escolha do Tema e sua Delimitação

Se a construção do conhecimento científico pode desvelar verdades ocultas por meio das descobertas e redescobertas reveladas pelas pesquisas sobre uma dada realidade, pode-se dizer que é fonte propulsora de atualizações para além da realidade aparente, rumo à captura das coisas em si ou da verdade das coisas (CHAVES, 2005). Desse modo, o desenvolvimento desta pesquisa requereu um exercício constante de reflexões críticas e dialógicas no seu desenvolvimento, cujo foco é a participação no planejamento da capacitação dos servidores técnicos administrativos, no âmbito da gestão e desenvolvimento de pessoas da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, onde a cada ano é elaborado um Plano Anual de Capacitação – PAC, no complexo contexto da gestão universitária *multicampi*.

A pesquisa sobre a gestão universitária, em especial nas universidades públicas, leva a pensar, a princípio, sobre a relação entre as palavras gestão ou administração e universidade. São significantes que indicam significados eivados de marcas históricas que podem fazer conflitar diferentes concepções, a depender do recorte conceitual.

Enquanto situada historicamente e determinada pelas relações econômicas, políticas, sociais, que se verificam sob o modo de produção capitalista, a palavra “administração” tem constituído seus significados em contextos de atuação empresarial, com seus critérios de eficiência e eficácia fundamentados nas demandas de mercado (PARO, 2006). Por outro lado e considerando sua longa tradição, a palavra “universidade” remete a uma esfera impregnada de valores fundamentados na busca do saber, da produção de conhecimento, cujo uso vem da expressão latina *universitas magistrorum et scholarium* (comunidade de mestres e estudiosos). Nesse âmbito especializado de atuação para a universalização do conhecimento com vistas ao desenvolvimento humano e social, a relação interdependente entre a área finalística (acadêmica) e meio (gestão) representa um

campo marcado por tensionamentos, com os desafios de conciliar as peculiaridades da instituição universitária à concepção e aplicação da atividade administrativa.

No curso dessa reflexão, cabe pontuar alguns trabalhos que se propuseram, ao longo do tempo, a compreender a administração na universidade. Com a fundação, em 1950, da *Association Internationale des Universités* – IAU, uma associação mundial ligada à UNESCO, foram produzidos vários relatórios sobre temáticas relativas a essa instituição de educação superior. Em 1967, um desses relatórios publicados foi o Caderno número 8, que trata especificamente da administração de universidades, como resultado do trabalho precursor de um grupo formado por seis dirigentes universitários que se reuniram em Paris para discutir os sistemas de administração universitária de seus diferentes países ou regiões do mundo. Esse relatório é um dos marcos teóricos dos estudos sobre gestão ou administração universitária, no qual há um esforço do referido grupo por distanciar a universidade das aplicações paradigmáticas da Administração em suas bases epistemológicas funcionalistas, pois “ao contrário dos próprios autores do campo administrativo, alguns dos precursores dos estudos em Administração Universitária tinham uma visão bastante crítica em relação ao pragmatismo e ao normativismo deste campo” (SCHLICKMANN e MELO, 2012, p.158).

Por outro lado, e remontando a uma outra referência também mais recuada no tempo, o livro: *Administração Acadêmica Universitária: a teoria, o método*, uma publicação do professor e administrador Nelson de Figueiredo Ribeiro (1977), retoma a relação entre gestão e universidade com outra perspectiva:

A Administração Universitária, porém, só nos últimos anos tem oferecido um tratamento mais científico ao exercício de suas funções. A tradição é o empirismo. Presume-se que quem leciona ou tem um certo nível intelectual é também capaz de administrar. Estranhamente, é a própria Universidade que forma especialistas em Administração para oferecê-los ao mercado de trabalho, mas não para utilizá-los como seus administradores. “Casa de ferreiro, espeto de pau”, no aforismo popular (RIBEIRO apud SCHLICKMANN e MELO, 2012, p.166).

Aqui, não se parte do pressuposto de modelos fundamentados em concepções clássicas de administração, mas da necessidade de dar um tratamento científico à gestão universitária para sua apropriação crítica. Nesse sentido, e ainda em meio a concepções com interfaces conflitantes, o empirismo nesse campo é reforçado pela preocupação dos responsáveis por gerir a universidade de forma delimitada aos

aspectos mais pertinentes às atividades fim, como a organização dos currículos, a formação dos docentes, a avaliação de cursos, o que se resume, de um modo geral, aos aspectos pedagógicos. Por isso, “os gestores não se envolviam nas demais questões que constituem o universo de uma instituição de educação superior, como os aspectos financeiros, de planejamento e de organização produtiva” (SOUSA, 2011. p.97). Paira uma sensação de que este é um campo de menor importância em comparação à pesquisa, ensino e extensão.

Parece, assim, haver uma tensão entre a razão de ser que constitui a universidade e as práticas de gestão necessárias a qualquer organização. Conforme Marilena Chauí (2003), a universidade é uma instituição social inseparável da democracia e democratização do saber, contrapondo-se à definição de universidade pública como uma organização social, na qual prevalece uma excessiva instrumentalidade regida por ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito, com objetivos particulares.

Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito (CHAUÍ, 2003, p. 2).

Na trilha desse itinerário reflexivo, a centralidade atribuída aos aspectos organizacionais caracteriza a universidade operacional, definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, sem tempo para a reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos, pois só opera. Enquanto instituição, contudo, aspira a universalidade e tem a sociedade como princípio, referência normativa e valorativa. Enquanto organização, “tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixam os mesmos objetivos particulares” (CHAUÍ, 2003, p. 06).

Nota-se o esforço por compreender a universidade com suas características diferenciadoras que a definem como uma instituição e, nesse sentido, dar centralidade à sua dimensão social democrática que deve se realizar com a consecução de seus próprios fins. A universidade como instituição com função social

está para além de sua estrutura como estabelecimento de ensino, da reificação feita com base em um sistema de normas que estruturam, regulam a vida e o funcionamento de um grupo social, pois se constitui como práxis, como ato de instituir, de educar para fazer entrar na cultura (LAPASSADE, 2016).

A concepção de administração que se depreende do texto de Chauí (2003) está situada em contextos competitivos de atuação empresarial e, nessa perspectiva, afirma que a universidade, por não ter um objetivo particular e a instrumentalidade como conjunto de práticas administrativas, não é um espaço organizacional, pois não está de acordo com a sua natureza caracterizar-se como uma organização. Cabe ainda acrescentar que a citada autora compreende a organização a partir de uma imagem específica, pois “as organizações são fenômenos complexos e paradoxais que podem ser compreendidos de muitas maneiras diferentes” (MORGAN, 1996, p.17). A imagem presente e associada à gestão é mecanicista, a organização como uma máquina, cuja ideia está enraizada nos modelos de administração clássica e científica.

Assim sendo, a relação da gestão com essa concepção de organização é restrita e não significa a impossibilidade de conciliar os aspectos organizacionais com o conceito de universidade pública enquanto instituição social. O desafio está em modelar e articular o desenvolvimento das atividades meio, situadas no âmbito da gestão, à sua práxis instituinte resumida na missão, valores e objetivos sociais da universidade pública, bem como suas relações com o contexto social, político, econômico, cultural.

Ao considerar as relações contextuais, o desafio fica mais evidente, pois as demandas sociais, sejam de natureza política ou econômica e levando em conta as exigências de produtividade com base em critérios mercadológicos, exercem forte influência no âmago das universidades, interferindo nos processos de gestão com suas atribuições, como a de controle e viabilização de recursos para as atividades fins.

E é com base nessa contextualização que, em um texto sobre a universidade, as suas crises e os desafios que lhe eram feitos no final do século XX, Boaventura de Sousa Santos (2008) acaba tocando também na dimensão organizacional ao identificar três crises com as quais se defronta a universidade, com ênfase na universidade pública. Uma delas é a crise institucional, repercutida pelas crises de

hegemonia e de legitimidade, que resulta da contradição entre a reivindicação da sua autonomia na definição dos seus valores e objetivos e a pressão crescente para submetê-la aos critérios de eficácia, de eficiência e de produtividade, inspirados na lógica mercadológica de natureza empresarial, orientada pelo produtivismo econômico para a sua concepção gerencial de gestão. Essa perda de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas se aprofundou, enquanto crise institucional, na medida em que o Estado decidiu reduzir seu compromisso político com as universidades e com a educação em geral, com a conseqüente secagem financeira e descapitalização das universidades públicas, ainda de acordo com Santos (2008).

A história da universidade está repleta de crises, acompanhada de esforços para superá-las, conforme as diferentes reformas por que passou. A crise representa um desafio para a necessidade de mudança mais condizente com novos contextos e, nesse caso, para a superação de contradições ou incompatibilidades no campo da gestão universitária, para que seja um meio capaz de preservar e reforçar as peculiaridades inerentes à sua condição de instituição social, especialmente nesse contexto de crises. Assim, a gestão pode ser compreendida de forma mais ampla e integrada às macroáreas de ensino, pesquisa e extensão.

Essa compreensão ampla diz respeito à busca de conhecimento acerca da administração pública e da gestão da educação, como uma constante na história das instituições sociais e educacionais em todo mundo. De acordo com Sander (2007), a administração é uma prática milenar, mas o seu estudo sistemático está associado ao fenômeno histórico mais recente das necessidades impostas pela explosão organizacional, no bojo da consolidação da Revolução Industrial.

Conforme Paro (2006), a administração, em sua concepção mais simples, abstraindo as determinações historicamente situadas, é a utilização racional de recursos materiais e conceituais, com adequação e economia, para a realização de determinados fins. Nesse sentido, é condição necessária da vida humana e sempre existiu, ao permear as mais diversas formas de organização social, na produção cada vez mais eficaz da existência material do homem e na produção de si mesmo como realidade diferenciada da natureza (PARO, 2006, p. 31). Isso não significa dizer, contudo, que a administração pode ser abstraída de seu contexto histórico. E quando considerada no âmbito da educação, vale reforçar que “a gestão da

educação, longe de ser um instrumento ideologicamente neutro, desempenha um papel político e cultural específico, situado no tempo e no espaço” (SANDER, 2007, p.14).

Então, em uma instituição social que se constitui como espaço educativo para o atendimento específico de demandas da vida humana, os processos de gestão também precisam existir, desempenhando seu papel político e cultural. E quanto mais complexa for a universidade, a exemplo das universidades públicas multicampi, em sua estrutura, extensão territorial, diversidade cultural, maior é a necessidade de desempenhar bem as atividades meio, como planejar, coordenar, avaliar processos e procedimentos, de maneira a viabilizar e assegurar as condições para cumprimento das suas finalidades sociais.

Ainda de acordo com Paro (2006), além da utilização racional dos elementos materiais e conceituais interpostos entre o homem e a natureza, a administração abarca todo o esforço humano despendido no processo de trabalho, em seu emprego econômico e devida adequação aos fins. Mas em lugar da expressão “utilização racional”, o referido autor propõe o uso da palavra “coordenação”, que tem a ver, no interior do processo administrativo, com a relação dos homens entre si. E é nesse âmbito da coordenação que se encontram os recursos conceituais que representam o grau de consciência da práxis e a capacidade de criar novas técnicas, produzir novos conhecimentos e acumulá-los historicamente. Nesse sentido, pode-se afirmar que a gestão é necessária e se faz com pessoas, inclusive como aspecto mais relevante para modelagem da gestão em consonância com os valores de uma instituição social como a universidade pública.

O reconhecimento do valor das pessoas para qualquer instituição ou organização tem se consolidado e se traduz na concepção da gestão e desenvolvimento de pessoas, situada em espaços de atuação estratégica, considerando o planejamento para gerir e desenvolver competências em conformidade com o cenário atual de rápidas mudanças, incertezas e crises de valores. A realidade das Instituições de Ensino Superior – IES no Brasil, nas quais se incluem as universidades públicas, ainda é desafiadora quanto ao referido reconhecimento em suas práticas de gestão de pessoas. A propósito, Sônia Simões Colombo (2011) observa o contrassenso das IES na atuação estratégica para o desenvolvimento de pessoas, pois:

Uma instituição de ensino superior tem no cerne de sua missão a formação e o desenvolvimento de profissionais para a sociedade e para o mercado de trabalho, mas não promove, na sua grande totalidade, a capacitação do seu próprio corpo de colaboradores. (COLOMBO, 2011, p. 128)

Dirimir esse contrassenso com a superação de modelos tradicionais de administração na gestão universitária, tendo em vista os modelos que priorizam cada vez mais as pessoas devido à relevância do fator humano nas instituições, representa não só o desenvolvimento das suas atividades meio, mas os seus consequentes impactos nas atividades fim – ensino, pesquisa e extensão – e realização plena de sua missão, valores e objetivos. Essa relevância é o que se observa, inclusive, nos processos de avaliação do ensino superior.

O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES considera a gestão da instituição como um dos aspectos avaliativos de seus componentes principais e respectivos indicadores. As políticas de pessoal compõem uma das dimensões de avaliação e impacta em diversas outras consideradas pelo SINAES para a avaliação institucional, como o planejamento, a comunicação com a sociedade, o atendimento, a organização de gestão. O desempenho da educação, portanto, não pode desconsiderar a gestão, o que também significa um cuidado necessário com os sujeitos que atuam na área meio.

Para atender melhor às demandas sociais e o dinamismo que implica na capacidade de adaptação, de reformulação de processos, de inovação, atendendo a critérios normativos e valorativos da democratização do saber na universidade pública, esses sujeitos precisam de capacitação, compreendida como processo permanente e deliberado de aprendizagem, o que pressupõe uma reformulação dos recursos humanos e seu devido planejamento nessa atuação formativa de seus servidores técnicos.

Esse lugar estratégico da capacitação na gestão e desenvolvimento de pessoas nas universidades, como aspecto diferencial, atende às atuais demandas sociais, uma vez que:

[...] as concepções de gestão universitária correspondem ao modo de organização da sociedade e seu modo de produção, nos diferentes tempos históricos, e são por eles determinadas. Como o desenvolvimento da sociedade é dinâmico, as teorias e as práticas a elas associadas também se modificam e se materializam com características adaptadas à concretude dos espaços históricos onde se desenvolvem (RIBEIRO, 2013, p.44).

No atual contexto histórico, o modo de organização e produção da sociedade demanda mais humanização, buscando agregar valores que contribuam para o desenvolvimento do potencial humano no processo permanente de educação, que não se resuma a “adaptar as habilidades humanas ao ritmo acelerado da mudança mundial, mas a tornar esse mundo em rápida mudança mais hospitaleiro para a humanidade” (BAUMAN, 2009, p.163). Por isso, a capacitação passa a ser compreendida como processo contínuo de formação, cujo objetivo mais decisivo é a “reconstrução do espaço público, hoje em dia cada vez mais deserto, onde homens e mulheres possam engajar-se numa tradução contínua dos interesses individuais e comuns, privados e comunais, direitos e deveres” (BAUMAN, 2009, p.162).

Assim, capacitar compreende os processos deliberados de aprendizagem na gestão universitária, cujo desafio corresponde a essa necessidade mais ampla com foco no desenvolvimento humanizado, de modo a possibilitar o alcance alinhado de propósitos pessoais e institucionais, constituindo-se em instrumento de transformação social. As universidades públicas, especialmente aquelas caracterizadas pela *multicampia*, em sua diversidade e extensão territorial, são ainda mais sensíveis a essa forma de atuação da gestão no processo contínuo de formação de pessoas, considerando sua missão e objetivos centrados na produção de conhecimento, democratização do saber e desenvolvimento local.

Por essa razão, o planejamento para a formação continuada por meio da elaboração de planos de capacitação é concebido como um processo fundamental à organização da formação de pessoas na universidade pública, pois é onde se delineiam as concepções, prioridades, investimentos, metas, avaliações. Segundo Gandin (2011), a concepção de planejamento que se firma e que tem sentido é aquela que o considera uma metodologia científica para construir a realidade.

Se o planejamento se caracteriza enquanto metodologia, esta indica uma escolha de construção de realidade concernente à distinção de concepções no conflito entre os diferentes modelos de gestão pública. De um lado, a medida de eficácia de gestão da coisa pública tem como critério a incorporação da lógica de mercado, sob influência do neoliberalismo.

Contudo, de outro lado e de modo mais condizente com as demandas de desenvolvimento humanizado, está a possibilidade de superação das forças de mercado por meio da constituição de uma esfera de gestão pública democrática



visando a cidadania e o atendimento às demandas sociais. “É exatamente ao desafio colocado na segunda opção que o desenvolvimento de metodologias participativas de planejamento estratégico público baseadas no princípio da participação visa atender” (FORTES, 2001, p. 155). A metodologia de planejamento participativo corresponde, nessa perspectiva, à possibilidade de reconstrução do espaço público em que o contrassenso apontado quanto à capacitação de pessoas na gestão universitária, situado no contexto mais amplo da relação entre universidade e gestão, pode ser dirimido.

Compreender se é viável e como realizar as metodologias participativas de planejamento para a capacitação de pessoas que atuam na gestão da universidade pública com configuração *multicampi* é um desafio posto neste trabalho, inclusive quanto à identificação das possíveis contribuições para estabelecer coerência entre as práticas de gestão refletidas nas concepções de formação continuada e a concepção da universidade pública como instituição social.

O desenvolvimento desta pesquisa tem como foco as metodologias participativas para a gestão e desenvolvimento de pessoas, tomando como objeto a participação no planejamento da capacitação na gestão universitária *multicampi*, no âmbito da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, onde a cada ano é elaborado um Plano Anual de Capacitação – PAC, iniciado a partir de 2014 e com ênfase na formação continuada dos servidores técnicos administrativos, segmento da comunidade acadêmica mais implicado nas atividades de gestão.

Este segmento compõe o Grupo Ocupacional Técnico Específico do Poder Executivo do Estado da Bahia, criado pela Lei nº 8.889, de 01 de dezembro de 2003, e se define em duas carreiras: Analista Universitário, com formação de nível superior, e Técnico Universitário, com formação de nível médio, que formam o corpo técnico das quatro universidades públicas do Estado da Bahia. Desse modo, o recorte que define o objeto desta pesquisa é a participação no planejamento da capacitação para a formação continuada dos servidores técnicos administrativos, no âmbito da gestão e desenvolvimento de pessoas da UNEB.

Em face do contexto que objetiva a formação integral do cidadão, conforme se observa no próprio Regimento Geral (2012) da UNEB, a capacitação, em seu planejamento estratégico, não pode ser concebida apenas como um processo de treinamento para a execução de tarefas rotineiras, mas como processo de

desenvolvimento do potencial humano em sua integralidade. A questão, a saber, é como realizar esse desafio na UNEB, considerando as metodologias participativas.

Antes de seguir com reflexões acerca da citada questão, cumpre delinear a razão de ser de escolhas aqui presentes como campo de interesse para pesquisa. É a práxis pessoal de trabalho com a gestão e desenvolvimento de pessoas na Universidade do Estado da Bahia – UNEB a razão de ser mais imediata. A partir dessa atuação de técnico administrativo da UNEB e no defrontar com os desafios de trabalhar com o planejamento para a elaboração e execução de planos anuais de capacitação, durante os anos de 2014 a 2017, de modo a atender às complexas demandas de uma universidade pública *multicampi* e tendo como foco específico o desenvolvimento dos servidores técnicos administrativos, começou a emergir a necessidade crescente de compreender mais e melhor o que vinha sendo vivenciado na prática profissional.

Havia uma inquietação que era preciso entender. Paulo Freire (2015) fala de uma sensação de desesperança, de tristeza, de acabrunhamento, que o tomava por vezes e o fazia sofrer muito, dos 22 aos 29 anos. Inquietado, resolveu investigar e tornar seu mal-estar o seu objeto de curiosidade. Para tanto, foi necessário um distanciamento e ele passou a observar o que lhe acontecia naqueles momentos, em que condições, com que frequência.

Após cerca de quatro anos de busca, descobriu, enfim, que era a nostalgia dos tempos de sua infância, de chuva, lama, brincadeiras de menino e o trauma da morte do pai, o núcleo central mais fundo dentro de si. Essa inquietação convertida em compreensão transformadora só foi possível graças à esperança, pois “No fundo, eu vinha educando a minha esperança enquanto procurava a razão de ser mais profunda de minha dor” (FREIRE, 2015, p.42).

É imprescindível para o ser humano sonhar, nutrir em si a esperança para que a vida tenha significado e seja passível de transformação. A luta para melhorar a experiência humana pressupõe esperança, conforme Paulo Freire em epígrafe citada. Diante de inquietudes que emergiam com a práxis, ao pensar sobre a participação em um processo formativo que visa o desenvolvimento de pessoas por meio da capacitação dentro de uma universidade pública estadual, fez-se necessário tratar de educar a esperança para desvelar a razão de ser mais profunda desse desconcerto de um técnico administrativo em seu fazer cotidiano.

Ao tomar distância e fazer dessa inquietação um objeto de análise, foi encontrada, primeiro, a necessidade de reconhecimento social. Para um técnico administrativo, a formação acadêmica é sentida com intensidade no ambiente da universidade, onde se atribui valor à titulação, à pesquisa, à prática docente. É o peso do aspecto convencional das representações que impõem certas exigências em nossas percepções e pensamentos e, mesmo conscientes delas, “não podemos imaginar que podemos libertar-nos sempre de todas as convenções, ou que possamos eliminar todos os preconceitos” (MOSCOVICI, 2003, p.35).

Contudo, há outras razões e mais significativas, ainda relacionadas à necessidade de reconhecimento. Em um contexto semelhante ao histórico de gestão das universidades brasileiras, a transição de um modelo tradicional de gestão na UNEB, em que os técnicos assumem o papel de executores de tarefas repetitivas e burocratizadas, para modelos mais atuais que priorizam a atuação estratégica de pessoas e reconfiguram o modo de atuação profissional do técnico administrativo, ainda é uma experiência recente e em curso.

Sendo assim, a necessidade da pesquisa, para desvelar o modo como a universidade se organiza na realização dos processos de formação continuada de seus servidores técnicos e como incluí-los no planejamento desses mesmos processos formativos, é uma forma de contribuir para a transformação da realidade da gestão universitária, com suas possíveis implicações no reconhecimento social das propriedades, das capacidades, do trabalho, enfim, das singularidades do técnico administrativo. No campo dessas vivências, reflexões e leituras, o percurso do reconhecimento social passou a compor o horizonte da problematização acerca da participação para o planejamento da capacitação. Dessa maneira, vai o sonho de compreensão transformadora com as possibilidades de ruptura e abertura que a pesquisa permite para encontrarmos o que ainda está no campo do desconhecido. Afinal, a pesquisa se faz necessária pelas descobertas dos objetos ainda não conhecidos, conforme pensamento de Paulo Freire (1996).

Ao seguir ainda o rumo dessa breve síntese da arqueologia de inquietações sentidas e delineadas, há uma razão mais difícil de ser descrita por sua radical subjetividade. Ao refazer todo o percurso pessoal profissional e ruminar as inconformidades e anseios, normalmente traduzidos em angústia, foi possível verificar uma constante: a recusa ao utilitarismo e coisificação do ser humano. Por

isso, a busca pessoal ininterrupta por formações, experiências, aprendizados, no esforço de encontrar caminhos que conduzam ao efetivo desenvolvimento humano no trabalho, a vivenciar a educação como prática libertadora.

Essa é a razão mais radical da presente escolha e está, pois, para além das razões apenas profissionais, no sentido de apenas qualificar a atuação técnica e proporcionar o conseqüente desenvolvimento na carreira de técnico administrativo universitário. E é aqui, no traçar dessas razões pessoais, que se faz o ponto de intercessão com o traçar das razões mais amplas verificadas no tecido social, a exigir da gestão universitária, ainda mais em uma universidade pública multicampi, um modelo mais condizente com sua natureza institucional e, em conseqüência, metodologias de planejamento da capacitação mais coerentes com o contexto histórico e o atendimento de seus valores, de sua própria missão de formação integral do cidadão, incluindo seus próprios colaboradores ou servidores técnicos administrativos.

## **1.2 O Problema de Pesquisa**

A ausência de razões pessoais consubstanciadas na experiência de trabalho na gestão da UNEB esvaziaria de sentido a escolha do tema para pesquisa e seus pressupostos, a começar pela ausência das angústias necessárias à formulação do problema. “A ciência se inicia com problemas. Um problema significa que há algo errado ou não resolvido com os fatos” (ALVES, 2015, p. 44). Com essa mesma perspectiva, cabe acrescentar que esse fazer inicial emerge da práxis, pois: “Nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 2009, p. 16).

As razões pessoais, contudo, não se distanciam de razões mais amplas, na medida em que a sua contextualização indica um quadro mais abrangente de desafios da gestão da universidade pública multicampi em sua forma de se organizar para capacitar seus próprios técnicos, conforme o modelo adotado de gerir e desenvolver pessoas.

É ainda exígua a publicação de estudos e pesquisas sobre a capacitação na gestão e desenvolvimento de pessoas na perspectiva da gestão universitária pública. No entanto e de forma comparativa, há material mais vasto que constitui

referência sobre a gestão e desenvolvimento de pessoas quando se trata de organizações de iniciativa privada ou com vistas à qualificação profissional para a sobrevivência e sucesso do trabalhador e da organização em um contexto competitivo.

Com a escassez de referências teóricas específicas e pesquisas pertinentes a essa realidade da universidade pública, conforme será visto mais adiante em um dos capítulos teóricos, além das pressões por produtividade num ambiente competitivo e do contingenciamento de recursos para financiar a educação superior pública, experiências de modelos empresariais acabam servindo de parâmetro para os processos formativos dos técnicos administrativos universitários, mas com o risco de carecer de fundamentação que considere os objetivos e valores pertinentes à condição da universidade enquanto instituição social.

Fazem-se necessárias mais pesquisas para produção de conhecimento e socialização de experiências que ajudem a desvelar como as universidades podem se organizar para gerir e desenvolver pessoas em seus variados aspectos. Do mesmo modo, mais conhecimento produzido e socialização de experiências contribuem para dar base a trabalhos que se proponham a compreender se, ao menos, existem peculiaridades ou se basta replicar e aplicar modelos atuais de gestão organizacional para a universidade pública, inclusive quanto ao planejamento da capacitação.

Pesquisas dessa natureza, no campo da gestão e desenvolvimento de técnicos administrativos, e conduzidas de maneira mais condizente com as idiosincrasias da universidade, como a existência de instâncias participativas com seus órgãos colegiados e conselhos compostos por todos os segmentos da comunidade universitária, representam também mais referências para novas pesquisas, aportes teóricos e conseqüente possibilidades de transformação da realidade.

Então, em face dos desafios do planejamento da capacitação na gestão e desenvolvimento de pessoas da gestão universitária pública *multicampi*, experimentados na prática profissional nos processos formativos por meio de planos de capacitação na UNEB, e das referidas esperanças pessoais motivadoras, o **problema central** que delinea esta pesquisa é saber: em que medida e com quais desafios a serem vencidos as metodologias de planejamento participativo podem ser empregadas para a elaboração técnica dos Planos Anuais de Capacitação da

Universidade do Estado da Bahia e quais as suas repercussões no percurso do reconhecimento social dos servidores técnicos administrativos?

Como o problema de pesquisa em ciências humanas e sociais não é um aspecto isolado do conjunto de fatos sociais, outras questões de natureza secundária que se relacionam ao problema central emergem de forma complementar: como é compreendida a capacitação na Universidade e sua relação com a gestão universitária, com ênfase na universidade pública e multicampi; quais os diferentes entendimentos, conceitos e medidas de participação, tendo em vista o planejamento da capacitação na gestão universitária; como o planejamento participativo na capacitação pode estar relacionada ao reconhecimento social dos técnicos administrativos; quais as metodologias de planejamento da capacitação na UNEB, na elaboração de seus planos anuais; quais as bases necessárias para a proposição do planejamento participativo para a capacitação, considerando o reconhecimento social dos técnicos da UNEB.

### **1.3 Pressupostos**

Ao analisar a falta de consenso quanto às possíveis teorias que compreendam a universidade no campo da administração, especificamente da universidade *multicampi*, Fialho (2005) observa que são registradas a inadequação conceitual, a carência de estudos, além de reações contrárias à importação de modelos teóricos referenciados nas teorias clássicas da administração e de todos os chamados “modismos gerenciais”.

Se é o que se verifica no plano mais amplo da gestão universitária, o mesmo se aplica ao delimitarmos o plano de atuação na forma como se organiza a capacitação na gestão e desenvolvimento de pessoas. A adaptação de modelos gerenciais da iniciativa privada, como modelos ou casos de sucesso com seu conjunto de técnicas e instrumentais, com vistas a delinear o planejamento da capacitação por meio da elaboração de planos anuais em uma universidade *multicampi* como a UNEB, desconsidera suas características e finalidades sociais.

A adoção de metodologias de planejamento participativo na elaboração dos Planos Anuais de Capacitação - PACs pode ensejar significativas contribuições para a formação integral no desenvolvimento de potencialidades humanas dos técnicos

administrativos da UNEB. Em lugar de planos de capacitação elaborados por poucos e referenciados em modelos gerenciais distantes das finalidades da universidade, as metodologias participativas se constituem em um caminho para estimular o reconhecimento social dos técnicos, aprimorar a elaboração dos planos, com maior participação na identificação e atendimento das necessidades regionais e enriquecimento contínuo de informações para subsidiar novos ciclos de planejamento, e motivar o comprometimento com as responsabilidades sociais entre os sujeitos da gestão da universidade.

Esses são os pressupostos desta pesquisa, pois, em um trabalho científico, “é a suposição que se faz na tentativa de explicar o que se desconhece e que se pretende demonstrar testando variáveis, que poderá legitimar ou não o que se quer explicar, descobrir” (OLIVEIRA, 2016, p. 30).

#### **1.4 Objetivos**

##### **Objetivo Geral:**

Analisar as metodologias participativas em face do contexto da gestão de pessoas na gestão universitária para a proposição do planejamento participativo com vistas à elaboração técnica dos Planos Anuais de Capacitação, e sua repercussão no reconhecimento social dos servidores técnicos administrativos no âmbito da UNEB.

##### **Objetivos Específicos:**

Compreender as especificidades da gestão universitária *multicampi*, considerando a gestão e desenvolvimento de pessoas em seus processos de formação continuada para os servidores técnicos;

Conhecer os diferentes entendimentos e conceitos de participação, bem como o planejamento participativo e em que medida pode ser empregado para a gestão de pessoas, com ênfase na capacitação;

Analisar a capacitação e os processos de elaboração dos planos anuais para a formação continuada dos técnicos administrativos na gestão e desenvolvimento de pessoas da UNEB;

Relacionar as metodologias participativas ao reconhecimento social, considerando a participação no processo de planejamento da capacitação;

Apresentar a proposição de uma metodologia participativa para o planejamento aplicado à elaboração técnica dos Planos Anuais de Capacitação dos servidores técnicos administrativos da UNEB.

## **1.5 A estrutura da escrita**

A organização desta pesquisa está definida na escrita a partir da divisão em introdução, fundamentação teórica, escolhas e procedimentos metodológicos, análises e interpretações, e a conclusão com a descrição do produto e considerações finais.

Após a presente introdução, com a abordagem da pertinência e relevância temática da pesquisa, definição do problema central, pressupostos e objetivos, além da escolha do campo empírico, o momento seguinte compreende a fundamentação teórica, para a devida discussão conceitual das categorias, estabelecimento de definições e o consequente aprofundamento do presente estudo.

A base teórica busca estabelecer, primordialmente, um diálogo entre a teoria e o problema a ser investigado (MINAYO, 2009). Esse momento está organizado em três capítulos: da gestão universitária à capacitação no contexto da universidade *multicampi*; da participação ao planejamento participativo; e, concluindo o trabalho conceitual, o reconhecimento social em face das metodologias participativas.

Com essa divisão, o objetivo é discutir primeiro a definição de capacitação e situá-la no contexto da universidade, da gestão universitária, da multicampia com suas especificidades e de modo a aproximar do campo empírico desta pesquisa. Além disso, são apresentados alguns dados acerca de publicações sobre a capacitação, com a descrição quantitativa de aplicação ao contexto de gestão pública ou privada, conceitos e referências.

Logo a seguir, vem a abordagem conceitual de participação e de seu lugar na universidade administrada pelo setor público, para dar a base teórica necessária à análise do planejamento e metodologias participativas e sua aderência ao planejamento da capacitação em uma instituição social como a universidade pública. Ainda com base nessa proposta de análise, o capítulo seguinte está caracterizado



pela busca por identificar e definir como a participação pode implicar no percurso do reconhecimento social, considerando os pressupostos teóricos do reconhecimento, participação e metodologias participativas, com o objetivo de fundamentar a análise de dados decorrentes do trabalho no campo empírico e pertinentes aos sujeitos da pesquisa.

O terceiro momento corresponde à abordagem da metodologia, estruturada no quinto capítulo. Considerando o problema e objetivos, é o estudo de caso, com uma abordagem qualitativa, a opção metodológica adotada para a investigação como a escolha mais indicada, tendo em vista a possibilidade de compreender um dado fenômeno de forma mais aprofundada, por agregar diferentes procedimentos e abordagens específicas à coleta de dados e respectiva análise. Por isso, Yin (2010) afirma que é uma estratégia adequada para o estudo de fenômenos contemporâneos e ainda não totalmente estudados.

É, então, o capítulo do trabalho que trata, com o devido detalhamento, das escolhas e procedimentos quanto ao método da pesquisa, com a justificativa do recorte metodológico, a descrição do universo investigado e dos sujeitos pesquisados, definição dos procedimentos, dos instrumentos de produção de dados e as técnicas de análise e interpretação, bem como a proposta de produto decorrente da pesquisa aplicada.

Em conformidade com o trabalho da pesquisa de campo, as análises e interpretações dos dados produzidos serão apresentados no sexto capítulo. Essa parte, então, corresponde ao trabalho de campo articulado à fundamentação teórica e ao método, para o estudo do universo empírico. Assim, o capítulo está disposto de modo a delinear todo o contexto e especificidades da capacitação dos servidores técnicos administrativos na UNEB, com ênfase em seu planejamento e tendo em vista a análise dos dados produzidos por meio da pesquisa documental, do trabalho com o grupo focal e da observação participante.

Essa parte do trabalho está organizada em: análise da capacitação na UNEB; a construção dos Planos Anuais de Capacitação – PACs, de 2014 a 2017; a participação dos técnicos no planejamento para a elaboração técnica dos PACs; e o planejamento participativo em face do percurso de reconhecimento social do técnico administrativo no contexto da UNEB.

Na conclusão desse percurso, segue a descrição do produto proposto, conforme o objetivo da pesquisa aplicada, e as considerações finais que se encontram no sétimo e último capítulo. Nessa parte, são retomados os aspectos considerados mais centrais na pesquisa, em face dos resultados obtidos, para a apresentação das bases necessárias à proposição e implementação de metodologia participativa para o planejamento aplicado à elaboração técnica dos PACs na UNEB, e para externar o posicionamento conclusivo do autor-pesquisador.

## 2. DA GESTÃO UNIVERSITÁRIA À CAPACITAÇÃO NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE MULTICAMPI

*A Universidade conserva, memoriza, integra, ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias, valores; regenera essa herança ao reexaminá-la, atualizá-la, transmiti-la; gera saberes, ideias e valores que passam, então, a fazer parte da herança. Assim, ela é conservadora, regeneradora, geradora.*

(MORIN, 2015, p.81)

### 2.1 Sobre a universidade e a gestão universitária

Antes de abordar de forma mais específica a gestão universitária, cabe o esforço por compreender e definir um conceito possível de universidade para situar o nosso horizonte de análise. Embora não seja uma tarefa fácil, pois implica em uma multiplicidade de sentidos e significados, seja em sua perspectiva ampla de universalidade do saber, com a busca de progresso na ciência, da formação para o trabalho e do desenvolvimento social; ou considerada a partir dos diferentes modelos clássicos, como os originados por meio das concepções de Humboldt e da fase napoleônica do pós Revolução Francesa; ou no âmbito de suas especificidades normativas que a classificam de forma singular entre as instituições de ensino superior.

Para Belloni apud Fialho (2005), não existe “um conceito único e universalmente válido de universidade, nem suas funções são as mesmas em tempos e espaços diferentes”. Por outro lado, para Charle e Verger (1996) a procura de definição é impossível de ser encontrada quando imobilizada pela tautologia e o anacronismo, mas é possível quando substituída por uma abordagem diacrônica ou até mesmo descontínua, ancorada nas articulações com a história.

Do lugar da universalidade do saber e no esteio da reforma que Humboldt introduziu em Berlim, durante o ano de 1809, de uma universidade laica com a independência cultural e científica, na liberdade de pesquisar, de aprender e de ensinar, Morin (2015) a define como uma instituição transecular conservadora, regeneradora, geradora. É conservadora no sentido vital e não estéril, uma vez que preserva e salvaguarda a cultura em face das forças de desintegração cultural em atividade, mas sem o dogmatismo que afasta e condena os avanços da ciência. É regeneradora justamente por se distanciar da rigidez e se tornar um espaço de

problematização. E é geradora por conta de sua capacidade de produzir conhecimento, de modo a enriquecer o patrimônio cultural e fomentar a criticidade e a autonomia intelectual.

Com base nessa compreensão, estabelece-se a relação de complementariedade e antagonismo entre adaptar a universidade à sociedade e adaptar a sociedade à universidade, em uma circularidade que deve ser produtiva e que expressa a sua paradoxal dupla função: “adaptar-se à modernidade científica e integrá-la; responder às necessidades fundamentais de formação, mas também, e sobretudo, fornecer um ensino metaprofissional, metatécnico, isto é, uma cultura” (MORIN, 2015, p.82). Mesmo que em parte se considere a universidade como filha de seu tempo e, assim, refletida no modo de produção, na cultura de cada época, seja em sua expressão de um modelo confessional, de predomínio religioso durante a Idade Média, ou quando centrada na busca por especialização e profissionalização, para atendimento das necessidades em conformidade com a nova ordem social após a Revolução Francesa, a universidade preserva a sua vocação, já manifestada, por exemplo, na dedicatória: “À mente viva”, inscrita no frontispício da Universidade de Heildelberg, fundada no ano de 1386.

Considerando esse aspecto conceitual de uma abordagem descontínua, abrem-se as portas para a entrada do pensamento complexo, que segundo Morin (2015) apresenta três causalidades, encontradas em todos os níveis das organizações complexas. Adaptando para a universidade, a primeira causalidade (linear) está na produção do conhecimento que dela sai e, em seguida, entra no universo de consumo, com sua difusão, socialização e aplicação nas diversas áreas do saber. A segunda causalidade (circular ou retroativa) refere-se à regulação por meio das necessidades sociais, da força de trabalho e da capacidade interna. Na terceira causalidade (recursiva), os produtos são necessários ao processo que os produz. Ao produzir conhecimento, a universidade se autoproduz “e, se as coisas não vão bem, autodesenvolve-se enquanto desenvolve sua produção” (MORIN, 2015, p.86).

Se a complexidade servir de fundamento epistemológico para compreender a universidade, a gestão universitária precisa estar referenciada nessa base de conhecimento para que não corra o risco de se tornar uma adaptação frustrada de modelos teóricos da administração reproduzidos como casos de sucesso organizacional. Por essa razão, por exemplo, o professor americano J. Patrick

Murphy (2000) expressa, em tom de descontentamento, a dificuldade maior de se gerir uma universidade como uma empresa e, assim, alcançar o que ele chama de prosperidade do ensino superior:

A missão focaliza uma necessidade humana definida, servindo o mercado com enfoque no cliente e identificando oportunidades externas. Tudo isso é essencial para alcançar sucesso, porém, é difícil de se colocar em prática nas esferas acadêmicas tendo em vista o caráter burocrático do ensino superior, que ainda padece dos males provocados pela complexidade, descentralização, metas vagas e ambíguas, participação fluída e que, frequentemente, se porta como um regime anárquico (MURPHY *apud* SCHLICKMANN et MELO, 2012, p.172).

A dificuldade descrita de se colocar em prática o modelo pretendido, justamente por ser considerada como uma dificuldade, resulta na depreciação das peculiaridades da esfera acadêmica, vistas como males e não como tendências para se pensar a gestão. Schlickmann e Melo (2012) tentaram delinear o histórico da discussão sobre a administração universitária na produção acadêmica, mas identificaram a escassez de trabalhos de pesquisa reconhecidos como marco teórico nessa área de estudos. E mesmo com o levantamento histórico e análise dos trabalhos escolhidos, que se iniciam com o caderno nº 08 da Associação Internacional de Universidades, publicado em 1967, e vão até o texto “Administração do Ensino Superior numa Nova Era: os Rápidos e os Mortos” de Patrick Murphy (2000), não foi possível identificar um conceito ou modelo próprio para a gestão da universidade, pois “conclui-se que a Administração Universitária constitui um campo difícil de ser delineado” (SCHLICKMANN e MELO, 2012, p.175).

O fato de considerar essa complexidade e a difícil tarefa de gerir essa instituição de educação superior não nos remete a um caos interminável e a ausência de alternativas. Porém, demarca um território movediço que se autoproduz na tessitura da produção de conhecimento para atender à necessidade de compreensão de fenômenos da história do homem, da sociedade, da natureza, em seus aspectos estruturais, tecnológicos, produtivos. Não basta, pois, fazer simples escolhas de modelos de gestão e adaptá-los ao contexto acadêmico. É certo que existem aspectos específicos que demandam bom desempenho administrativo, seja na dimensão orçamentária, na infraestrutura física, na gestão de pessoas, e impliquem em planejar, executar, avaliar e monitorar ou controlar. Mas a gestão não pode estar desconectada da condição complexa do ambiente acadêmico universitário, ainda

que esteja ancorada em um contexto histórico com seu modo de produção característico e que constitui a base para a construção de seus modelos.

A propósito, a escolha por se utilizar a palavra gestão em lugar de administração não é tão simples quanto possa parecer. Para além da sinonímia comumente afirmada, há algumas diferenças que nos remetem a escolhas significativas, por representar, conforme Heloísa Lück (2016, p.47) “uma mudança de concepção de realidade e de significado de ações, mediante uma postura e atuação diferentes”. A expressão “gestão educacional” é utilizada para designar uma ordem diferenciada de relações mais horizontais e abertas à participação, cujo foco é a interatividade social a partir da democratização das organizações, que funcionam como organismos vivos e dinâmicos.

Para Lück (2016), a administração refere-se a um processo racional, linear e fragmentado, onde as relações estão mais verticalizadas e as pessoas e recursos estão mais situados em uma predominante lógica mecanicista e utilitarista. A gestão educacional, contudo, supera mas não elimina a administração, compreendida como parte do trabalho de gerenciamento, como o controle de recursos, de tempo e apoio logístico. A diferença é que a administração, com base nesse recorte conceitual, passa a ser uma dimensão da gestão, que orienta a ação administrativa a partir de seu enfoque e princípios.

A seguir são apresentados seis aspectos gerais dessa transformação, caracterizada pela passagem de uma condição para a outra, de modo a corresponder a um nível mais complexo e significativo de ação: a) da óptica fragmentada para a óptica organizada pela visão de conjunto; b) da limitação de responsabilidade para a sua expansão; c) da centralização da autoridade para a sua descentralização; d) da ação episódica por eventos para o processo dinâmico, contínuo e global; e) da burocratização e hierarquização para a coordenação e horizontalização; e f) da ação individual para a coletiva (LÜCK, 2016, p.65 e 66).

A transformação descrita com o uso da palavra gestão implica em mudança de paradigma e uma renovada forma de atuar, o que deve nos trazer sérias implicações para a expressão “gestão universitária”. E essa expressão é mesmo a mais pertinente quando se tem em vista a epistemologia da complexidade. Assim a universidade terá as suas atividades meio integradas, entrelaçadas como elementos de um mesmo tecido, às atividades fim, e funcionando como um sistema aberto que se autoproduz e se renova por meio de sua própria produção. O emprego da palavra

“gestão” implica em ações orientadas por princípios democráticos e caracterizadas por reconhecer a importância da participação, uma vez que se torna necessário envolver todos os segmentos de um sistema educacional. É o que se observa nos seis aspectos gerais apresentados por Lück (2016), enquanto características do conceito de gestão.

Da mesma maneira, a preferência pelo uso da expressão gestão de pessoas em lugar de administração de recursos humanos não pode ser compreendida como um mero modismo. De acordo com Gil (2007), se tratadas como recursos, as pessoas precisam ser administradas para obter-se delas o máximo de rendimento possível. Por outro lado, a gestão de pessoas “é a função gerencial que visa à cooperação das pessoas que atuam nas organizações para o alcance dos objetivos tanto organizacionais quanto individuais” (GIL, 2007, p.17). Essa perspectiva orienta um viés de atuação na área meio mais aderente à condição complexa e singular do ambiente acadêmico universitário.

Reduzir essa singularidade a um sistema monolítico é seguir em um movimento contrário à busca de conhecimento que conduz a visões alternativas de mundo, enquanto atividade essencial à universidade. E isso se deve, conforme Cunha apud Fialho (2005), ao fato de que “a busca de conhecimento precisa de sistemas dotados de fissuras e falhas, o que seria inadmissível em outras instituições”. São essas fissuras e falhas que permitem a criticidade, inclusive nos espaços acadêmicos onde se encontram as instâncias decisórias e nas práticas de planejamento, execução, monitoramento e avaliação. Portanto, qualquer modelo adotado está suscetível a essa condição peculiar e demais especificidades em relação, inclusive, às outras instituições de ensino superior - IES. Conforme Dias Sobrinho apud Scaglione e Nitz (2013), as universidades são como rede de relações ou malha de processos, em que o sentido pedagógico se faz presente em todas as atividades e atribui a todo trabalho executado uma dimensão formativa, que as diferencia de tudo o que remete à ideia de indústria, com seus produtos bem definidos e quantificáveis.

E essa compreensão é ainda mais aderente à sua condição de instituição pública, o que se expressa nos dispositivos legais que regem a sua existência, como é o caso das universidades públicas na experiência brasileira. Embora a criação da universidade brasileira seja tardia e tenha decorrido de um processo de

aglomeração de escolas de ensino superior isoladas umas das outras, cujo marco é a edição do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 – Estatuto das Universidades Brasileiras – e, posteriormente, a Reforma Universitária por meio da Lei nº 5.540 de 1968, há um movimento de superação de modelos fragmentados para o orgânico.

Dessa forma, a definição na Lei de Bases e Diretrizes da Educação – LDB (1996) está delineada de modo convergente com a perspectiva da complexidade e reconhece a necessidade de seu funcionamento autônomo. Em seu art. 52, a LDB (1996) define: “As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”. Quanto ao seu funcionamento, de acordo com o art. 56, “As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional”. E, conforme art. 12 do Decreto nº 5.773 (2016), diferencia-se das demais IES, faculdades e centros universitários, de acordo com sua organização e prerrogativas acadêmicas.

O desenvolvimento de pessoas nesse contexto acadêmico deve estar alinhado às características da instituição. Para alguns autores que abordam a gestão de pessoas com um viés próprio, como Gisela Demo (2008), Macarenco (2006) e Chiavenato (2016), o desenvolvimento organizacional envolve aprendizagem e desenvolvimento de pessoas, que, e por sua vez, decorre de formação continuada. Logo, esse processo formativo de pessoas se referencia na razão de ser, de existir da organização ou, no presente caso, da universidade.

Em se tratando da universidade pública, há outros fatores que são ainda mais relevantes para sua existência e finalidade, como a sua pertinência e relevância social ou os seus predominantes propósitos socioculturais e econômicos, a exemplo da democratização de acesso e associação da função cognitiva com a formativa integral do profissional social (SCAGLIONE e NITZ, 2013). Assim, diferenciam-se em sua devida importância e pertinência a gestão e as consequentes estratégias de desenvolvimento de pessoas na universidade pública. Além dessa relevância social, a universidade de configuração *multicampi* torna ainda mais desafiador o gerir e desenvolver pessoas na medida em que envolve diferentes *locus* de produção



acadêmica, desenvolvimento econômico, identidades culturais, todos entrelaçados em um mesmo tecido orgânico e complexo.

## 2.2 Da multicampia

Antes de seguir com essa abordagem, cabe abrir mais um espaço para incluir o fenômeno da multicampia, e, desse modo, compreender como o desenvolvimento de pessoas pode ganhar novos contornos ou ter realçado os já existentes. O objetivo, nesse momento, é apenas de apresentar uma síntese de como melhor se define a instituição universitária *multicampi* na experiência brasileira, com suas características próprias, e não fazer um histórico dessa modalidade institucional. Com esse foco, é importante compreender que:

A revisão dos procedimentos adotados para a implantação da universidade brasileira, por parte do governo central, e a incessante busca pelo seu caráter orgânico, defendida pelos educadores, levam-nos a concluir que não se podem desprezar variáveis de âmbito acadêmico, organizacional e espacial quando está em jogo a configuração do modelo universitário. Ademais, se elas afetam a universidade, em geral, devem repercutir, de forma intensa, sobre a universidade *multicampi* (FIALHO, 2005, p.37).

Logo, a multicampia não se caracteriza simplesmente por reunir muitas unidades de ensino superior espalhadas por um território. A sua configuração comporta uma dimensão multiangular, configurada no entrelaçamento orgânico de suas dimensões funcional, espaço-temporal e organizacional. Do ponto de vista de sua função acadêmica, é o *locus* de produção intelectual, com as suas atividades finalísticas de ensino, pesquisa e extensão, além do conseqüente propósito de desenvolvimento regional.

Quanto ao âmbito espacial, refere-se ao indicador físico-espacial, na condição de unidade de assentamento de uma estrutura universitária e como referência para o distanciamento dos grandes centros urbanos ou para além das grandes capitais, com sua capilaridade em um dado território ou territórios. Já no âmbito organizacional, a dificuldade de compreensão é grande, pois é diferente a sua dimensão espaço-temporal e funcional, tanto pela desconcentração organizacional quanto pela dispersão física, em face ao pertencimento e integração de uma estrutura única.

Por isso, cabe acentuar que:

É fundamental compreender que a organização universitária *multicampi* planta, concretamente, no espaço físico-geográfico, no território, unidades encarregadas do cumprimento das finalidades estatutárias da instituição (unidades que integram os chamados campi universitários) e que estas unidades se encontram, num contexto de convivência com realidades regionais bastante diferenciadas (FIALHO, 2005, p.67).

Assim, a sua gestão contempla um todo orgânico e, ao mesmo tempo, cada parte com suas idiossincrasias, que, isoladamente, não a representam. Daí a dificuldade decorrente, por exemplo, das intervenções de políticas de governo que desconsideram essa complexidade e tentam impor uma uniformidade de normas, critérios, procedimentos administrativos, indicadores de avaliação, sem levar em consideração as particularidades de cada *campus* em seus espaços geográficos, econômicos, culturais, *modus operandi* e suas relações com o todo da gestão universitária. “A não observância regional das instituições universitárias ou da pluralidade das suas formas organizacionais produz implicações sobre o próprio desempenho da universidade” (SCHWARTZMAN apud FIALHO, 2005, p.60). Não é sem razão que Fialho (2005) considera a possível existência de forças *instituintes*, que visam, objetivamente, introduzir novas formas de gestão, novos procedimentos acadêmicos ou administrativos, novos valores, novas prioridades.

Quando se trata de abordar a gestão e desenvolvimento de pessoas, com ênfase na capacitação, nesse contexto da universidade pública *multicampi*, é preciso ter em vista a caracterização da universidade e os aspectos complexos da multicampia. Com isso, é oportunizado outro olhar ou o desenvolvimento de um modelo de gestão por meio de um viés específico, o que permite traçar linhas próprias para a concepção, planejamento, prática do desenvolvimento de pessoas por meio da capacitação. Cada *campi* pode apresentar características próprias, conforme sua dimensão acadêmica, estrutura física, extensão territorial, desenvolvimento econômico e cultural do município onde está assentado. Essa diversidade também reverbera no caráter peculiar das instâncias decisórias da gestão universitária, com a natureza colegiada de seus órgãos de deliberação, o que implica na dificuldade de adotar uma perspectiva reificada, linear e quantitativa nas práticas administrativas.

É certo que existam no contexto da gestão *multicampi* as atividades administrativas, como processos de compras, realização de licitação, contratação de

bens e serviços e tantas outras que demandem competências técnicas, bem como a padronização e adoção de modelos procedimentais e processuais. Do mesmo modo, existem atribuições que requerem capacidade de trabalhar em equipe, de se comunicar bem, de mediação e negociação, além de mais outras competências comportamentais. No entanto, definir quais são as competências, como elas são identificadas, como são definidas as ações que visam o seu desenvolvimento, quais os pressupostos pedagógicos e metodológicos dos processos formativos, e até mesmo o que se entende por capacitação, são questões que dizem respeito às especificidades de cada organização ou instituição, conforme sua finalidade, objetivos, valores e visão de futuro, em sua relação com o todo de sua complexa dimensão organizacional.

Desconsiderar a configuração *multicampi* de uma universidade representa não reconhecer o caráter orgânico peculiar ao seu funcionamento. Com isso, a necessidade de ajustar-se a um outro modelo de estrutura organizacional traz consigo dificuldades de dar respostas no tempo e do modo esperados pela sociedade, com base em critérios de eficiência e eficácia numa perspectiva reificada, linear e quantitativa.

De fato, a configuração *multicampi* tem sido forçada a ajustar-se à estrutura organizacional das universidades formadas por um único *campus* ou localizadas em um mesmo município. Genérica, a legislação aplicada sobre a universidade não observa a diferenciação dos seus modelos organizacionais e espaciais. Isso parece confirmar o não-reconhecimento, pelo Estado, do caráter singular e complexo da organização universitária e, particularmente, da instituição universitária *multicampi* (FIALHO, 2005, p.21).

Se de modo mais amplo, na totalidade da gestão universitária *multicampi*, há esse movimento de forçar um modelo que não condiz com sua configuração peculiar, o mesmo pode se aplicar no âmbito mais restrito da gestão e desenvolvimento de pessoas, inclusive quanto ao não-reconhecimento do Estado, por meio das políticas estabelecidas para a gestão de pessoas. Do ponto de vista da capacitação nesse contexto singular, por exemplo, a decisão de implantar modelos de gestão de pessoas, como a gestão por competências, com seus impactos nos processos de formação profissional dos servidores, sem considerar as configurações *multicampi*, pode implicar em certas restrições orçamentárias e operacionais suficientes para dificultar sua implantação, tendo em vista a capilaridade territorial e

realidades distintas de desenvolvimento de cada região que integra esse tecido orgânico da multicampia.

### **2.3 Da capacitação**

Em algumas das poucas produções publicadas que abordam, nas Instituições de Ensino Superior – IES, os aspectos da dimensão administrativa quanto à capacitação, na perspectiva da gestão e desenvolvimento de gestores e técnicos, as peculiaridades da universidade não estão delineadas, considerando as referências deste trabalho e as buscas avançadas em bases de dados de publicações científicas e acadêmicas nacionais. Um exemplo é um texto de Sônia Simões Colombo (2011) sobre liderança e gestão do capital humano nas instituições de ensino superior, publicado no livro “Desafios da Gestão Universitária Contemporânea”, no qual a autora afirma:

Cada vez mais, constata-se que o capital humano, junto aos processos organizacionais, é o principal responsável na fidelização e na captação dos clientes; assim, o sucesso de uma IES está diretamente relacionado às competências de seu capital humano, o que garante a sua longevidade e competitividade (COLOMBO, 2011, p.130).

O uso da expressão “capital humano” indica a marca de referenciais teóricos mais direcionados para fundamentar a atuação orientada para o desenvolvimento das pessoas nas organizações, a partir de duas perspectivas articuladas: melhor capacitação do trabalhador como fator de aumento da produtividade e recompensa pessoal com melhor remuneração decorrente do investimento e esforço empregados em sua qualificação profissional, conforme Gisela Demo (2008). Com base nessa teoria do capital humano, quanto mais o trabalhador investir na autoformação, tanto mais valor de mercado terá (DEMO, 2008). Em coerência com esse referencial, Colombo (2011) aponta as competências do capital humano como principal responsável pela fidelização e captação de clientes, o que delimita a abordagem à realidade das IES de natureza privada com sua necessidade de garantir longevidade e competitividade.

Em uma mesma perspectiva, cabe destacar outra afirmação em um texto sobre gestão do capital humano nas instituições de ensino superior, publicado no livro

“Gestão Universitária, os caminhos para a excelência”: “Pensar na IES hoje e no futuro significa entender que obter excelência empresarial deve ser um trabalho realizado com e por meio de pessoas” (GOLDCHLEGER; IVOGLO; COLOMBO, 2013, p.202). O uso da expressão “excelência empresarial” situa, mais uma vez, a abordagem nas organizações que exploram o mercado da educação superior. Nesse mesmo texto, o entendimento quanto ao desenvolvimento de pessoas por meio de capacitação restringe-se à prática docente na atividade de ensino, o que está em desacordo com a proposta mais ampla de abordar a gestão de pessoas nas IES, conforme se expressa no seu próprio título: “Gestão do capital humano nas instituições de ensino superior”. É o que se verifica no seguinte trecho sobre treinamento e desenvolvimento:

Quando a estratégia do RH contempla o investimento no treinamento e no desenvolvimento da equipe, ela permite que os docentes estejam em conformidade com as mudanças e com as necessidades, em evolução, dos alunos, que, por sua vez, têm fácil acesso à informação por meio da mídia e da internet. Assim, os docentes não precisam mais transmitir conhecimento, mas desenvolver habilidades para se chegar até ele e acessá-lo (GOLDCHLEGER; IVOGLO; COLOMBO, 2013, p.211).

A ênfase dada ao treinamento e desenvolvimento de docentes no trecho citado, enquanto atuação estratégica do RH, desconsidera as atividades pertinentes à área meio e reduz as atividades finalísticas ao ensino. Assim, fica evidente a delimitação no campo das IES privadas, pois as atividades de pesquisa e extensão, além da própria dinâmica da gestão pública e sua função social, são mais pertinentes às instituições públicas de ensino superior.

Então, a abordagem feita nos dois trabalhos citados está norteada por critérios como competitividade e excelência empresarial, sendo que a ênfase nas pessoas refere-se ao diferencial competitivo para a longevidade e atualização das IES privadas, que dependem e precisam atender às demandas do mercado para sobreviver. No entanto, essa é uma abordagem que indica escolhas mais pertinentes ao campo das organizações que se definem por uma lógica empresarial e não à universidade pública, muito menos à de configuração *multicampi*.

Para alguns autores que trabalham de um modo mais geral acerca da temática da capacitação, enquanto subsistema da gestão de pessoas, como Gisela Demo (2008), Chiavenato (2016) e Gil (2007), a competitividade e sustentabilidade das

organizações dependem do conhecimento ou do capital intelectual de seus trabalhadores. E ao considerar o dinamismo do conhecimento, bem como a necessidade de inovação e criatividade, asseveram que o segredo das organizações bem-sucedidas está em treinar, preparar e desenvolver os funcionários, de modo a saber consolidar e reciclar conhecimentos, sobretudo para que se mantenham eficazes e competitivas.

Importa, de fato, atribuir importância ao desenvolvimento de pessoas, tendo em vista os processos formativos por meio de ações de capacitação, o que é fundamental para a sustentação da estrutura organizacional, que também existe na instituição universitária, e a realização de sua missão. Mas é preciso ter em vista seus mais variados aspectos institucionais, cujas referências remetem a importantes características que se complementam e se entrelaçam na gestão, como a sua função social, democratização e participação.

Com isso, cria-se margem para que a formação de pessoas que compõem e constituem a universidade seja metaprofissional, metatécnico (MORIN, 2015), para além de um modelo competitivo de mercado ou da ênfase na atuação estritamente técnica e de produtividade numérica, quantitativa. Ao ampliar a razão de ser da capacitação nesse contexto institucional, com sua finalidade e princípios norteadores de processos formativos para o desenvolvimento de pessoas no âmbito da gestão universitária, abre-se mais um espaço: dessa vez para delinear o conceito de capacitação.

Se remontada à sua etimologia, segundo o dicionário da língua portuguesa (HOUAISS, 2001), a palavra capacitar significa o ato de tornar apto ou habilitado para. Por ser uma palavra empregada para referir-se à educação no e para o trabalho, o seu uso significa tornar sujeitos habilitados, capacitados para o exercício profissional. E por essa abrangência, o seu campo semântico se confunde com o uso de outros termos, como treinamento, desenvolvimento de pessoas, aperfeiçoamento, qualificação e formação profissional.

Além da imprecisão quanto ao conceito e seu uso no campo empírico, “tornar capaz” pressupõe uma incapacidade inicial para o exercício profissional, o que não condiz com a perspectiva de formação continuada para o desenvolvimento de pessoas. Importa, então, envidar esforços para melhor explorar os usos e definições

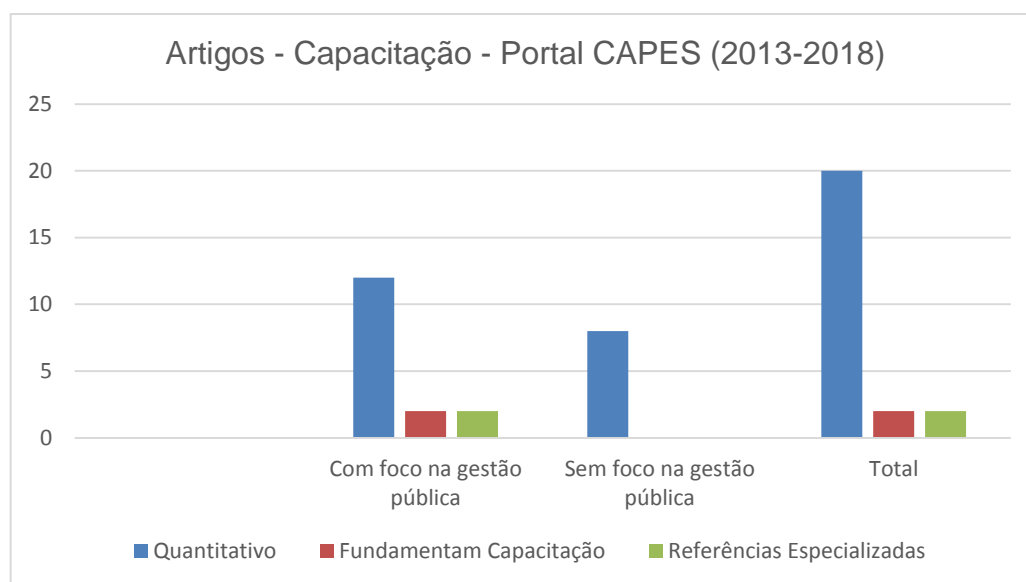
mais recorrentes ou utilizadas em pesquisas e concernentes ao campo semântico da capacitação.

Para uma análise desse uso em publicações acadêmicas, com as definições e referências utilizadas, bem como sua recorrência em contextos de gestão pública e privada, foi realizada uma busca avançada em duas bases de dados com diferentes tipos de acervo. O primeiro foi o Portal de Periódicos CAPES/MEC, por oferecer acesso a um amplo acervo de textos completos de artigos selecionados em mais de 21.500 revistas nacionais e internacionais. O segundo foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, por reunir as teses e dissertações defendidas em todo país e por brasileiros no exterior. O termo de busca definido para as duas bases foi a palavra “capacitação” no título e a palavra “gestão” para todos os campos, englobando título, assunto e resumo. Desse modo, os resultados encontrados se referem à capacitação em algum processo ou proposta de formação de pessoas em organizações e instituições.

Para viabilizar a análise com um recorte atual e pequeno de publicações qualificadas, a busca no Portal da CAPES teve os seguintes filtros: apenas artigos, publicados nos últimos 5 anos, em língua portuguesa e revisados por pares. Foram obtidos 21 artigos, sendo que 7 se referem especificamente à gestão pública. Desse total, apenas 3 apresentam definições com referências específicas sobre capacitação, mas com a prevalência da expressão “treinamento e desenvolvimento”. Desses 3 artigos, 2 fundamentam a capacitação com base em um referencial teórico praticamente igual e mais especializado, sendo as principais referências duas publicações sobre treinamento, desenvolvimento e educação, de Abbad (1999) e de Borges-Andrade, Abbad e Mourão (2006).

O outro artigo tem como base central uma publicação sobre capacitação e desenvolvimento de pessoas, cuja autoria é de Pacheco et al (2009). De um modo geral, os demais 18 artigos exploram e fundamentam outras categorias que constituem a principal temática aplicada em processos formativos identificados como capacitação em seus títulos. Sendo assim, o uso da palavra “capacitação” não pressupõe a escolha e necessidade de definição na maioria das produções analisadas.

Gráfico 01



Fonte: elaborado pelo autor.

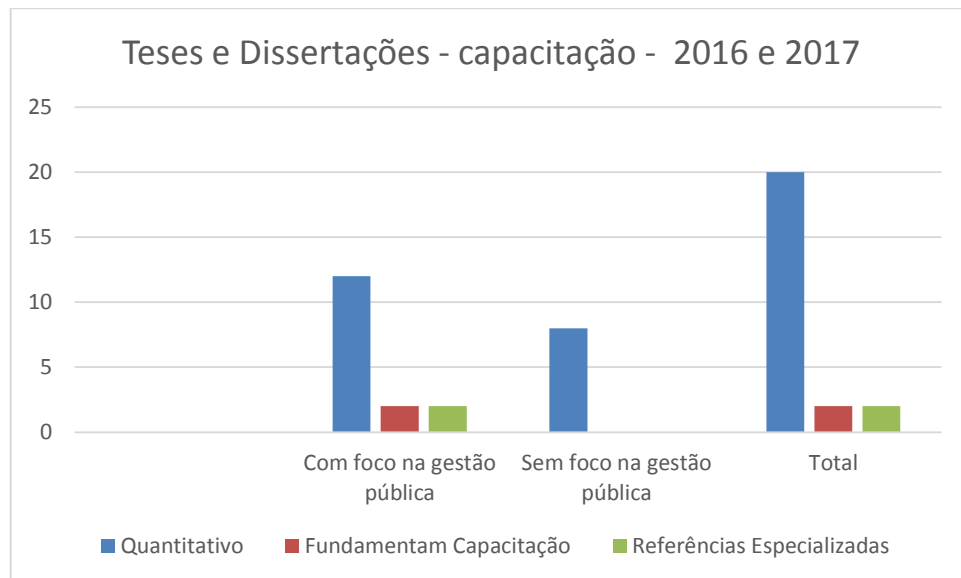
Já o levantamento feito na segunda base de dados, os filtros só divergiram acerca do período, compreendido entre 2016 e 2017, para evitar uma amostra muito grande de resultados; e da natureza das publicações: teses e dissertações. Foram encontrados 20 trabalhos como resultado, sendo 18 dissertações e 02 teses. Ao contrário dos artigos, a maior parte apresenta a palavra “capacitação” no título com uso no contexto específico da gestão pública, no total de 12. Considerando o que consta nos resumos, fundamentação teórica e referências, apenas 2 dissertações apresentam a abordagem acerca da definição de capacitação, com base em um aporte teórico mais especializado.

As referências mais centrais são praticamente as mesmas citadas nos artigos, cujos autores são: Abbad (1999), Borges-Andrade, Abbad e Mourão (2006) e Pacheco et al (2009). Do mesmo modo como ocorre nas escolhas de categorias e fundamentação teóricas dos artigos, as dissertações e teses analisadas atribuem mais importância e fundamentam outras categorias que constituem a principal temática aplicada em processos formativos para o exercício profissional, como educação à distância, avaliação, políticas públicas, planejamento.

Embora a palavra “capacitação” esteja presente no título, em boa parte das palavras chave dos resultados obtidos desses trabalhos defendidos nos anos de 2016 e 2017 e relacionada a uma ação de gestão e desenvolvimento de pessoas, há pouca fundamentação e referenciais para delinear o seu uso e definições.



Gráfico 02



Fonte: elaborado pelo autor.

Com base nessa pequena amostra do levantamento de publicações acadêmicas, verifica-se tanto a exiguidade de referenciais quanto a recorrência dos mesmos. No entanto, definir a capacitação propicia a identificação crítica das escolhas de modelos ou de perspectivas conceituais para a gestão e desenvolvimento de pessoas, bem como o delineamento de planos e programas de formação de funcionários ou de servidores públicos no âmbito das organizações e instituições sociais, com seus métodos e resultados esperados.

Nos textos mais citados e referenciados nas produções acadêmicas analisadas, o conceito de capacitação é variável, sendo que há certa convergência em um entendimento de que se trata de um campo mais amplo onde se incluem outras denominações referentes a processos formativos no e para o trabalho, como treinamento, desenvolvimento e qualificação. Para além da inclusão, essas denominações se alternam e se confundem.

O termo que mais se confunde com capacitação, remonta à origem de definições e, assim, permite verificar a delimitação conceitual restrita ao campo organizacional, é o "treinamento". É conceituado e aplicado de formas diferentes, conforme se apresenta em diversas referências.

DEFINIÇÕES DE TREINAMENTO	
Autor	Definição
Hinrichs (1976)	“Treinamento pode ser definido como quaisquer procedimentos, de iniciativa organizacional, cujo objetivo é ampliar a aprendizagem entre os membros da organização.”
Nadler (1984)	“Treinamento é aprendizagem para propiciar melhoria de desempenho no trabalho atual.”
Wexley (1984)	“Treinamento é o esforço planejado pela organização para facilitar a aprendizagem de comportamentos relacionados com o trabalho por parte de seus empregados.”
<i>UK Department of Employment</i> (1971, <i>apud</i> Latham 1988)	“Treinamento é o desenvolvimento sistemático de padrões de comportamentos, atitudes, conhecimento-habilidade, requeridos por um indivíduo, de forma a desempenhar adequadamente uma dada tarefa ou trabalho.”
Goldstein (1991)	“Treinamento é uma aquisição sistemática de atitudes, conhecimento regras ou habilidades que resultem na melhoria do desempenho no trabalho.”

**Quadro 01 – Definições de Treinamento**

Fonte: Borges-Andrade, Abbad e Mourão (2007, p. 140).

Em todas as definições é comum a perspectiva de situar o treinamento enquanto prática desenvolvida no âmbito da organização e caracterizada pela aprendizagem, com vistas a melhorar o desempenho no trabalho. No entanto, essa perspectiva se apresenta com imprecisões, na medida em que se identifica o treinamento ora como aprendizagem, como qualquer procedimento, como um esforço planejado, como desenvolvimento sistemático ou como aquisição sistemática.

A definição em literatura mais recente segue basicamente o mesmo sentido geral de envolver educação e gestão nos espaços organizacionais, embora expresse a escolha de um mesmo modelo de gestão por competências, o que sugere variações no conceito em função do modelo de gestão. Para Boog (2001), o treinamento é uma ação educativa direcionada para capacitar, aperfeiçoar e desenvolver pessoas no ambiente organizacional. E segundo Chiavenato (2016), é um processo educacional de transmissão de conhecimentos específicos aplicados de maneira

sistemática e organizada para aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes, em função de objetivos definidos pela empresa.

Do uso em geral dessa palavra no campo da administração de pessoas, decorre a expressão “treinamento e desenvolvimento”. Conforme Vargas e Abbad (2006, p.138): “A expressão treinamento e desenvolvimento surgiu dentro do cenário empresarial norte-americano, no contexto da criação da American Society for Training and Development (ASTD).” Ainda de acordo com os autores referenciados, até os anos de 1970 só se falava sobre treinamento de pessoal, sendo que a palavra “desenvolvimento” só começou a ser utilizada a partir do final da década de 1970, compreendida como desenvolvimento de recursos humanos e referindo-se à promoção de aprendizagem para os trabalhadores, de modo a superar a noção de aperfeiçoamento decorrente do treinamento e visando ajudar a organização a alcançar seus objetivos.

O uso conjugado dessas duas palavras define a nomenclatura mais recorrente ou utilizada pela literatura da área de administração: T&D. Com o acréscimo de uma outra palavra, “educação”, o conceito ficou mais amplo e, por outro lado, mais impreciso com a expressão: treinamento, desenvolvimento e educação – TD&E. No entanto, esse acréscimo indica a necessidade de ampliar o sentido da expressão para além de uma instrumentalidade referente ao ato de treinar para desenvolver a performance laboral do trabalhador. Por esse motivo, Vargas e Abbad (2006) entendem que o conceito de educação é maior que o de treinamento e desenvolvimento, além de assumir significados “com fortes implicações tanto para o crescimento profissional como para o crescimento pessoal do indivíduo” (VARGAS e ABBAD, 2006, p.144).

O uso inicial apenas de treinamento e o posterior acréscimo de desenvolvimento e de educação indicam uma mudança decorrida no tempo e motivada pela evolução da clássica administração de pessoal para a atual gestão estratégica de pessoas ou do modelo proposto de gestão com pessoas. E essa mudança tem relação com o processo complexo de mudanças na configuração de sistemas produtivos, que vai da fragmentação e rotinização do trabalho como marcas do paradigma taylorista-fordista ao novo paradigma da especialização flexível, a exigir o preparo do trabalhador para enfrentar situações imprevistas e realizar tarefas cada vez mais complexas (BASTOS, 2006).

Figura 01

Mudanças tecnológicas e o novo perfil do trabalhador.



Fonte: Bastos (2006).

Nesse contexto atual, outras expressões como capacitação, qualificação e formação profissional são utilizadas em lugar da sigla TD&E, possivelmente de modo a superar as marcas históricas no uso da palavra “treinamento”, enquanto ações pontuais de treino para execução de tarefas.

Quanto à ocorrência da palavra “qualificação” no contexto da gestão de pessoas ou da expressão “qualificação profissional”, é preciso ter cuidado, pois há significativas diferenças. Em suas possibilidades conceituais, pode se referir a modelos ou abordagens distintas, desde sinônimo de preparação para o capital humano ou para o mercado de trabalho até qualificação social do trabalho em uma perspectiva marxista, como fenômeno dialético e sociocultural no processo de desqualificação-qualificação.

Pode, também, se diferenciar como qualificação do trabalho (o seu conteúdo) e qualificação do trabalhador (o domínio de saberes necessários para executar o trabalho). E pode, ainda, ser conceituada como o nível de escolaridade, conforme titulação, diplomação ou certificação de pessoas em processos formais de educação, considerando o mercado ou as necessidades sociais (BASTOS, 2006). É por esse motivo que responder à pergunta sobre o que é qualificação requer uma perspectiva histórica que leve em consideração a diversidade de condições sociais, econômicas e políticas em diferentes momentos do tempo, ainda de acordo com Bastos (2006).

Figura 02

Síntese das principais concepções sobre o conceito de qualificação.

Perspectivas	Elementos característicos
Conjunto de atributos dos postos de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Características descritas nas rotinas e postos de trabalho, nos planos de classificação de cargos.</li> <li>• Aquisição mediante educação e treinamento.</li> <li>• Desconsideração do conjunto de habilidades adquiridas ao longo da vida – “qualificações tácitas”.</li> </ul>
Grau de autonomia no trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foco no processo de trabalho e grau de controle do trabalhador.</li> <li>• Foco em como o trabalho é dividido e gerenciado.</li> <li>• Excessiva divisão e disciplina: expropriação do saber e perda progressiva.</li> </ul>
Construção social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amplia o conceito: “é um processo socialmente construído em situações históricas”.</li> <li>• É mais do que escolaridade e exigências do posto.</li> <li>• Vai além da competência técnica: elementos da origem – gênero, etnia, personalidade.</li> <li>• Dispõe regras socialmente partilhadas.</li> </ul>

Fonte: Bastos (2006).

Ao ser utilizada no contexto de gestão de pessoas, corresponde ao conjunto de atributos dos postos de trabalho. No entanto, costuma ser empregada também como sinônimo de desenvolvimento ou significando processos formais de educação correspondentes às demandas de desenvolvimento pessoal e organizacional. Um exemplo está na afirmação: “As ações de treinamento, desenvolvimento e qualificação do trabalhador ocupam um dos papéis centrais no conjunto de práticas que denominamos gestão de pessoas em contextos organizacionais” (BASTOS, 2006, p.23). Nesse caso, a qualificação corresponde a mais uma das ações de formação do trabalhador.

A propósito, ao se falar de formação profissional, abre-se um leque de escolhas semânticas. Segundo Cattani apud Mourão e Puente-Palacios (2006, p.42): formação profissional significa todos os processos educativos em escolas ou empresas que permitam, ao indivíduo, adquirir e desenvolver conhecimentos teóricos, técnicos e operacionais relacionados à produção de bens e serviços. Em uma conceituação mais simples e de acordo com o que o próprio nome diz, propõe-se a formar pessoas para o exercício de determinada profissão. Nesse sentido, a

sua abrangência conceitual representa uma identificação com a educação profissional, que abrange cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional, conforme na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Seja como for, trata-se de definição ampla que faz ressaltar a natureza processual da formação, podendo ser desenvolvida em escolas ou empresas, e sua ligação com o sistema educacional.

Agora, se definida de forma mais restrita e, nesse caso, mais aproximada do conceito de treinamento e desenvolvimento, a formação profissional, no mundo das empresas, “é uma estratégia operacional em que se busca qualidade e produtividade, polivalência, enriquecimento das tarefas, aumento da responsabilidade dos trabalhadores” (MOURÃO e PUENTE-PALACIOS, 2006, p.43).

#### As duas dimensões da formação profissional

Dimensão restrita	Dimensão ampla
- Dimensão mais operacional de preparação para o trabalho.	- Possui <i>status</i> teórico mais relevante: maior densidade política e social.
- Mais conhecida e difundida.	- Integra o debate da relação educação-trabalho.
- Formação profissional como subproduto do sistema educacional.	- Questiona o papel condicionador da escola.
- Adequação das pessoas às necessidades da empresa.	- Questiona o trabalho (princípio educativo e libertador x fator de alienação produtivista).
- Antídoto para o desemprego.	- Busca a recuperação da positividade do trabalho.
- Instrução e adestramento da mão-de-obra.	

**Quadro 02 – As duas dimensões da formação profissional.**

Fonte: Mourão e Puente-Palacios (2006).

Há, pois, variadas possibilidades de definições, seja com o uso de TD&E, qualificação ou formação profissional. Mas cada escolha traz consigo o conceito condizente com a perspectiva de atuação, que pode ser mais ou menos ampla,

fundamentada, crítica ou reflexiva, e condizente com o modo de atuação no gerenciamento de pessoas. É justamente nesse âmbito da gestão de pessoas que essas palavras são empregadas e se relacionam com capacitação. Conforme verificado na amostra do levantamento das produções acadêmicas, o seu uso se refere a uma escolha mais geral de situar as práticas educativas de formação profissional delimitadas ao campo da gestão. É o que se evidencia com o conceito de capacitação em uma referência mais recorrente nessas produções:

Entende-se por capacitação o ato ou efeito de habilitar; de tornar uma pessoa capaz, possuidora de faculdades, potencial e habilidades para estar em estado de compreender e desenvolver uma determinada atividade. Não se confunde com treinamento. Nesse, o processo de ensino-aprendizagem é tomado na perspectiva de instruir, de transmitir conhecimentos e informações, de acostumar o trabalhador às tarefas que deverá assumir no seu trabalho, ou seja, de habituar, disciplinar e até de adestramento (PACHECO et AL, 2009, p.22).

O conceito segue o próprio campo semântico da palavra ao afirmar que significa tornar capaz. Além disso, o foco está em habilitar para compreender e desenvolver uma tarefa. E como é diferenciada de treinamento apenas por ir além da transmissão de conhecimentos, o horizonte é o mesmo. Esse esforço de conceituar capacitação como processo mais abrangente de ações da gestão de pessoas, como evolução do treinamento, reforça sua delimitação e aplicação nos contextos empresarial ou organizacional, seja na esfera privada ou pública. Desse modo, o referencial selecionado e o aporte teórico definido podem dar mais precisão a um conceito tão suscetível a variações e confundido com diferentes expressões e significados, além de influenciar nas metodologias, ações e resultados pretendidos de planos e programas de capacitação elaborados.

Na Administração Pública Federal, com a publicação do Decreto Federal nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, que institui a política e as diretrizes para o desenvolvimento de pessoal, a capacitação é definida, no Art. 2º, Inciso I, como: “Processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais”. Esse processo de aprendizagem está delimitado à natureza das ações descritas no Inciso III: cursos presenciais e à distância, aprendizagem em serviço, grupos formais de estudos, intercâmbios, estágios, seminários e congressos.

Já em uma outra publicação que vai estabelecer as diretrizes para a elaboração do Plano de Desenvolvimento de técnicos administrativos em educação de cada Instituição Federal de Ensino – IFE, o Decreto Federal nº 5.825, de 29 de junho de 2006, consta o seguinte:

Art. 3º Para os efeitos deste Decreto, aplicam-se os seguintes conceitos:

I - desenvolvimento: processo continuado que visa ampliar os conhecimentos, as capacidades e habilidades dos servidores, a fim de aprimorar seu desempenho funcional no cumprimento dos objetivos institucionais;

II - capacitação: processo permanente e deliberado de aprendizagem, que utiliza ações de aperfeiçoamento e qualificação, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais, por meio do desenvolvimento de competências individuais;

III - educação formal: educação oferecida pelos sistemas formais de ensino, por meio de instituições públicas ou privadas, nos diferentes níveis da educação brasileira, entendidos como educação básica e educação superior;

IV - aperfeiçoamento: processo de aprendizagem, baseado em ações de ensino-aprendizagem, que atualiza, aprofunda conhecimentos e complementa a formação profissional do servidor, com o objetivo de torná-lo apto a desenvolver suas atividades, tendo em vista as inovações conceituais, metodológicas e tecnológicas;

V - qualificação: processo de aprendizagem baseado em ações de educação formal, por meio do qual o servidor adquire conhecimentos e habilidades, tendo em vista o planejamento institucional e o desenvolvimento do servidor na carreira.

Comparando a definição de capacitação nos referidos Decretos, a diferença está em incluir a utilização de ações de aperfeiçoamento e qualificação, o que permite a inclusão de processos formais de educação e o reconhecimento das ações de educação não-formal (aperfeiçoamento) nos Planos de Capacitação das universidades federais brasileiras, com implicações em alguns aspectos como recursos e resultados esperados.

Como o conceito de educação formal está presente no texto do último Decreto, compete situar a definição de educação não-formal, na qual a definição de aperfeiçoamento está abarcada. De acordo com Coombs apud Trilla (2008, p.33), a educação não-formal corresponde a toda atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinados



tipos de aprendizagem a subgrupos específicos da população. Sendo assim, é preciso considerar os âmbitos da educação não-formal ou, no que interesse aqui, da formação ligada ao ambiente de trabalho, como o treinamento para reciclagem profissional, programas de aperfeiçoamento, formação ocupacional, para a discussão acerca da educação para o trabalho e desempenho no exercício profissional.

Com esse uso que abarca a educação não-formal, a perspectiva de ampliar o conceito de capacitação para além do significado mais literal, que pressupõe uma incapacidade do trabalhador para a execução de tarefas, tem se evidenciado no modelo de gestão por competências com a expressão “trilhas de aprendizagem”. Como se pode depreender do significado das próprias palavras que a compõem, essa expressão define uma estratégia de desenvolvimento de competências por meio de alternativas ou caminhos viáveis e flexíveis de aprendizado. “Quando o profissional define um curso de ação para o seu crescimento pessoal está, na prática, construindo uma trilha” (FREITAS e BRANDÃO, 2006, p.102). No curso desse entendimento, o conceito utilizado de “trilha” é o de uma abertura de aprendizagem ao contexto social que abarca as mais diversas situações, como ler livros, assistir a peças de teatro e filmes ou fazer uma pós-graduação, de modo que as formas podem variar e se multiplicar para viabilizar o que mais importa: o aprendizado para desenvolver competências. Por isso, as trilhas de aprendizagem:

“Oferecem ao indivíduo múltiplas opções de capacitação, assim como autonomia para escolha daquelas mais apropriadas às suas necessidades e conveniências. A organização não mais impõe o que o indivíduo deve fazer, mas sim apresenta um leque de opções para o desenvolvimento de competências relevantes à sua atuação” (FREITAS e BRANDÃO, 2006, p.103).

Com base nesses referenciais, no que ambos têm em comum, a capacitação é compreendida de forma ampla e seu conceito é ressignificado, como processo de educação permanente, que visa o desenvolvimento de competências individuais, tendo em vista as competências institucionais. Por isso, dá margem a um horizonte formativo de ensino aprendizagem que vai além do treinamento para tornar pessoas aptas a execução de tarefas ou de ações formais de qualificação em sala de aula. Do mesmo modo, o conceito das citadas legislações já traz consigo, de forma implícita, um modelo de gestão, a gestão de desempenho por competências. Isso

representa uma caracterização própria das etapas da capacitação, com a necessidade de levantar informações e planejar, executar e avaliar os planos a partir do mapeamento de competências e seus processos avaliativos.

Um outro aspecto em comum e que importa é o objetivo geral da capacitação, com o mesmo texto nos dois Decretos: contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais. No serviço público e, de modo mais específico, na universidade pública, a finalidade social identificada na missão, visão, objetivos e valores, deve ser a base de identificação das competências institucionais e seu consequente desenvolvimento. Esse propósito deve estar presente tanto nas ações de capacitação para o desenvolvimento de competências individuais quanto na própria elaboração de Planos, na perspectiva de que seja também um processo formativo de aprendizado.

A capacitação no contexto da multicampia deve ter como pressuposto e paradigma a complexidade desse sistema ainda mais dotado de fissuras e falhas para atender à necessidade de produção, difusão, socialização e aplicação do conhecimento nas diversas áreas do saber, por meio de suas ações de ensino, pesquisa e extensão. Ao situar e dar coerência às definições, o planejamento da capacitação vai se fundamentando, tendo em vista atender às demandas de formação cidadã e de educação integral das pessoas, inclusive quando implicadas em funções e atribuições administrativas, considerando as especificidades da gestão, especialmente na universidade pública *multicampi*, na qual cada território onde está assentada tem as suas particularidades, com os respectivos impactos na cultura e desenvolvimento regional, e se relaciona de forma sistêmica com o todo, formando um só organismo.

Sendo assim, pode-se considerar que o conceito de capacitação mais condizente com essa instituição pública social *multicampi* é o que se encontra no texto da legislação, do Decreto Federal nº 5.825/2006, por sua amplitude, abarcando os processos formais e não-formais e tendo em vista o desenvolvimento da instituição em seus fins e meios, entrelaçado ao das pessoas que atuam e são parte dessas instituições públicas de educação. A partir dessas definições, justifica-se a escolha por “capacitação” neste trabalho. Mas não basta aplicar um conceito sem o exercício reflexivo e crítico que considere as especificidades institucionais e seu contexto.

Para Frigotto (2011), a formação e capacitação do servidor público deve ser um tema debatido dentro de uma perspectiva crítica, construtora de sujeitos autônomos, solidários e protagonistas. Para isso, considera fundamental a presença de alguns pressupostos para o debate: a capacitação é prática social mediadora historicamente produzida; a natureza do modo social de produção da existência nas sociedades capitalistas; o Estado tende a articular, justificar e reproduzir a ordem capitalista. Com base nesses pressupostos, afirma que as concepções e metodologias da capacitação são objeto de uma permanente disputa, ao contrário do que postula a ideologia da participação.

Embora o referido autor não defina essa ideologia, sua natureza, características ou pressupostos, é possível destacar duas determinações que constituem o fenômeno da ideologia na concepção Marxista, em face ao uso e prática da participação como uma concessão ou dádiva que simula os esforços para preservar as relações assimétricas de poder: a ideologia como instrumento de dominação de classe, cujo papel específico é impedir que a dominação e a exploração sejam percebidas em sua realidade concreta; e a ideologia como ilusão, entendida como abstração e inversão da realidade (CHAUÍ, 1994). Para enfrentar essas amarras ideológicas, a participação deve ser melhor examinada, compreendida e, se for o caso, aplicada de forma crítica como proposta de planejamento da capacitação na gestão e desenvolvimento de pessoas.

### 3. DA PARTICIPAÇÃO AO PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO

*Dizemos que participação é conquista para significar que é um processo, no sentido legítimo do termo: infundável, em constante vir a ser, sempre se fazendo. Assim, participação é em essência autopromoção e existe enquanto conquista processual. Não existe participação suficiente, nem acabada. Participação que se imagina completa, nisto mesmo começa a regredir.*

(DEMO, Pedro. 1999, p.18)

#### 3.1 Do processo participativo: conceito de participação

A perspectiva de considerar a participação nos processos de gestão de pessoas, em específico na capacitação, demanda também esforços de compreensão quanto aos seus sentidos e significados. Afinal, importa saber o que é participação, com vistas a entender o seu lugar na gestão universitária para melhor contextualizar a compreensão do planejamento participativo aplicado à gestão de pessoas, com ênfase no planejamento da capacitação.

A palavra “participação” costuma ser empregada em diferentes contextos, inclusive no âmbito da gestão, mas nem sempre acompanhada de uma maior discussão teórica. Conforme Pateman (1992), há um uso generalizado dessa palavra nos meios de comunicação de massa, especialmente quando se torna, a partir dos últimos anos da década de 1960, parte do vocabulário político popular. E esse uso parece indicar o desaparecimento de qualquer conteúdo preciso ou significativo, uma vez que costuma ser “empregada por diferentes pessoas para se referirem a uma grande variedade de situações” (PATEMAN, 1992, p.9).

Ao propor o gerenciamento de pessoas como passo decisivo para a administração participativa, Chiavenato (1994) entende por participação o envolvimento mental e emocional das pessoas em situações de grupo, para que se sintam motivadas a contribuir para a realização dos objetivos coletivos e assumam a responsabilidade pelo trabalho orientado para as finalidades do grupo. E conceitua, ainda, como processo compartilhado entre gerente e gerenciados, no qual o primeiro deve incentivar continuamente a participação de seus subordinados. Este, porém, é um conceito limitado e carente de subsídios teóricos, o que implica em uma delimitação simplista capaz de inviabilizar a própria proposta de gestão de pessoas

numa perspectiva participativa. Por isso mesmo, importa começar por discutir o que é participação.

Conforme a epígrafe logo acima, pode-se dizer que este não é um tema pacífico, calcado em conceito acabado e taxativo. Não basta afirmar que participar é fazer parte, tomando a sua raiz etimológica como o núcleo de definição. Bordenave (1989) considera essa origem da palavra como base para expressões como “fazer parte” e “tomar parte” ou “ter parte”, sendo que a primeira representa uma forma considerada passiva de participação, enquanto a segunda expressão diz respeito a uma forma ativa, pois além de fazer parte se toma parte, há um engajamento ou compromisso que diferencia.

A raiz da palavra não vai moldar um significado acabado, mas atribuir sentido para a construção de expressões que indicam qualidade como critério para dar significado à participação. É por isso mesmo que o referido autor afirma: “A prova de fogo da participação não é o quanto se toma parte mas como se torna parte” (BORDENAVE, 1989, p. 23). Afinal, “quantidade não é seu signo, porque é no âmago processo, não produto” (DEMO, 1999, p.46).

A condição humana, recorrendo a uma concepção aristotélica, determina a necessidade de viver coletivamente, como animal político, e esse viver na *pólis* demanda organização da vida comunitária. A dimensão social da vida humana é a base para ir além do sentido instrumental de participar, apenas como uma ferramenta para a solução de problemas. Em seu sentido radical, representa “uma necessidade fundamental do ser humano, como o são a comida, o sono e a saúde” (BORDENAVE, 1989, p. 16). É, em síntese, inerente à condição social do homem.

A partir desse itinerário reflexivo, o referido autor apresenta duas bases complementares que devem se equilibrar: a afetiva e a instrumental. Participar envolve o prazer de fazer ou realizar coisas com os outros, de modo a atender a uma necessidade de interação enraizada em sua dimensão afetiva. Do ponto de vista instrumental, permite vislumbrar a possibilidade de tornar mais eficaz e eficiente as realizações humanas numa perspectiva pragmática e utilitária.

Embora esses sentidos pareçam convergir para atribuir um significado de condição natural e sinônimo de liberdade, a participação se constrói e se realiza por conquista e não como uma dádiva, concessão ou como algo preexistente. De acordo com Pedro Demo (1999), o primeiro passo está situado na tendência histórica à

dominação. Pode parecer contraditório, mas o ponto de partida é a falta de espaço para participar, uma vez que a tendência predominante é a organização da sociedade através de polarizações hierárquicas que situam um grupo minoritário no poder e o majoritário na condição de comandado. Nesse sentido, a falta de espaço de participação não é o problema em si, mas o início do processo participativo enquanto conquista. Se precisa ser conquistada, é sinal de que envolve luta, trabalho, transformação.

Ao se referenciar no pensamento de Rousseau, Pateman (1992) considera que esse processo é o que torna o cidadão responsável pela tomada de decisão, numa perspectiva redistributiva de poder e autopromoção, cuja principal função é educativa e se relaciona à liberdade. E é com toda razão que Demo (1999) afirma que a participação assusta, uma vez que está em nossos hábitos não participar e é mais prático receber as coisas dos outros do que assumir responsabilidades. Por isso, seguindo o curso de sua análise, a democracia dá muito trabalho. “Onde todo mundo quer opinar, comparecer, decidir junto, o que mais acontece é uma dificuldade enorme de gerir a balbúrdia” (DEMO, 1999, p.72). No entanto, esse é o começo natural, ainda suscetível a apresentar fragilidades, até ganhar maturidade e alcançar força.

Para que esse processo se realize é preciso começar e ultrapassar o nível micro, compreendido como a associação voluntária de pessoas em atividades comuns para usufruir de benefícios pessoais e imediatos, seja na família, associações, partidos políticos, em direção ao nível da macroparticipação, que compreende a intervenção das pessoas nos processos dinâmicos que incidem no âmago das estruturas sociais, políticas e econômicas. Representa, pois, ir além da dimensão superficial do mero ativismo imediatista.

Com esse sentido de potencial transformador, o significado mais pertinente é o de participação social, conceituado como “processo mediante o qual as diversas camadas sociais têm parte na produção, na gestão e no usufruto dos bens de uma sociedade historicamente determinada” (BORDENAVE, 1989, p. 25).

Ao tratar da gestão e participação na universidade no século XXI, com ênfase na universidade pública brasileira, Roberto Francisco de Carvalho (2013) ressalta o caráter polissêmico da palavra participação e que nem sempre significa liberdade, autonomia ou emancipação, podendo também e até mesmo significar o contrário de

tudo isso, se utilizada para simular práticas de manutenção da ordem e do controle na conservação do poder hegemônico. Para distanciar-se desse risco, o seu entendimento, com base na concepção gramsciana de democracia e participação, é de que o processo participativo significa “luta política travada no âmbito da sociedade e de suas instituições, as quais se constituem em espaços sociais em constante disputa” (CARVALHO, 2013, p. 77).

Conforme Pateman (1992), aprendemos a participar participando, no exercício da vida em sociedade, o que precisa ser muito mais práxis do que conteúdo a ser ensinado. Desse modo e partindo de uma outra concepção do que é micro, pode-se dizer que a referida práxis se efetiva também no nível dos microprocessos sociais para constituir os alicerces e alcançar o nível dos macroprocessos. Assim, a práxis da participação deve ocorrer de forma articulada e orgânica nos níveis micro e macro, de acordo com Carvalho (2013).

Enquanto a sociedade não se educa para uma participação na família, na escola, na universidade, no local de trabalho em geral, nas comunidades, nos sindicatos, nas associações e nas organizações sociais diversas, os cidadãos ficam muito mais suscetíveis às práticas paternalistas, ao descumprimento das leis, à atomização e à desorganização social, às promessas demagógicas e populistas e ao autoritarismo (CARVALHO, 2013, p.79).

Com essa perspectiva, o esforço reflexivo e o investimento de recursos para a pesquisa aplicada sobre a participação em um nível micro, como é o caso do trabalho com a capacitação em uma universidade pública, não está desconectado do nível macro, seja ao tomar como referência a própria instituição ou a discussão das teorias democráticas na sociedade como um todo. Pressupõe a compreensão do contexto mais amplo da sociedade e seus entrelaces com a dinâmica de poder e organização da instituição universitária, mas abre espaço para a construção de práticas participativas na dinâmica interna da gestão universitária. Então, a participação social está também situada no nível dos microprocessos e demanda preparação ou, conforme o texto citado, educação, o que reforça a sua definição ou condição de processo, de modo a constituir ou reforçar os alicerces para a macroparticipação.

### 3.2 Das formas, graus e níveis

Seja, contudo, em que nível for, é vago dizer que há participação em um determinado ambiente, já que pode haver variações. Portanto, além de compreender que há interação entre esses dois níveis, é preciso delinear as diversas formas de participação, bem como os graus, níveis, as suas ferramentas e princípios.

A classificação das diversas formas de participar é praticamente a mesma em autores como Bordenave (1989) e Carvalho (2013). Tomando este último como referência, a participação pode ser imposta, quando implica em obrigação de fazer parte de grupos e realizar certas tarefas consideradas indispensáveis, a exemplo da obrigatoriedade de eleger representantes governamentais. Uma outra forma é a concedida, caracterizada por meio da atribuição de poder concedido aos subordinados e legitimado por eles mesmos e seus superiores, como ocorre na participação de lucros outorgada por algumas organizações. Segue-se, então, a forma provocada ou dirigida por agentes externos para manipular os “participantes” na realização de seus objetivos e interesses pessoais. Muito próxima desta última, a participação simbólica dá aos participantes a sensação ilusória de que participam do poder, mas têm pouca influência nas decisões e realizações. Costumam se apresentar em processos de eleição representativa e em instituições ou organizações onde a gestão central toma decisões e os membros do grupo social se limitam a aprová-las. Existem ainda as formas espontânea e voluntária, nas quais os próprios participantes se organizam para criar grupos, sendo a primeira mais fluida, instável e sem propósitos bem definidos, enquanto a segunda é mais organizada, como associações profissionais e sindicatos livres. Por fim, a participação real ou efetiva é, como o nome já indica, a forma mais destacada na qual todos os membros influenciam em todos os processos da vida institucional e, por isso, é mais condizente com o conceito de participação social.

Ainda que estejam estabelecidas as diferentes formas de participação do grupo social que compõe uma determinada organização ou instituição social, incluindo as universidades, há outras variáveis que determinam a qualidade do processo participativo e implicam nas próprias características dessas diferentes formas: o grau de controle e o nível de importância dos participantes acerca das decisões. Com base em Carvalho (2013), podem-se destacar seis graus, sendo o inicial ou o de menor controle, o da informação; e o de maior controle, o da autogestão. Os demais,



margeados por esses dois extremos e cujos nomes já definem seus sentidos, são os graus da consulta facultativa ou obrigatória, elaboração e recomendação, cogestão e delegação.

Embora o último grau, o da autogestão, seja considerado o mais desenvolvido e de efetiva participação, o referido autor considera que este não parece ser possível de ser implantado no âmbito da gestão em uma sociedade desigual e dividida como a brasileira. Essa é uma colocação feita com base no referencial teórico, especialmente em Motta (1982), que não entende autogestão como participação, por ser um exercício de poder dos grupos sociais ou dos trabalhadores por meio de suas instituições sociais representativas. É o que o leva a fazer a afirmação de que, em potencial, “a cogestão parece ser o limite das formas participativas características do capitalismo avançado, da mesma forma que a autogestão parece ser o limite e a meta final do socialismo” (MOTTA, 1982, p.18).

Até aqui, evidencia-se a quantidade de variáveis, multiplicando as nuances que configuram o participar em organizações e instituições. Afirmer simplesmente que a gestão de uma universidade é participativa, sem considerar de que forma e em que grau, é incorrer em possíveis equívocos, especialmente quando se tem em vista a compreensão e possível formulação de propostas participativas de intervenção nos processos institucionais em nível micro. Do mesmo modo, há de se considerar os diferentes níveis de importância em que a participação ocorre. As decisões relacionadas à concepção de homem, de sociedade, de educação e de gestão que a instituição estabelecerá em seu percurso no tempo estão no nível da formulação da doutrina e da política, que definem as finalidades institucionais.

Em um segundo nível, está o detalhamento das finalidades institucionais com a determinação de objetivos e estratégias estabelecidas. Em seguida, o nível da elaboração de planos, programas e projetos. Nesse caso, a participação já está predeterminada pelos níveis anteriores. O quarto nível é o da alocação de recursos e administração de operações financeiras. Conforme Carvalho (2013), a importância do significado desse nível de decisão aumentou devido às restrições orçamentárias do Estado e ao peso do financiamento com seus critérios mercadológicos de produtividade para viabilizar as finalidades institucionais, de tal modo que, em muitos casos, é a questão do financiamento que vai determinar as finalidades e não o contrário. Os dois últimos níveis são o da execução das ações e o da avaliação dos

resultados. É nesses dois últimos que a maioria dos membros da sociedade, organização empresarial ou instituição social, incluindo as universidades, mais participam, “pois o poder de decisão sobre questões de grande importância acaba sendo exercido por aqueles que detêm o poder econômico, político e administrativo” (CARVALHO, 2013, p.81).

Desse modo, não basta afirmar que a participação se estabelece a partir da motivação das pessoas em assumir responsabilidades com vistas a alcançar objetivos grupais. As diferentes formas, graus e níveis indicam o seu caráter processual e demandam uma compreensão da organização ou instituição em sua relação orgânica com a sociedade, considerando suas particularidades, características de funcionamento, maturidade das práticas democráticas de distribuição de poder.

De acordo, por fim, com a consolidação dos princípios do processo participativo, as características decorrentes das formas, graus e níveis podem se aproximar ou se distanciar da participação social efetiva. Conforme Bordenave (1989), esses princípios são os seguintes: a participação constitui um direito das pessoas; justifica-se por si mesma e não por seus resultados; é um processo de desenvolvimento da consciência crítica e de aquisição de poder; leva à apropriação do desenvolvimento pelo povo; é algo que se aprende e se aperfeiçoa; pode ser provocada e organizada, sem que isto signifique necessariamente manipulação; é facilitada com a organização e a criação de fluxos de comunicação; devem ser respeitadas as diferenças individuais na forma de participar; ela pode resolver conflitos, mas também pode gera-los; e não deve ser sacralizada, pois não é indispensável em qualquer situação.

### **3.3 Da participação na gestão universitária**

Antes de tratar de forma mais específica sobre o planejamento participativo, tendo em vista o recorte do universo e os sujeitos desta pesquisa, convém contextualizar a participação do ponto de vista institucional, com uma sucinta abordagem no campo da gestão universitária. Por isso, o objetivo é de traçar, em linhas gerais, alguns aspectos pertinentes às perspectivas de gestão e sua relação

com a participação, com ênfase nas universidades públicas brasileiras, e não esmiuçar o tema.

De acordo com Carvalho (2013), compreender as contradições e embates entre duas diferentes perspectivas regulatórias é um pressuposto para pensar sobre o processo participativo na dinâmica da gestão, enquanto corolário de dois projetos de educação em disputa no Brasil no âmbito da universidade pública. As referidas perspectivas correspondem a uma concepção de regulação da gestão que se interpenetram numa mesma realidade social. A primeira é a perspectiva de natureza estratégico empresarial, enquanto a segunda é a de natureza democrático participativa. Cada uma delas tem raízes, por sua vez, em duas tradições da administração visualizadas em geral como: “a funcionalista, enraizada nas teorias positivista e evolucionista; e a interacionista, que procura mediar reflexivamente as diferenças sociais numa perspectiva de diálogo” (CARVALHO, 2013, p.56).

A perspectiva de gestão regulatória regulamentatória de natureza empresarial se caracteriza por um interesse técnico predominante e orientado por uma racionalidade instrumental, o que representa o valor atribuído à eficácia que pode ser medida por meio de evidências concretas de realização de objetivos, de resultados que sejam palpáveis e de natureza utilitária. Outra característica é uma explícita intencionalidade de prestação de contas quanto ao uso do orçamento público disponibilizado pelo Estado, com base em critérios de competitividade e produtividade definidas pelo mercado ou por exigências econômicas externas às instituições de educação. De forma articulada às características anteriores, há uma predominância de enfoque quantitativo a partir da relação custo-benefício, com base em indicadores financeiros e fixação de padrões de qualidade. Dessa maneira, essa perspectiva se identifica como expressão de uma tradição funcionalista da administração.

Por outro lado, a perspectiva de gestão regulatória emancipatória de natureza democrático-participativa se caracteriza por dar ênfase ao interesse emancipador da autorreflexão, como valor e processo referentes ao ideal de regulação que deve superar os limites da racionalidade instrumental, na medida em que melhor compreende e ajusta os instrumentos de gestão à qualidade valorativa das próprias finalidades com as quais se relaciona. Em lugar do modelo de prestação de contas imposto por fontes de financiamento da instituição de educação superior, outra

característica do modelo democrático é estar orientado para a defesa da autonomia e a capacidade de autogoverno da universidade, com base em valores próprios, no interesse pela produção e distribuição de conhecimento, na pertinência social do conhecimento, na equidade e transparência de suas decisões. Outra característica, enfim, é a ênfase na análise dos processos, pois a educação não é uma mercadoria que se define pela quantidade e não pode ser medida apenas com base em produtos e insumos. Como processo, os seus resultados mais palpáveis vão se delineando a médio e longo prazo. Ao contrário da anterior, essa perspectiva se identifica como uma expressão da tradição interacionista da administração.

Essa separação entre as duas perspectivas é, no entanto, para fins didáticos, uma vez que estão implicadas em uma mesma e contraditória totalidade social, onde as fronteiras se diluem com mais ou menos intensidade a depender do contexto, história e especificidades de cada instituição pública de ensino superior. A caracterização atribuída a cada perspectiva representa um esforço para explicitar qual delas predomina e permite identificar uma tendência maior à participação efetiva em um dado contexto. Depreende-se, pois, que é a perspectiva de natureza democrático-participativa a mais propícia à participação efetiva dos sujeitos que compõem a comunidade universitária.

No entanto, a partir da década de 1970, e de modo mais intenso na década de 1990, “a universidade pública brasileira vem assumindo a perspectiva regulatório-regulamentatório de natureza estratégico-empresarial – portanto, menos emancipatória no seu processo formativo” (CARVALHO, 2013, p.59). Essa afirmação está ancorada em argumentos acerca do crescimento no Brasil da universidade de tendência neoprofissional, heterônoma e competitiva, caracterizada pela perda da liberdade de autonomia e de participação democrática efetiva, em detrimento do modelo neo-humboldtiano centrado na hegemonia e legitimidade de suas relações com o saber, entrelaçando ensino, pesquisa e extensão.

De uma outra forma, Boaventura de Sousa Santos (2013) esclarece as razões de ser mais gerais que podem melhor justificar o crescimento da referida tendência. A universidade vem recebendo exigências cada vez maiores da sociedade, enquanto sofre as restrições das políticas de financiamento de suas atividades por parte do Estado. Dessa situação complexa, emerge um acúmulo de contradições que criam pontos de tensão no relacionamento da universidade com o Estado e a sociedade,

bem como no interior das próprias instituições universitárias. Nesse sentido, uma das contradições que mais afeta o modelo de gestão está no conflito entre a autonomia institucional e a produtividade social, manifestando-se como crise institucional. “A universidade sofre uma crise institucional na medida em que a sua especificidade organizativa é posta em causa e se lhe pretende impor modelos organizativos vigentes noutras instituições tidas por mais eficientes” (SANTOS, 2013, p. 375 e 376).

Essa imposição de modelos externos, de modo indiferente à especificidade organizativa da universidade, impacta na tão reclamada autonomia e provoca efeitos consideráveis na vida institucional, com sua dinâmica de poder. Afinal, a crise institucional implica em cortes orçamentários que são seletivos quanto às diferentes áreas do saber universitário e das faculdades, o que desestrutura as relações de poder em que se assenta a estabilidade da instituição; vêm acompanhados do discurso de produtividade; além de forçar a busca de meios alternativos de financiamento na luta pela produtividade industrial com os benefícios esperados da investigação científica e tecnológica, uma vez que os referidos cortes não restringem as funções da universidade (SANTOS, 2013).

Desse modo, a implementação de um modelo emancipador de gestão democrática capaz de efetivar a participação social da comunidade universitária fica mais distante da realidade. Se for considerado o que consta na legislação sobre a autonomia das universidades, inclusive da universidade pública brasileira, a gestão deve estar mais pautada em práticas participativas para a gestão democrática. A Constituição Federal de 1988 dispõe em seu artigo 207: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” Para reforçar a autonomia, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996), em seu artigo 53, afirma que caberá aos colegiados de ensino e pesquisa decidir sobre atividades didático-científica, dentro dos recursos disponíveis. E de acordo com o artigo 56 da referida Lei, as instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos. Existe, desse modo, uma estrutura de funcionamento ou uma especificidade organizativa que torna complexa a gestão da instituição

universitária, pois o poder central de decisão é diluído em outros espaços de influência e poder, como os conselhos, colegiados e congregações.

Essa previsão legal de autonomia e exercício de uma gestão democrática acaba, contudo, sendo restrita em decorrência das exigências externas de produtividade e a existência de um mercado competitivo de educação; das limitações legais impostas nas áreas de execução orçamentária, financeira e de pessoal, em face do montante insuficiente de recursos repassados pela administração pública; do quantitativo defasado do quadro de servidores; da burocracia estatal (CARVALHO, 2013). No bojo dessas contradições entre normatizações legais, especificidades organizativas, finalidades sociais e culturais da universidade e a restrição de investimentos, pressão por participação mais ativa na luta pela produtividade industrial, formação técnica de mão de obra qualificada, as propostas de reforma da universidade nos últimos anos e um pouco por toda parte “tem sido fundamentalmente o de manter as contradições sob controle através da gestão das tensões que elas provocam” (SANTOS, 2013, p.374).

Para conter a tensão, a estrutura administrativa universitária define o modo como o poder está mais centralizado ou menos descentralizado. Se há pressões por dar mais eficiência e eficácia à gestão, conforme critérios estabelecidos e condizentes com outras especificidades organizativas externas à universidade, maior se torna a necessidade de centralização do poder. Para Trigueiro apud Carvalho (2013), a diluição do poder e o excesso de burocracia deixam os processos muito lentos, dispersos, caros ou pouco eficientes, mas não deixa de reconhecer que a participação é um mecanismo importante na dinamização da universidade e também por dificultar o uso inadequado da instituição por interesses pessoais de quem está temporariamente no poder.

Assim, a gestão acadêmica e administrativa pode estar legalmente condicionada às decisões e deliberações no âmbito dos órgãos colegiados, sejam os Conselhos Superiores, Conselhos de Departamentos ou os Colegiados de Cursos, cuja composição é feita de forma representativa, com os segmentos da comunidade institucional, local e regional, predominando o segmento docente. Contudo, essa predominância não significa necessariamente a ampla participação, de acordo com Carvalho (2013).

A partir do referencial que fundamenta o seu trabalho e com base nos resultados de suas pesquisas, Carvalho (2013) considera a participação na gestão das universidades públicas como limitante e tutelada. A sua estruturação administrativa evidencia a existência da separação entre os espaços responsáveis pela formulação das políticas, como a reitoria e os conselhos universitários superiores, e os espaços, onde se situam os demais órgãos, responsáveis pela execução de tais políticas. Desse modo, há uma prevalência de modelos que estabelecem a separação entre os que decidem e os que executam o decidido.

Nessa estrutura marcada por contradições e tensionamentos, há quatro condicionantes apontados por Paro apud Carvalho (2013) que dificultam o processo participativo em instituições sociais como as universidades: os múltiplos interesses políticos dos grupos, onde se expressam os interesses corporativos no embate entre os diversos segmentos; os condicionantes materiais, com o desaparecimento financeiro e material; os condicionantes institucionais, que reforçam a lógica de relações verticais de poder; e os condicionantes ideológicos, que consistem nas concepções e crenças estagnadas, preconceituosas, que situam grupos e segmentos na condição de inferior e incapaz.

Com base nesses condicionantes, especialmente o ideológico, há uma alta desigualdade de participação de professores, estudantes e técnicos administrativos nos órgãos colegiados deliberativos e no processo de gestão das universidades.

Para Vieira (2000), por muito tempo, pareceu existir nas universidades públicas brasileiras somente a figura dos professores e estudantes com magistral poder e domínio daqueles sobre estes. Somente no final da década de 1970 os TAE<sup>1</sup> passaram a se organizar politicamente e, de lá para cá, vem com muita luta conquistando o seu espaço na universidade, estudando e demonstrando sua importância. Embora não se possa negar a importância do professor, a forte centralização do poder neste segmento – secundarizando de modo geral os demais segmentos – não parece favorecer uma relação democrático-participativa no processo de gestão universitária (CARVALHO, 2013, p.88).

Pode-se, então, verificar que as contradições na gestão universitária se expressam nas relações macrossociais, em um contexto maior que envolve sociedade e Estado, e se expressam também nos seus microprocessos sociais, de modo a afetar internamente a sua comunidade na consecução de uma perspectiva emancipadora. Uma vez que ainda não foram criadas as condições necessárias

para uma participação efetiva, a luta consiste em pelo menos diminuir as desigualdades entre dirigentes e dirigidos por meio de uma coparticipação institucional (CARVALHO, 2013, p.83). Nesse sentido, cabe pensar na aplicação do planejamento participativo, como uma alternativa para a conquista progressiva da participação social e realização da gestão democrática emancipadora nas universidades públicas.

### **3.4 Do planejamento participativo**

Considerando as formas de participação, interessa saber em qual ou quais delas o planejamento participativo tem o seu lugar definido. Para Bordenave (1989), cai na categoria de participação concedida, pois a sua implantação por alguns organismos oficiais não é mais do que uma concessão como a participação nos lucros e, às vezes, faz parte da ideologia necessária para o exercício do projeto de dominação da classe hegemônica no poder ou do Estado. Nesse sentido, fica atomizada, restrita a relações sociais primárias para criar uma ilusão de participação política e social, sem espaço para decidir sobre qual a realidade desejada e traduzida na visão de futuro. Essa compreensão tem sua razão de ser quando se considera o que está no bojo da construção conceitual e desenvolvimento de técnicas de planejamento.

O fato é que a tradição do planejamento que vai constituindo seu conceito, bem como o desenvolvimento de metodologias e técnicas, traz consigo fortes marcas de influência da evolução da ciência militar, da Revolução Industrial e dos pensadores econômicos da escola clássica. Desse modo, o planejamento estratégico surgiu, em todos os aspectos técnicos, somente no início da década de 1970, especialmente por conta de um cenário de crises a demandar mais do que o planejamento operacional, que já não dava mais conta dos problemas enfrentados para manter as empresas numa boa posição (PADOVEZE e FRANCISCHETTI, 2018, p.16). Essa tradição do planejamento no campo empresarial suscita dúvidas quanto à proposta de planejamento participativo, enquanto repetição de métodos e técnicas já definidas e que ajudam a simular a participação social e gestão democrática.

---

<sup>1</sup> TAE: Técnico Administrativo em Educação.



No entanto, Bordenave (1989) considera os aspectos positivos do planejamento participativo, ainda que esteja em uma forma concedida, uma vez que encerra em si um potencial de crescimento da consciência crítica. Contudo que seja aproveitado para ampliar a capacidade de tomar decisões e de adquirir poder e não para aumentar a dependência. Assim, constitui um avanço rumo à participação social efetiva.

De modo semelhante, Demo (1999) afirma que pode até parecer um motivo de estranhamento considerar o planejamento como instrumento de participação, levando-se em conta a sua tendência clássica de impor-se com base no que chamou de natural propensão tecnocrática, sistêmica e impositiva. A primeira se refere à distinção entre o trabalho intelectual e manual. É no nível do planejamento que se expressa a atividade intelectual e, por isso, demanda a capacidade de organizar, coordenar, programar, apropriar-se de linguagem sofisticada e de métodos. O conhecimento técnico pode fazer sobressair a figura do especialista em planejamento e diminuir a margem de atuação dos demais participantes que não dispõem do mesmo conhecimento e domínio de técnicas.

Já a propensão sistêmica significa a tendência natural de manutenção do sistema por meio do planejamento, pois este pode apenas trazer mudanças dentro, mas não do próprio sistema, de uma estrutura política em si. Por isso, Demo (1999) considera uma farsa imaginar-se revolucionário o planejamento governamental, se está comprometido com determinado sistema ou instituição, que reage à participação quando esta representa um risco à ordem vigente. Quanto à propensão impositiva, representa a vontade de intervir na realidade, traduzindo a expectativa de que pode ser manipulada de modo favorável. Dito de outra forma, é um propósito de intervenção manipuladora na realidade social com vistas a uma realização futura decidida sem participação. De acordo com o referido autor, o planejamento participativo não significa a desistência de intervenção na realidade, mas outro modo de intervenção, que se espera seja alternativo. Assim sendo, representa mudanças, ainda que sejam reformistas e não revolucionárias, e demanda do planejador a coragem autocrítica de assumir sua tendência contrária a ser participativo.

E para que seja de fato uma alternativa, Demo (1999) ainda apresenta três componentes básicos do planejamento participativo. O primeiro é o processo inicial de formação de consciência crítica e autocrítica na comunidade. Trata-se de um

autodiagnóstico que formula um posicionamento crítico diante da realidade, nas interações dos micro e macroprocessos sociais. Logo a seguir, vem a necessidade de formulação de uma estratégia concreta de enfrentamento dos problemas, com a identificação e reconhecimento de prioridades, propostas, objetivos, metas, tudo dentro de um contexto planejado. Por fim, o último componente refere-se à necessidade de organização da comunidade envolvida para dar coesão e força ao planejamento.

De certo modo, esses componentes estão muito próximos do que Diaz Bordenave (1989) apresenta como ferramentas operativas de participação: conhecimento da realidade, que é basicamente o mesmo de formação de consciência crítica e autocrítica; organização, com o mesmo conceito; comunicação e escolha dos instrumentos, o que corresponde à formulação de estratégia. Para além da diferença de palavras, esses componentes ou ferramentas operacionais coincidem quanto ao significado e reforçam a necessidade de que sejam observados nos processos participativos, inclusive quando aplicados ao planejamento. Em síntese, esses procedimentos ou componentes são: conhecimento crítico e autocrítico da realidade, organização do grupo e definição de estratégia.

Embora seja um instrumento concedido, o planejamento que se concebe e se realiza de modo participativo já representa uma outra forma de intervir na realidade, com o reconhecimento de suas tendências impositivas, pois é também uma outra forma de poder e não a sua eliminação, além de representar espaço para o diálogo aberto com a comunidade, não mais vista como objeto, clientela ou alvo. Desse modo, há um ganho significativo quanto à participação. Por esse motivo, esse planejamento não quer dizer desistência de intervenção, mas intervenção alternativa que pode ser caracterizada como um processo coparticipativo, sob formas de colaboração repartida. E essa coparticipação representa cogestão, enquanto “conquista de espaço crescente na administração do próprio destino, sem ignorar que pelo menos em parte ele é imposto” (DEMO, 1999, p.92).

Um outro aspecto relevante e que impacta no próprio aproveitamento do planejamento participativo tem a ver com a relação entre quantidade e qualidade no que se refere à dimensão do grupo ou comunidade. Na medida em que os ideais participativos vão se adensando, a sua concretização, ainda que de forma aproximativa, só é viável em grupos pequenos.

“Praça cheia não é qualidade necessariamente, se não ultrapassarmos a multidão conglomerada, ou a massa de manobra. Associação melhor não é aquela que tem mais membros. Aí ‘melhor’ e ‘maior’ não são sinônimos, em hipótese alguma. Ao contrário, é mais fácil ligar o ‘menor’ ao ‘melhor’. O que é indispensável é a intensidade participativa, a coesão organizada e compromissada ideologicamente, a realização conjunta de um projeto comum, sentido e definido como comum, na vibração da identidade de propósitos, de passado e de futuro. Em termos práticos, um erro por demais marcante é a confusão entre quantidade e qualidade na base participativa.” (DEMO, 1999, p.121).

Ao delimitar essa relação entre quantidade e qualidade de práticas participativas mais amplas no âmbito político de decisão para uma dimensão instrumental que se refere ao planejamento, essa se torna uma questão ainda mais pertinente, pois as dificuldades de estabelecer coesão e definir estratégias se tornam barreiras difíceis de serem transpostas para o processo de planejamento participativo, que demanda organização e a visão crítica e consensual de futuro para intervir em uma dada realidade. Com base nessa perspectiva de trabalho inicial com pequenos grupos e tendo em vista o reconhecimento de suas tendências impositivas, de seus limites e do cuidado com seus componentes básicos ou ferramentas operativas, Demo (1999, p.48) afirma: “Planejamento participativo é possível”.

Para evitar os riscos do simplismo ideológico e, ainda mais, do desastre do senso comum, Danilo Gandin (2011) observa a necessidade de insistir mais no aspecto científico do planejamento. É dessa maneira que representa um modelo, enquanto instrumento e metodologia, para manter, intervir ou modificar uma dada realidade. Sendo assim:

Não se pode perder de vista em nenhum momento que o planejamento é uma discussão sobre metodologia e sobre instrumentos: estuda e indica processos para se chegar a resultados. Estes não fazem parte do próprio planejamento, assim como o trigo ou a farinha (trigo moído) não fazem parte do moinho (GANDIN, 2011, p.29).

Embora os resultados não façam parte do próprio planejamento, isso não significa dizer que se trata de um instrumento neutro que serve a qualquer fim. Os modelos e metodologias podem variar conforme a leitura de mundo, seja de um conservadorismo total à abertura completa para a construção de uma nova realidade, de modo que vem a ser desastroso utilizar um modelo de planejamento

em desacordo com os seus fins, como querer moer cana em um moinho para fazer fubá (GANDIN, 2011).

Para que o planejamento seja, nessa perspectiva de adequação, a busca dos meios no rumo dos fins, é preciso condicionar as questões “como fazer” e “com o que fazer” a uma outra que remete à finalidade: “para que fazer”, que vai além do que está definido em “o que fazer”. Assim e em um quadro mais específico de descrição ou classificação, os dois tipos ou níveis de planejamento se correlacionam como uma integração sequencial completa: o operacional, que trata dos meios, e o político ou estratégico<sup>2</sup>, que se refere aos fins e é globalizante. Enquanto o nível de planejamento político busca estabelecer o rumo, firmar a missão, de modo a servir à transformação e com a perspectiva de realizar-se a médio e longo prazo, o nível de planejamento operacional baseia-se na técnica, nos instrumentos, na busca de encaminhar o fazer a curto prazo, tendo como expressão maior a elaboração de planos, projetos e programas.

Esses dois níveis são interdependentes, de tal forma que o político deve desencadear com coerência o operacional e este realizar os propósitos estabelecidos na missão da instituição, do movimento ou do grupo que está a planejar. A sua separação é para fins didáticos, tendo em vista a compreensão do processo de planejamento, além de melhor enfatizar qual a importância de cada um deles. No entanto, o erro que se comete cotidianamente está em ater-se a um nível ou a outro.

Conforme Gandin (2011), muitas pessoas, grupos, instituições, nas quais se incluem as escolas ou instituições de educação como foco de seus estudos, acabam por restringir o planejamento a questões operacionais, em “como” e “com que fazer”, sendo rara a reflexão sobre o “para que fazer”, que define a visão de futuro. Nesse tipo de situação, considera o ato de planejar uma prática caracterizada pela reprodução irrefletida, com soluções parciais e delimitadas a problemas pontuais que não alteram em qualquer grau a realidade existente, especialmente em um cenário de crise que demanda mais atuação em nível estratégico ou político. Por outro lado, ater-se ao planejamento político sem considerar o nível operacional, em um trabalho reflexivo de escolha de modelos e metodologias, conduz a um

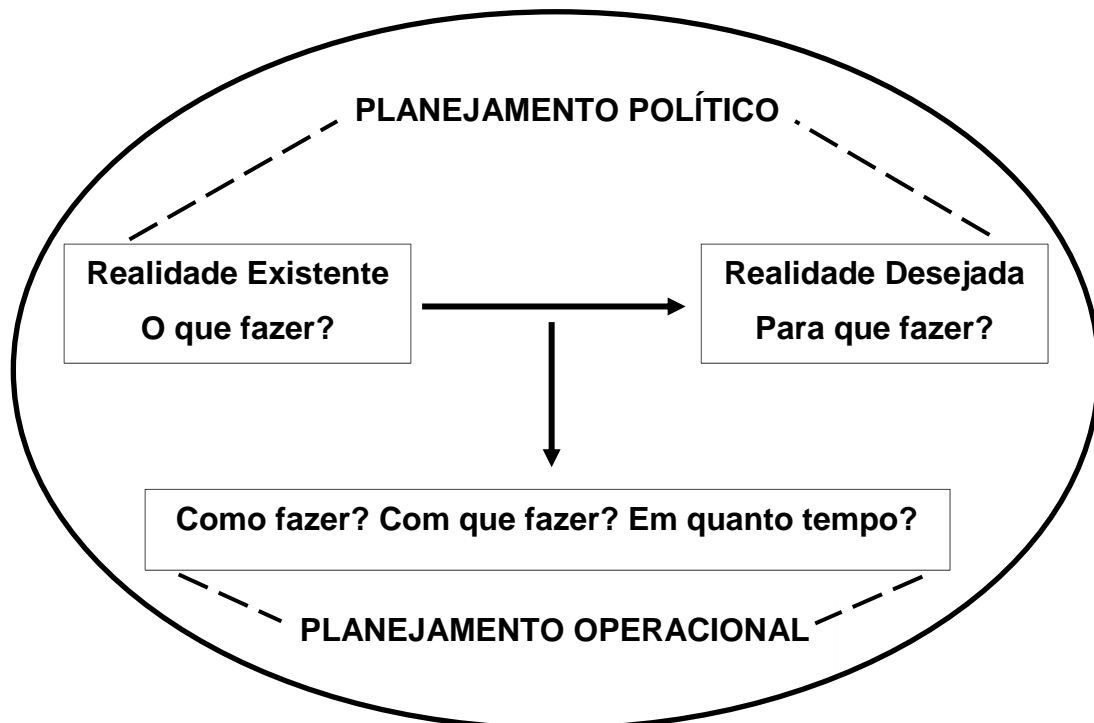
---

<sup>2</sup> Escolha preferencial por utilizar a palavra “político” conforme abordagem de Gandin (2011).

descolamento que faz perder os pontos de contato entre a realidade existente e a desejada, fazendo da transformação uma utopia.

Figura 03

Uma representação da integração sequencial completa dos dois níveis de planejamento.



Fonte: elaborado pelo autor.

Nessa simples representação, partir da realidade existente, do que fazer, envolve um conjunto de esforços para se fazer um diagnóstico com base em informações pertinentes ao objeto de planejamento e no referencial de conhecimento necessário quanto a essa mesma realidade. Mas é no campo do “para que fazer”, da realidade desejada, que se delinea o horizonte que vai orientar todo o processo de planejamento, inclusive em seu nível operacional. Sendo assim, a escolha de metodologias e técnicas para fazer o planejamento deve estar amparada e justificada por esse horizonte da realidade desejada com seus resultados esperados. Se, por exemplo, o planejamento vai servir para a implementação e mudança do sistema de qualidade, cujo direcionamento estratégico é a política de qualidade com seu modelo de gestão de qualidade total, há ferramentas que mais se ajustam a

essa direção, como o Ciclo PDCA<sup>3</sup>. Caso a referência de gestão de qualidade seja a ISO 9001:2015, norma de sistema de gestão de qualidade reconhecida internacionalmente, a cláusula que introduz o conceito de análise de riscos e oportunidades, na etapa de planejamento do sistema de gestão, vai determinar a escolha de uma metodologia mais adequada. Nesse caso a Matriz SWOT<sup>4</sup> pode servir com muita adequação, disponibilizando seu instrumental para identificar pontos fortes e fracos numa análise do ambiente organizacional interno, bem como as ameaças e oportunidades numa análise do ambiente externo.

Há, de fato, um conjunto de definições que se identificam quanto à perspectiva de trabalhar com cenários de ameaças, oportunidades, pontos fortes e fracos, e justificar a escolha ou desenvolvimento de métodos e instrumentos pertinentes ao planejamento operacional. Segue o quadro com algumas dessas definições.

<b>Autor</b>	<b>Conceito de planejamento estratégico</b>
Ansoff (1983)	Análise racional das oportunidades oferecidas pela análise dos pontos fortes e fracos das empresas.
Kotler (1992)	Processo gerencial de desenvolver e manter uma adequação razoável entre os objetivos e recursos da empresa e as mudanças e oportunidades de mercado.
Drucker (1998)	Processo contínuo, sistemático, organizado e capaz de prever o futuro, de maneira a se poder tomar decisões que minimizem riscos.
Catelli et al (2015)	Momento em que os cenários futuros são antecipados, e oportunidades e ameaças são identificadas.
Padoveze e Francischetti (2018)	O planejamento estratégico evidencia as medidas que uma empresa deve tomar para poder enfrentar e transformar suas ameaças e pontos fracos em oportunidades para maximizar lucros.

### **Quadro 03 – Conceitos de Planejamento Estratégico**

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Padoveze e Francischetti (2018).

<sup>3</sup> Ferramenta de gestão e planejamento, cujo ciclo se desenvolve com as etapas: Planejar, Executar, Checar e Agir de forma corretiva para aperfeiçoar e dar início a novo ciclo.

<sup>4</sup> SWOT é um acrônimo das palavras: strengths, weaknesses, opportunities e threats. Trata-se de uma ferramenta estrutural da administração geralmente aplicada durante o planejamento estratégico.

Evidenciam-se nesses conceitos os aspectos que indicam a necessidade de sistematização para o gerenciamento estratégico, sem problematizar a decisão quanto ao rumo a ser tomado, fazendo prevalecer uma perspectiva técnica de atuação. No planejamento participativo, as questões relativas à identificação e análise de riscos, ameaças, oportunidades, pontos fortes e fracos, tendo em vista a qualidade e realização da missão em face de cenários futuros, também importam. A dimensão técnica é necessária ao planejamento, mas isso não significa neutralidade. É justamente na questão do poder, como ponto de partida, que está a especificidade do planejamento participativo (GANDIN, 2011), numa perspectiva de envolvimento social mediante os processos participativos facultados por procedimentos ou métodos mais adequados.

<b>Autor</b>	<b>Conceito de planejamento participativo</b>
Cornely (1980)	Processo político, um contínuo propósito coletivo, uma deliberada e amplamente discutida construção do futuro da comunidade, na qual participe o maior número possível de membros de todas as categorias que a constituem. Significa, portanto, mais do que uma atividade técnica, um processo político vinculado à decisão da maioria, tomada pela maioria, em benefício da maioria.
Toni (2001)	Implica necessariamente em manipular variáveis políticas, em situações de poder compartilhado, onde os “outros” também planejam e formulam estratégias.
Horelli (2002)	As a social, ethical, and political practice in which individuals or groups, assisted by a set of tools, take part in varying degrees at the overlapping phases of the planning and decision-making cycle that may bring forth outcomes congruent with the Participants' needs and interests.
Gandin (2011)	Modelo e metodologia que representa construção conjunta, participação no poder, abrindo espaços especiais para a questão política.

**Quadro 04 – Conceitos de Planejamento Participativo**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observa-se, então, a diferença em relação aos conceitos de planejamento estratégico, pois a dimensão política se evidencia como base para proposição democrática de mudança, ainda que seja reformista e não revolucionária. Então, mesmo com as próprias variações conceituais acerca do planejamento participativo, há similaridades referenciadas na questão do poder, que antecede a prevalência de aspectos técnicos e vai permeando as fases do planejamento: diagnóstico, missão, instrumentos e controle e avaliação.

É essa especificidade que vai melhor identificar o horizonte pretendido e as metodologias participativas mais apropriadas à realização da realidade desejada. Quanto a esse rumo desejado, vale observar que, para Gandin (2011), a realidade que a prática do planejamento pode construir ou transformar é mais restrita, é a do grupo ou a realidade institucional existente, como a de uma universidade em seus microprocessos sociais.

Essa realidade, porém, não deve estar desligada do todo dentro do qual opera a instituição ou grupo, representado na realidade do campo de ação, seja a educação, a saúde, o sindicalismo ou qualquer outra área de atuação humana. E de forma ainda mais ampla, deve considerar a realidade global, incluindo todo o complexo sócio-econômico-cultural. Mesmo não estando descolado dessas realidades maiores, o planejamento participativo vai incidir sobre a realidade da instituição ou de grupos, fazendo uso de metodologias apropriadas.

Antes de iniciar uma abordagem descritiva e reflexiva acerca dessas metodologias participativas, vale retomar e ressaltar os componentes que devem ser considerados e em uma sequência proposta, aqui, como mais propícia para o planejamento participativo: necessidade de organização do grupo ou comunidade, relação entre quantidade e qualidade, autodiagnóstico ou conhecimento crítico e autocrítico da realidade existente e definição da realidade desejada, formulação de estratégia com a identificação e reconhecimento de prioridades, propostas, objetivos, metas.

### **3.5 Metodologias participativas**

A questão agora é como fazer para que a proposta de planejamento participativo corresponda, de fato, à superação do estranhamento e desconfiança quanto ao uso



do planejamento como instrumento de participação social. Esse é um desafio que pode ser superado por meio de procedimentos metodológicos e técnicas de grupo que podem ser aplicados às organizações ou instituições, com as margens de flexibilidade necessárias a cada conjuntura, de modo a viabilizar os processos participativos. Aí se define melhor sua caracterização enquanto estratégia, conceituada como “um conjunto de procedimentos práticos e teóricos para construir viabilidade para o plano, para garantir sua realização com máxima eficácia” (TONI, 2001, p.149). Afinal,

A ausência de um método sistemático de trabalho nos processos de decisão e de planejamento pode torna-los longos e exaustivos, a dinâmica limitando o número de participantes e a ausência de ferramentas metodológicas e normatização da linguagem deixando margem para imprecisão, gerando desgastes, conflitos estéreis e ineficácia (FORTES, 2001, p.155).

A presença, contudo, de um método sistemático pode não ser suficiente. A adequação metodológica é necessária para a articulação entre participação e estratégia institucional, o que tem se revelado um campo de tensões, pois muitas visões, presentes no debate sobre a reforma do Estado no país, têm assumido esses dois princípios como sendo contraditórios. Por outro lado, a busca dessa articulação em um novo paradigma tem estado no foco de algumas das mais destacadas experiências de redefinição da gestão pública atualmente em curso (FORTES, 2001). É por esse motivo que o desenvolvimento e aplicação de métodos apropriados para articular participação e estratégia nos processos de planejamento podem corresponder melhor aos princípios do processo participativo e garantir mais eficácia aos planos elaborados.

Como são muitos os métodos existentes, escolher apenas o que dispõe de ferramentas, instrumentos ou técnicas de visualização e dinâmicas de grupo, sem considerar quais são as suas diferentes finalidades, também representa um risco maior. Nesse caso, é o risco de que os processos ditos participativos de planejamento de políticas, projetos, elaboração de planos, acabem por se resumir a processos informativos, terapias grupais ou mera consulta.

Em uma publicação organizada por Markus Brose (2001), são apresentados vinte e nove instrumentos de metodologia participativa. Há, então, instrumentos para desenvolver a moderação e trabalho com grupos, para as ações de capacitação,

para reflexão grupal e diagnósticos, além de métodos para monitoração, avaliação, processos de comunicação e gestão. Para a presente pesquisa, são considerados os métodos identificados como os mais pertinentes ao planejamento com seus instrumentos de reflexão grupal.

De um modo geral, as metodologias participativas desenvolvidas e adaptadas para o planejamento apresentam algumas características gerais em comum. Foram elaboradas, desenvolvidas e aplicadas de forma mais constante em comunidades rurais, ONGs, movimentos sociais, congregações religiosas, associações de moradores, cooperativas, nos espaços de gestão pública. Representam, assim, a busca de caminhos alternativos que correspondem aos anseios de conquista de espaço político pelos setores democráticos-populares nas relações entre Estado e sociedade (FORTES, 2001).

Além disso, retomam a questão da relação entre quantidade e qualidade, pois a participação de grupos não significa a participação de todos que compõem uma organização, instituição, cidade, território, além da necessidade de organização desses grupos. Necessitam de comunicação para ampla transparência de procedimentos e para dar voz a cada participante. Em lugar da figura do técnico, prevalece a figura do moderador na condução do processo. Há um esforço para que o conhecimento especializado de técnicos que participam do processo de planejamento não seja um elemento silenciador dos demais participantes. Costumam iniciar com a fase de conhecimento e autoconhecimento crítico da realidade do próprio grupo, com o uso de instrumentos de diagnóstico participativo.

Seguem algumas metodologias mais caracterizadas por esse esforço de adequação de instrumentos de trabalho com grupos para definição de estratégias condizentes com a perspectiva do processo político no planejamento participativo. Segue, então, a descrição sintetizada de alguns desses métodos.

### Oficina do Futuro

Trata-se de uma metodologia desenvolvida para o planejamento e avaliação de projetos de desenvolvimento local em espaços urbanos, a partir da década de 1960, com os objetivos de abrir espaços para a maioria dos cidadãos expressarem suas demandas, criar uma plataforma para que participem efetivamente na definição do

seu futuro e desafiar instituições governamentais a implantar e implementar as proposições sociais dos cidadãos comuns (MATTHÄUS, 2001).

Busca, igualmente, estimular a criatividade e ludicidade para que se expressem conteúdos afetivos e intuitivos, como pontos fortes e visando diminuir o peso do saber técnico que acaba fazendo prevalecer uma pequena parcela do grupo constituída por especialistas, em detrimento da maioria que carece do mesmo domínio de conteúdos ou conhecimentos técnicos pertinentes ao objeto do planejamento.

Para tanto, necessita de instrumentos de dinâmica de grupo, preparação cuidadosa do espaço da oficina para estimular a criatividade, tempo mais prolongado e um moderador com ampla experiência em trabalho com grupos. A oficina se divide em 3 fases: a fase crítica, que objetiva fazer um levantamento da realidade existente; a fase da utopia, que abre margens para os sonhos, anseios, esperanças e, em especial, para as soluções que vão constituir a visão de futuro; e a fase da realização, momento de retomar as fases anteriores como base para definir e elaborar propostas concretas e viáveis de ação.

#### Método dos 10 Passos

É um método desenvolvido a partir de um projeto de agricultura familiar no Estado do Rio Grande do Sul, em 1998, para integrar os pequenos agricultores de comunidades rurais no bojo do planejamento, até então sob a responsabilidade exclusiva de técnicos da gestão pública. Por esse motivo, os pressupostos estão na busca de uma forma aberta e flexível de diálogo entre técnicos e comunidades e em uma nova forma de relacionamento entre esses atores para o desenvolvimento da autonomia, de modo a evitar a subordinação, a tutela nessa relação.

Por meio de 10 passos, divididos em 3 fases – conhecimento crítico da realidade, definição de visão e estratégia, e a relativa à decisão e implementação – o que mais importa é o “como” as discussões ocorrem e não “o que” é discutido em conjunto e com definição prévia. A ênfase está no processo de reflexão e ação.

A divisão em 10 passos torna o processo mais detalhado e sequencial, mas divide os atores na realização de cada passo e de forma alternada, sem que haja interrupção em qualquer um desses passos. É um método que demanda tempo,

muita criatividade, integração bem consolidada entre os técnicos e comunidade unificada, para que suas divergências internas não dificultem o desencadear do processo.

## ZOPP<sup>5</sup>

O método ZOPP ou Método de Planejamento de Projeto Orientado por Objetivos, é também caracterizado por ser sequencial, lógico e estruturado em fases evolutivas, além de ser focado no envolvimento dos atores e usar a moderação, por meio das dinâmicas de grupo, e a visualização, especialmente com o uso do diagrama de árvore. Tem como objetivo mais comum o desenvolvimento de projetos com a participação dos beneficiários.

Esse método apresenta uma sequência de etapas que permite aos integrantes do grupo partir de um universo mais amplo, “composto por ideias, opiniões e experiências individuais de cada participante, chegando-se ao final com um Marco Lógico consensuado que define a estratégia do projeto” (BROSE, 2001, p.178). O uso do Marco ou Quadro Lógico, embora não tenha um caráter participativo, é uma opção feita por conta de seus instrumentos de gestão de programas e projetos públicos, que permitem estruturar em uma matriz a síntese dos elementos básicos de um projeto ou plano.

Então, o passo a passo dessa sequência do método ZOPP começa com o Diagnóstico, dividido em 3 etapas: a análise de envolvimento, cuja função é fornecer um mapeamento institucional que indique a condição do próprio grupo; a análise dos problemas para a formação de um quadro analítico da situação atual ou realidade existente; e a análise de objetivos, que busca fazer com que o grupo encontre soluções transformadoras para os problemas identificados, por meio de uma visão conjunta de futuro e comprometimento para implementação do projeto ou plano de ações. Logo a seguir, vem a fase da Escolha, pois como o Marco Lógico vai resultar em um quadro amplo e complexo que extrapola o raio de ação institucional rumo à realidade desejada, será efetuada “uma escolha consciente de qual a estratégia a seguir para intervir na realidade analisada” (BROSE, 2001, p.181). A última fase é a

---

<sup>5</sup> ZOPP – Ziel-Orientierte Projekt Planung, desenvolvido na década de 1980, na Alemanha.

do planejamento, na qual é definida a estratégia com o conjunto hierarquizado de objetivos, como será viabilizado, quais os riscos e definição de indicadores.

### Onze Passos do Planejamento Estratégico-Participativo

Trata-se de um guia elaborado com base no método do Planejamento Estratégico Situacional – PES. Antes de descrever o método dos Onze Passos, cabe observar que o PES foi desenvolvido na década de 1980, pelo economista chileno Carlos Matus (1993), e que diz respeito à gestão de governo. Ao ser introduzido no Brasil, o PES se disseminou e foi amplamente adaptado e utilizado com mais frequência no setor público, considerando seus momentos característicos, conduzidos por meio de formas, dinâmicas e conteúdos pertinentes à participação democrática, desde a explicação da realidade à execução de planos. As características básicas relacionadas ao enfoque participativo e estratégico desse planejamento encontram-se estruturadas em 4 momentos sequenciais, embora sejam recursivos. São eles os momentos: explicativo, normativo, estratégico e tático-operacional. De acordo com Toni (2001, p.151), a tecnologia de aplicação do PES é extremamente simples: (a) se apoia em visualização permanente, (b) pode ser aplicado em ambientes normais, sem necessidade de sofisticação e (c) demanda um tempo aproximado de 40 a 50 horas de trabalho intensivo.

Ao tomar como referência o aspecto situacional do PES, o diagnóstico único e a verdade objetiva já não são possíveis, o que pressupõe uma concepção dialética para compreensão da complexidade em que os acontecimentos, os problemas, os riscos, as oportunidades estão historicamente situados e envolvidos numa teia de disputas de sujeitos ou atores vinculados a diferentes classes sociais. Desse modo, o planejamento não está centrado em aspectos econômicos e cindindo o técnico do político, mas fazendo do diálogo entre ambos um aspecto fundamental.

Como está indicado no próprio nome, segue a descrição sintetizada dos onze passos do planejamento estratégico-participativo, conforme Silva (2011):

- O primeiro passo é definir o ator, conceituado como sujeito coletivo, ou grupo que planeja, com base na identificação de quem está planejando, onde atua e o que faz.

- O segundo passo diz respeito ao levantamento dos problemas que interferem na atuação desse sujeito coletivo, com a intencionalidade de tratar a prática atravessada por uma intencionalidade reflexiva.
- O terceiro é o da escolha do problema a ser enfrentado, levando em conta aspectos ou questões que devem configurar um modelo de quadro.

<b>Problemas</b>	<b>Como nos afeta</b>	<b>Impacto negativo</b>	<b>Vontade</b>	<b>Capacidade</b>	<b>Governabilidade</b>
Problema 1	Diretamente/ Indiretamente	Alto/Médio/ Baixo	Alta/Média /Baixa	Alta/Média /Baixa	Alta/Média /Baixa
Problema 2	Diretamente/ Indiretamente	Alto/Médio/ Baixo	Alta/Média /Baixa	Alta/Média /Baixa	Alta/Média /Baixa

**Quadro 05 – Descrição participativa de problemas**

Fonte: Silva (2001), adaptado pelo autor.

A partir da leitura do quadro, deve ser feita a escolha dos problemas e a escala de prioridades, considerando os elementos que indicam maior efetividade da ação planejada pelo grupo.

- O quarto passo busca as causas, tudo o que possa explicar o porquê dos problemas ou o que está na sua raiz.
- O quinto passo seleciona a causa principal, identificada como nó crítico, que, se atacada, resolve o problema ou tende a diminuí-lo. É preciso considerar nesse passo o grau de governabilidade.
- O sexto passo deve estabelecer os resultados esperados ou desejados, sejam de natureza quantitativa ou qualitativa, levando em conta a situação ou realidade ideal desejada em face a cada problema.
- O sétimo passo pode se tornar o segundo, a depender da maturidade ou coesão do grupo, pois é o momento em que se deve explicitar qual o projeto, qual o desejo de mudança em relação à realidade atual ou situacional identificada nos problemas. Trata-se, portanto, de estabelecer a visão de futuro.
- O oitavo passo é a fase de delineamento do plano de ação, como caminho para partir dos problemas escolhidos e priorizados em direção aos

resultados esperados. Deve ser composto por: indicadores de resultado, ação, prazo, responsável e recursos.

- O nono passo é o de análise da viabilidade do plano de ação, considerando especialmente se há previsão e garantia de recursos necessários para sua execução. Ao analisar a relação entre os recursos necessários e os recursos disponíveis, o plano pode ser ajustado pelo grupo para um plano de viabilidade.
- O décimo passo diz respeito à definição do gerenciamento com seus respectivos instrumentos para acompanhamento, controle e avaliação da execução.
- O décimo primeiro passo, enfim, é uma proposta de avaliação permanente realizada com os atores envolvidos para gerar as informações necessárias a um novo ciclo de planejamento participativo.

Embora cada método traga consigo seu conjunto de instrumentos e técnicas, uma característica comum é a possibilidade de adaptação, pois a flexibilidade metodológica e a criatividade empregadas para que o objetivo fundamental seja alcançado são marcas presentes e necessárias. Mas com toda essa descrição de métodos e instrumentos participativos, parece justificar-se muito bem uma provocação:

Um questionamento recorrente sobre os méritos do processo de planejamento participativo é aquele que indaga se não seria possível chegar às mesmas propostas de ação sem um processo tão trabalhoso, com alto nível de exigência em termos do envolvimento dos participantes (FORTES, 2001, p.158).

Ao evitar os limites e riscos de insistir para além da capacidade ou produtividade do trabalho coletivo, como a exaustão do grupo e a sobrecarga de atividades, encontram-se, no entanto, um conjunto de ganhos possíveis. Um deles é a possibilidade de identificar e precisar interconexões entre as diferentes áreas de atuação individual, além de questões que extrapolam o âmbito mais restrito dos setores, colocando-se para o conjunto da gestão (FORTES, 2001). O resultado de uma elaboração coletiva também tem o potencial de contribuir com maior qualidade e consistência em relação a formulações individuais. Do ponto de vista do processo,

o ganho está em construir e reforçar o compromisso coletivo. Nesse caso, não é tanto o produto que vai importar mais, uma vez que é no processo que está o aprendizado e o maior ganho com a participação.

Então, ao retomar os aspectos fundamentais da multicampia na universidade pública brasileira, com sua disposição ou dispersão geográfica no espaço social, estrutura orgânica e na qual cada campus deve funcionar como *locus* de produção de conhecimento e desenvolvimento regional, cabe reafirmar o planejamento concebido e realizado de modo participativo como uma outra forma de intervir na realidade e mais propícia à prevalência da perspectiva de natureza democrático participativa da gestão da educação com base na tradição interacionista da administração, conforme Carvalho (2013). Em uma universidade pública de configuração *multicampi*, a diversidade é ainda mais acentuada e as práticas centralizadoras de gestão acabam sendo contraditórias com a perspectiva de funcionamento orgânico e com o envolvimento mais efetivo da comunidade acadêmica na gestão. É com os métodos e instrumentos adequados, de acordo com a realidade política, social, cultural, estrutura administrativa, objetivos em comum, que o planejamento participativo pode se efetivar na prática, ainda que seja uma outra forma de poder e não a sua eliminação.

No contexto do planejamento da capacitação na gestão e desenvolvimento de pessoas de uma universidade pública *multicampi*, com sua dispersão territorial e diversidade econômica, política e cultural, a proposta de trabalho com metodologias participativas para a elaboração de seus planos de ação vai além do produto em si, como a elaboração técnica de planos de capacitação, uma vez que “pretende mudar comportamentos e atitudes, onde os indivíduos passam a ser sujeitos ativos no processo e não objetos do trabalho dos outros” (CORDIOLI, 2001, p. 27). E quando os sujeitos envolvidos correspondem a um segmento da comunidade acadêmica que tem suas atribuições situadas nas atividades meio ou no âmbito da gestão, enquanto docentes e discentes estão mais implicados nas atividades fim, é possível considerar qual a forma e a importância de se estabelecer uma relação entre o processo participativo com o uso de métodos e instrumentos para a prática do planejamento e o percurso do reconhecimento social das singularidades e atribuições pertinentes às práticas profissionais desses sujeitos.



## 4. RECONHECIMENTO SOCIAL E PARTICIPAÇÃO – INTERFACES

*A reprodução da vida social se efetua sob o imperativo de um reconhecimento recíproco porque os sujeitos só podem chegar a uma autorrelação prática quando aprendem a se conceber, da perspectiva normativa de seus parceiros de interação, como seus destinatários sociais.*

(HONNETH, 2009, p.155).

### 4.1 A centralidade do reconhecimento social

É preciso admitir, desde já, que essa proposta de relacionar o reconhecimento social à participação viabilizada por métodos e instrumentos participativos é uma tarefa que demanda demorada dedicação intelectual, além de uma ampla e sólida base argumentativa-filosófica. Para tanto, será feito um percurso que torne possível indicar alguns pontos de contato ou, ao menos, as interfaces que permitam considerar aspectos importantes para a gestão com pessoas em sua atuação para o desenvolvimento pessoal e profissional, especialmente quando se trata de questões como autopromoção, dignidade, autoestima, solidariedade, num rol de concepções axiológicas constituídas no processo formativo das relações intersubjetivas, ensejado pela luta por reconhecimento.

Começar, então, a discorrer sobre a categoria do reconhecimento social remete à reflexão sobre o papel da vida em sociedade na estruturação intersubjetiva da identidade pessoal. Afinal, é nas interações humanas de uma vida em comum que a luta por reconhecimento se manifesta. Importa saber se esse é, de fato, um dado ontológico, se é parte relativa ao ser em si, e meio para a evolução da sociedade.

Mesmo com uma outra perspectiva, o olhar para a importância de se saber reconhecido na vida social não deixa de ter centralidade como um determinante fundamental para o viver do homem. Inspirado na divisão aristotélica acerca dos bens da vida humana em três classes: os exteriores, os da alma e os do corpo, Schopenhauer (2006) propõe três determinações fundamentais, ao considerar o que estabelece a diferença na sorte dessa mesma vida: o que alguém é, a personalidade no sentido mais amplo; o que alguém tem, enquanto propriedade e posse em qualquer sentido; e o que alguém representa, no sentido do que se é para si mesmo na representação dos outros ou como vem a ser representado por eles.

Apesar de todo o esforço argumentativo no decorrer de seu texto, *Aforismos para a sabedoria de vida*, para atribuir às duas primeiras determinações, o que se é e o que se tem, a fonte principal de realizações que fluem para a felicidade, não há como eliminar a necessidade do que alguém representa, enquanto determinação decorrente da vida social. Embora Schopenhauer (2006) a considere a mais perturbadora e prejudicial à tranquilidade de ânimo e à independência essenciais à experiência humana, além de recomendar a necessidade de impor limites à importância atribuída aos juízos alheios, essa determinação diz respeito à vida ética, no entrelaçar das relações sociais intersubjetivas da consciência de si e da consciência alheia.

Traçando um outro itinerário e de forma mais original, a concepção hegeliana sobre o reconhecimento, que aparece nos escritos denominados como os trabalhos da juventude de Jena, concebe como inerente à vida social uma tensão moral representada na pretensão dos indivíduos por serem reconhecidos, o que resulta em um processo dinâmico de desenvolvimento da formação de identidade e das formas de organização da sociedade. Trata-se de dar um outro rumo à filosofia social, pois: “Hegel defende naquela época a convicção de que resulta de uma luta dos sujeitos pelo reconhecimento recíproco de sua identidade uma pressão intrassocial para o estabelecimento prático e político de instituições garantidoras da liberdade” (HONNETH, 2009, p.29). Sendo assim, o que está por trás dos conflitos sociais é uma luta por reconhecimento (MATTOS, 2006), para além da visão de distúrbio ou lesão nas relações sociais, mas como um *medium* central que leva a etapas mais maduras no processo de formação ética, de constituição de identidade e a consequente renovação do contrato social.

Fazendo um breve parêntese, interessa considerar, no contexto de uma universidade pública *multicampi*, a base teórica necessária à compreensão de como o técnico administrativo se constitui em um sujeito que expressa demandas traduzidas em insatisfações por condições melhores de trabalho e de valorização, como ocorre a qualquer sujeito ou grupo no processo constante de luta por reconhecimento, para a constituição de sua identidade e renovadas formas de interação no todo institucional.

Do ponto de vista da experiência na constituição do sujeito na formação de sua identidade a partir da experiência de sociabilidade humana, há precedência da percepção do outro sobre o desenvolvimento da autoconsciência.

Um sujeito só pode adquirir consciência de si mesmo na medida em que ele aprende a perceber sua própria ação da perspectiva, simbolicamente representada, de uma segunda pessoa. Essa tese representa o primeiro passo para uma fundamentação naturalista da teoria do reconhecimento de Hegel, no sentido de que pode indicar o mecanismo psíquico que torna o desenvolvimento da autoconsciência dependente da existência de um segundo sujeito: sem a experiência de um parceiro de interação que lhe reagisse, um indivíduo não estaria em condições de influir sobre si mesmo com base em manifestações autoperceptíveis, de modo que aprendesse a entender aí suas reações como produções da própria pessoa (HONNETH, 2009, p.131).

Enquanto a tradição kantiana de pensamento desenvolve seus pressupostos com base na atribuição de um potencial comum de racionalidade como característica central do ser humano, que vai desencadear a construção e internalização de imperativos morais necessários às generalizações que orientem o agir humano, a tradição de pensamento hegeliano dá centralidade aos acordos intersubjetivos baseados no reconhecimento mútuo e em constante transformação ou evolução. E nessa perspectiva, é com base no imperativo de um reconhecimento recíproco que a vida social se efetua. É aí que se constitui a base de formação da autoconsciência, sempre situada em um contexto ético maior que a define como ator moral (MATTOS, 2006).

O filósofo político canadense Charles Taylor (2005) preserva essa tradição hegeliana de modo original, com “a certeza no papel essencial da noção de reconhecimento como fundamento da vida humana em sociedade” (MATTOS, 2006), em sua proposta de identificar as singularidades de todo ser humano em qualquer ambiente social e independente de tempo e espaço. Ao tomar como referência essa constituição da autoconsciência a partir das interações sociais, Taylor (2005) vai buscar as fontes do *self* ou do que é ser um agente humano ou pessoa, indicando aspectos fundamentais como a linguagem, pois se um *self* só existe e é mantido no âmbito de uma comunidade linguística, só se pode ter uma experiência de reconhecimento de si mesmo como um *self* no meio dos outros, em referência aos que o cercam e formam redes de interlocução.

Nessa perspectiva, cabe acrescentar que só é possível afirmar-se com um *self* com duas formas de relação com certos interlocutores. A primeira é em relação aos parceiros de conversação que são essenciais para que se alcance a auto definição. A outra forma é em relação aos que hoje são cruciais para a continuidade da própria auto compreensão (TAYLOR, 2005, p.55). Sendo assim, o *self* pressupõe uma existência corporificada, diferente da ideia de um *self* desprendido, construído fora de suas configurações num espaço social (MATTOS, 2006, p.40).

Com essa ênfase na importância das interações intersubjetivas, Taylor (2000) considera a exigência por reconhecimento uma decorrência dos supostos vínculos entre a necessidade de ser reconhecido e a identidade, compreendida como algo que singulariza, que expressa as características definidoras fundamentais do que se é como ser humano. Por isso, pode-se afirmar que: “O devido reconhecimento não é uma mera cortesia que devemos conceder às pessoas. É uma necessidade humana vital” (TAYLOR, 2000, p.242).

Desse modo, o referido filósofo canadense, em *Argumentos Filosóficos*, considera que o discurso sobre o reconhecimento se tornou familiar em dois níveis. O primeiro nível se refere à esfera íntima, na qual se compreende a formação da identidade, do *Self*, a partir de um contínuo diálogo e luta com outros significativos. Por outro lado, o segundo nível se refere à esfera pública, na qual uma política por reconhecimento igual vem a desempenhar um papel cada vez mais importante. Esses dois níveis são complementares e se realizam com a recorrência de tensionamentos, de conflitos nos entrelaces das redes de interlocução.

Retomando mais uma vez o objeto desta pesquisa, a participação dos técnicos administrativos no planejamento de seu próprio processo formativo, com o emprego de metodologias participativas para a elaboração de planos anuais de capacitação, representa um processo que tem relações com essas duas dimensões da esfera íntima e da esfera pública, uma vez que pretende configurar redes de interlocução que são necessárias tanto para a formação da sua identidade quanto para o reconhecimento igual de seus valores enquanto grupo ou classe, ainda mais em um complexo contexto político e de gestão de uma instituição social de ensino superior.

Nesse movimento representado por Taylor (2000) em dois níveis, as relações intersubjetivas resultam em uma reconciliação temporária entre os sujeitos em processo de tensão, pois na medida em que se reconhecem capacidades e

propriedades que conferem identidade renovada, logo há nova disposição para se obter uma forma mais exigente de reconhecimento, como aquisição ampliada de valores, direitos e estima. Nessa perspectiva, a vida ética não resulta mais de uma natureza subjacente ao homem que se desenvolve como um fim em si, mas de uma espécie particular de relação intersubjetiva, que desloca o conceito teleológico de natureza para um conceito social, no qual se inclui de forma constitutiva uma tensão interna (HONNETH, 2009).

As relações ou, considerando essa tensão interna, as obrigações intersubjetivas constituem condição básica de todo processo de socialização humana, desde sua formação inicial em comunidade à sua transformação com relações mais abrangentes de interação social. Como o reconhecimento é o que está na base das lutas sociais, o desenvolvimento da autoconsciência representa também o estabelecimento prático e político de instituições no processo de evolução social. Desse modo, o que constitui a luta por reconhecimento não está isolado em situações particulares de confronto entre sujeitos, pois a concepção política do caráter orgânico da vida social nos escritos de Hegel (apud HONNETH, 2009), fundamentada na filosofia aristotélica, opõe-se ao modelo atomista e, portanto, a fenômenos como partes isoladas de seu todo. Por isso, “o ponto central é de que só é possível a autonomia individual pelo reconhecimento mútuo, intersubjetivo” (MATTOS, 2006, p.21).

Com base em uma concepção dialética do vir a ser da eticidade, o caráter conflituoso da luta por reconhecimento deixa de ser negativo na medida em que pode fazer integrar uma forma particular de vida ou de valores específicos de um grupo no horizonte de valores gerais e obter a estima social. Conforme Mattos (2006), é na medida em que esse reconhecimento se amplia e permite novas formas de individuação e inclusão social, que pode se realizar a evolução dos indivíduos e da sociedade. Por isso, para Hegel (apud HONNETH, 2009) a existência da diferença é o que “permite à eticidade passar de seu estágio natural primeiro e que, numa série de reintegrações de um equilíbrio destruído, a levará finalmente a uma unidade do universal e do particular” (HONNETH, 2009, p.44).

O projeto filosófico hegeliano dessa fase de Jena, em especial no livro *Realphilosophie*, busca mapear a constituição e evolução da autoconsciência nos processos de interação regulados por conteúdos normativos da vida social. Embora

esse projeto tenha sido relegado a segundo plano em *A Fenomenologia do Espírito*, com a inversão decorrente do fazer das formas de relacionamento social e político dos homens fases que somente passam a fazer parte da transição da consciência humana, foi suficiente para fornecer a base dialética desse processo, realizado em três etapas: a família, a sociedade civil e o Estado. Essa tripartição é retomada por Mead (apud HONNETH, 2009) com o destaque nas relações primárias do outro concreto, nas relações jurídicas e na esfera do trabalho. Em Honneth (2009), está dividida enquanto conteúdo a ser reconstruído concretamente como dado nas esferas: do amor, do direito e da solidariedade.

#### **4.2 As etapas de percurso do reconhecimento social**

Então, a experiência de reconhecimento intersubjetivo na formação prática da identidade humana, que aparece de forma idealista numa perspectiva ainda metafísica da filosofia hegeliana, é retomada em Mead (apud HONNETH, 2009) com uma inflexão materialista em sua psicologia social e passa a ser o fio condutor para a proposição de uma teoria social de teor normativo em Honneth (2009), cujo propósito é esclarecer os processos de mudança social. Para tanto, esse sociólogo alemão centra esforços em desdobrar sistematicamente uma tipologia fenomenológica, descrita em três padrões de reconhecimento, cuja proposta de reificação as tornem empiricamente controláveis. Assim, o trabalho de Honneth (2009) está centrado na tripartição do reconhecimento como fases do processo dinâmico de formação da autoconsciência, como para a construção da identidade humana, e da transformação normativamente gerida das sociedades.

A cada tipo, que representa três diferentes esferas de interação, seja do amor, do direito ou da solidariedade, correspondem diferentes padrões de reconhecimento recíproco, sendo que cada um equivale, por sua vez, a “um potencial particular de desenvolvimento moral e formas distintas de autorrelação individual” (HONNETH, 2009, p.159). Ao tratar, então, dessas três esferas, o referido autor propõe a tese de que as experiências sociais que criam a pressão necessária para que a luta por reconhecimento possa se originar constituem equivalentes negativos, como formas de reconhecimento denegado. Sendo assim, ser reconhecido na esfera do amor, do direito ou da solidariedade, é algo que se estrutura na experiência das formas de

desrespeito que representem lesão, ofensa, rebaixamento, e ensejem a pressão para a luta social por reconhecimento.

A primeira esfera de interação, o amor, é compreendida como relações primárias caracterizadas por ligações emotivas fortes e entre poucas pessoas, sejam nas relações eróticas entre parceiros ou nas relações de amizade como acontece entre pais e filhos. Embora se considere que as relações amorosas sejam motivadas por uma pulsão original e inconsciente da vivência de fusão, de relação umbilical entre mãe e filho, como base para o desejo de estar fundido no outro, “esse desejo de fusão só se tornará o sentimento do amor se ele for desiludido a tal ponto pela experiência inevitável da separação” (HONNETH, 2009, p.174). A partir daí é que decorre o reconhecimento de si e do outro como pessoas independentes, com a aceitação cognitiva da autonomia do outro conciliada com a segurança emotiva de que a pessoa amada continua preservando sua afeição mesmo após a sua autonomia renovada e afirmada. É essa simbiose entre liberação e ligação que propicia o desenvolvimento da autoconfiança e vai dar “a base indispensável para a participação autônoma na vida pública” (HONNETH, 2009, p.178). O seu equivalente negativo como reconhecimento denegado está nos maus tratos e violação da integridade física e segurança afetiva.

A segunda esfera de interação, o direito, está mais ligada às experiências da dimensão cognitiva e se distingue enquanto uma relação jurídica, cujo tipo de interação se caracteriza com a compreensão de si próprio como portador de direitos em face da compreensão inversa das obrigações que devem ser observadas diante de outro sujeito ou do sujeito generalizado, que corresponde aos demais membros da coletividade, enquanto pessoas de direito. O confronto, a luta que decorre da necessidade de sujeitos ou grupos por reconhecimento, para que tenham sua autonomia respeitada por todos os demais nas relações jurídicas, decorre de demandas por ampliação do conteúdo material do direito, bem como do alcance social do respeito atribuído à pessoa de direito.

Honneth (2009) retoma a concepção hegeliana de que o direito, diferente do amor, representa “uma forma de reconhecimento que não admite estruturalmente uma limitação ao domínio particular das relações sociais próximas” (HONNETH, 2009, p.95). Desse modo, o direito vai abarcando, em princípio e para além de grupos definidos por *status*, todos os homens de maneira igualitária e como seres

livres. Por isso, o autorrespeito construído na esfera do ser reconhecido como pessoa de direito permite o respeito pelos demais e, nesse caso, propicia o respeito mútuo entre os membros da sociedade em suas pretensões legítimas e solução cooperativa das tarefas sociais. Nessa esfera, o reconhecimento denegado está em subtrair da pessoa o respeito cognitivo de uma imputabilidade moral, que corresponde a uma privação de direitos, conforme o alcance material dos direitos institucionalmente garantidos.

Seguindo essa proposta de tripartição, a terceira e última esfera de interação, a solidariedade, corresponde a uma outra forma e fase de reconhecimento recíproco caracterizado pela necessidade humana de uma estima social que permita referir-se a si mesmo de forma positiva em suas propriedades e capacidades concretas. Essa estima é “determinada por concepções de objetivos éticos que predominam numa sociedade” (HONNETH, 2009, p.200), e que se amplia na proporção em que vai abarcando valores diversos e propiciando a substituição de ordenamentos hierárquicos por relações cada vez mais horizontais, mais simétricas entre as diferenças.

Recorrendo a uma mesma comparação feita por Honneth (2009), o direito moderno representa um *medium* de reconhecimento que expressa propriedades universais de direitos humanos de maneira diferenciadora, enquanto a estima traça um caminho inverso à medida que requer um *medium* social que deve expressar diferenças de propriedades entre sujeitos humanos de maneira intersubjetivamente vinculante, ou seja, de maneira universal. Desse modo, com a ampliação de novos princípios axiológicos estabelecidos no horizonte ético da sociedade, o campo da estima social para o sujeito se torna uma grandeza biograficamente individuada, pois ao se saber reconhecida em suas realizações não partilhadas de forma indistinta com todos os demais, mas como singularidades, esse sujeito pode se sentir valioso. Contudo, o valor social de propriedades e capacidades singulares precisa de um sistema referencial socialmente válido, para que sejam medidas de acordo com as interpretações culturais que predominam historicamente acerca das finalidades sociais. Por isso, as relações de estima social estão sujeitas a uma luta permanente para o reconhecimento do valor de formas determinadas de vida com suas propriedades e capacidades próprias, tornadas valorosas para a vida social. Nessa luta por reconhecimento para elevar o valor social de sujeitos ou de grupos e



alcançar a sua estima social, Honneth (2009) considera a importância de que sejam ocupados os espaços que podem chamar a atenção da esfera pública para a relevância das suas propriedades e capacidades negligenciadas.

A estima não se realiza apenas no âmbito coletivo representado por grupos, mas também em uma perspectiva individual de realização da autoestima, uma vez que, na sociedade moderna, “o indivíduo não precisa mais atribuir a um grupo inteiro o respeito que goza socialmente por suas realizações conforme os standards culturais, senão que pode referi-lo a si próprio” (HONNETH, 2009, p.210). Nesse sentido, qualquer membro de uma sociedade pode se colocar em condições de estimar-se a si mesmo, como sentimento do seu próprio valor.

Sendo assim, nas relações sociais, seja em que nível for, o reconhecimento que confere estima faz com que todo membro se reconheça estimado por todos os outros na mesma medida. Com isso, essas relações assumem o caráter de relações solidárias. E a solidariedade pode ser entendida, em uma primeira aproximação, como “uma espécie de relação interativa em que os sujeitos tomam interesse reciprocamente por seus modos distintos de vida, já que eles se estimam entre si de maneira simétrica” (HONNETH, 2009, p.209).

Enfim, nessa esfera de interação, o reconhecimento denegado corresponde às formas de degradação valorativa que deprecia modos de vida individual ou coletivo em suas propriedades ou singularidades, considerando-as de menor valor ou deficientes. Por isso, a degradação retira dos sujeitos a possibilidade de atribuir um valor social de estima ou autoestima às suas próprias capacidades. Segue, então, um quadro resumido com a descrição de aspectos fundamentais dessas três etapas de percurso do reconhecimento social.

Estrutura das relações sociais de reconhecimento

<b>Modos de reconhecimento</b>	Dedicação emotiva	Respeito cognitivo	Estima social
<b>Dimensões da personalidade</b>	Natureza carencial e afetiva	Imputabilidade moral	Capacidades e propriedades
<b>Formas de reconhecimento</b>	Relações primárias (amor, amizade)	Relações jurídicas (direitos)	Comunidade de valores

			(solidariedade)
<b>Potencial evolutivo</b>		Generalização, materialização	Individualização, igualização
<b>Autorrelação prática</b>	Autoconfiança	Autorrespeito	Autoestima
<b>Formas de desrespeito</b>	Maus-tratos e violação	Privação de direitos e exclusão	Degradação e ofensa
<b>Componentes ameaçados da personalidade</b>	Integridade física	Integridade social	“Honra”, dignidade

**Quadro 06 – Estrutura das relações sociais de reconhecimento**

Fonte: HONNETH, 2009, p.211.

### 4.3 Reconhecimento e participação

Para começar essa busca por interfaces entre reconhecimento e participação, há uma afirmação que contribui muito e já traz consigo um pressuposto de valorização de propriedades e capacidades diferentes na conquista mais efetiva de formas, graus e níveis de participação social: “Participação é sempre um ato de fé na potencialidade do outro” (DEMO, 1999, p.60). Pode-se dizer que a confiança conquistada representa esse ato de fé e precisa estar ancorada em práticas solidárias decorrentes do reconhecimento que confere estima social à singularidade do outro. Como a participação tem como característica ser meio e fim, enquanto instrumento e igualmente a própria autopromoção na luta por partilha social de poder, a sua prática pode representar um processo, ainda que marcado por conflitos e tensionamentos, onde a luta por reconhecimento na esfera de interações por estima social abre margens potenciais para o desenvolvimento da solidariedade.

Por isso, sob as condições das sociedades modernas, a solidariedade está ligada ao pressuposto de relações sociais de estima simétrica entre sujeitos individualizados (e autônomos); estimar-se simetricamente nesse sentido significa considerar-se reciprocamente à luz de valores que fazem as capacidades e as propriedades do respectivo outro aparecer como significativas para a práxis comum. Relações dessa espécie podem se chamar “solidárias” porque elas não despertam somente a tolerância para com a particularidade individual da outra pessoa, mas também o interesse

afetivo por essa particularidade: só na medida em que eu cuido ativamente de que suas propriedades, estranhas a mim, possam se desdobrar, os objetivos que nos são comuns passam a ser realizáveis (HONNETH, 2009, p.210 e 211).

Relacionar a participação a esse reconhecimento, por meio de interações solidárias resultantes do interesse afetivo pela singularidade estimada do outro, é também uma proposta desta pesquisa, considerando as metodologias participativas para o envolvimento dos servidores técnicos no processo de planejamento para a elaboração dos planos de capacitação desses sujeitos na UNEB. Desse modo, esse referencial será retomado e servirá de fundamento para a análise de dados produzidos na pesquisa de campo. Sendo assim, a escolha teórica que melhor permite estabelecer interfaces entre as referidas categorias está centrada nesse percurso de reconhecimento proposto por Honneth (2009). É por essa razão que o trabalho de Fraser (2003) sobre reconhecimento e redistribuição, como um dualismo de perspectiva, está ausente até o momento, embora seja importante a sua análise acerca dos aspectos econômicos, como planos de cargos e salários, para dar efetividade à luta por reconhecimento para a participação paritária.

Então, com o emprego das metodologias participativas, o esforço deve estar centrado nesse interesse afetivo e cognitivo pelo outro não reconhecido em sua capacidade de decidir sobre objetivos em comum, bem como por suas particularidades diferentes, para além de um exercício de tolerância, cujo processo em si vai estimulando o se sentir e se saber reconhecido. E nessa realização gradativa de reconhecimento recíproco, com o desenvolvimento da estima e autoestima, a participação pode se emancipar das formas tuteladas em direção a uma práxis comum de relações cada vez mais simétricas que contribuam para que os objetivos presentes nos processos participativos sejam realizáveis. Afinal, são objetivos gerais da participação, segundo Demo (1999): levar à autopromoção, em seu aspecto político e socioeconômico para superar o assistencialismo; contribuir para a realização da cidadania, pois a participação acentua a cidadania organizada e não a individual; implementar, nas práticas em comum, as regras democráticas de jogo; viabilizar o controle participativo do poder e das práticas burocráticas; fortalecer a negociação; e estimular a cultura democrática.

Se a participação for tutelada e, em seus aspectos metodológicos, reforçar a dependência de conhecimentos técnicos, apenas os portadores desses conhecimentos serão reconhecidos com propriedades valorativas para a autorrealização da estima social. Assim, a relação será marcadamente assimétrica e deixará uma estreita margem participativa, mais situada no nível de execução, para sujeitos ou grupos não reconhecidos e às margens das decisões acerca de seus interesses ou de seus próprios destinos. Nesse caso, é pouco provável que se estabeleçam relações solidárias, uma vez que a degradação valorativa de autorrealização de sujeitos ou grupos no horizonte da tradição cultural tem, para seus portadores, “a consequência de eles não poderem se referir à condução de sua vida como a algo que caberia um significado positivo no interior de uma coletividade” (HONNETH, 2009, p.217 e 218).

Por isso, é nessa luta por reconhecimento por estima e autoestima para o desenvolvimento de relações solidárias que a participação tem, a princípio, uma contribuição significativa a oferecer. E é também nesse sentido que importam as metodologias participativas, inclusive na perspectiva do planejamento, como expressão pragmática e sistematizada das concepções e práticas dos processos de participação. Então, se há uma base teórica que indique estratégias para fomentar a estima recíproca entre as pessoas em uma organização ou instituição social, trata-se de algo a ser devidamente considerado pela gestão de ou com pessoas, tendo em vista seus propósitos de desenvolvimento de pessoal, especialmente quanto à dimensão comportamental.

Em uma publicação acerca da relação entre a proposta de gestão com pessoas e a subjetividade, Davel e Vergara (2001) consideram que a complexidade e potencialidades das pessoas, que dinamizam a vida organizacional, devem ser a base para o aprimoramento da gestão. Ao agir e interagir, as pessoas mobilizam sensibilidades em suas relações recíprocas e que podem favorecer, contradizer ou resistir às atividades, decisões e políticas organizacionais (DAVEL e VERGARA, 2001). Com um viés peculiar, Gaulejac (2007) propõe pensar a gestão de modo diferente, para que seja mais humanizada, “reinscrevendo-se em uma preocupação antropológica: uma gestão humana dos recursos, mais que uma gestão dos recursos humanos” (GAULEJAC, 2007, p.145). Desse modo, o referido autor afirma

que convém pensar uma economia a serviço do bem comum para que os sintomas da gestão como doença sejam remediados.

Se a participação tem em si um potencial democrático que contribui para as relações mais simétricas quanto às decisões relativas a interesses comuns de diferentes sujeitos e grupos, de modo a ter implicações na luta por reconhecimento na esfera da estima social que vai incidir na solidariedade, os seus métodos e instrumentos devem ser considerados também como estratégias de desenvolvimento da subjetividade, tendo em vista o potencial humano e seu aproveitamento para o desempenho das pessoas no âmbito entrelaçado dos propósitos de crescimento pessoal e organizacional ou de sua instituição social.

## 5. O PERCURSO METODOLÓGICO

*Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).*

(MINAYO, 2008, p. 14).

### 5.1 Da natureza, abordagem e estratégia

Definido o quadro teórico com as escolhas feitas quanto às definições conceituais, para constituir um sistema coerente de entendimento e orientar as formas de análise do objeto, o trabalho se volta, agora, para as categorias metodológicas, com o esforço por delinear o percurso do método como fundamento do saber científico para a construção de conhecimento.

Pesquisar sobre um tema relativo à experiência humana no tecido social implica na presença marcante da subjetividade manifestada no próprio objeto e como parte integrante do pesquisador. Reduzir o método à apresentação descritiva de escolha de procedimentos sem, ao menos, uma sucinta reflexão crítica acerca da teoria e do lugar do pesquisador, representa fazer um traçado parcial desse percurso do pensamento e prática exercida na abordagem da realidade.

A construção de um objeto de pesquisa requer, como passo inicial, uma ruptura, um distanciamento por meio do que Bourdieu (2000) chamou de vigilância epistemológica, para viabilizar a separação entre a opinião comum e o discurso científico, o que é fundamental por conta da familiaridade do pesquisador com o universo social pesquisado.

Nesse sentido, a pesquisa, com suas implicações metodológicas, foi a escolha para compreender e desvelar o campo da gestão universitária, a partir de vivências pessoais na prática de atuação profissional desenvolvida desde 2013, com a gestão e desenvolvimento de pessoas, especificamente a capacitação dos técnicos administrativos da UNEB. A ruptura torna possível evitar ou superar certos riscos decorrentes da proximidade com o objeto de pesquisa, ao desconstruir ideias preconcebidas, evitar explicações simplistas e romper com concepções circulantes.

Com base no problema central de pesquisa deste trabalho, que tem como horizonte o esforço por compreender em que medida e com quais desafios a serem vencidos as metodologias de planejamento participativo podem ser empregadas para a elaboração técnica de PACs de uma universidade pública *multicampi* e multirregional, traçar o percurso de investigação aqui definido requer escolhas pertinentes à identificação e análise de seu objeto, bem como do lugar, da atuação e reconhecimento dos sujeitos que compõem o quadro técnico administrativo da universidade.

Tendo em vista a complexidade de compreender aspectos específicos da universidade em face ao seu contexto e em sua relação com os sujeitos que dela fazem parte e atuam no âmbito da gestão, a abordagem qualitativa é a mais pertinente por permitir a produção de dados não quantificados, na relação dinâmica entre objetividade e subjetividade presentes no campo de estudo. Afinal, a pesquisa qualitativa, conforme Minayo (2009),

Trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas relações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzida em números e indicadores quantitativos. (MINAYO, 2009, p.21)

Desse modo, este trabalho adota uma metodologia de abordagem qualitativa, o que permite trabalhar com o universo de significados da produção humana pertinentes ao problema de pesquisa, além de se classificar como pesquisa exploratória, cujo objetivo é “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (GIL, 2002, p.41), em lugar de descrever ou explicar uma dada realidade. Classificar como exploratória, com base em seu objetivo geral, e de abordagem qualitativa, permite um planejamento mais flexível para que sejam considerados os mais variados aspectos relativos ao fenômeno estudado.

Seguindo o curso do delineamento, é utilizado, como estratégia principal, o Estudo de Caso, pois este possibilita uma visão profunda, ampla e integrada do objeto nas suas múltiplas relações e determinações. Conforme Yin (2010), o método

de estudo de caso é preferido quando as questões “como” e “por que” são propostas, quando o investigador tem pouco controle sobre os eventos e o enfoque está sobre um fenômeno contemporâneo no contexto da vida real. Pode-se, ainda, considerar relevante para este trabalho a abrangência do estudo de caso, por sua capacidade de lidar com ampla variedade de evidências, o que permite empregar diferentes instrumentos para produção de dados a partir de múltiplas fontes.

Os estudos de caso podem ser únicos ou múltiplos (YIN, 2010). De acordo com Gil (2002), os múltiplos casos são mais comuns nas pesquisas em ciências sociais, mas a escolha por um único ou específico caso se justifica tanto por sua possível singularidade quanto pela dificuldade do pesquisador ter acesso a múltiplos casos e proceder com a sua investigação. Dessa maneira, pesquisar a UNEB envolve um conjunto de singularidades relativas à sua história, à sua territorialidade, com sua diversidade regional e cultural, às suas características organizacionais. Sendo assim, o caso único favorece uma análise situada e em profundidade. E embora seja um caso específico, é possível que ele forneça alguma base para generalização científica, pois os estudos de caso “são generalizáveis às proposições teóricas e não às populações ou aos universos” (YIN, 2010, p.36).

Compete, ainda, salientar que a partir dos objetivos da pesquisa, há três tipos de estudo de caso que podem remeter aos diferentes interesses e opções metodológicas, conforme André (2005). O estudo de caso intrínseco objetiva compreender um determinado caso em conformidade com o interesse do pesquisador suscitado pelo próprio caso em si. Já o segundo tipo, o instrumental, representa a busca de compreensão de um fenômeno mais amplo a partir de um caso, para avançar em uma teoria. Nesse tipo de estudo, o caso se torna secundário. O estudo de caso coletivo, por fim, objetiva investigar um dado fenômeno por meio do estudo de casos múltiplos. Esse último não se diferencia radicalmente dos anteriores, apenas pode agregar diferentes procedimentos em comum com os dois primeiros tipos para abarcar fenômenos de maior proporção, complexidade, e dar ainda mais amplitude à investigação.

Com base no problema e objetivo geral desta pesquisa, a escolha por um caso único situado no âmbito da gestão da UNEB representa também e a priori a sua caracterização como um tipo intrínseco, cuja centralidade está na compreensão do próprio caso em si, ainda que possa fornecer base para o estudo de outros casos ou



um conjunto de proposições teóricas. Essa categorização contribui para priorizar procedimentos mais específicos, como a pesquisa participante, o levantamento documental e a entrevista ou o grupo focal.

Vale, contudo, ressaltar que esse método de pesquisa focaliza um fenômeno em particular sem que se perca de vista a dimensão do contexto no qual se insere, e faculta desenvolver a pesquisa do planejamento da capacitação na UNEB, por meio dos Planos Anuais de Capacitação – PACs, sem deixar à parte as variáveis presentes no campo mais amplo da gestão universitária e da própria sociedade na qual se insere, considerando as ações regulatórias ou emancipadoras das políticas de Estado.

Por ser a Universidade do Estado da Bahia – UNEB o universo definido de investigação para o estudo de caso único e intrínseco, com o recorte específico em um dos segmentos da comunidade acadêmica, que é o técnico administrativo, a temporalidade foi delimitada ao período de 2014 a 2017, que compreende a elaboração dos PACs da UNEB, embora sejam considerados os anos anteriores, a partir da criação da Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas – PGDP em 2010. Nos anos anteriores a 2010, havia apenas uma gerência administrativa de recursos humanos vinculada à Pró-Reitoria de Administração e com características estritamente operacionais. A elaboração do PAC começa em 2014, por iniciativa da PGDP, e a partir de 2015, com a publicação da Instrução Normativa nº 016 da Secretaria de Administração do Estado da Bahia – SAEB, passa a ser obrigatória a elaboração dos PACs, com a previsão de todos os cursos e treinamentos de servidores públicos do Poder Executivo do Estado.

## **5.2 A UNEB como Universo de Investigação e os Sujeitos da Pesquisa**

A Universidade do Estado da Bahia – UNEB é uma universidade brasileira pública, *multicampi* e multiterritorial, criada em 1983 e reconhecida por meio de portaria ministerial em 1995, constituindo-se como uma instituição autárquica de regime especial de ensino, pesquisa e extensão. Surgiu das extintas, respectivamente, Fundação Centro de Educação Técnica do Estado da Bahia – CETEBA e da Superintendência de Desenvolvimento do Ensino Superior do Estado da Bahia – SESEB. Inicialmente, a sua criação agregou, a partir da estrutura da

SESEB, as oito faculdades instaladas em sete municípios do Estado da Bahia, além da Faculdade de Educação sediada na capital do Estado, todas mantidas pelo governo estadual (UNEB, PDI, 2017).

Após todas as mudanças e reestruturações por que passou, a UNEB está presente, com seus atuais 29 (vinte e nove) Departamentos, em 24 (vinte e quatro) municípios do estado da Bahia, situados em 14 (quatorze) regiões econômicas e 18 (dezoito) dos 27 (vinte e sete) Territórios de Identidade do estado (PE UNEB, 2013, p. 22), o que a coloca como uma Instituição de destaque em áreas de conhecimento voltadas para o desenvolvimento regionalizado, em função mesmo da sua capilaridade no território do Estado da Bahia.

Do ponto de vista de sua organização, enquanto pessoa jurídica de Direito Público definida como autarquia de regime especial, a legislação lhe confere autonomia na prestação de seus serviços, bem como personalidade jurídica, patrimônio e receita próprios. Assim, a UNEB integra a estrutura da administração indireta do Estado da Bahia, junto com as demais universidades estaduais: a Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, a Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. A organização da estrutura e funcionamento da UNEB tem sua base constituída no sistema binário, com seus dois níveis representados na Reitoria e Departamentos, para simplificar e dar mais agilidade às suas atividades acadêmicas e administrativas (UNEB, Estatuto, 2012).

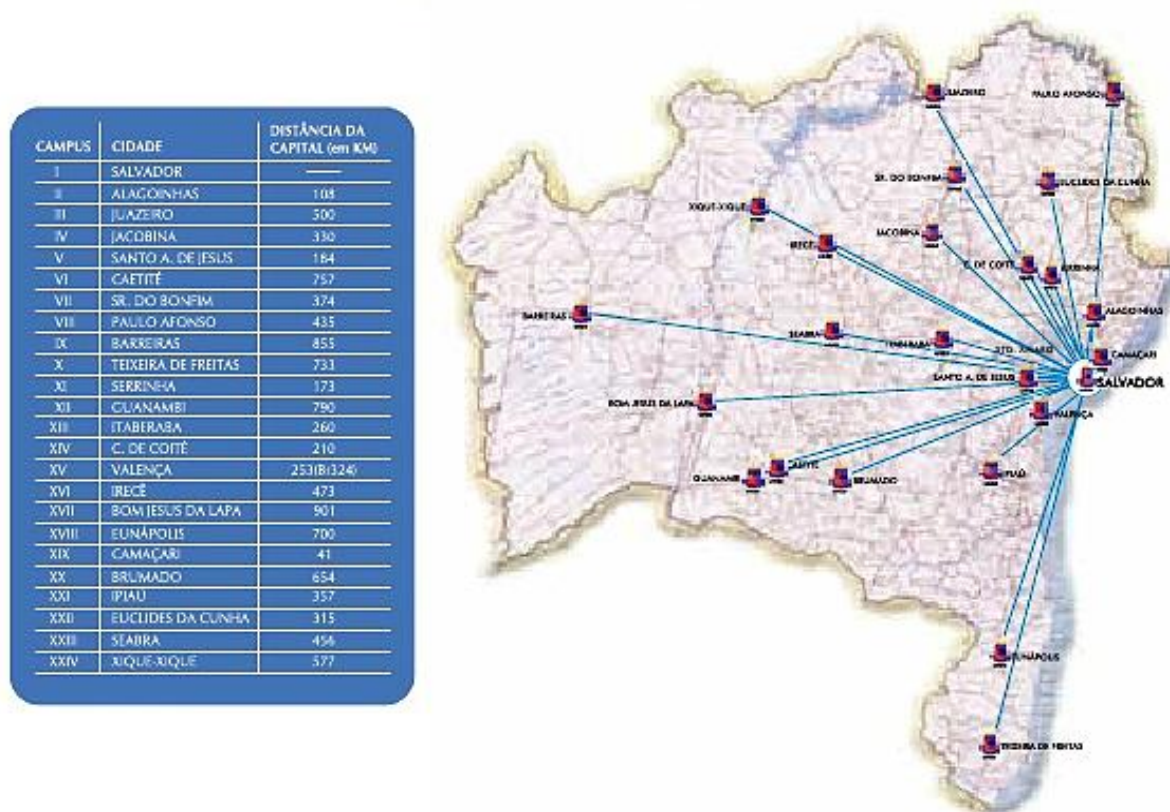
Por outro lado, o atual modelo *multicampi* e a busca de uma regionalização flexível vêm impulsionando a UNEB a buscar uma nova institucionalidade, marcada por desafios internos e externos à comunidade acadêmica, como implementar uma gestão pública flexível, democrática, participativa e de qualidade, com descentralização administrativa, o que constitui uma demanda por esforços conjuntos e convergentes, em face de sua complexa estrutura organizacional e de seus aspectos diferenciais, como a natureza de suas instâncias decisórias e o caráter colegiado de seus órgãos de deliberação (UNEB, Estatuto, 2012; Regimento Geral, 2012; PDI, 2017).

Em sua estrutura, a UNEB possui, conforme consulta ao seu Sistema Integrado de Gestão de Pessoas – SIGP em março de 2018, o quantitativo de 1408 servidores técnicos administrativos, que compõe a comunidade acadêmica junto com docentes

e estudantes e é o segmento de sustentação e apoio às atividades fins da Universidade, constituído de funções próprias, constantes do plano de cargos e salários da Instituição (UNEB, Regimento Geral, 2012, p. 91), ou do plano de cargos e salários dessas carreiras no âmbito do Governo do Estado da Bahia, em suas quatro universidades estaduais. Os técnicos estão distribuídos em todos os seus campi e na administração central, onde se concentra um número maior desses servidores técnicos.

Figura 04

### MAPA DE LOCALIZAÇÃO DOS CAMPI



Fonte: www.uneb.br.

Embora o técnico administrativo das Universidades Estaduais da Bahia - UEBA componha o Grupo Ocupacional Técnico Específico do Poder Executivo do Estado, criado pela Lei Estadual nº 8.889, em 01 de dezembro de 2003 (BAHIA, 2018b), a definição de seu desenvolvimento na carreira e a consequente previsão de efetivo aproveitamento de capacitação para fins de promoção e progressão, com ganho

financeiro e reconhecimento legal de sua formação continuada, só começa a se efetivar anos mais tarde.

Ao se fazer uma breve retrospectiva do que consta nos dispositivos legais que dispõem sobre a carreira do técnico administrativo das UEBA, remontou-se à Lei nº 5.835 de 1990 (BAHIA, 2018a), que classifica os técnicos das Instituições de Ensino Superior da Bahia – IESBA, assim denominadas à época, em três grupos com seus respectivos níveis de escolaridade: grupo de nível de apoio (ensino fundamental); grupo de nível médio (ensino médio); e o grupo de nível superior (ensino superior). A escolaridade e o aproveitamento comprovado em formações de aperfeiçoamento, compreendidas em cursos de extensão e pós-graduações, foram consideradas apenas para enquadramento na carreira, com a classificação em nível, grupo e subgrupo.

Com a publicação da Lei nº 8.889 de 2003 (BAHIA, 2018b), há uma nova reestruturação de cargos e os técnicos das universidades estaduais passam a compor um grupo ocupacional de técnico específico, classificados em técnico universitário e analista universitário, cuja competência é a execução de atividades de suporte técnico aos processos de trabalho, projetos e ações educacionais. Há uma mudança do Plano de Cargos para Plano de Carreira e Vencimentos, que determina o desenvolvimento dos referidos técnicos e analistas por certificação ou avaliação, mediante posterior regulamentação, o que não aconteceu.

Em 2005, a Lei nº 9.429 (BAHIA, 2018c) especifica a escolaridade do técnico universitário, ensino médio, e do analista universitário, ensino superior. O grupo de nível de apoio, definido pela Lei nº 5.835 de 1990 (BAHIA, 2018a), não foi incluído nesse reenquadramento e, por isso, constitui um grupo das universidades públicas do Estado da Bahia sem perspectiva de desenvolvimento na carreira, na medida em que carece de amparo legal que permita sua participação em processos avaliativos de desempenho funcional ou de reconhecimento de sua formação continuada para fins de promoção e progressão.

Importa observar que os grupos de técnico e analista universitários não abarcam toda a realidade dos servidores técnicos das UEBA em termos de nomenclatura e composição de grupos. Além da permanência dos técnicos de nível de apoio, há uma série de outros grupos ou cargos que foram extintos por leis anteriores ou continuam com legislação específica que abarca o quadro de cargos e carreiras do

Poder Executivo do Governo do Estado da Bahia. Conforme dados disponibilizados, são quarenta e nove denominações diferentes para classificar servidores que continuam vinculados ao quadro de servidores técnicos da UNEB, a exemplo de analista técnico, auxiliar de agropecuária, engenheiro civil, motorista, químico, técnico em laboratório, médico.

Desse modo, o quantitativo total de servidores técnicos pode ser apresentado de forma resumida e com base nas informações disponibilizadas pelo Sistema Integrado de Gestão de Pessoas - SIGP da UNEB, que utiliza o banco de dados do Sistema Integrado de Recursos Humanos – SIRH da Secretaria de Administração do Estado da Bahia – SAEB.

<b>CARGOS</b>	<b>Quantitativo</b>	<b>Percentual</b>
Analista universitário	291	20,67%
Técnico universitário	558	39,63%
Outras denominações	245	17,40%
Ocupantes de cargo/função de confiança	314	22,30%
<b>Total</b>	<b>1408</b>	<b>100,00%</b>

**Quadro 07 – Quantitativo de Pessoal Técnico Administrativo da UNEB**

Fonte de informações: Sistema Integrado de Gestão de Pessoas – SIGP/UNEB, 2018.

O campo identificado com “outras denominações” corresponde a uma livre escolha aqui realizada, para delimitar no quadro acima os outros quarenta e nove cargos que não integram as carreiras de técnico e analista administrativo. Já os “ocupantes de cargo/função de confiança” compõem um grupo específico de servidores que não possuem vínculo efetivo ou permanente por meio de concurso público.

Considerando o quantitativo de analistas universitários, cuja escolaridade deve ser de nível superior, os referidos dados podem indicar uma especialidade profissional restrita com base na formação acadêmica e a consequente predominância de servidores com atribuições de suporte técnico de média complexidade ou em um nível de atuação operacional. Contudo, essa seria uma conclusão apressada e construída com base em uma única fonte de dados para traçar as características dos sujeitos desta pesquisa.

Para melhor discutir a caracterização desses técnicos em sua totalidade, as informações acerca da formação, considerando a titulação desses mesmos servidores, também se encontram dispostas do seguinte modo em uma outra fonte institucional:

Figura 05

## CORPO TÉCNICO

Tabela 107 - Técnicos por formação

Ano	Até 2º Grau	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado	Total
2014	742	495	212	21	1	1.471
2015	724	474	206	18	4	1.426
2016	704	467	202	18	4	1.395

Sistema SIGP.

Gráfico 51 - Técnicos por formação



Fonte: Anuário UNEB em Dados 2017 – Base 2016

De forma mais evidente, essa fonte confirma a prevalência, no banco de dados da universidade, de formação mais básica para a maior parcela dos técnicos e com pouca variação de um ano para outro. Embora sejam dados oficiais, toda informação relativa a quantitativo e titulação por categoria é difícil de ser atualizada por conta do recente e ainda limitado processo de desenvolvimento na carreira por meio de formação acadêmica. A formação escolar do técnico é informada no seu processo de posse em cargo público, mas a atualização desse dado na UNEB e nas demais Universidades Estaduais depende da existência do desenvolvimento na carreira por meio dos Planos de Cargos e Salários.

Somente em 05 de fevereiro de 2009 é publicada uma nova Lei, a Lei de nº 11.375 (BAHIA, 2016), que reestrutura as carreiras de analista e técnico universitários, bem como o seu Plano de Carreira e Remuneração, e condiciona os seus processos de desenvolvimento com promoção e progressão à participação em

ações de capacitação. No entanto, essa Lei só foi regulamentada e teve sua aplicação iniciada em 21 de maio de 2014, por meio dos Decretos nº 15.143 e 15.144 (BAHIA, 2016). A partir desse ano o interesse por capacitação aumenta entre os servidores técnicos, uma vez que a participação em ações de formação continuada pode resultar em ganho financeiro.

Cabe acrescentar que é com a publicação da referida Lei de 2009 que são diferenciadas as atribuições dos técnicos e analistas. Considerando a escolaridade de nível médio para um, e de superior para outro, o art. 2º da Lei 11.375 (BAHIA, 2016) resume a atuação do técnico às atividades de suporte técnico de média complexidade aos projetos e ações operacionais, administrativas e acadêmicas, enquanto o analista deve atuar em atividades de suporte técnico aos projetos e ações administrativas e acadêmicas. Como não há documento legal publicado que defina o grau de complexidade de atribuições, bem como o conjunto de atividades pertinentes ao técnico e analista, não há critérios objetivos.

Mas essa diferenciação em grau de complexidade e escolaridade define a forma como está delineado o desenvolvimento na carreira, considerando a capacitação. Para o técnico, por exemplo, a titulação acadêmica conta apenas para pontuar em processos de promoção junto com outros critérios, enquanto que para o analista é o único critério para a sua progressão na carreira, que vai do título de graduação ao de doutorado.

Aí está a indicação de um dos motivos que contribuem para a insuficiente atualização do grau de escolaridade dos técnicos nos sistemas institucionais de gestão de pessoas. Esse é um aspecto a ser considerado quando se estuda a capacitação dos técnicos administrativos das UEBA, as motivações para participar dos processos formativos e a própria atualização de dados quanto ao grau de escolaridade desses servidores técnicos.

### **5.3 Dos procedimentos e instrumentos de produção de dados**

Pesquisas de abordagem qualitativa estão sujeitas a apresentar maior grau de subjetividade em seus procedimentos, produção, organização e análise de dados, o que implica na importância quanto à maior clareza possível acerca dos procedimentos adotados. Conforme Beltrão e Nogueira (2011, p.03), “Se não é

viável (e, para muitos autores, nem mesmo desejável) buscar uma objetividade absoluta, cabe ao menos ser o mais transparente possível”.

Uma vez, então, definidos o tipo, abordagem e estratégia, além da descrição do universo e sujeitos da pesquisa, cumpre delinear as próximas etapas, considerando os procedimentos com as técnicas definidas para a produção de dados, a saber: a pesquisa documental, o grupo focal e a observação participante. Utilizar diversas técnicas e instrumentos permite obter dados de natureza e procedência diferentes e recorrer a várias perspectivas sobre a mesma situação, para posterior análise por meio de triangulação.

Isto posto, a próxima etapa pertinente ao método é a realização da pesquisa documental. O levantamento de documentos necessários e relevantes para a seleção de dados acerca da gestão e desenvolvimento de pessoas na gestão universitária, com ênfase na formação continuada do técnico administrativo, constitui uma rica fonte de informações para a pesquisa, pois representa os registros que não foram observados diretamente e trazem em seu conteúdo as concepções e expressões da gestão em suas interfaces com as políticas de valorização e reconhecimento social do técnico administrativo.

Em se tratando de uma universidade pública e tendo em vista a necessidade de atender ao princípio da legalidade na administração pública, os documentos legais representam as normatizações que devem amparar a sua atuação. Por esse motivo, a fonte documental selecionada foi um conjunto de documentos públicos legais e instrumentos de gestão publicados e disponíveis para ampla consulta que incluem de alguma forma conceitos, orientações, regulamentações e toda informação pertinente à capacitação de servidores técnicos administrativos e elaboração dos PACs da UNEB.

Nessa perspectiva, os documentos institucionais selecionados para análise, considerando o recorte temporal de 2014 a 2017, foram os seguintes: Estatuto e Regimento Geral da UNEB, além do Regimento Interno dos Departamentos; instrumentos da gestão universitária: Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, Plano Plurianual – PPA, Plano de Ações Prioritárias – PAP, Plano Estratégico – PE; Plano de Metas e documentos pertinentes à avaliação: Anuários Estatísticos e Relatórios de Gestão. Todos esses documentos são internos à universidade e apresentam em seu conteúdo alguns dados gerais e pertinentes ao objeto da



pesquisa. Outros documentos que apresentam dados gerais importantes são dois Decretos do Governo do Estado publicados no ano de 2015, que versam sobre o controle e contingenciamento de gastos públicos.

Por outro lado, o levantamento documental ainda fornece informações mais específicas para a descrição e análise dos dispositivos legais, orientações institucionais e demandas por participação quanto ao modo como a universidade se organiza para a elaboração de seus PACs. Nesse caso, há duas fontes mais específicas de documentos.

Uma dessas fontes se refere aos dispositivos externos e legais do Governo do Estado da Bahia que interferem diretamente na capacitação dos técnicos das universidades públicas estaduais: Lei de desenvolvimento na carreira do técnico administrativo universitário do estado da Bahia; os Decretos que regulamentam a referida Lei; e as publicações em Diário Oficial da Secretaria de Administração do Estado da Bahia que definem regras para a capacitação em todos os órgãos do Executivo do estado, incluindo as universidades estaduais. A outra fonte se refere aos documentos institucionais internos e mais específicos sobre a capacitação, elaborados no âmbito interno da UNEB: os Planos Anuais de Capacitação – PACs e relatório que propõe um programa de qualificação de técnicos administrativos, como resultado do trabalho de uma comissão constituída por meio de portaria interna da universidade.

Segue um quadro que resume a seleção e análise preliminar para organização e posterior análise documental.

Classificação: interno ou externo à UNEB e Geral ou Específico quanto à Capacitação	Tipo de Documento	Características	Conteúdos de Interesse
Interno e Geral	Estatuto	Dispositivos Legais que regulamentam a UNEB	Definições, proposições e compromissos relativos à capacitação.
	Regimento Geral		
	Regimento dos Departamentos		
	PDI	Instrumentos da	Metas, ações e

	PE	Gestão da UNEB	recursos para a capacitação do técnico da UNEB.
	PPA		
	PAP		
	Plano de Metas		
	Relatórios	Dados referentes às atividades gerais da UNEB.	Informações pertinentes ao número, formação e ações de capacitação.
	Anuários		
Externo e Geral	Lei nº 11.375 de 05/02/2009	Legislação Estadual que dispõe sobre a carreira dos técnicos das universidades.	Textos de lei que se referem e relacionam a capacitação ao desenvolvimento na carreira do técnico das universidades.
	Decreto nº 15.143/2014		
	Decreto nº 15.144/2014		
	Decreto nº 15.924/2015	Legislação Estadual que dispõem sobre controle orçamentário.	Dispositivos legais que impactam diretamente na autonomia das universidades do Estado para capacitar seus servidores.
	Decreto nº 16.417/2015		
Externo e Específico	Instrução Normativa nº 016/2015	Regulamentação do Governo do Estado para a elaboração dos PACs.	Definições, direcionamentos e controle na elaboração dos PACs.
Interno e Específico	PACs	Planos Anuais de Capacitação da UNEB.	Definições, objetivos, planejamento e metodologias de elaboração.
	Relatório de Comissão de Técnicos da UNEB	Proposta de Programa de Qualificação de servidores	

		técnicos.	
--	--	-----------	--

**Quadro 08 – Organização Resumida da Pesquisa Documental**

Fonte: elaborado pelo autor.

A seleção dos documentos e os respectivos conteúdos de interesse apresentados foram assim definidos com base nas características de cada documento, levando em consideração a análise preliminar, cujo exame e crítica podem ser representados em cinco dimensões, conforme Cellard (2008): o contexto, a autoria, a autenticidade, a natureza do texto e a sua lógica interna. Resta, assim, a sua análise de conteúdo com os procedimentos adequados para a produção de um texto analítico, como resultado transformado do corpo textual dos documentos selecionados.

Logo após essa etapa, segue a abordagem dos procedimentos com respectivos instrumentais para pesquisa de campo, servindo de referenciais para determinar as categorias empíricas. No mapear desse percurso, cabe agora fazer a descrição de cada instrumento com as informações relativas ao universo de pesquisa aqui definido. Sendo assim, um dos instrumentos, também caracterizado como técnica de investigação qualitativa, é o grupo focal.

Morgan (1996) define grupos focais como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais com base em um tópico determinado pelo pesquisador. A unidade de análise do grupo focal é o próprio grupo e não cada indivíduo que dele faz parte, para, assim, se obter um senso coletivo estabelecido. Por esse mesmo motivo, é preciso ter critérios bem definidos e fundamentados na teoria e no próprio objeto delineado na pesquisa para definir os participantes do grupo.

O uso do grupo focal, contudo, não se constitui como a única fonte de dados para fazer generalizações a partir de seus resultados, mas contribui para que os produtos gerados como dados a partir das discussões grupais sejam balizadores para formulação de teorias, teste de hipóteses e aprofundamento do conhecimento sobre o objeto da pesquisa.

O grupo definido para aplicação deste instrumento é proveniente da própria estrutura organizacional da UNEB e que atua de modo articulado com os setores diretamente responsáveis pela gestão e desenvolvimento de pessoas. Este grupo, então, é formado por um conjunto de representantes técnicos administrativos dos

Departamentos da universidade e se compõe com a participação de cada servidor responsável pelo Grupo de Trabalho de Recursos Humanos – GT de RH que integra a estrutura administrativa dos referidos Departamentos, conforme previsto em seu Regimento Interno (2013).

O Regimento Interno dos Departamentos da UNEB (2013) informa sobre a existência do referido grupo, definindo suas competências, como a de apresentar as demandas de capacitação de servidores técnicos. Com essas características, a seleção dos participantes do grupo focal atende a critérios necessários, como a identificação com o problema em estudo e a “vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas” (GATTI, 2012, p.07).

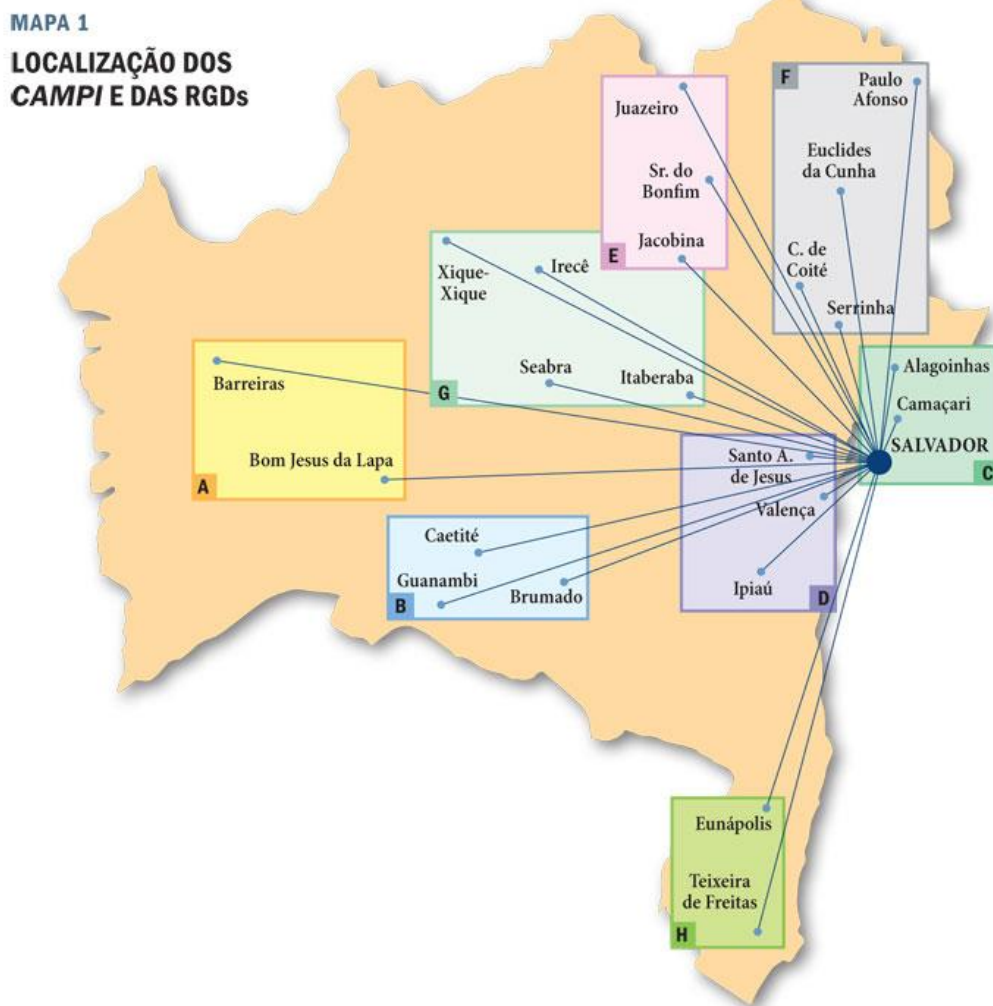
Como a UNEB possui uma estrutura complexa, com atuação capilarizada por meio de seus 29 (vinte e nove) Departamentos distribuídos por 24 (vinte e quatro) municípios do estado da Bahia, os GTs de RH abrangem praticamente toda a universidade em sua multicampia e multirregionalidade. Apesar dos números, o grupo não é tão numeroso, pois cada Departamento possui um responsável por seu GT de RH, sendo que alguns não têm responsável definido, o que delimita o número total aproximado em 25 (vinte e cinco) representantes.

Ainda assim é um número grande demais para formar o grupo focal, pois o recomendado é não trabalhar com mais de dez participantes para projetos de pesquisa. “Grupos maiores limitam a participação, as oportunidades de trocas de ideias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e também os registros” (GATTI, 2012, p.22). Por essa razão, o grupo foi delimitado a um representante por Rede de Gestão Departamental – RGD, criada no Plano Estratégico – PE 2013, num total de 08 (oito) Redes, com o objetivo de promover a descentralização das funções administrativas, acadêmicas e financeiras. Com base na existência e distribuição dessas RGDs, o grupo focal foi constituído por oito representantes dos GTs de RH. Desse modo, cada RGD passa a ter uma representação na formação do grupo.

A escolha dos representantes foi definida pelo próprio grupo de integrantes dos GTs de RH, com base em dois critérios estabelecidos de forma consensual: maior tempo de permanência no exercício das funções do GT de RH nos Departamentos e de participação nos encontros e atividades dos referidos GTs com a Administração

Central da universidade por meio da PGDP. Dessa maneira, não foram considerados outros fatores como idade, tempo de serviço, gênero, carreira de técnico ou analista universitário.

Figura 6



Fonte: [www.uneb.br](http://www.uneb.br)

Para viabilizar a realização dos encontros do grupo focal, considerando a *multicampia* da UNEB, o período escolhido foi o mesmo de um encontro de formação para esses GTs de RH, organizado pela administração da universidade, por meio de sua Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas. Foi nessa ocasião que o grupo se reuniu em um mesmo local no campus de Salvador. Contudo, ocorreu um ajuste quanto à composição do grupo no período de sua realização. A RGD H, composta pelos *campi* de Eunápolis e Teixeira de Freitas, não

teve suas representações presentes. Por esse motivo e em decisão conjunta com o grupo, o número de participantes foi reduzido para o total de 07 (sete). Ficou ainda definida a participação do pesquisador no papel de mediador do grupo, especialmente por estar acostumado a coordenar e realizar atividades da PGDP em grupos formados por técnicos da universidade.

Pretende-se, pois, com o uso do grupo focal, ampliar a compreensão acerca do planejamento da capacitação na UNEB e apreender a percepção e expectativas quanto ao significado da capacitação, à participação dos técnicos no planejamento para a elaboração dos PACs e sua relação com o reconhecimento social dos técnicos administrativos da universidade. De acordo com Gatti,

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o problema do estudo visado. (GATTI, 2012, p.11)

Em uma universidade *multicampi* e multiterritorial como a UNEB, onde os técnicos estão distribuídos por todos os seus campi e formam um grupo diverso, o trabalho com o grupo focal, tendo em vista os objetivos e a consequente definição de temas como questões, mote e provocação para discussão na dinâmica do grupo, pode produzir dados significativos na medida em que se constitui como técnica importante para o conhecimento dos aspectos mencionados.

Para ampliar e criar possibilidades comparativas de análise de dados empíricos, a observação participante é também um importante instrumento aqui utilizado, uma vez que pode ajudar a compreender a relação entre os fatos e suas representações, além de desvendar as práticas cotidianas vividas pelo grupo ou instituição observada e suas contradições com as normas e regras.

Para Malinowski apud Minayo (2008), há fenômenos que só podem ser melhor observados e registrados *in loco*, na situação concreta em que acontecem, como a rotina de um dia de trabalho ou o tom das conversas e da vida social nos espaços de uma instituição. Para tanto, não basta fazer uso do diário de campo se o pesquisador não estiver balizado em conhecimentos teóricos e souber confrontá-los com os fatos, sendo capaz de mudar seus pontos de vista e de rejeitá-los sem

relutância, sob a pressão da evidência. Por essas razões, a observação participante pode ser definida como “um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica” (MINAYO, 2008, p.70).

Como a observação participante se caracteriza como uma técnica de investigação realizada em contato direto, frequente e prolongado do investigador com os atores sociais em seus contextos culturais, o próprio investigador se torna instrumento da pesquisa (CORREIA, 2009). De acordo com Tjora (2006), essa necessidade substancial da presença ou imersão do pesquisador representa um risco em potencial quanto à validade da pesquisa, uma vez que sua observação pode ser contaminada por aquilo que deseja encontrar, por sua seletividade. Mesmo sendo conduzida com o uso de técnicas de registros, as expectativas pré-concebidas pelos investigadores observadores poderão conduzir a observação de modo a falsear certas influências nos comportamentos observados e a exagerar outras. Para reduzir ou isolar esse risco, é necessário rigor e sistematização.

O início do trabalho do pesquisador observador costuma ser mais descritivo e corresponde a um primeiro tipo apresentado por Lapassade apud Correia (2009), a do observador participante periférico. Os dois seguintes seriam do tipo participante ativo e total ou completo. São três níveis que indicam uma gradação em termos da participação do pesquisador no contexto do grupo pesquisado, o que implica em três tipos de observação: descritiva, focalizada e seletiva, de acordo com Spradley apud Correia, (2009). Com a inserção gradativa do pesquisador no grupo observado, os registros saem da visão mais geral ou descritiva e se tornam mais focalizados e seletivos.

A etapa inicial está superada nesta pesquisa, pois a condição do autor na qualidade de técnico administrativo que vivencia o cotidiano de relações na universidade e tem a sua experiência profissional no setor de gestão e desenvolvimento de pessoas e na condição de gestor da capacitação durante dois anos, 2014 a 2016, já caracteriza a imersão no grupo de técnicos e o envolvimento com a temática da pesquisa. Embora a atuação em um setor estratégico da UNEB, a PGDP, permita a interação e trânsito por todos os espaços da universidade e de grupos formados por técnicos administrativos, a observação realizada neste trabalho tem o seu foco nos sujeitos que desempenham atribuições diretamente relacionadas

à capacitação dos técnicos administrativos da UNEB. Esse trabalho de campo foi realizado durante o segundo semestre de 2017, após autorização do comitê de ética da universidade.

Pretende-se, pois, registrar o modo como se articulam esses sujeitos, seu cotidiano de trabalho em face dos procedimentos institucionais, seus anseios por reconhecimento e todo fenômeno relevante que ainda se encontra submerso na situação concreta em que acontece. Para tanto e de modo a evitar o olhar enviesado da familiaridade característica do lugar do observador como um técnico no setor da capacitação, algumas questões foram colocadas na primeira etapa: como se colocar, que atitude adotar e como redigir as notas de campo.

Devido à imersão por meio de participação intensa nos processos de capacitação dos técnicos e da elaboração dos PACs, a decisão foi de adotar uma atitude mais específica de observador ou mais distanciada, de modo a diminuir o grau de interações e de se colocar em um lugar de maior reserva na fala, além de priorizar a escuta. Em razão da escolha de momentos mais específicos de observação, nos encontros de grupos para atividades formativas dos técnicos e suas interações, os registros foram feitos de imediato e de forma condensada, com base no problema e objetivos do estudo para evitar a dispersão em um excesso de anotações e posterior definição de categorias para análise e interpretação.

#### **5.4 Metodologia de análise de dados**

Após todo o trabalho desenvolvido com a pesquisa de campo, com a definição das categorias empíricas a partir da sistematização dos dados, são definidas as unidades de análise e, destarte, realizada a triangulação. Assim sendo, proceder-se-á à conclusão com a análise e interpretação, pois este é “um momento em que o pesquisador procura finalizar o seu trabalho, ancorando-se em todo o material coletado e articulando esse material aos propósitos da pesquisa e à sua fundamentação teórica” (MINAYO, 2009, p.80-81).

Embora a análise e interpretação não ocorram apenas no momento da conclusão, pois pode estar presente no desenvolvimento da própria pesquisa, esse é um momento mais propício por disponibilizar o conjunto de dados produzidos e proporcionar uma visão mais ampla e integrada da realidade pesquisada.



Além dos dados produzidos com a pesquisa documental, bem como sua posterior análise, a observação participante e, de modo mais específico, o grupo focal permitem a escuta das falas dos sujeitos da pesquisa e a consequente produção de dados mais subjetivos. Para esse momento, em especial, foi realizada a análise de conteúdo, compreendida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 48)

Nesse sentido, é possível averiguar o que está por trás dos conteúdos manifestos, empregando as técnicas, procedimentos e trajetória da análise de conteúdo para ir além dos elementos meramente descritivos da mensagem e alcançar, mediante inferência, uma interpretação mais profunda. Aí está a diferença, conforme Bardin (2016), da análise de conteúdo para a análise documental. E no conjunto de técnicas de análise de conteúdo, foi empregada a análise categorial, cujo funcionamento se dá por operações de desmembramento dos textos em unidades ou categorias. O critério definido para essa categorização foi a investigação dos temas ou itens de significação em comum, por se tratar de uma possibilidade adequada para identificar, classificar e interpretar os conteúdos em comum no conjunto de dados produzidos, de modo que seja “rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples” (BARDIN, 2016, p. 201).

## **5.5 O Produto**

Com o objetivo de atender à proposta de uma pesquisa aplicada, o esforço de investigação presente neste trabalho deve subsidiar o pesquisador para a construção ou o desenvolvimento de um produto capaz de contribuir na resolução de problemas presentes ou na potencialização de alternativas envolvendo o seu objeto de estudo. Para Thiollent:

A pesquisa aplicada concentra-se em torno dos problemas presentes nas atividades de instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Ela está

empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções (THIOLLENT, 2009, p. 36).

Ao pensar nos problemas presentes nas atividades da UNEB e vivenciados na prática profissional de planejamento da capacitação dos servidores técnicos, o resultado pretendido com esta pesquisa representa o desafio de conciliar uma prática de gestão com a vocação social da Universidade pública enquanto instituição.

Portanto, um dos produtos presentes nessa dissertação é o diagnóstico, no conjunto de dados e análises convergentes, referente à organização da capacitação, como processo formativo para o desenvolvimento de pessoas na UNEB. O outro produto é a proposição de uma metodologia participativa para o planejamento aplicado à elaboração técnica dos Planos Anuais de Capacitação dos servidores técnicos administrativos da UNEB, considerando as suas características de ser uma universidade pública *multicampi* e multirregional.

O desfecho primário, pois, é a apresentação da análise quanto à realidade que configura todo o processo pertinente à capacitação do servidor técnico da UNEB, para estabelecer em bases sólidas a realidade de onde se está partindo, no contexto da gestão universitária pública *multicampi* e multirregional. Por outro lado e como consequência, o desfecho secundário é a proposição de uma metodologia participativa com vistas ao planejamento para a elaboração técnica dos Planos Anuais de Capacitação dos servidores técnicos administrativos da UNEB, na perspectiva de que seja parte de suas atribuições na gestão e desenvolvimento com pessoas.

## 6. A CAPACITAÇÃO NA UNEB – DO ATUAL A UM MODELO POSSÍVEL

*O trabalho de campo é, portanto, uma porta de entrada para o novo, sem, contudo, apresentar-nos essa novidade claramente. São as perguntas que fazemos sobre a realidade, a partir da teoria que apresentamos e dos conceitos transformados em tópicos de pesquisa que nos fornecerão a grade ou a perspectiva de observação e de compreensão. Por tudo isso, o trabalho de campo, além de ser uma etapa importantíssima da pesquisa, é o contraponto dialético da teoria social.*

(MINAYO, 2009, p.76).

Em função do objeto de estudo desta pesquisa, bem como de sua questão norteadora, essa fase empírica do estudo tratou de delinear a forma como a universidade se organiza para ensejar o planejamento da capacitação, com ênfase para o técnico administrativo. Então, a partir dos dados produzidos na pesquisa de campo e em face do referencial teórico, procedeu-se à análise e ao esforço por compreender em que medida e quais os desafios existentes para que sejam empregadas as metodologias participativas na elaboração técnica dos planos anuais de capacitação, no contexto da gestão de pessoas da UNEB, bem como a identificação de suas possíveis interfaces com a categoria do reconhecimento social.

### 6.1 Perspectivas e diretrizes

Por ser a UNEB uma autarquia e ter, desse modo, a necessidade de se pautar em normatizações, seguindo o princípio da legalidade da administração pública, os documentos analisados constituem uma das principais fontes de pesquisa. Nesse percurso, após ser feita a redução do conjunto complexo e amplo de dados em unidades de análise, com base nos procedimentos estabelecidos na metodologia, desenvolveu-se a análise documental, tendo como primeiro momento identificar as perspectivas e diretrizes acerca da capacitação, enquanto categoria necessária para traçar as definições, proposições, compromissos, relativos aos documentos que regulamentam a UNEB: Estatuto, Regimento Geral e Regimento Interno dos Departamentos.

Em todos os dispositivos ou trechos relativos à capacitação nos referidos documentos, alternam-se os usos de diferentes palavras: capacitação, formação,

qualificação, aprimoramento ou aperfeiçoamento e treinamento. Sem que estejam, contudo, acompanhadas por definição que as diferencie e indique a qual tipo de ação se referem. Afinal, conforme a descrição e abordagem teórica feita sobre capacitação, a precisão conceitual pode melhor identificar o que se pretende fazer, com suas perspectivas e diretrizes traçadas.

Partindo do que está posto de um modo mais amplo para a universidade, o uso das palavras “formação” e “capacitação” aparece logo no início do Estatuto e Regimento Geral da UNEB, aprovados pela mesma resolução do Conselho Superior Universitário – CONSU de nº864/2011 e homologados pelo Decreto nº 13.664 de 13 de fevereiro de 2012, como uma das finalidades gerais da universidade em suas ações indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão, na formação do homem como ser integral e seu desenvolvimento multidimensional, além do desenvolvimento regional e do país. Esse objetivo está voltado para um público amplo, denominado de “profissionais”, cujo foco está na atuação para o trabalho.

Saindo desse contexto mais amplo, ao delimitar a ação para os servidores, como público interno, o art. 85 do Estatuto e o art. 300 do Regimento Geral apresentam o compromisso da universidade para assegurar, com os meios necessários, o constante “aprimoramento e qualificação do seu quadro docente e técnico administrativo” (UNEB, 2012, p.33). Por outro lado, o art. 80 do Estatuto e o art. 294 do Regimento Geral apresentam outras denominações, embora tenham basicamente o mesmo texto, pois um utiliza a expressão “treinamento de seu pessoal”, e o outro: “capacitação de seu pessoal”.

Seguindo com a perspectiva formativa para esse mesmo público interno, a estrutura interna e organizacional da UNEB tem duas Pró-Reitorias que se destacam a partir de suas atribuições nesse âmbito da capacitação. Conforme o art. 36, Inciso V do Regimento Geral, A Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-graduação – PPG tem como uma de suas competências colaborar com a PGDP para a elaboração do plano de capacitação permanente dos recursos humanos da UNEB, seja para dar qualificação necessária ao exercício da docência ou para o desenvolvimento das atividades técnico acadêmicas.

Contudo e de acordo com o art. 50 do Regimento, a PGDP é órgão da administração superior mais implicado com a capacitação dos servidores da universidade, pois tem como finalidade: planejar, gerenciar, executar e controlar as

atividades de gestão e desenvolvimento de pessoas. Desse modo, em seu art. 51, Inciso XI, é de sua competência: propor, planejar, articular, implementar e gerenciar programas e projetos voltados para o desenvolvimento e a capacitação dos servidores da UNEB, de forma articulada e integrada à gestão de desempenho, bem como a obtenção de eficácia dos processos de trabalho, com vista à consecução dos objetivos institucionais.

No presente esforço por identificar um fluxo a partir de elementos dispersos nesses documento básicos referidos, observa-se que os Departamentos, em seu Regimento Interno, tem a competência de criar, por meio das atribuições do seu Diretor, os meios necessários ao contínuo aperfeiçoamento do seu pessoal docente e técnico, em articulação com os órgãos da administração, de acordo com o que consta em seus artigos 65 e 85, Inciso VI do citado Regimento. Para tanto, a proposta de aperfeiçoar e qualificar o quadro de servidores requer articulação com a PPG e a PGDP. As demandas do Departamento são compostas e encaminhadas de duas formas: uma é por meio do GT de RH, com atribuições mais pertinentes à gestão, enquanto a outra é decorrente da competência do Colegiado de propor treinamento para docentes, a ser encaminhado pelo Coordenador para a Direção. Embora não seja definido qual o encaminhamento a ser dado pelo Departamento, pode-se considerar, com base nas competências definidas para os órgãos de administração da universidade, que as demandas devem seguir para a PPG e para a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROGRAD, que tem a competência de apresentar demandas de qualificação docente, considerando os currículos de graduação, além de realizar encontros formativos com os Coordenadores de Colegiado, conforme art. 33, Inciso XV do Regimento Geral.

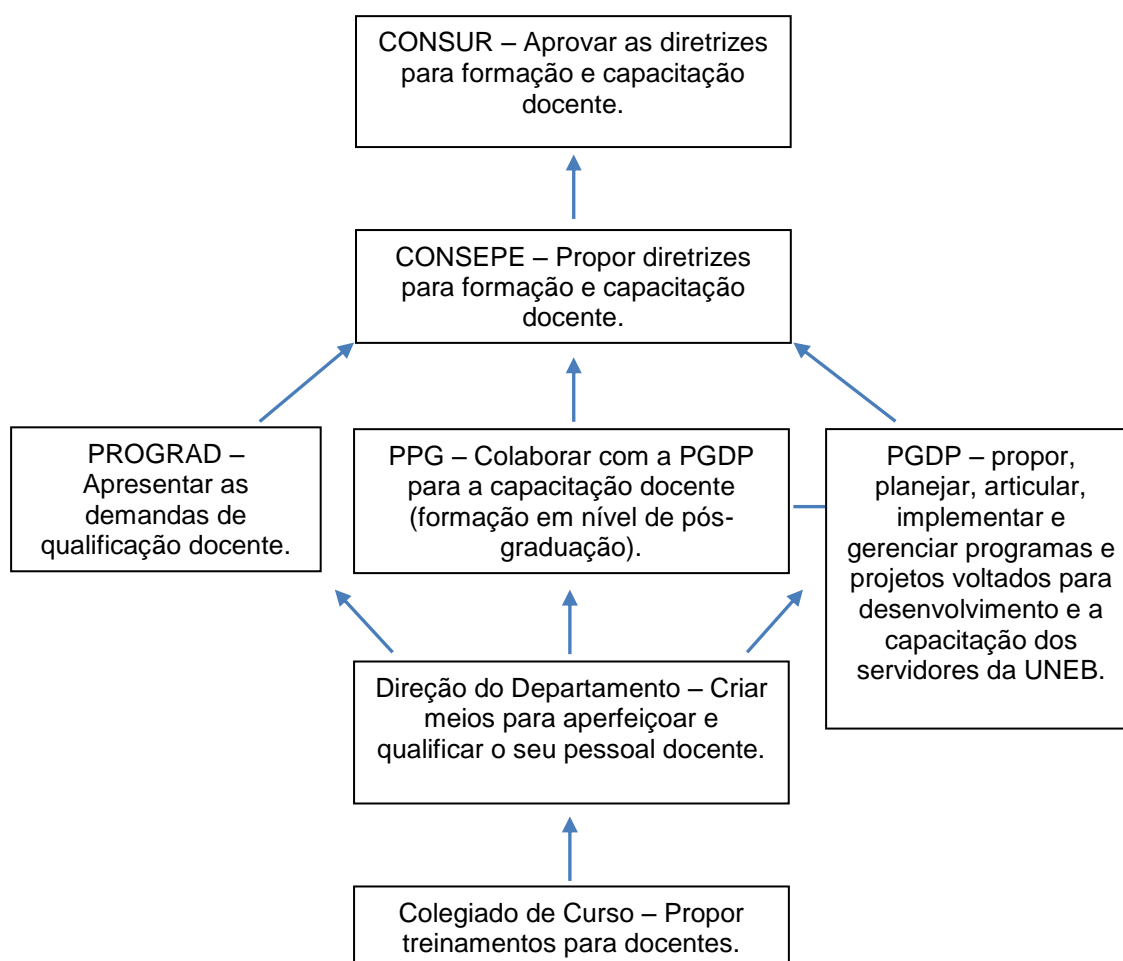
Daí em diante, o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE, conforme Regimento Geral e Estatuto, tem a competência de propor diretrizes para programas de formação docente, em nível de pós-graduação, e de capacitação permanente para esse mesmo público com o objetivo de assegurar o padrão de qualidade do ensino. Com essa redação, o texto da Lei indica o uso de “formação” para se referir a processos de educação formal, com a ênfase dada à formação em nível de pós-graduação. Por isso a PPG está inserida nessa identificação das articulações estabelecidas no processo de capacitação, a partir das suas competências relativas à pós-graduação. Quanto à “capacitação” docente, é

uma expressão usada para referir-se às demais ações que sejam diferentes daquelas.

De forma bem sucinta, o art. 9, em seu Inciso X do Estatuto, bem como o art. 11, Inciso X do Regimento Geral, atribuem ao Conselho Superior Universitário – CONSU a competência para aprovar as diretrizes propostas para formação e capacitação docente. Quando se trata de proposições específicas para capacitação docente, é possível, então, esboçar um fluxo de organização desse processo, com base nos documentos analisados:

Figura 07

Fluxo de organização da capacitação para docentes.

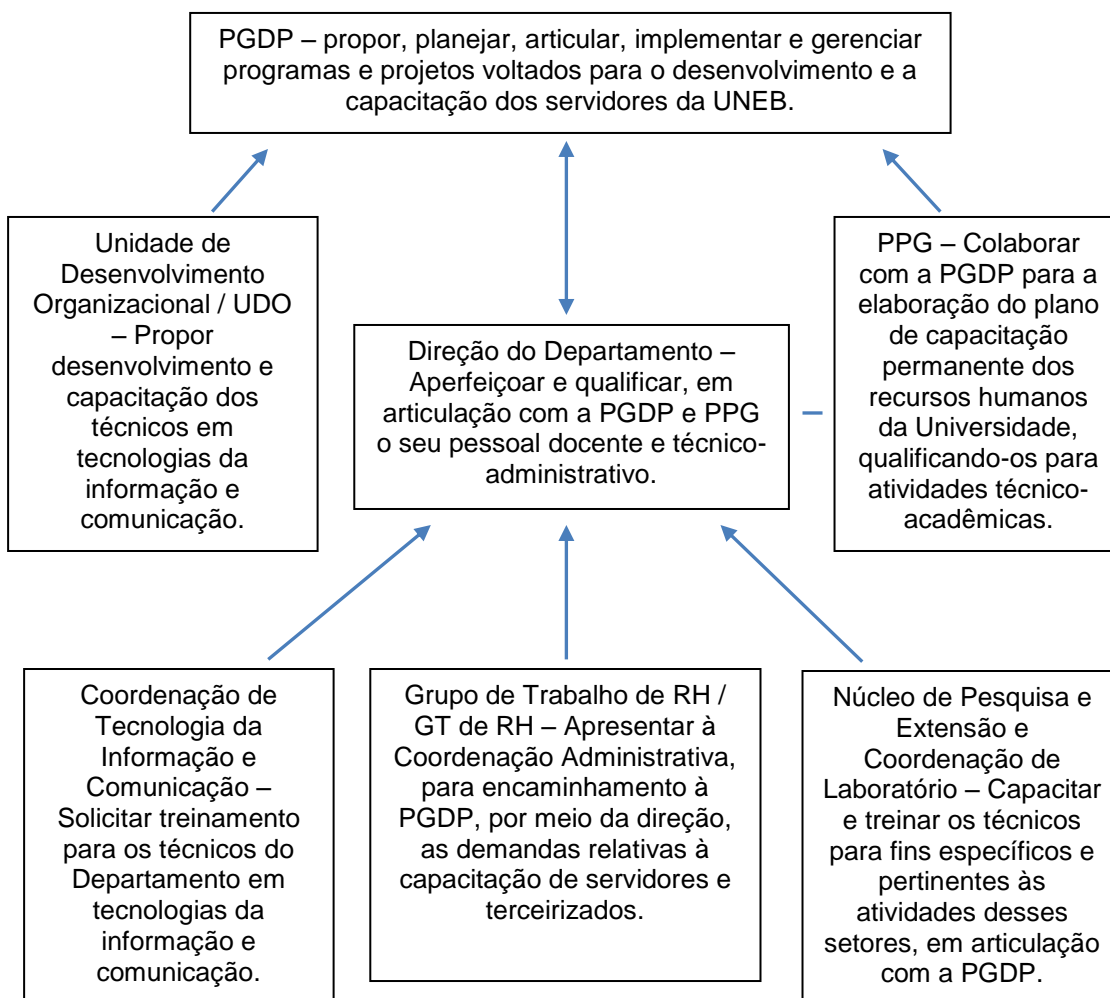


**Fonte:** Elaborado pelo autor, com base no Estatuto, 2012; Regimento Geral, 2012; e Regimento Interno do Departamento, 2013.

Quanto ao percurso da capacitação do técnico, os referidos documentos carecem de referências diretas a esse segmento da comunidade acadêmica, excetuando-se alguns órgãos da administração central e de setores da estrutura dos Departamentos que devem encaminhar suas demandas para a PGDP. Desse modo, só se pode traçar um fluxo específico de organização com as disposições mais gerais acerca do público interno, considerando o que consta nos documentos analisados e no contexto da referência maior acerca da finalidade da UNEB, em sua perspectiva de formação e capacitação para profissionais, tendo em vista a formação do homem como ser integral e seu desenvolvimento multidimensional.

Figura 08

Fluxo de organização da capacitação para técnicos.



**Fonte:** Elaborado pelo autor, com base no Estatuto, 2012; Regimento Geral, 2012; e Regimento Interno dos Departamentos, 2013.

Como se pode observar, a perspectiva de capacitação para o técnico está ainda mais diluída nas diretrizes gerais de formação para o desenvolvimento dos servidores da UNEB e sem uma definição de instâncias para propor e aprovar diretrizes específicas e em conformidade com as suas demandas no exercício das atividades meio da universidade, ainda mais com a ausência, nesses documentos legais, de instâncias deliberativas para propor e aprovar diretrizes de forma participativa.

A única diretriz mais específica identificada nesses documentos é quanto ao que consta nas competências da PGDP, ao determinar que a capacitação esteja articulada e integrada à gestão de desempenho, bem como a obtenção de eficácia dos processos de trabalho, com vista à consecução dos objetivos institucionais.

Do mesmo modo, a quantidade de termos, ora colocados como sinônimos, ora com aplicações diferentes da capacitação, deixa margens para imprecisões que podem impactar no planejamento e elaboração dos planos e programas. Sendo assim, os documentos deixam de indicar o que exatamente cada unidade deve propor, solicitar ou realizar, seja um curso de curta ou longa duração, uma ação de educação formal ou informal, atividades pontuais de treinamento ou processos permanentes de formação.

Afinal e como foi dito anteriormente na análise teórica, definir a capacitação propicia a identificação crítica das escolhas de modelos ou de perspectivas conceituais para a gestão e desenvolvimento de pessoas, bem como o delineamento de planos e programas de formação de funcionários ou de servidores públicos no âmbito das organizações e instituições sociais, com seus métodos e resultados esperados.

Ainda cabe considerar que outros órgãos da administração que exercem ações estratégicas para a universidade não partilham da mesma competência de colaborar com a PGDP para a elaboração dos planos de capacitação. Além de ser um reflexo de concepções e práticas já instituídas, essa lacuna pode deixar margens e contribuir para ações desconectadas no campo da capacitação, com a contínua imprecisão conceitual e de definição de ações, como será visto na análise do que consta nos instrumentos de planejamento da UNEB.



## 6.2 A capacitação nos instrumentos de planejamento

Os documentos identificados como instrumentos de planejamento da universidade constituem uma importante ferramenta para o alcance dos objetivos institucionais, contemplando a necessidade de organização, direção e controle da instituição universitária. Por meio deles são estabelecidas as estratégias, com definições importantes acerca de quais ações são prioritárias para o bom funcionamento da universidade. Assim, segue a análise de como é retomada e aplicada a capacitação destinada aos técnicos administrativos, com a definição dos órgãos responsáveis, investimentos, metas.

Ao começar pelo Plano Estratégico – PE (2013), tanto por sua data de elaboração ter sido iniciada em 2006, quanto por ser a base para o Plano Plurianual – PPA da Instituição, oferecendo também subsídios à elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da UNEB, importa destacar o que está definido como um de seus objetivos: manter sempre o pessoal estimulado, através da capacitação continuada e melhoria de processos e de ambiente de trabalho, sob a responsabilidade das Pró-Reitorias e demais instâncias regionais da UNEB. Para tanto, define suas ações estratégicas como: capacitação continuada e interiorização da informação e do conhecimento, cujos indicadores são o número de cursos de capacitação para técnicos administrativos e de pós-graduação, qualidade na avaliação dos estudantes dos cursos de capacitação e número de doutores por região.

O PE (2013) define a capacitação continuada a partir dos seguintes tópicos que estabelecem as prioridades e a base para as ações da gestão:

- Investir em cursos de pós-graduação *stricto sensu* interinstitucional e interdepartamental, estimulando as relações interregionais em redes.
- Promover cursos de atualização em nível local e/ou regional, voltados, entre outros, para: metodologia do ensino superior, aprofundamento da área de ensino, complementação pedagógica para bacharéis e outros cursos afins, visando superar a dicotomia formação técnica *versus* formação pedagógica.
- Priorizar a capacitação continuada de pessoal técnico administrativo, primeiramente dos setores mais estratégicos mediante consulta prévia aos

dirigentes de todas as regiões, a fim de melhor qualificá-los na função assumida.

- Garantir a existência de plano de carreira para servidores técnico administrativos, tendo em vista a sua progressão funcional, inserindo processos habituais de avaliação de desempenho.

É até esse ponto que o referido Plano vai, pois só consta essa definição de priorizar a capacitação continuada do técnico, sem qualquer indicação do que isso significa, exceto de qualifica-lo na função assumida no âmbito da administração da universidade. Enquanto essa é a referência feita de forma mais geral para o técnico nos dois últimos tópicos, os dois primeiros fazem referência mais específica a um processo formativo peculiar ao público docente, ao definir a necessidade de investimento em cursos de pós-graduação *stricto sensu* e a promoção de cursos de atualização visando o desempenho nas atividades de ensino superior.

De forma muito sucinta, o Plano Plurianual – PPA, definido para o período de 2012 a 2015 e tendo como base o Plano Estratégico, retoma o tema da capacitação, estabelecendo como um de seus produtos definidos ou entregas: a capacitação do servidor público. No caso, do servidor que compõe o quadro da UNEB. Essa entrega é decorrente do compromisso de proporcionar aos servidores um ambiente corporativo que estimule o desenvolvimento de pessoas da universidade, com o objetivo de inovar a gestão para o alcance pleno das políticas públicas. Enfim, o objetivo dessa ação de capacitação dos servidores da UNEB é “promover a qualificação e requalificação dos servidores públicos estaduais, objetivando a melhoria dos serviços prestados à sociedade” (UNEB, 2012). Nesse caso, as únicas mudanças mais objetivas são: a atribuição da responsabilidade por essa entrega à PGDP, além da definição de recursos reajustados para todo o período com a capacitação de servidores docentes e técnicos de toda a universidade em um total de R\$ 7.000.740,00.

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, referente ao período de 2013 a 2017, estabelece políticas para a área meio voltadas para o corpo técnico administrativo, conforme um de seus objetivos: investir na formação de pesquisadores, capacitação, qualificação e valorização de docentes e técnicos administrativos, a fim de garantir a qualidade das ações finalísticas e de suporte da

Universidade. Com base nesse documento, a UNEB deve desenvolver programas de qualificação e valorização continuada dos técnicos, estabelecendo as seguintes metas relativas a essa mesma proposta de qualificação:

- Desenvolvimento profissional e da qualificação de, pelo menos, 1.500 servidores técnicos administrativos promovido anualmente, mediante a oferta de cursos de capacitação;
- Níveis de comprometimento e eficiência dos servidores na execução de suas atividades ampliados, por meio de capacitações específicas, com foco nas competências e resultados e também nas competências complementares.

Sem apresentar elementos novos acerca da capacitação, o Plano de Ações Prioritárias – PAP, referente ao período de 2014 a 2017, pauta a gestão universitária em onze princípios, sendo um deles a valorização e formação permanente de servidores técnicos administrativos e docentes. A partir daí, traz como um de seus eixos a proposta de formação cidadã e profissional, na qual se inclui a previsão de um programa de formação, capacitação e qualificação para o docente e o técnico da universidade. O objetivo é construir e desenvolver uma política de formação desse público por meio de ações de capacitação e qualificação. As ações propostas para o técnico são: ofertar turma especial para técnicos no Mestrado Profissional Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação – GESTEC, realização de cursos de educação formal em nível de especialização, além de cursos de educação informal de curta duração.

O próprio PAP informa, em sua apresentação, que o PDI poderá ampliar, suprimir, alterar, inserir suas propostas de programas, ações e atividades. O que se encontra inserido com algumas modificações no PDI, aprovado para o período de 2017 a 2022, é a proposição de uma política de gestão que “possui como vetor a valorização e reconhecimento de seus servidores docentes e técnicos administrativos, por meio de programas de formação continuada para os cursos de graduação e pós-graduação” (UNEB, 2017, p.51). Por outro lado, estabelece como metas para a gestão de pessoas, pertinentes à capacitação:

- Ampliar a destinação de vagas a servidores técnico-administrativos em programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade profissional.
- Implantar o Programa de Qualificação do Técnico Administrativo.
- Criar o Programa de Formação para Docência Universitária.

Como se observa até o momento, as disposições relativas à capacitação dos técnicos da UNEB apresentam semelhanças quanto a propostas e objetivos gerais de valorização por meio de processos formativos, mas expressam divergências quanto aos programas, metas e ações, bem como dos órgãos responsáveis e sua articulação. Essas inconsistências vão se expressar ainda mais no Plano de Metas, instrumento concebido e elaborado com o objetivo principal de guiar as ações da Universidade durante os anos de 2016 e 2017, estabelecendo as prioridades da gestão por meio das metas definidas.

No que diz respeito à definição de metas e recursos para a capacitação e respectivos órgãos da administração responsáveis por ações dessa natureza, uma parte delas está situada no eixo Formação Cidadã e Profissional, cujo objetivo é a formação permanente para todos os segmentos da comunidade universitária. Contudo, há um outro eixo: Democratização, Descentralização e Transparência, que apresenta também metas relacionadas à capacitação de técnicos, embora seu objetivo seja de fortalecer as instâncias deliberativas e viabilizar a implantação e consolidação de novos espaços de diálogo e participação na universidade. Segue o quadro com as informações reunidas e resumidas do que se encontra no referido Plano de Metas.

<b>Órgão da Administração</b>	<b>Metas/Ações</b>	<b>Nº de servidores</b>	<b>Orçamento</b>
PGDP	Cursos de aperfeiçoamento para servidores	1.600	R\$ 180.000,00
	Cursos de especialização para servidores	150	R\$ 10.000,00
	Participação dos técnicos em programas <i>stricto sensu</i>	30	R\$ 10.000,00
	Seminários formativos de valorização do servidor	400	R\$ 80.000,00
	Ciclo de palestras sobre qualidade de vida para servidores	800	R\$ 50.000,00

UNEAD	Formação continuada para servidores	600	R\$ 250.000,00
SISB	Formação continuada da equipe técnica do SISB	2	R\$ 39.540,00
Vice-Reitoria	Apoio à formação de gestores da universidade	240	R\$ 90.000,00
PROPLAN	Programa de capacitação continuada em planejamento orçamentário para dirigentes	2	R\$ 10.000,00
	Programa de capacitação continuada em planejamento e execução orçamentaria-financeira para dirigentes	2	R\$ 10.000,00
	Participação de servidores da PROPLAN em cursos de capacitação	10	R\$ 30.000,00
PROAD	Programa de capacitação continuada em planejamento e execução orçamentaria-financeira para dirigentes	2	R\$ 20.000,00
SELCC	Qualificação de servidores que atuam na SELCC	12	R\$ 100.000,00
	Cursos de capacitação para equipe técnica da SELCC	24	R\$ 100.000,00
	Programa de capacitação continuada em planejamento e execução orçamentaria-financeira para dirigentes	2	R\$ 20.000,00
SECONF	Encontro de formação para Diretores	2	R\$ 20.000,00
	Participação de servidores da SECONF em congressos, simpósios e cursos de aperfeiçoamento	20	R\$ 80.000,00
ASCOM	Formação de técnicos nos Departamentos para agentes de comunicação	2	R\$ 8.000,00
Ouvidoria	Curso básico de mediação de conflito para os técnicos da Ouvidoria	2	R\$ 10.000,00

Total de recursos financeiros para capacitação do servidor durante o período de 2016 a 2017	R\$ 1.117.540,00
---	---------------------

**Quadro 09 – A capacitação do técnico no Plano de Metas**

Fonte: Elaborado pelo autor com base no Plano de Metas 2016-2017 da UNEB.

Essa diversificação de metas referentes à capacitação, em termos de órgãos responsáveis, ações e distribuição de recursos, carece de fundamentação em todos os demais documentos analisados, além da ausência de critérios e de qualquer informação sobre a sua composição no próprio Plano de Metas. O que reforça essa conclusão parcial é a análise do que consta no Relatório Anual de Atividades da UNEB, ao menos a partir da comparação que se pode fazer entre o referido Plano e os Relatórios correspondentes ao período de 2016 a 2017.

Em cada um desses dois anos constam informações sobre a capacitação dos técnicos apenas no eixo de Formação Cidadã e Profissional, que compreende a gestão de pessoas, com a descrição de ações restritas à atuação da PGDP e sem apresentação de dados referentes aos recursos utilizados. Essa é a mesma base de informações apresentadas nos Relatórios anteriores, 2014 e 2015, com a descrição da capacitação do técnico também restrita às ações sob a responsabilidade da PGDP.

Se os dados referentes aos recursos estabelecidos no Plano de Metas ainda forem comparados ao orçamento disponibilizado pela Pró-Reitoria de Planejamento da UNEB, mediante solicitação feita para esta pesquisa, verificam-se também as divergências de investimento em relação aos anos de 2016 e 2017.

Orçamento 2016				
Capacitação de Profissional do Ensino Superior				
Ação / Objetivo		Orçamento Inicial	Orçamento Final	Empenhado
<b>Ação</b>	<b>5444 - Capacitação de Profissional do Ensino Superior</b>			
<b>Objetivo</b>	Realizar, apoiar, promover e patrocinar eventos de capacitação para o corpo docente e o corpo técnico-administrativo das universidades estaduais, com vistas a aprimorar a qualidade	<b>100.000,00</b>	<b>69.763,00</b>	<b>64.463,59</b>

	dos serviços ofertados			
<b>Total Geral</b>		<b>100.000,00</b>	<b>69.763,00</b>	<b>64.463,59</b>

Fonte: FGWEB - FIPLAN Gerencial Web

**Quadro 10 – Orçamento de capacitação em 2016**  
 Fonte: Pró-Reitoria de Planejamento da UNEB.

<b>Orçamento 2017</b>				
<b>Capacitação de Profissional do Ensino Superior</b>				
<b>Ação / Objetivo</b>		<b>Orçamento Inicial</b>	<b>Orçamento Atual</b>	<b>Empenhado</b>
<b>Ação</b>	<b>5444 - Capacitação de Profissional do Ensino Superior</b>			
<b>Objetivo</b>	Realizar, apoiar, promover e patrocinar eventos de capacitação para o corpo docente e o corpo técnico-administrativo das universidades estaduais, com vistas a aprimorar a qualidade dos serviços ofertados	<b>150.000,00</b>	<b>151.783,00</b>	<b>151.320,35</b>
<b>Total Geral</b>		<b>150.000,00</b>	<b>151.783,00</b>	<b>151.320,35</b>

Fonte: FGWEB - FIPLAN Gerencial Web

**Quadro 11 – Orçamento de capacitação em 2017**  
 Fonte: Pró-Reitoria de Planejamento da UNEB.

Em resumo, a análise feita até aqui permite verificar que a universidade tem estabelecido em seus diferentes documentos a necessidade de valorizar seus servidores por meio de ações formativas, com a finalidade de assegurar e ampliar a qualidade de atuação em suas ações acadêmicas e de gestão. Embora as demandas sejam suscetíveis a mudanças, em conformidade com o contexto social, em suas dimensões política, econômica e cultural, as divergências quanto às metas, investimentos, órgãos responsáveis pela capacitação, bem como a falta de articulação entre estes, se evidenciam nesses instrumentos de planejamento e relatórios de gestão.

Se for levado em consideração o que consta nesses documentos sobre o processo participativo para a sua elaboração, deveria ser mais evidente uma relação de continuidade e complementariedade do que se tem estabelecido para a capacitação. Afinal, além de ser um dos objetivos da UNEB fomentar um processo permanente de ampliação da participação efetiva e representativa da comunidade universitária nas decisões institucionais, conforme o PDI 2013 – 2017, é comum que seja afirmado nos instrumentos de planejamento o caráter participativo de sua elaboração, para que “cada um passe a ser reconhecido como sujeito e agente desse processo de desenvolvimento” (UNEB, PE 2013, p.16). E em uma universidade estadual pública e *multicampi*, cuja organicidade de seu funcionamento e dispersão capilarizada pelos territórios do Estado constituem duas de suas principais características, a participação nos processos de planejamento é ainda mais sentida, ainda que seja em um nível micro como o da capacitação na gestão e desenvolvimento de pessoas.

Na esteira desse esforço por delinear a forma como a universidade se organiza para a capacitação de seus servidores técnicos, cabe analisar o papel de um órgão da administração que se destaca por sua atuação, amparada no Estatuto e Regimento Geral e evidenciada nos relatórios de gestão, quanto aos processos formativos para a área meio da universidade. Trata-se da Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas – PGDP, em suas atribuições relativas à capacitação. Desse modo, a análise que se segue está direcionada especialmente para tudo o que envolve a elaboração dos Planos Anuais da Capacitação – PAC.

### **6.3 A Tessitura dos Planos Anuais de Capacitação**

A atuação mais estruturada e sistematizada em forma de planos e programas de capacitação para o desenvolvimento do servidor técnico administrativo da UNEB tem história recente. Embora tenha sido regulamentada em 2012, por meio do Regimento Geral, é com a criação da PGDP em 2010 e a progressiva ampliação de suas atribuições, estrutura e funcionamento, para superar a atuação estritamente operacional característica da antiga Gerência Administrativa de Recursos Humanos, que começa a ser criada uma base que vai resultar na elaboração do primeiro PAC em março de 2014, conforme documentação disponibilizada pela PGDP para esta



pesquisa: todos os PACs de 2014 a 2017 e os dados do Sistema Integrado de Gestão de Pessoas sobre quantitativo e qualificação dos técnicos administrativos.

Como produto inicial, esse primeiro PAC de 2014 já expressa o que é recorrente nos demais documentos analisados até aqui, a ausência de elementos textuais, como a descrição da metodologia utilizada, que indique a articulação e envolvimento de outros órgãos da administração superior e setorial da universidade na sua elaboração. Do mesmo modo, faltam informações sobre a primeira etapa do processo de capacitação, ou seja, sobre os dados produzidos para o diagnóstico e consequente fonte de subsídios para o planejamento com a definição de programas e ações.

Nesse primeiro PAC, é possível identificar no texto a delimitação feita para atender ao público interno de servidores que atuam na gestão, na medida em que assevera, como objetivo geral, o compromisso de promover o desenvolvimento de competências do servidor, de modo a viabilizar sua qualificação nos níveis: estratégico, tático e operacional, para aprimorar os serviços prestados à sociedade no desempenho de suas funções. A atuação nesses níveis está mais situada no âmbito da gestão e corresponde ao conjunto de atribuições pertinentes à área meio, mais comum aos técnicos administrativos.

Em relação ao envolvimento e interesse do técnico por capacitação, há um fato que ocorre ainda em 2014 e tem implicações importantes nesse contexto. São publicados os Decretos nº 15.143 e 15.144 de 21 de maio de 2014, que regulamentam a Lei nº 11.375 de 2009 do Governo do Estado da Bahia e permitem o desenvolvimento na carreira dos analista e técnicos universitários, mediante processos de progressão e promoção. Como o grupo dos analistas e técnicos universitários corresponde a pouco mais de 60% do quadro de técnicos administrativos da UNEB, a publicação desses Decretos representa mais um estímulo ao interesse e demandas da maioria dos servidores técnicos por capacitação. Afinal, a titulação acadêmica e a frequência e aproveitamento satisfatório em atividades de capacitação constituem um dos pré-requisitos ou critérios para o desenvolvimento na carreira.

Uma vez que essas carreiras são comuns às quatro universidades estaduais da Bahia, os artigos 24 e 25 do Decreto nº 15.143 estabelecem um Programa de Formação e Aperfeiçoamento continuado apenas para o analista universitário, cuja

implantação ainda não ocorreu, por depender de regulamento próprio para disciplinar o referido Programa, definindo quais as ações de desenvolvimento e os requisitos de aprovação. Por esse motivo, interessa mais para o analista o que está definido no Decreto como processo de formação por meio de cursos de pós-graduação, o que é suficiente e necessário para a sua progressão na carreira. No entanto, conta muito menos a titulação acadêmica para o desenvolvimento na carreira do técnico universitário, ao contrário do que acontece com outras ações de capacitação caracterizadas como cursos de aperfeiçoamento, conforme o art. 03 do Decreto nº 15.144/2009, próprios para seu processo de progressão.

Além dessas publicações de dispositivos legais que tem implicações para o planejamento da capacitação e elaboração técnica do PAC, há uma outra que decorre do Decreto nº 15.924 do Governo do Estado da Bahia, publicado em 06 de fevereiro de 2015. Esse Decreto, que estabelece diretrizes para a execução orçamentária do exercício financeiro do ano de 2015, a serem observadas pelos órgãos, fundos e entidades da Administração Pública do Poder Executivo Estadual, das Autarquias, Fundações e Empresas Estatais, dispõe em seu art. 09:

A contratação de cursos, seminários, congressos, simpósios e outras formas de capacitação e treinamento de servidores públicos, inclusive instrutoria interna, que demandem o pagamento de inscrição, aquisição de passagem aérea, nacional e internacional, concessão de diárias e verba de deslocamento e remuneração, deverão ser objeto de análise e manifestação técnica formal pela Superintendência de Recursos Humanos - SRH/SAEB, através da sua Diretoria de Desenvolvimento de Recursos Humanos - DDE. (BAHIA, 2015, p.02)

A partir do estabelecido no referido artigo, a Secretaria de Administração do Estado da Bahia – SAEB publica a Instrução Normativa nº 016, em 16 de junho de 2015, definindo como finalidade orientar os órgãos e entidades da Administração Pública do Poder Executivo Estadual, quanto aos procedimentos referentes à execução de ações de capacitação. Com essa Instrução Normativa, passa a ser competência da Superintendência de Recursos Humanos – SRH através da Diretoria de Valorização e Desenvolvimento de Pessoas – DDE, da Secretaria de Administração do Estado da Bahia:

4.1.1. definir e divulgar as diretrizes gerais de desenvolvimento de pessoas que nortearão a prática de capacitação no Poder Executivo Estadual;

- 4.1.2. orientar os órgãos e entidades quanto ao processo de elaboração do PAC;
- 4.1.3. analisar a consistência interna do PAC quanto à lógica proposta entre os objetivos e necessidades dos órgãos e entidades e as ações de capacitação sugeridas;
- 4.1.4. solicitar dos órgãos e entidades informações complementares que considere necessárias à análise do PAC. (BAHIA, 2015, p.03)

Com isso, a autonomia e singularidades da universidade pública para definir suas próprias diretrizes para o desenvolvimento de pessoas acaba sendo desconsiderada, ainda que aquelas definidas e divulgadas sejam gerais e se refiram ao âmbito da gestão. Nessa esteira, ficam estabelecidas as obrigações de elaboração do PAC em conformidade com um roteiro também definido pela Superintendência de Recursos Humanos – SRH da Secretaria de Administração do Estado da Bahia, como se pode ver:

- 5. Compete às Diretorias Gerais - DG, através das Diretorias Administrativas – DA ou Unidades equivalentes dos órgãos e entidades:
  - 5.1. elaborar anualmente seu PAC, com a previsão de todos os cursos e treinamento de servidores públicos, conforme roteiro constante no Anexo I desta Instrução, diferenciando as ações que serão realizadas com instrutoria interna e aquelas que serão realizadas com instrutoria externa, assim como os eventos externos programados;
  - 5.2. apresentar, anexo ao PAC, declaração de disponibilidade orçamentária para execução do mesmo. (BAHIA, 2015, p.04)

Então, o roteiro referido para elaboração do PAC deve se estruturar com base nos seguintes elementos: competências do órgão ou entidade; necessidade de competências a serem desenvolvidas no período; ações de desenvolvimento agrupadas por programa de capacitação; objetivos do programa de capacitação e de cada ação de desenvolvimento; público e quantidade de participantes; forma de execução considerando instrutoria interna, instrutoria externa ou evento externo; cronograma de execução; e custos.

É com base e seguindo o que consta nessa Instrução que os PACs de 2015 a 2017 da UNEB passam a ser elaborados. Dessa maneira, as diferenças mais perceptíveis aparecem especialmente nas ações, que são mais suscetíveis a mudanças a cada ano, a depender do contexto, de novas demandas e do que foi avaliado na execução do Plano. Elementos como a justificativa, os objetivos, programas definidos, são muito semelhantes ou quase repetidos. Como não há informação em cada Plano de como foi a metodologia utilizada para sua elaboração,

embora o Plano de 2015 traga em sua justificativa a constituição de uma comissão para essa finalidade, só aparece alguma proposta de participação na execução e avaliação dos Planos, por meio dos grupos de trabalho de recursos humanos – GTs de RH.

Embora sejam apresentados como público pretendido em cada PAC os técnicos e docentes, uma análise dos programas e respectivas ações evidenciam que esse público está muito mais delimitado ao técnico, por conta da prevalência de conteúdos pertinentes à área meio da universidade. Uma outra observação, que indica a presença na construção dos PACs das demandas formativas dos analistas e técnicos universitários, é a previsão mais recorrente de destinação de vagas e cursos para acesso a programas de formação *stricto sensu*, bem como de cursos de aperfeiçoamento com a duração que seja aproveitada para a progressão do técnico.

A partir de 2016 o PAC, assim como diversas atividades meio e fim da universidade pública estadual, passa também a ser afetado por uma nova publicação do Governo do Estado da Bahia, o Decreto nº 16.417 de novembro de 2015. O Inciso VII, do seu art. 2, suspende as despesas públicas decorrentes da contratação de qualquer ação de capacitação que demande pagamento de inscrição, aquisição de passagens, concessão de diária e verba de deslocamento. Com essas medidas de contenção de despesas, as dificuldades aumentam e passam a exigir alternativas e ações mais integradas que representem fortalecimento na proposição, planejamento, execução e monitoramento de ações formativas para continuar atendendo às demandas crescentes por capacitação, inclusive como critério para o desenvolvimento do técnico na carreira. Esse é um exemplo do que Santos (2013) identifica como crise institucional das universidades públicas. Por conta de suas singularidades e da configuração multirregional, pode-se dizer que essa crise é muito sentida no contexto da multicampia. Quando se trata de capacitação para uma instituição como a UNEB, a dispersão pelos territórios e as diferentes estruturas dos Departamentos demandam recursos para que seja preservada a atuação orgânica para o desenvolvimento de pessoas em sua totalidade e em suas diferenças, em conformidade com as diretrizes maiores de formação e capacitação da universidade.

O Plano Anual de capacitação da UNEB vem se afirmando como documento base para o desenvolvimento de pessoas por meio de processos formativos, no

atendimento do que consta nas competências da PGDP. Contudo, há outros documentos que indicam a necessidade de mais tempo e trabalho articulado para que seja um instrumento elaborado de forma integrada e com o reconhecimento da comunidade acadêmica, especialmente do segmento técnico. Um desses documentos é a proposta do Programa de Qualificação do Técnico Administrativo da UNEB, produzido a partir de comissão instituída e composta por técnicos, durante o período de setembro de 2016 a maio de 2017, como fruto de reivindicações do sindicato que representa esse segmento da comunidade universitária. O objetivo desse Programa é construir e desenvolver uma política de formação para os Técnicos Administrativos da UNEB através de ações de capacitação e qualificação continuada.

Interessa ressaltar que o princípio básico identificado na descrição da elaboração do referido Programa foi de coletar as opiniões e sugestões de gestores e técnicos da universidade por meio de ações dialógicas. Desse modo, uma das reivindicações apresentadas foi por qualificação, definida como conjunto de formação, capacitação e incentivos, bem como a necessidade de que sejam consideradas as percepções dos servidores em sua expectativa por reconhecimento e isonomia para desenvolvimento de suas atividades com qualidade de vida. Para o que interessa na definição de categoria para essa análise documental, cabe destacar a proposta de metodologia para implementação e gestão do Programa. O instrumento escolhido para essa finalidade é o Ciclo PDCA. Contudo, é apresentado de forma sucinta e sem estar acompanhado das motivações e critérios de escolha, pois há diversos instrumentos que também poderiam ser utilizados para alcançar as mesmas finalidades. Conforme citação já feita anteriormente, pode ser desastroso utilizar um modelo de planejamento em desacordo com os seus fins, como querer moer cana em um moinho para fazer fubá (GANDIN, 2011).

Devido à atual exigência legal da elaboração do Plano Anual de Capacitação no âmbito do Poder Executivo do Estado da Bahia, bem como das competências regimentais e da atuação consolidada da PGDP, conforme os instrumentos de planejamento e relatórios de gestão da universidade, o PAC deve continuar sendo trabalhado como documento central para nortear as ações de desenvolvimento de pessoas mediante processos formativos, de modo a incluir e considerar as diversas

contribuições em forma de diretrizes, perspectivas, objetivos, proposições, metodologias, metas, que expressem os anseios e demandas institucionais.

#### **6.4 A fala dos sujeitos da pesquisa – do significado da capacitação à participação no planejamento**

Além da análise documental, o uso da técnica do grupo focal contribuiu de forma significativa, tendo em vista o curso desse esforço por produzir dados de pesquisa para melhor delinear um dos objetivos específicos: analisar a capacitação e os processos de elaboração dos planos anuais para a formação continuada dos técnicos administrativos na gestão e desenvolvimento de pessoas da UNEB. Além disso, foi possível explorar um outro objetivo específico: relacionar as metodologias participativas ao reconhecimento social, considerando a participação no processo de planejamento da capacitação.

Conforme já foi citado anteriormente, essa técnica permite obter um senso coletivo estabelecido, de acordo com Morgan (1996). E ainda conforme Gatti (2012), o trabalho com grupos focais permite conhecer, dentre outras coisas, as representações, percepções, crenças, hábitos, valores, linguagens, simbologias, que prevalecem no trato de uma dada questão, por pessoas que partilham alguns traços em comum.

Em uma universidade *multicampi* e multiterritorial como a UNEB, compor um grupo que permita obter esse conjunto de dados caracterizados por traços em comum, partilhados por técnicos e tendo em vista o objetivo definido, representa um cuidado criterioso quanto à sua escolha. Definir, então, a composição do grupo focal por representantes dos grupos de trabalho de recursos humanos – GTs de RH de cada Rede de Gestão Departamental – RGD da UNEB, teve como critérios de inclusão: suas atribuições previstas em Regimento, ser um grupo formado por técnicos, estar disseminado pelos Departamentos da universidade, e ter alguma experiência com a elaboração dos PACs e organização das ações de capacitação. Desse modo, a fala do lugar do técnico com essa experiência de trabalho na universidade também traz suas peculiaridades, pois estão mais próximos e mais informados acerca da capacitação. Os dados produzidos por esse grupo, portanto,

devem indicar essa particularidade e servir de base ou referência para inferir sobre a participação dos demais técnicos da UNEB no planejamento da capacitação.

Embora não tenham sido levados em consideração critérios como formação e tempo de serviço para a composição do grupo, importa observar que as suas integrantes, pois foi composto só de mulheres, possuem diferenças que se expressaram na interação grupal, a partir de experiências diversas. Então, as participantes têm entre si diferentes graus e áreas de formação escolar e acadêmica, além das carreiras de técnico e analista universitários. Do mesmo modo, o tempo de serviço é diversificado, pois algumas possuem mais de 20 (vinte) anos de trabalho na UNEB, enquanto as outras possuem, em média, entre 5 (cinco) e 10 (dez) anos. Além disso, estão lotadas em Departamentos que têm história, estrutura e dinâmica de funcionamento com singularidades próprias.

O grupo formado apresentou, portanto, além das características em comum de técnico e membro do GT de RH, elementos próprios e diferenciadores. Mas o fato de já se conhecerem e estarem acostumadas a interagir em atividades conjuntas, contribuiu, pois as falas fluíram e ensejaram discussões motivadas por cada tópico apresentado pelo mediador nas duas sessões do grupo focal. Com o propósito de identificar o significado da capacitação para o técnico administrativo, bem como saber qual é, de fato, o seu conhecimento sobre o PAC, além de compreender como o próprio técnico considera a sua participação no planejamento da capacitação, foram elaboradas e propostas as seguintes questões principais, com suas respectivas questões secundárias:

1. O que significa para você a capacitação na UNEB?

Questões secundárias: De que forma o técnico contribui para a capacitação na UNEB? Você se sente parte desse processo?

2. Você sabe como é feito o plano anual de capacitação?

Questão secundária: Como deve ser elaborado cada Plano Anual de Capacitação na UNEB?

3. O que significa a participação do técnico administrativo no planejamento da capacitação na UNEB?

Questão secundária: Quais são os pontos fortes e fracos, potencialidades e fragilidades dessa participação?

Essas questões também foram empregadas para fornecer um sistema de categorias na organização do material para análise, com base na frequência temática. A partir, então, dos dados produzidos com a proposição dessas questões, a técnica de análise de conteúdo utilizada foi a análise por categorias, que “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (BARDIN, 2016, p.201). Esse processo de categorização foi feito, por sua vez, com o uso da análise temática, frequentemente utilizada para análise de reuniões de grupo e que consiste em “descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2016, p.135). Desse modo, esses núcleos de sentido ou temas permitem o recorte da transcrição das falas em frases, enunciados, afirmações, enfim, em qualquer fragmento que remete a significações pertinentes aos objetivos da análise, cuja frequência de aparição aumenta sua importância.

Seguindo, pois, o protocolo do grupo focal, o primeiro encontro ou sessão foi iniciada com os procedimentos de apresentação da proposta de trabalho, da finalidade do grupo, do termo de consentimento e das orientações quanto ao seu funcionamento, orientado para o diálogo e livre interação para a discussão aberta em torno das questões propostas. A partir daí e com a apresentação da primeira questão, relativa ao significado da capacitação na UNEB para o técnico, as respostas e diálogos que se seguiram expressaram duas categorias mais frequentes: desenvolvimento pessoal e partilha de experiências.

De um modo geral, os temas que compõem essas categorias se caracterizam por uma repetição com sentido muito positivo de crescimento e realização pessoal, com significados valorativos que atribuem importância à capacitação, para além de treinamentos com vistas à execução de tarefas no ambiente de trabalho. A categoria desenvolvimento pessoal, de acordo com as palavras empregadas nos núcleos de sentido, representa: realização, aprendizado, preparação, confiança, autoconhecimento. Enquanto a categoria partilha de experiências se repete em expressões semelhantes como: compartilhar, troca de experiências e de vivências, vontade de passar o que aprende. Essa categoria da partilha se evidencia e se



justifica em uma instituição caracterizada pela *multicampia*, como é o caso da UNEB, pois os processos formativos, especialmente quando reúnem técnicos dos diferentes *campi*, a exemplo dos próprios encontros formativos dos GTs de RH, permitem as interações de servidores com diferentes experiências e contextos de trabalho na mesma instituição.

Em meio a essas categorias, há outros temas menos frequentes que indicam uma relação ainda incipiente entre esse significado valorativo de crescimento pessoal e o contexto da capacitação na UNEB, pois esta é considerada como uma experiência recente para o técnico, ainda restrita a poucos e com dificuldades operacionais. É o que se evidencia em uma das falas: “Essas capacitações elas precisam ser adequadas. E vejo que de um tempo pra cá isso tem evoluído bastante” (Representante da RGD B). Segue um quadro para melhor ilustrar a análise feita nesse primeiro momento.

QUESTÃO	CATEGORIA	EXEMPLOS DE TEMAS FREQUENTES
O que significa para você a capacitação na UNEB?	Partilha de experiências	É uma troca de experiência a capacitação.
		Uma oportunidade de troca de experiências, de aprendizado, de renovação.
		Um momento mesmo de compartilhar.
	Desenvolvimento pessoal	Para mim tem sido mais um desenvolvimento pessoal.
		É para a vida mais do que o trabalho na UNEB.
		Preparar. Fazer com que a gente se sinta seguro naquilo que a gente tá fazendo.
		É um momento de realização mesmo.
	Experiência recente, restrita a poucos e com dificuldades operacionais	Eu tive sorte mesmo de participar de uma capacitação na primeira semana que eu cheguei.
		Falta, com relação à capacitação, falta para os outros setores.
		Nós nos isolamos numa sala pra fazer capacitação, mas as pessoas tiram a gente.

**Quadro 12 – Síntese ilustrativa do significado da capacitação para o técnico**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesse quadro específico de experiência recente, restrita a poucos e com dificuldades operacionais, que emerge da produção do grupo a partir da primeira questão sobre o significado da capacitação, a frequência de temas é baixa, mas importa como contraponto das demais categorias, afinal existe um potencial de valorização na capacitação do técnico, mas o modo como a universidade se organiza ainda não oportuniza de forma generalizada esse desenvolvimento para o grupo de servidores como um todo no tecido da comunidade acadêmica. Além disso e ainda que não tenham a mesma frequência, as falas relativas ao significado da capacitação no contexto da UNEB, que indicam avaliações do grupo na perspectiva do técnico administrativo, adiantam o que aparece nas falas das questões posteriores. Um exemplo disso está no seguinte núcleo de sentido: “Essa discussão sobre capacitação na UNEB... é uma coisa nova, é uma coisa de um certo tempo pra cá” (Representante da RGD G). É o que se segue com a proposição das questões secundárias: de que forma o técnico contribui para a capacitação na UNEB e se ele se sente parte desse processo.

Esse é o curso proposto, de ensejar reflexões e diálogos acerca do significado da capacitação para alcançar e seguir a trilha do envolvimento do técnico na organização e execução de seus próprios processos formativos. Com a colocação das referidas questões secundárias, 3 (três) categorias apareceram com maior frequência. Primeiro, a contribuição e o modo como se sente parte do processo está mais situado no próprio papel atual do GT de RH: socializar e envolver a partir de sua função de suporte da PGDP, o que significa que esta não é a realidade comum aos demais técnicos da universidade. Um exemplo desse tipo temático de fala é: “Temos esse papel de fazer a ponte entre quem planeja a capacitação... e o Departamento” (Representante da RGD A). A segunda categoria com maior frequência temática é quanto à possibilidade de consultar os técnicos. É consensual o entendimento de que essa consulta que estimula a discussão acerca das demandas por capacitação entre os técnicos é uma experiência recente na UNEB. Em terceiro, a possibilidade do técnico participar das ações de capacitação como instrutor interno, pois a Lei Estadual nº 10.851 de 10 de dezembro de 2017 instituiu a atividade de instrutoria interna no âmbito da administração pública do Poder Executivo do Estado, o que permite ao técnico administrativo das universidades estaduais exercerem esse papel. Além da possibilidade de ganho financeiro previsto

em Lei, esse exercício de instrutoria conta para a promoção no processo de desenvolvimento previsto no Plano de Carreira do técnico e analista universitários. Por esses motivos e com a política de contingenciamento de recursos do Governo do Estado, inclusive para gastos com pessoal, o crescimento da atividade de instrutoria interna se evidencia com essa ocorrência no grupo, como tema referente à contribuição e ao modo como o técnico se sente parte da capacitação na UNEB. Segue, então, um outro quadro resumido para melhor ilustrar a referida análise.

QUESTÃO	CATEGORIA	EXEMPLOS DE TEMAS FREQUENTES
De que forma o técnico contribui para a capacitação na UNEB? Você se sente parte desse processo?	Socialização e envolvimento	“A gente socializa. Mais do que isso, eu acho que pouca coisa a gente pode acrescentar e colaborar.”
		“Tanto no sentido de incentivar os colegas a participarem, quanto no sentido de divulgar.”
		“A gente divulga os cursos.”
	Consulta	“Um passo importante é essa consulta que foi feita aos técnicos para a construção do PAC.”
		“Com a participação e a opinião do técnico.”
		“Eu acho que a inquietação do técnico é uma grande contribuição.”
	Atuação como instrutor	“Todos os cursos que eu participei foram ministrados por técnicos.”
		“Como instrutoria.”
		“O técnico como instrutor.”

**Quadro 13 – Síntese ilustrativa do envolvimento do técnico com a capacitação na UNEB.**  
Fonte: Elaborado pelo autor.

Diante dessas categorias, ao considerar como a participação compreendida pelo próprio grupo se refere muito mais a uma forma de concessão e por estar em um nível mais no âmbito operacional ou de execução do planejamento, é muito coerente

o resultado negativo obtido com a segunda questão principal: Você sabe como é feito o plano anual de capacitação?

A resposta coletiva foi um não, evidenciando o desconhecimento de um grupo de técnicos que está mais próximo da elaboração do PAC na UNEB, considerando suas atribuições regimentais e o envolvimento com a capacitação como suporte da PGDP. Esse é um dado que permite inferir que há um grau de desconhecimento ainda maior por parte dos demais técnicos da universidade. A única fala, de uma das participantes do grupo, foi um reforço desse resultado, por se referir apenas ao conhecimento de aspectos restritos à consulta para o levantamento das necessidades das ações de capacitação dos PACs de 2016 a 2018.

Com a confirmação de desconhecimento de todo o grupo sobre como é feita a elaboração do PAC, foi colocada pelo mediador a questão secundária, conforme o protocolo: como deve ser elaborado cada Plano Anual de Capacitação na UNEB? De um modo geral, houve uma dispersão de temas, tendo apenas como característica em comum a convergência do grupo para um conjunto diversificado de sugestões e anseios no nível da operacionalização das ações de capacitação. Os dados produzidos com a interação do grupo, nesse momento, reafirmaram o desconhecimento acerca de como é elaborado o PAC, pois resvalaram na preocupação em como melhorar o levantamento das necessidades de capacitação e na execução das ações nos Departamentos, sem qualquer discussão referente a um nível estratégico. Como proposição, de fato, para um ideal de elaboração do PAC, só apareceram duas temáticas com uma frequência muito baixa: a identificação das necessidades por meio das demandas apresentadas por técnicos e gestores, e a implantação do mapeamento por competências para a construção de trilhas de aprendizagem.

Na segunda sessão do grupo, todos os dados produzidos foram motivados pela proposição da terceira questão e sua subsequente, de modo a propiciar a identificação de categorias referentes ao significado da participação do técnico administrativo no planejamento da capacitação na UNEB, bem como suas potencialidades e fragilidades: o que significa a participação do técnico administrativo no planejamento da capacitação na UNEB? Quais são os pontos fortes e fracos, potencialidades e fragilidades? Segue o quadro resumido com a síntese de resultados.

QUESTÃO	CATEGORIA	EXEMPLOS DE TEMAS FREQUENTES
O que significa a participação do técnico administrativo no planejamento da capacitação na UNEB? Quais são os pontos fortes e fracos, potencialidades e fragilidades?	Valorização	“Lembraram da gente, é... nos valorizaram em relação a isso.”
		“Significa que ele tá sendo ouvido.”
		“É o técnico estar lá presente nessa construção mesmo.”
		Significa partir pra um planejamento a partir da expectativa daquele que vai ser qualificado.”
		“A oportunidade que ele tem de manifestar o interesse dele em relação a capacitação.”
		“A tendência é aumentar o envolvimento do servidor na capacitação.”
	Dificuldades	“Eles vão se sentir senhor da história.”
		“A grande dificuldade é essa, né? A questão da pessoa sair do seu setor e se dispor a perder aquele tempinho ali pra discutir isso.”
		“Muitos colegas às vezes não se interessam, às vezes não acham que é importante.”
		“Capacitar para mudar de lugar, entendeu? Pra deixar de ser técnico.”
		“A gente que tá aqui sabe que o salário da UNEB não tem atrativo nenhum.”

**Quadro 14 – Síntese ilustrativa do significado da participação do técnico no planejamento da capacitação na UNEB.**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como se observa, o conjunto de temas que compõem a categoria da valorização permite inferir a importância atribuída à participação como uma afirmação da existência e presença do sujeito ou grupo social com seus valores em comum e diferenciadores, quando estão ou se sentem à margem das decisões acerca de seus

próprios interesses. Esse significado da participação está permeado pela reflexão acerca da experiência de trabalho do grupo na gestão da UNEB.

O contexto do discurso na interação dos participantes do grupo remete a todo momento a uma reflexão a partir da realidade, da práxis desse técnico em seu ambiente de trabalho, de alguma experiência de participação ou de quando não se sente lembrado, e como isso determina o seu fazer parte da instituição, o seu envolvimento com a universidade. A fala de uma das participantes a respeito disso sintetiza bem essa percepção: “ele não se sentir senhor da história, ele não tá ali, ele não foi chamado, ele não foi convidado. Então, ele não se importa muito. Não se importa” (Representante da RGD G). Recorrendo à teoria, o técnico pode fazer parte da comunidade acadêmica, mas tomar parte ou tornar-se parte é o que diferencia o quanto participa, o quanto está implicado, pois: “A prova de fogo da participação não é o quanto se toma parte mas como se torna parte” (BORDENAVE, 1989, p. 23).

Desse modo, a análise feita identifica a frequência de temas referentes a significados mais amplos acerca do valor atribuído ao técnico com a participação, sem especificar variáveis específicas, como grau e nível. Tratam-se de potencialidades e não, necessariamente, do que ocorre no contexto da gestão e desenvolvimento de pessoas da UNEB, pois as categorias das questões anteriores expressam o contrário, como o desconhecimento de como é elaborado o PAC e a contribuição do técnico no nível mais operacional e de consulta, de participação concedida.

Com a presença de uma outra categoria compondo as dificuldades, é possível identificar resistências ou desafios à participação do técnico, embora sejam um contraponto da valorização ou a sua própria negação. Nesse caso, os dados se referem mais ao que de fato acontece na experiência de trabalho do técnico administrativo da UNEB, pois as falas temáticas a esse respeito podem ser resumidas em: dificuldade de reunir os técnicos por conta do volume de trabalho demandado no setor, o desinteresse pessoal, o salário baixo e o desejo de sair do lugar do técnico.

Essas dificuldades apareceram na discussão do grupo, mas não foram esmiuçadas pelo interesse de conhecer ou identificar suas causas, pois ficaram mais situadas como fragilidades, apresentadas pelo grupo como pontos fracos que provocam resistências para a participação do técnico no planejamento da

capacitação. Algumas dessas dificuldades, contudo, podem ser analisadas a partir da base teórica do reconhecimento social. Considerando, então, o descontentamento com o salário, cabe acrescentar outras falas que aparecem na discussão como interesses do técnico por capacitação, caracterizadas com os seguintes temas: instrutoria interna, progressão e promoção na carreira. Todas elas representam possibilidade de ganho financeiro.

Do ponto de vista teórico do reconhecimento social, é interessante que a discussão proposta sobre participação tenha dado margem à ocorrência de aspectos financeiros, pois uma das referências teóricas, Nancy Fraser (2003), trabalha com a perspectiva de que a realização do reconhecimento para a participação paritária demanda redistribuição, pressupõe também o atendimento a aspectos econômicos, além dos aspectos culturais de luta por reconhecimento. É no entrelaçamento do que a referida autora vai considerar como justiça econômica (redistribuição) e cultural (reconhecimento) que a paridade participativa se realiza.

É interessante, ainda, observar que essa temática financeira está presente nas falas do grupo ao se referir às demandas do técnico na elaboração do PAC, como cursos com carga horária maior e certificação que ajudem a pontuar ou atender aos critérios de progressão e promoção na carreira. Esse, contudo não é o único interesse, pois o próprio grupo considera que a busca por melhoria salarial não deve inviabilizar o compromisso do servidor com a universidade e de se capacitar para o desenvolvimento pessoal e profissional e o conseqüente desempenho no trabalho: “Mas se você tá... o que eu tô dizendo é isso. Você tá na UNEB, tem que ter essa consciência de que você tem que capacitar pra fazer o serviço da UNEB, o trabalho técnico” (Representante da RGD B).

Outra dificuldade, então, para a participação do técnico e que permite retomar a relação com o reconhecimento social é a ocorrência do tema acerca da necessidade de sair do seu lugar, de sua carreira de técnico. Para além da questão financeira, há um anseio por valorização, o que aparece como potencialidade da participação no planejamento da capacitação: ser lembrado, escutado, ter voz e sentir-se senhor da própria história, inclusive do que envolve as decisões no âmbito da gestão sobre o seu processo formativo. É o que confere estima social à singularidade do outro e abre margens potenciais para o desenvolvimento da solidariedade, como uma das formas de reconhecimento trabalhada por Honneth (2009). A ausência dessa

mesma valorização pode implicar no desejo se sair do lugar do técnico, o que não é exatamente o mesmo que desejar melhoria financeira e permanecer nessa carreira de servidor público. Por estar em uma universidade, uma referência que aparece para o técnico como melhoria financeira e conquista de reconhecimento é a outra carreira, a carreira docente que compõe a comunidade acadêmica, como se pode observar nas falas: “Alguns querem mestrado, outros já doutorado, pra pensar em ser professor da UNEB” (Representante da RGD G). “Não é proibido, gente, você querer mudar de lugar, você querer melhorar, você querer ser professor, você querer ser docente” (Representante da RGD B).

Como foi visto em uma outra fala já citada, se o técnico não for chamado para decidir sobre interesses pertinentes às suas atribuições, à perspectiva de seu desenvolvimento profissional e aos objetivos institucionais, ele não se importa muito, não tem interesse, deseja muito mais sair desse lugar para se sentir estimado, o que significa, nesse sentido, “ considerar-se reciprocamente à luz de valores que fazem as capacidades e as propriedades do respectivo outro aparecer como significativas para a práxis comum” (HONNETH, 2009, p.210). Ainda que seja incipiente e com muitos desafios identificados nos dados produzidos por esse grupo focal, a participação é um caminho de valorização como atribuição de estima para o reconhecimento do técnico, com o potencial de ensejar as relações solidárias na perspectiva apresentada por Honneth (2009).

O trabalho de análise dos dados produzidos pelo grupo focal permite, enfim, fazer um resumo de algumas das principais inferências que devem ser consideradas quanto à proposição e emprego de metodologias participativas para o planejamento da capacitação do técnico administrativo da UNEB, por meio da elaboração técnica do PAC.

1. Significados da participação: partilha de experiência, especialmente no contexto da multicampia; desenvolvimento pessoal, tanto para si mesmo quanto para o trabalho na universidade; experiência recente, restrita a poucos e com dificuldades operacionais, de modo a indicar desafios para o planejamento.



2. Contribuição do técnico: ainda restrita à socialização de ações; com a participação caracterizada pela consulta; na execução das ações, como em sua recente e crescente atuação como instrutor interno.
3. Elaboração do PAC: desconhecimento de como é elaborado, de modo a indicar uma tendência ainda presente de centralização e, ao mesmo tempo, em vias de transformação; compreensão predominante de que a elaboração deve passar por consultas, atender aos interesses de desenvolvimento na carreira em sua operacionalização e adequar-se às particularidades de funcionamento da universidade.
4. Participação dos técnicos no planejamento da capacitação: potencial de valorização relacionada ao reconhecimento social, com atribuição de estima às capacidades e propriedades singulares do seu lugar, para a práxis comum e solidária; dificuldades presentes e relativas ao contexto identificado pelo técnico na gestão da UNEB, como desafios para despertar e ampliar o seu próprio interesse e compromisso em participar da construção de seu próprio plano de capacitação.

### **6.5 Registros e análise da observação participante**

Adotar como procedimento de pesquisa a observação participante no presente trabalho é um desafio quanto ao rigor metodológico, de modo que evite contaminações decorrentes do olhar parcial do pesquisador observador. Afinal, a experiência de trabalho iniciada em 2012 na gerência administrativa de recursos humanos, que logo se transformou em gerência de gestão de pessoas na estrutura organizacional da UNEB, somada à vivência, de 2014 a 2016, na coordenação do setor responsável pela capacitação na própria Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas – PGDP, representam a familiaridade e envolvimento habituais quanto ao objeto de pesquisa. De acordo com Fino (2003), o êxito desse tipo de investigação decorre, em grande medida, da capacidade interpretativa do pesquisador, cuja liberdade na mobilização de instrumentos teóricos de análise, no

entanto, tem o inconveniente de o deixar à mercê da interpretação e do risco ainda incontornável da subjetividade.

Sendo assim, há sempre o risco de contaminação, do efeito pesquisador. Por esse motivo, buscou-se seguir com rigor e sistematização o protocolo. As primeiras etapas, conforme a dinâmica da observação participante definida por Angrosino (2009), já estavam definidas, uma vez que a condição de técnico administrativo da UNEB e a atuação em atividades de capacitação foram suficientes para a escolha do *locus* de observação e a inserção do observador para a participação no cotidiano do grupo.

Numa etapa seguinte, foi definida a tomada de notas como procedimento de registro, com a utilização do diário de campo como instrumento, por permitir uma observação mais discreta, se comparada ao registro em áudio e vídeo, o que poderia modificar a relação dos sujeitos e o ambiente. O preparo para registrar os dados da forma mais meticulosa possível incluiu, além da descrição do cenário, dos participantes e a cronologia dos eventos, a descrição de comportamentos e interações e os registros de conversas e outras interações verbais (ANGROSINO, 2009).

A partir de então, o registro da observação para compor o diário de campo teve seu foco voltado para os sujeitos que desempenham atribuições relacionadas à capacitação dos técnicos administrativos da UNEB, bem como os gestores em suas relações com as demandas por capacitação. Além das anotações decorrentes do cotidiano de trabalho da PGDP, os momentos mais específicos de observação foram as reuniões entre setores da administração para tratar da capacitação e os encontros de grupos para atividades formativas dos técnicos e suas interações.

Ainda de acordo com Angrosino (2009), a tendência é que o pesquisador tome nota de tudo no momento inicial da observação, o que corresponderia a uma fase descritiva para seguir em direção a um registro mais seletivo ou condensado, conforme os padrões de conduta discernidos. Dessa maneira, os registros para produção de dados nesta pesquisa foram feitos de imediato ou no momento mesmo da observação e seguiram esse curso: da forma descritiva à forma condensada. Em face do volume de dados observados e registrados, a etapa seguinte de classificação e análise foram feitas com base na recorrência de temas para a

definição das seguintes categorias: demandas por capacitação e elaboração do PAC.

Essas categorias foram definidas em função dessa frequência de temas registrados, de tudo o que fora observado, tanto no cotidiano de trabalho da PGDP quanto em reuniões específicas relacionadas à capacitação entre os técnicos e entre técnicos e gestores. Como categoria que mais se sobressai ao longo de 6 meses de observação e anotações, as demandas por capacitação apresentam os seus temas mais frequentes em: adequação aos critérios definidos para desenvolvimento de analista e técnico universitários na carreira, resolução de problemas comportamentais nas dinâmicas dos grupos de trabalho e atendimento a demandas técnicas pertinentes às atribuições de suporte à gestão. Em lugar de preocupações ou discussões acerca do significado e aplicações conceituais concernentes à capacitação, bem como da discussão acerca de seus propósitos, o cotidiano traz a presença dessas demandas, enquanto preocupação mais presente e voltada para a execução.

Seguindo a ordem apresentada a partir da frequência temática, o que mais se destaca é a demanda decorrente da necessidade de aproveitar as ações de capacitação para pontuar e viabilizar processos de progressão e promoção, em conformidade com o plano de carreira específico para uma parcela de cerca de 60% dos servidores técnicos administrativos da UNEB: analistas e técnicos universitários. As anotações mais recorrentes indicam justamente o que mais está de acordo com esse interesse: carga horária, certificação e qualificação, compreendida como acesso a cursos de pós-graduação, especialmente mestrado e doutorado. No entanto, essas demandas específicas por titulação acadêmica nem sempre se mostraram motivadas por desenvolvimento na carreira, mas como possibilidade de valorização pessoal e profissional.

Outro tipo de demanda recorrente costuma ser apresentada por gestores e relacionada a problemas na dinâmica dos grupos de trabalho e de natureza comportamental. São demandas por ações que ajudem a resolver problemas como falta de compromisso com o trabalho, conflitos interpessoais no trabalho em equipe, deficiências no atendimento ao público. Ainda conforme observado e retomado nas anotações do diário, os gestores costumam se referir à capacitação como ação necessária para valorização do servidor, mas com a preocupação recorrente nos

aspectos operacionais e de custeio, considerando as demandas do setor e os recursos disponíveis. Em uma universidade *multicampi* a preocupação com o orçamento para viabilizar as referidas ações é acentuada por envolver custos com passagens e hospedagens.

Por outro lado, aparecem também demandas relacionadas às necessidades do técnico por competências suficientes para desempenhar atribuições técnicas de suporte à gestão. Conforme os registros feitos, esse tipo de demanda é mais recorrente entre os próprios servidores que não ocupam cargos de gestão e sentem dificuldades para desempenhar suas funções ou aperfeiçoar seu trabalho com o uso de tecnologias, processos e procedimentos mais eficientes e eficazes. Esse tipo de demanda se fez mais presente em encontros formativos ou reuniões entre os próprios técnicos, bem como nas demandas para composição do PAC. Por isso, a preocupação ou mesmo o interesse por ações formativas que estejam de acordo com necessidades de execução e desenvolvimento do trabalho foi mais recorrente nos momentos destinados ao levantamento das necessidades de capacitação, a partir das próprias atribuições pertinentes ao setor de desenvolvimento de pessoas da universidade e nas reuniões realizadas com esse propósito.

A outra categoria, a elaboração do PAC, teve como temas mais frequentes: o planejamento da capacitação, o levantamento das necessidades para composição do PAC e a participação dos técnicos. Conforme as anotações feitas a partir da observação, a frequência do primeiro tema, o planejamento da capacitação, esteve mais presente e restrito ao ambiente e grupo da PGDP envolvido com a gestão da capacitação. Com a perspectiva de elaboração do PAC, o modelo pretendido para fundamentar esse trabalho foi a gestão por competências, dando continuidade a essa mesma escolha presente nos anos anteriores e nas orientações da Secretaria de Administração do Governo do Estado da Bahia – SAEB. A partir daí as discussões e proposições trilharam o caminho da busca por estratégias para fazer o levantamento de necessidades.

A escolha definida no âmbito interno do setor de desenvolvimento de pessoas foi a adoção de uma planilha para fazer um mapeamento das competências com a indicação de trilhas de aprendizagem para composição do PAC. Por conta da escassez de condições e recursos disponíveis, a decisão tomada por esse grupo foi de aproveitar os GTs de RH e representantes definidos pelo gestor de cada setor da

administração central para aplicar e fazer a devolutiva das planilhas de cada Departamento e órgãos da administração da UNEB. Todas essas decisões foram tomadas pelo próprio grupo da Pró-Reitoria de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas – PGDP e com pouca discussão acerca do modelo adotado. Uma preocupação presente nos momentos de recorrência desse tema foi a necessidade de atender às demandas por capacitação para aproveitamento em processos de desenvolvimento na carreira.

O segundo tema, o levantamento das necessidades para elaboração do PAC, foi um desdobramento do primeiro e o mais discutido, tanto no âmbito interno da PGDP quanto nos encontros com os técnicos representantes de alguns órgãos da administração e dos GTs de RH. Nos ambientes e momentos de apresentação explicativa da proposta de participação desses servidores para identificação das trilhas de aprendizagem para elaboração do PAC, toda a discussão ficou delimitada aos aspectos operacionais: explicações acerca da proposta, como preencher, prazo da devolutiva.

A participação dos técnicos, que constitui um outro tema dessa categoria de elaboração do PAC, esteve presente nas falas e foram motivadas por reclamações acerca do pouco conhecimento sobre as escolhas e definições de ações formativas para os técnicos da UNEB, a exemplo de uma fala de um técnico a respeito da capacitação: “A PGDP, os instrutores e os GTs de RH são privilegiados” (técnico administrativo da UNEB). Além disso, essa demanda por participação se expressou por meio de iniciativas de grupos de técnicos, como a elaboração de um programa de qualificação, de forma independente do PAC. A inclusão dos técnicos para identificar as necessidades por meio da proposta de definição de trilhas de aprendizagem foi considerada uma forma de atender às demandas por participação no planejamento da capacitação e conseqüente elaboração do PAC.

No que diz respeito à gestão e desenvolvimento de pessoas, os resultados apresentados indicam que o modelo de referência, a gestão por competências, ainda não está implantado. Por esse motivo, a capacitação deixa de estar integrada, como subsistema, à gestão de pessoas e de ter seu planejamento articulado à estratégia comum, disseminada no âmbito administrativo da universidade.

Retomando a questão da subjetividade do investigador, é interessante considerar que “A Observação enquanto técnica exige treino disciplinado, preparação cuidada e

conjuga alguns atributos indispensáveis ao observador-investigador, tais como atenção, sensibilidade e paciência” (CORREIA, 2009, p. 35). Com esse esforço para o exercício da observação, a compreensão do pesquisador acerca do campo de sua imersão se ampliou, no sentido de ressignificar sua própria atuação profissional e redimensionar a realidade apreendida.

A expectativa inicial era de registrar demandas por participação no planejamento da capacitação, bem como expressões ou diálogos recorrentes que se referissem à necessidade de reconhecimento social entre os servidores técnicos. Embora tenham ocorrido em alguns contextos, não se comparam à preocupação com a organização das ações para atender aos critérios de pontuação nos processos de promoção e progressão na carreira. Essa constatação permitiu verificar que nas interações cotidianas do trabalho do técnico a participação não é uma demanda da maioria e nem mesmo é considerada como uma alternativa.

CATEGORIAS	TEMAS
<b>Demandas por capacitação</b>	Adequação aos critérios definidos para desenvolvimento de analista e técnico universitários na carreira.
	Resolução de problemas comportamentais nas dinâmicas dos grupos e de motivação para o trabalho.
	Atendimento a demandas técnicas pertinentes às atribuições de suporte à gestão.
<b>Elaboração do PAC</b>	O planejamento da capacitação, enquanto definição de estratégias para atender às demandas.
	O levantamento das necessidades de capacitação para composição do PAC.
	A participação dos técnicos por meio de consulta a grupos para identificar as necessidades de capacitação.

**Quadro 15 – Resumo dos conteúdos mais frequentes registrados na observação participante.**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Se a participação é uma conquista, conforme afirma Demo (1999), a escassez de espaços e a exígua experiência participativa desses servidores na prática da gestão de pessoas da UNEB, representam grandes desafios e indicam uma fase ainda

incipiente dessa conquista. É o que se pode inferir das demandas categorizadas a partir dos registros da observação participante, sintetizadas no quadro acima, situadas em um nível mais operacional e condizentes com a necessidade de atendimento a aspirações financeiras, ou de redistribuição na perspectiva de Fraser (2003). Contudo, os descontentamentos e insatisfações recorrentes que se referem ao desenvolvimento de pessoas na gestão da universidade indicam um outro nível de demanda, mais condizente com o anseio por valorização desse segmento da comunidade acadêmica.

## **6.6 Triangulação dos dados: linhas de convergência**

Após a descrição e análise dos dados produzidos por meio de cada um dos procedimentos utilizados, com possibilidades próprias de contribuir para a compreensão do objeto de pesquisa e tendo em vista o seu problema central, há material suficiente para fazer uso da triangulação e identificar as linhas de convergência.

O uso de múltiplas fontes de evidência nos estudos de caso permite que o investigador aborde uma variação maior de aspectos históricos e comportamentais. A vantagem mais importante apresentada pelo uso de fontes múltiplas de evidência, no entanto, é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, um processo de triangulação e corroboração enfatizado repetidamente na ação prévia deste capítulo. Assim, qualquer achado ou conclusão do estudo de caso é, provavelmente, mais convincente e acurado se for baseado em diversas fontes de informação, seguindo um modo corroborativo. (YIN, 2010, p. 143)

Dessa maneira, a triangulação é aqui adotada como um modo de investigar se há e qual a convergência dos dados, bem como apresentar conclusões corroboradas por esse conjunto de dados analisados em cada fonte de evidências. Com base, então, no problema da pesquisa e de seus objetivos, a análise do que foi produzido a partir dos diferentes procedimentos utilizados, permite identificar convergências e propor conclusões.

Para melhor organizar, a triangulação dos dados está classificada quanto ao conteúdo e conforme referencial teórico em:

1. Definições e organização da capacitação;

2. Participação;
3. Reconhecimento.

Começando, pois, com as definições e organização da capacitação, a análise documental evidenciou a insuficiência de definições nos documentos legais acerca do conceito que oriente o uso e natureza das ações formativas para o desenvolvimento dos servidores. Ainda quanto à definição, o mesmo se expressa na fala dos sujeitos no grupo focal e no diário de campo da observação participante, de modo a reforçar a alternância conceitual na literatura e sua relação com os modelos de gestão correspondentes ao modo de organização da sociedade e seu modo de produção. Por outro lado, há uma convergência de dados que corroboram a atribuição de significado à capacitação como meio de desenvolvimento pessoal e profissional, integração através da partilha de experiências em uma universidade *multicampi* e a valorização do servidor técnico. Esse significado se evidencia mais nas falas dos sujeitos, pois na análise documental está mais situado nos objetivos e valores da universidade, como a de formação cidadã e profissional.

No que diz respeito à organização da capacitação, os processos ainda recorrentes de centralização e desarticulação estão presentes nos dados produzidos com cada procedimento e sua respectiva análise. Na pesquisa documental, há uma ausência ou insuficiência de dispositivos legais que indiquem a integração dos órgãos da administração e entre estes e os Departamentos para o planejamento da capacitação, com a conseqüente dispersão ou desarticulação de competências e atribuições presentes nos instrumentos de planejamento. É o que se reflete no investimento com a falta de critérios e dispersão orçamentária para a formação do técnico na universidade. Apesar de não se apresentar da mesma forma no grupo focal, a centralização do processo de organização da capacitação para os técnicos da UNEB se manifesta nos temas referentes ao desconhecimento sobre como é elaborado o PAC, por parte desses servidores que representam os Departamentos e atuam como suporte da PGDP. Na observação participante, os dados do diário de campo expressam uma relação entre setores de diferentes órgãos e Departamentos da universidade, mas para fins de consulta acerca de ações demandadas ou para que a PGDP ofereça o suporte necessário na execução de ações já definidas.



A participação no planejamento da capacitação se resume à consulta de demandas por ações formativas ou para o atendimento de necessidades de desenvolvimento na carreira com a elaboração dos PACs. Embora documentos como o PDI 2017-2022 apresentem a afirmação de que estão consubstanciados no princípio democrático da transparência e participação, é comum a ausência da descrição ou de qualquer informação referente ao uso de metodologias participativas. Quando se trata dos PACs, o mesmo se repete na análise documental e se confirma na fala dos sujeitos da pesquisa, seja por meio da discussão provocada no grupo focal com questões específicas ou no cotidiano de trabalho registrado por meio da observação participante. No entanto, a própria previsão legal de instâncias participativas na estrutura da universidade e a presença de princípios democráticos que se fundamentam na participação são indícios que se confirmam nas análises dos dados produzidos especialmente com o grupo focal e, de forma menos frequente, com a observação participante, onde a participação é também compreendida como meio de valorização e atribuição de importância ao técnico, embora esteja ainda restrita ao procedimento de consulta. Nesse caso, como uma forma concedida, a proposta do planejamento como instrumento de participação não teria o efeito pretendido e nem seria um meio de valorização, pois, de acordo com Demo (1999), a tendência é impor-se com sua natural propensão tecnocrática, sistêmica e impositiva.

Quanto ao reconhecimento social, a sua presença pode ser inferida nos procedimentos que permitem apreender as expressões dos sujeitos de pesquisa, pois a análise documental privilegiou documentos legais, de modo que os conteúdos relacionados à reivindicação ou luta por reconhecimento decorrem das manifestações em forma de conflitos, de resistências ao reconhecimento negado, para que capacidades e propriedades de sujeitos ou grupos sejam valorizadas, conforme Honneth (2009). A luta por reconhecimento não se identifica de forma direta com as expressões elaboradas que identifiquem com precisão essa categoria. Sendo assim, na convergência dos dados, é possível verificar o valor em potencial da capacitação para o técnico, bem como a possibilidade de decidir acerca de seu próprio processo formativo por meio da participação enquanto conquista de dignidade negada. É o que aparece na frequência dos dados que apresentam a vontade de sair do lugar do técnico.

A partir desse esforço por identificar as convergências presentes nos diferentes procedimentos adotados, as conclusões que indicam os desafios a serem superados para o uso de metodologias com vistas à participação efetiva no planejamento da capacitação envolvem: precisão conceitual para que as ações de capacitação estejam bem definidas, quanto aos seus objetivos, além de uma melhor organização com atribuição definida e legitimada para a atuação integrada entre os órgãos da administração e entre estes e os Departamentos, ainda mais em uma instituição *multicampi*. Além disso, a participação ainda se apresenta em uma fase, grau e nível incipientes, pois precisa ir além da sua forma mais usual e que se caracteriza como participação concedida por meio de consulta. E o uso de metodologias participativas tem como desafio o envolvimento e validação da gestão da universidade, além de precisar considerar as singularidades da multicampia e condição multiterritorial da UNEB, em face da sua diversidade econômica, política, cultural, da necessidade de definir representações e da escassez de recursos necessários para as ações presenciais e que envolvam deslocamento de pessoas. Dessa maneira, considerar a participação com a proposição de metodologia condizente com a realidade delineada é uma alternativa viável para a mudança do modelo atual para um modelo possível e passível de melhorar a organização, o planejamento da capacitação na UNEB.

## 7. CONCLUSÃO

*A ciência nunca resolve um problema sem criar pelo menos outros dez.*

George Bernard Shaw

### 7.1 Metodologia participativa: a proposição de um produto

Os desafios identificados permitem inferir a exiguidade de experiências participativas entre os técnicos da universidade, especialmente quanto ao planejamento da capacitação. Diante disso e considerando a complexidade que envolve a gestão universitária em uma instituição *multicampi* com a dimensão da UNEB, a proposição de uma metodologia participativa tem suas limitações, uma vez que ainda é improvável alcançar um tipo real ou efetivo de participação para realizar a autogestão ou até mesmo a cogestão. Como essas limitações dizem respeito a recursos, mobilizações, disponibilidade, organização, envolvimento, algumas escolhas acabaram sendo feitas de forma prévia, a exemplo da escolha de participantes e de instrumentos utilizados. No entanto, há convergências que apontam para um potencial de desenvolvimento e valorização atribuído à capacitação e participação, como possibilidades de desenvolvimento e realização.

Sendo assim, ainda que a metodologia participativa aqui delineada e aplicada ao planejamento da capacitação para a elaboração técnica dos PACs apresente tendências impositivas, representa um avanço e estímulo a um modelo possível mais condizente com a perspectiva da gestão com pessoas, afinal “a participação promove e desenvolve as próprias qualidades que lhes são necessárias; quanto mais os indivíduos participam, melhor capacitados eles se tornam para fazê-lo” (PATEMAN, 1992, p. 61).

A metodologia utilizada como base para a proposição que se segue é a dos 11 passos do Planejamento Estratégico Participativo - PEP. Essa escolha se deve à abordagem, na base de seus pressupostos teóricos, caracterizada pela busca de compreender a realidade, modificando-a. Está, pois, centrada no conceito de práxis humana atravessada por uma intencionalidade reflexiva, o que se evidencia em seus instrumentos. O planejamento é definido como mediação entre conhecimento e ação, no pactuar com um grupo de pessoas o que se pretende fazer (SILVA, 2001).

Além de atender à proposta de ultrapassar o processo de consulta e a ação conformada a um nível estritamente operacional, os 11 passos do PEP é um método flexível ou facilmente adaptável a distintas realidades, pois deixa margem para definição acerca do papel da moderação com a utilização de recursos variados para o processo de trabalho em grupo. O que mais deve ser considerado é o seu passo a passo, delineado em fases. E ainda demanda pouco tempo de encontros presenciais, com uma média entre 40 e 50 horas no total, o que é importante para uma universidade *multicampi* e em um contexto de contingenciamentos, de escassez de recursos. No mais, sua aplicação faz uso de instrumentos simples, que não demandam conhecimento técnico ou experiência participativa prévia.

Adaptada para o contexto da UNEB e considerando o referencial teórico, as etapas ou passos utilizados estão dispostos em 4 fases.

#### **1ª fase** – Definição de atores.

Conforme foi visto no referencial teórico, a práxis da participação se efetiva também no nível dos microprocessos sociais para constituir os alicerces e alcançar o nível dos macroprocessos. Se de acordo com Carvalho (2013), a participação no nível micro está menos suscetível a práticas paternalistas, essa primeira fase tem como passo inicial propor a composição dos atores. Nesse nível micro relativo à capacitação na gestão e desenvolvimento de pessoas na UNEB, é preciso atentar para um outro aspecto relevante e que impacta no próprio aproveitamento do planejamento participativo: a relação entre quantidade e qualidade no que se refere à dimensão do grupo ou comunidade. Na medida em que os ideais participativos vão se adensando, a sua concretização, ainda que de forma aproximativa, só é viável em grupos pequenos. Conforme Demo (1999), praça cheia não é necessariamente garantia de qualidade, ao contrário, a coesão, intensidade e realização conjunta é mais fácil em grupos menores.

A partir desses pressupostos e das dificuldades de envolver os técnicos da UNEB de forma ampla e geral, propõe-se inicialmente a delimitação desses atores: à PGDP, considerando suas atribuições legais e experiência técnica para organizar os encontros, cada fase e exercer o papel de moderação; aos GTs de RH, tendo em vista o envolvimento com a capacitação e presença nos Departamentos; e um grupo

formado por técnicos indicados pela gestão de cada órgão da administração superior da UNEB.

Campo de aplicação: metodologia aplicada ao nível de um microprocesso, o planejamento da capacitação na gestão e desenvolvimento de pessoas da UNEB.

Atores: técnicos da PGDP, os grupos de trabalho de RH e os técnicos indicados pela gestão de cada órgão da administração, para formação de um grupo pequeno e com possibilidades de replicar nos seus espaços de trabalho.

As três próximas fases e seus respectivos passos seguem a proposta de Demo (1999) de três componentes básicos do planejamento participativo: processo inicial de formação de consciência crítica e autocrítica na comunidade; necessidade de formulação de uma estratégia concreta de enfrentamento dos problemas, com a identificação e reconhecimento de prioridades, propostas, objetivos, metas; e a organização da comunidade envolvida para dar coesão e força ao planejamento.

**2ª fase – Formação de consciência crítica e autocrítica.**

Primeiro passo: Listar todos os problemas identificados pelos atores a partir de suas práticas e compreensões. Fazer o levantamento e descrição dos problemas conforme o quadro abaixo.

<b>Problemas</b>	<b>Como nos afeta</b>	<b>Impacto negativo</b>	<b>Vontade</b>	<b>Capacidade</b>	<b>Governabilidade</b>
Problema 1	Diretamente/ Indiretamente	Alto/Médio/ Baixo	Alta/Média /Baixa	Alta/Média /Baixa	Alta/Média /Baixa
Exemplo: insuficiência de recursos para a formação continuada.	Diretamente	Alto	Alta	Baixa	Baixa

**Quadro 16 – Instrumento de descrição participativa dos problemas**

Fonte: Silva (2001), adaptado pelo autor.

Então, após fazer o levantamento, o grupo deve seguir para a descrição, considerando: o impacto negativo como o grau de dificuldade que o problema exerce sobre a ação; a capacidade como o conjunto de recursos disponíveis entre os atores envolvidos; a governabilidade como poder que os atores têm para decidir e intervir nos problemas.

Segundo passo: após a construção do quadro, fazer a escolha dos problemas com base nos três primeiros critérios: como nos afeta, impacto negativo e vontade. Os outros dois critérios devem servir de base para as etapas posteriores, com a atribuição de: dimensionar os resultados esperados e orientar o plano de ação. Então, se o problema afeta diretamente, tem impacto negativo alto e a vontade dos técnicos para sua resolução é alta, deve ser priorizado para o próximo passo.

Terceiro passo: identificação das causas, com a seleção de qual é a principal ou quais são os nós críticos. No exemplo do quadro resumido, a insuficiência de recursos pode ter como causa a política de contingenciamento do Governo do Estado, a baixa prioridade no conjunto de metas do PDI, definições arbitrárias no orçamento anual, priorização de ações com alto custo. Então, o nó crítico será a causa principal, para a qual deve-se buscar soluções.

Quarto passo: definidos os problemas e os nós críticos, o próximo esforço é de estabelecer quais os resultados esperados, onde se quer chegar. Se, por exemplo, o nó identificado pelo grupo for o alto custo das ações de capacitação, um resultado coletivamente definido pode ser a elaboração de um plano com baixo custo de ações, cujo objetivo é encontrar alternativas viáveis que garantam a qualidade dos processos formativos e com redução de despesas.

**3ª fase** – Definição de projeto, como fruto do desejo de mudança em relação à situação indesejada. Delinear o plano de ações para a elaboração do PAC e análise de sua viabilidade.

Primeiro passo: a partir dos resultados definidos, seguir com a elaboração de um plano, com base na pergunta: o que precisamos fazer para chegar a esse resultado? A partir dessa questão, elaborar indicadores, propor ações, estabelecer prazos, estimar os recursos necessários e definir os responsáveis envolvidos no processo

de execução e acompanhamento. Nessa etapa, deverá ser utilizado o seguinte instrumento para a composição do plano de ação:

PLANO DE AÇÃO			
Resultado esperado:			
Objetivo:			
Indicadores:			
Ação	Prazo	Responsável	Recursos
1			

**Quadro 17 – Instrumento para o plano de ação**

Fonte: Silva (2001), adaptado pelo autor.

Segundo passo: analisar a viabilidade do plano de ação, estabelecendo a relação entre os recursos necessários e os recursos efetivamente disponíveis, para a construção de um plano de viabilidade.

A pergunta é: Que recursos temos ou não, mas sabemos onde conseguir? Desse modo, os atores poderão fazer uma avaliação política sobre seu plano de ação, de forma bem próxima à realidade. Com a aplicação do instrumento abaixo, o plano de ação pode ser ou não reformulado ou mais detalhado.

VIABILIDADE				
Ação	Recursos necessários	Recursos que temos ou não	Viabilidade	O que fazer para aumentar a viabilidade
1		Temos Não temos	Alta Média Baixa	

**Quadro 18 – Instrumento de viabilidade das ações**

Fonte: Silva (2001), adaptado pelo autor.

**4ª fase** – Definição da forma como será gerenciado e a proposta de avaliação permanente.

Primeiro passo: definir os instrumentos de gerenciamento para, então, “monitorar a realização das ações ou modifica-las, se necessário” (SILVA, 2001, p. 174). Todo

o grupo deverá ter uma cópia dos planos de ação, especialmente os atores envolvidos na sua execução.

Segundo passo: realizar avaliação anual permanente, considerando: quais as atividades planejadas e realizadas; as planejadas e não realizadas; e as não planejadas e realizadas. Por ser um instrumento mais simples e com possibilidade de coletar informações que podem ser aproveitadas e necessárias a um novo ciclo de planejamento, seguem as sugestões de Silva (2001).

Atividades planejadas e realizadas	A partir dos indicadores, quais os resultados?	O que está sendo modificado com a realização dessas ações?
Atividades planejadas e não realizadas	Por quê?	O que fazer para superá-los?
Atividades não planejadas e realizadas	O que justificou sua execução?	Quais foram os resultados obtidos?

**Quadro 19 – Instrumentos auxiliar de avaliação**

Fonte: Silva (2001), adaptado pelo autor.

Essa, então, é a metodologia proposta para o planejamento da capacitação, tendo em vista a elaboração técnica dos PACs para os servidores técnicos administrativos da UNEB. Como ainda não tem a sua ação testada na prática para que seja possível fazer uma avaliação mais precisa, cabe observar que as metodologias participativas são suscetíveis a adequações, justamente por levar em conta a realidade onde é aplicada e a renovação decorrente do aprendizado com o próprio processo. Assim, pode ser um meio inicial de intervir na realidade, de maneira mais propícia à prevalência da perspectiva de natureza democrático participativa da gestão com pessoas no contexto da gestão da educação na Universidade do Estado da Bahia – UNEB.



## 7.2 Considerações finais

Neste estudo, todo o esforço foi por compreender a participação no planejamento da capacitação e sua relação com o reconhecimento social para o técnico administrativo da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. É um estudo situado no âmbito da gestão universitária, no qual a universidade é compreendida como uma instituição social inseparável da democracia e da democratização do saber (CHAUÍ, 2003), e a gestão é compreendida como um “processo político-administrativo, contextualizado e historicamente situado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada” (GRACINDO e KENSKI apud CARVALHO, 2013, p.52).

Para melhor compreender a realidade estudada, a investigação se iniciou com a busca por referenciais teóricos, de modo a conduzir ao pensar crítico sobre o lugar e o modo como a participação se insere na gestão universitária, com uma perspectiva emancipatória diante da discussão acerca da crise relativa à autonomia da universidade pública brasileira, e com o foco voltado para o seu objeto de pesquisa. Em uma universidade de configuração *multicampi* e multiterritorial, a complexidade já presente no tema se ampliou com essa dimensão diversa e desafiadora da gestão da UNEB. Diante de um cenário que estimula a reprodução de modelos que caracterizam uma gestão de tradição funcionalista, na medida em que o cenário político e social enfatiza aspectos estritamente econômicos e de produtividade referenciada em valores do capital, a participação aponta para a tradição interacionista (SANDER, 2007), rumo à consolidação da gestão democrática e caminho viável para a superação do atual contexto de crises. Mas, esse percurso não é pacífico e fácil, uma vez que os processos participativos representam conquista e podem implicar em um reforço de centralização do poder, especialmente quando simulados em práticas de consulta tutelada.

Do mesmo modo, a busca por fundamentos conceituais acerca da capacitação contribuiu de forma significativa para evitar o simplismo e reprodução acrítica de definições, delinear o seu estado da arte e contextualizar a sua dinâmica na gestão e desenvolvimento de pessoas na UNEB. E esse é um tema no contexto da gestão universitária, ainda mais no seu recorte do planejamento da capacitação, que carece de mais pesquisa, o que se reflete na escassez de publicações e referenciais teóricos. Embora esteja no nível do microprocesso, trata-se de uma dimensão

importante na estrutura organizacional, pois envolve pessoas em seus processos formativos e valorativos para que a administração possa cumprir seus propósitos, especialmente ao abarcar todo o esforço humano despendido no processo de trabalho, em seu emprego econômico e devida adequação aos fins.

Entrelaçando participação à capacitação na gestão e desenvolvimento de pessoas, apareceu um fio, aparentemente solto, do reconhecimento social. Uma categoria teórica que saltou às vistas no princípio dos estudos, para compor o tecido de sua pesquisa, partindo inicialmente de uma realidade vivenciada pelo próprio pesquisador, enquanto experiência prática relativa ao mesmo contexto dos sujeitos da pesquisa. Com o esmiuçar teórico dessa linha perpassando o tecido da participação, passou a importar saber quais as repercussões do emprego de metodologias de planejamento participativo para a elaboração técnica dos PACs da UNEB no percurso do reconhecimento social dos seus servidores técnicos administrativos.

Com o estudo mais adensado dos referenciais teóricos já se iniciaram algumas reformulações de premissas consideradas inicialmente: o entendimento de que o planejamento participativo era o suficiente para a efetiva participação social dos técnicos na elaboração representativa e reconhecida de um produto: o PAC.; além da concepção de que a luta por reconhecimento se evidenciaria com nitidez e objetividade nos dados produzidos. O esmiuçar reflexivo da teoria permitiu levar em consideração as nuances e sutilezas no próprio uso e conceito de participação em seus tipos, graus, níveis e princípios, para além do que é mais corriqueiro nos usos indiscriminados e com intenções de simular uma prática de partilha de poder. De forma semelhante, o reconhecimento se mostrou uma categoria difícil de ser dimensionada na prática, ainda mais em um microprocesso de gestão universitária, de modo que suas bases filosóficas permitiram traçar um horizonte viável para dar o foco suficiente nos processos de formação de identidade com a expressão das lutas dos sujeitos por valorização, e assim permitir ser apreendida pelas lentes do método.

Essas reformulações se reforçaram com o desenvolvimento do percurso metodológico do estudo de caso, a partir dos procedimentos de pesquisa adotados e análises feitas, de modo que os limites decorrentes de como a realidade se apresenta, confrontada com a teoria, conduziram tanto a um melhor delineamento e

consequente compreensão da realidade estudada, quanto à adequação do produto em conformidade com os limites e desafios encontrados.

A *priori*, a participação é, de fato, um processo de conquista e caminho para a democratização de espaços de poder, como possibilidade de realizar a autogestão, com o envolvimento e implicação responsável de coletividades na construção de seus próprios destinos. No entanto e como ficou evidente a partir da análise da forma como a capacitação está organizada no contexto da gestão da UNEB, a desarticulação das estratégias e ações, seja entre os próprios sujeitos ou entre os órgãos de administração superior; a centralização de processos de gestão, na esteira de uma tradição ainda entranhada na práxis da administração da universidade; além das práticas ainda incipientes de participação, embora se trate de uma instituição social caracterizada por suas instâncias colegiadas, compõem uma realidade que apresenta condições limitadoras para dar a viabilidade necessária ao emprego de metodologias participativas, o que é potencializado em uma universidade pública de configuração *multicampi*.

Por outro lado, a análise acerca da participação com o emprego de metodologias para o planejamento também conduziu a inferências que permitem atribuir um potencial transformador, na medida em que é frequente e comum na fala dos sujeitos a atribuição de significado valorativo à capacitação e à possibilidade de ser parte de seu planejamento estratégico. É justamente com esse sentido que os dados indicam e justificam o emprego de metodologias participativas como processo de conquista e de formação, tendo como resultados possíveis mais e maior envolvimento dos sujeitos para a realização das finalidades sociais da universidade e de seu próprio desenvolvimento, na medida em que suas capacidades, propriedades, singularidades passam a ser reconhecidas, de modo a atribuir dignidade e reforçar a ação solidária como base fundamental para a perspectiva da gestão com pessoas.

De forma resumida, os desafios para o emprego de metodologias no planejamento da capacitação do técnico são muitos e diversificados, pois vão desde a necessidade de reorganização de documentos, com redefinição e articulação de atribuições, posturas mais críticas e autônomas em relação às políticas de governo e ações externas à universidade, superar a dispersão de proposições formativas e insuficiência de práticas participativas, o não representar um anseio generalizado, a

escassez de recursos orçamentários, até o risco de recair no tecnicismo e abandonar sua perspectiva política emancipatória. Reconhecendo esses desafios, a capacitação para o técnico administrativo na UNEB ainda deve ser caracterizada por um processo de gestão que configure um planejamento com participação limitada. Mas se as experiências ainda marcadas pela prática de consulta já representam uma forma de valorização e reconhecimento presentes na fala dos sujeitos, há espaço para a conquista progressiva de mais autonomia desses técnicos por meio das metodologias participativas, como esforço efetivo para criar as condições necessárias ao atendimento de, ao menos, alguns dos princípios da participação: constituir um direito das pessoas; justificar-se por si mesma e não por seus resultados; ser um processo de desenvolvimento da consciência crítica e de aquisição de poder; levar à apropriação do desenvolvimento por seus próprios agentes; ser algo que se aprende e se aperfeiçoa; poder ser provocada e organizada, sem que isto signifique necessariamente manipulação (BORDERNAVE, 1989).

Se os desafios podem ser ainda maiores no contexto da multicampia, em uma universidade marcada pela diversidade e capilarização territorial, esse mesmo contexto pode ser favorável e potencializador dos processos participativos, inclusive no âmbito micro da gestão, na medida em que represente mais oportunidade de partilha de experiências e aprendizagens, conforme apareceu como um dos significados da capacitação entre técnicos de diferentes Departamentos que se encontram em uma ação formativa. Do mesmo modo, pode favorecer a própria atuação no trabalho cotidiano a partir do conhecimento da universidade como um todo e constituição de redes de grupos colaborativos de trabalho, a exemplo do funcionamento dos grupos de trabalho de recursos humanos – GTs de RH da UNEB.

A formação dessas redes de grupos colaborativos de trabalho também se refere a uma condição de fortalecimento do grupo em sua identidade e conseqüente realização de autoestima, enquanto princípio fundamental para o percurso do reconhecimento social. A proposição de um resultado caracterizado enquanto processo participativo e que seja convergente com a luta por reconhecimento é um caminho viável, pois não é imprescindível para a continuidade da gestão

universitária. Afinal, é mais condizente com as finalidades de uma universidade pública, enquanto instituição social.

Nesse momento final, a expectativa é de ter encontrado dados, indícios, interpretações e proposições suficientes para responder ao problema proposto e motivador da pesquisa. Contudo, as respostas encontradas fazem emergir outras tantas dúvidas e inquietações, deixando a sensação de que esse é um caminho onde não há ponto final, apenas pontos a seguir.

## REFERÊNCIAS

ABBAD, Gardênia da Silva. **Um modelo integrado de avaliação do impacto do treinamento no trabalho - IMPACT**. Brasília, 1999, 347 p. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção Pesquisa Qualitativa).

ALVES, Rubem. **Filosofia da Ciência: introdução ao jogo e suas regras**. 19.ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2015.

ANDRÉ, Marli E. D. Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005.

BAHIA. **Lei 11.375**, de 05 de fevereiro de 2009. Reestrutura as carreiras de Analista Universitário e Técnico Universitário. Disponível em: <http://www.uneb.br/pgdp/files/2010/07/Lei-n.º-11.375-Reestrutura-as-carreiras-de-Analista-Universitário-e-Técnico-Universitário.pdf>. Acesso em: 18/06/2016.

\_\_\_\_\_. **Lei 5.835**, de 12 de julho de 1990. Dispõe a estrutura de vencimentos e salários dos cargos e empregos classificados no Plano de Cargos, Vencimentos e Salários dos Servidores Técnico-administrativo das Instituições de Ensino Superior da Bahia - IESBA. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/85728/lei-5835-90>. Acesso em: 20/02/2018.

\_\_\_\_\_. **Lei 8.889**, de 01 de dezembro de 2003. Dispõe sobre a estrutura de cargos e vencimentos do Poder Executivo do Estado da Bahia. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/85810/lei-8889-03>. Acesso em: 20/02/2018.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.429**, de 10 de fevereiro de 2005. Altera a Lei 8.889 de 2003. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/85811/lei-9429-05>. Acesso em: 20/02/2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto 15.143**, de 21 de maio de 2014. Regulamenta a progressão e a promoção da carreira de Analista Universitário do Poder Executivo do Estado da Bahia. Disponível em: <http://www.uneb.br/pgdp/files/2014/05/Decreto-15143-Analista-Universitário1.pdf>. Acesso em: 18/06/2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto 15.144**, de 21 de maio de 2014. Regulamenta a progressão e a promoção da carreira de Técnico Universitário do Poder Executivo do Estado da Bahia. Disponível em: [http://www.uneb.br/files/2014/05/decreto\\_15.144.pdf](http://www.uneb.br/files/2014/05/decreto_15.144.pdf). Acesso em: 18/06/2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto 16.417**, de 16 de novembro de 2015. Estabelece medidas para a gestão das despesas e controle dos gastos de custeio e de pessoal, no âmbito do Poder Executivo Estadual. Disponível em: <http://www.uneb.br/salvador/dcv/files/2015/11/DECRETO-Nº-16.417.pdf>. Acesso em: 20/02/2018.

\_\_\_\_\_. **Instrução 016**, de 16 de novembro de 2015. Orienta os órgãos e entidades da Administração Pública do Poder Executivo Estadual, quanto aos procedimentos referentes à execução de ações de capacitação. Disponível em: [http://200.128.67.49:8080/materia/imagens\\_materias/8519INSTRUÇÃO%20Nº%20016.pdf](http://200.128.67.49:8080/materia/imagens_materias/8519INSTRUÇÃO%20Nº%20016.pdf). Acesso em: 18/06/2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 1.ed. 3ª reimp. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.

BASTOS, Antônio V. B. **Trabalho e qualificação: questões conceituais e desafios postos pelo cenário de reestruturação produtiva**. In: BORGES-ANDRADE, Jairo E.; ABBAD, Gardênia da Silva e MOURÃO, Luciana (Org.). **Treinamento**,

**Desenvolvimento e Educação em organizações e trabalho.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida.** 2.ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Zahar, 2009.

BELTRÃO, Ricardo E. V. e NOGUEIRA, Francisco do Amaral. **A Pesquisa Documental nos estudos recentes em Administração Pública e Gestão Social.** Encontro Nacional da ANPAD, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2011. Disponível em <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ2700.pdf>. Acesso em 15/01/2018.

BOOG, Gustavo G. (Org.). **Manual de treinamento e Desenvolvimento:** um guia de operações. Pearson Education do Brasil. São Paulo, 2001.

BORDENAVE, J. E. Diaz. **O que é participação.** São Paulo: Brasiliense, 1989 (Col. primeiros passos; 95).

BORGES-ANDRADE, Jairo E.; ABBAD, Gardênia da Silva e MOURÃO, Luciana (Org.). **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em organizações e trabalho.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A profissão de sociólogo.** 2.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

BRASIL. **Decreto-Lei 5.707**, de 23 de fevereiro de 2006. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm>>. Acesso em: 27 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei 5.825**, de 29 de junho de 2006. Institui diretrizes para a elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação de cada Instituto Federal de Ensino



vinculada ao MEC. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5825.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5825.htm). Acesso em: 27 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 23 de fevereiro de 2006, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) >. Acesso em: 17 jul. 2017.

BROSE, Markus (Org.). **Metodologia Participativa**. Porto Alegre, RS: Tomo Editorial, 2001.

CARVALHO, Roberto Francisco de. **Gestão e participação universitária no Século XXI**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHARLE, Christophe e VERGER, Jacques. **História das Universidades**. São Paulo, SP: Editora UNESP, 1996.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **As feições da privatização do público na educação superior brasileira: o caso da UFPA**. 2005. 436f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação–Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **A Universidade Pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação, 05 de outubro de 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02>. Acesso em 13/01/2017.

\_\_\_\_\_. **O que é ideologia**. 38.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CHIAVENATO, Idalberto. **Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos**. 8.ed. Barueri, SP: Manole, 2016.

\_\_\_\_\_. **Gerenciando Pessoas: o passo decisivo para a Administração Participativa.** 2.ed. São Paulo: Makron Books, 1994.

COLOMBO, Sônia Simões (Org.). **Gestão universitária: os caminhos para a excelência.** Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

COLOMBO, Sônia Simões (Org.). **Desafios da gestão universitária contemporânea.** Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2011.

\_\_\_\_\_. **Liderança e gestão do capital humano nas instituições de ensino superior.** In: COLOMBO, Sônia Simões (Org.). **Desafios da gestão universitária contemporânea.** Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2011.

CORDIOLI, Sergio. **Enfoque participativo no trabalho com grupos.** In: BROSE, Markus (Org.). **Metodologia Participativa.** Porto Alegre, RS: Tomo Editorial, 2001.

CORREIA, M. C. **A Observação Participante enquanto técnica de investigação.** *Pensar Enfermagem*, v. 13, nº 2, p. 30-36, 2009.

DAVEL, Eduardo e VERGARA, Sylvia Constant. **Gestão com pessoas e subjetividade.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

DEMO, Gisela. **Políticas de gestão de pessoas nas organizações.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista: noções de política social participativa.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FIALHO, Nadia H. **Universidade Multicampi.** Brasília, DF: Editora Autores Associados LTDA, 2005.

FINO, Carlos Manoel Nogueira. **FAQs, ethnography and participant observation.** Revista Europeia de Etnografia da Educação, Vol. 3 (2003), p. 95-105.

FORTES, Alexandre. **O planejamento estratégico situacional e participativo.** In: BROSE, Markus (Org.). **Metodologia Participativa.** Porto Alegre, RS: Tomo Editorial, 2001.

FRASER, Nancy. **A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação.** Revista Crítica de Ciências Sociais, outubro de 2002, disponível em <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/63/RCCS63-Nancy%20Fraser-007-020.pdf>. Acesso em 11/04/2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança.** 22.ed. São Paulo, SP: Paz & Terra, 2015.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Política de Capacitação do Servidor Público: uma alternativa metodológica à doutrina neoliberal.** Disponível em: [http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1367266226\\_201110526\\_GaudencioFrigotto%20Artigo1.pdf](http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1367266226_201110526_GaudencioFrigotto%20Artigo1.pdf). 2011. Acesso em: 26/01/2018.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo.** 18.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília, DF: Liber livro Editora, 2012.

GAULEJAC, Vincent de. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social.** 18.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4.ed. São Paulo, SP: Editora Atlas, 2002.

GOLDCHLEGER, Lizika Pitpar; IVOGLO, Milana e COLOMBO, Sônia Simões. **Gestão do capital humano nas instituições de ensino superior**. In: COLOMBO, Sônia Simões (Org.). **Gestão Universitária: os caminhos para a excelência**. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

LAPASSADE, Georges. **Grupos, Organizações e Instituições**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2016.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 12.ed. 1ª Reimpressão. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2016.

MACARENCO, Isabel. **Gestão com Pessoas: gestão, comunicação e pessoas**. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

MATTOS, Patrícia. **A sociologia política do reconhecimento: as contribuições de Charles Taylor, Axel Honneth e Nancy Fraser**. 1.ed. São Paulo, SP: Annablume Editora, 2006.

MINAYO, Maria Cecília S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28.ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009.

MORGAN, David L. **Focus Group**. Annual Review of Sociology, Vol. 22 (1996), p. 129-152.

MORGAN, Gareth. **Imagens da Organização**. 1.ed. São Paulo, SP: Atlas, 1996.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita**. 22.ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2015.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 5.ed. Porto Alegre, RS: Editora Sulina, 2015.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

MOTTA, Fernando C. P. **Participação e co-gestão: novas formas de administração**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MOURÃO, Luciana e PUENTE-PALACIOS, Kátia E. **Formação Profissional**. In: BORGES-ANDRADE, Jairo E.; ABBAD, Gardênia da Silva e MOURÃO, Luciana (Org.). **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em organizações e trabalho**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

MURPHY, J. Patrick. **Administração do Ensino superior numa nova era; os rápidos e os mortos**. In: MEYER JUNIOR, Víctor; MURPHY, J. Patrick (Orgs.). **Dinossauros, gazelas & tigres: novas abordagens da administração universitária: um diálogo Brasil e Estados Unidos**. Florianópolis: Insular, 2000.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. 7.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2016.

PACHECO, Luzia et al. **Capacitação e desenvolvimento de pessoas**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

PADOVEZA, Clóvis Luís e FRANCISCHETTI, Carlos Eduardo. **Planejamento econômico e orçamento**. São Paulo: Saraiva, 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar – introdução crítica**. 14.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2006.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro: Paz e terra: 1992.

RIBEIRO, Maria Edilene da Silva. **A Gestão Universitária**: um estudo na UFPA, de 2001 a 2012. 2013. 1º v. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciência da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém do Pará.

RIBEIRO, Nelson de Figueiredo. **Administração acadêmica universitária**: a teoria, o método. Rio de Janeiro: LTC, 1977.

RICOEUR, Paul. **Percursos do reconhecimento**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2006.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa e FILHO, Naomar de Almeida. **A Universidade no Século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na Pós-Modernidade**. 14.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

SCAGLIONE, Vera Lúcia Telles e NITZ, Marcello. **A avaliação da educação superior e a gestão universitária**. In: COLOMBO, Sônia Simões (Org.). **Gestão Universitária**: os caminhos para a excelência. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

SCHLICKMANN, Raphael e MELO, Pedro Antônio de. **Administração Universitária**: em busca de uma epistemologia. Campinas, SP: Revista da Avaliação da Educação Superior, 2012, vol. 17, n.1, p.155-178.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Aforismos para a sabedoria de vida**. 2.ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2006.

SILVA, Marcos José Pereira da. **Onze passos do Planejamento Estratégico-Participativo**. In: BROSE, Markus (Org.). **Metodologia Participativa**. Porto Alegre, RS: Tomo Editorial, 2001.

SOUSA, Ana Maria Costa de. **Gestão Acadêmica Atual**. In: COLOMBO, Sônia Simões (Org.). **Desafios da gestão universitária contemporânea**. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2011.

TAYLOR, Charles. **As Fontes do Self: a construção da identidade moderna**. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

\_\_\_\_\_. **Argumentos filosóficos**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. 2.ed. São Paulo, SP: Editora Atlas, 2009.

TJORA, A. H. Writing small discoveries: an exploration of fresh observers' observations. **Qualitative Research**, London, v. 6, n. 4, p. 429-451, 2006.

TRILLA, Jaume. **A Educação Não-Formal**. In: TRILLA, GHANEM e ARANTES (Org). **Educação formal e não-formal**. São Paulo, SP: Summus Editorial, 2008.

UNEB. **Anuário Estatístico**. Disponível em: <http://www.uneb.br/avaliacao-institucional>. Acesso em 10/02/2018.

\_\_\_\_\_. **Estatuto**. Disponível em: <<http://www.uneb.br/files/2009/10/Estatuto-UNEB-2012.pdf>>. Acesso em 20/10/2015.

\_\_\_\_\_. **Plano de Ações Prioritárias**. Disponível em: [http://www.uneb.br/files/2015/03/relatorio\\_pap.pdf](http://www.uneb.br/files/2015/03/relatorio_pap.pdf)>. Acesso em 20/10/2015.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional.** Disponível em: <[https://portal.uneb.br/proplan/wp-content/uploads/sites/64/2018/03/PDI\\_2017\\_2022-.pdf](https://portal.uneb.br/proplan/wp-content/uploads/sites/64/2018/03/PDI_2017_2022-.pdf)>. Acesso em 10/12/2017.

\_\_\_\_\_. **Plano Estratégico da UNEB.** Disponível em: <[http://www.uneb.br/wp-content/themes/uneb/docs/planejamento\\_integra.pdf](http://www.uneb.br/wp-content/themes/uneb/docs/planejamento_integra.pdf)>. Acesso em 20/10/2015.

\_\_\_\_\_. **Plano de Metas.** Disponível em: <http://www.uneb.br/proplan/plano-de-metas-2016-2017/>. Acesso em 10/02/2018.

\_\_\_\_\_. **Plano Plurianual.** Disponível em: <http://www.uneb.br/proplan/files/2012/09/PPA-20122015.pdf>. Acesso em 20/10/2015.

\_\_\_\_\_. **Regimento Geral - 2012.** Disponível em: <[http://www.uneb.br/wp-content/themes/uneb/docs/planejamento\\_integra.pdf](http://www.uneb.br/wp-content/themes/uneb/docs/planejamento_integra.pdf)>. Acesso em 20/10/2015.

\_\_\_\_\_. **Regimento Interno dos Departamentos - 2013.** Disponível em: <http://www.uneb.br/valenca/dedc/files/2014/04/1017-CONSU-Resolução-Regimento-Departamentos-UNEB.pdf>. Acesso em 11/06/2017.

VARGAS, Miramar R. M. e ABBAD, Gardênia da Silva. **Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação.** In: BORGES-ANDRADE, Jairo E.; ABBAD, Gardênia da Silva e MOURÃO, Luciana (Org.). **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em organizações e trabalho.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos.** 4 ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2010.



## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Questões norteadoras para o grupo focal.

1. O que significa para você a capacitação na UNEB?

Questões secundárias: De que forma o técnico contribui para a capacitação na UNEB? Você se sente parte desse processo?

2. Você sabe como é feito o plano anual de capacitação?

Questão secundária: Como deve ser elaborado cada Plano Anual de Capacitação na UNEB?

3. O que significa a participação do técnico administrativo no planejamento da capacitação na UNEB?

Questão secundária: Quais são os pontos fortes e fracos, potencialidades e fragilidades dessa participação?

APÊNDICE B – Relatórios do orçamento de 2014 a 2017 para a capacitação, fornecidos pela Pró-Reitoria de Planejamento – PROPLAN da UNEB.

### ORÇAMENTO 2014

#### CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAL DO ENSINO SUPERIOR

AÇÃO / OBJETIVO		Orçamento Inicial	Orçamento Final	Empenhado
<b>AÇÃO</b>	<b>6906 - Capacitação de Profissionais de Ensino Superior</b>			
<b>Objetivo</b>	Promover a capacitação de profissionais da universidade, através de cursos, seminários e participação em eventos técnicos, científicos e culturais	200.000,00	175.524,00	175.523,62
<b>AÇÃO</b>	<b>2052 - Capacitação de Servidores e Empregados Públicos do Estado</b>			
<b>Objetivo</b>	Promover a qualificação e requalificação dos servidores e empregados públicos estaduais, objetivando a melhoria dos serviços prestados à sociedade	200.000,00	73.496,00	73.494,20
<b>TOTAL GERAL</b>		<b>400.000,00</b>	<b>249.020,00</b>	<b>249.017,82</b>

Fonte: FGWEB - FIPLAN Gerencial Web

### ORÇAMENTO 2015

#### CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAL DO ENSINO SUPERIOR

AÇÃO / OBJETIVO		Orçamento Inicial	Orçamento Final	Empenhado
<b>AÇÃO</b>	<b>5444 - Capacitação de Profissional do Ensino Superior</b>			
<b>Objetivo</b>	Realizar, apoiar, promover e patrocinar eventos de capacitação para o corpo docente e o corpo técnico-administrativo das universidades estaduais, com vistas a aprimorar a qualidade dos serviços ofertados	100.000,00	60.641,00	53.031,08
<b>TOTAL GERAL</b>		<b>100.000,00</b>	<b>60.641,00</b>	<b>53.031,08</b>

Fonte: FGWEB - FIPLAN Gerencial Web

**Orçamento 2016**

**Capacitação de Profissional do Ensino Superior**

Ação / Objetivo		Orçamento Inicial	Orçamento Final	Empenhado
<b>Ação</b>	<b>5444 - Capacitação de Profissional do Ensino Superior</b>			
<b>Objetivo</b>	Realizar, apoiar, promover e patrocinar eventos de capacitação para o corpo docente e o corpo técnico-administrativo das universidades estaduais, com vistas a aprimorar a qualidade dos serviços ofertados	<b>100.000,00</b>	<b>69.763,00</b>	<b>64.463,59</b>
<b>Total Geral</b>		<b>100.000,00</b>	<b>69.763,00</b>	<b>64.463,59</b>

Fonte: FGWEB - FIPLAN Gerencial Web

**Orçamento 2017**

**Capacitação de Profissional do Ensino Superior**

Ação / Objetivo		Orçamento Inicial	Orçamento Atual	Empenhado
<b>Ação</b>	<b>5444 - Capacitação de Profissional do Ensino Superior</b>			
<b>Objetivo</b>	Realizar, apoiar, promover e patrocinar eventos de capacitação para o corpo docente e o corpo técnico-administrativo das universidades estaduais, com vistas a aprimorar a qualidade dos serviços ofertados	<b>150.000,00</b>	<b>151.783,00</b>	<b>151.320,35</b>
<b>Total Geral</b>		<b>150.000,00</b>	<b>151.783,00</b>	<b>151.320,35</b>

Fonte: FGWEB - FIPLAN Gerencial Web

## **ANEXOS**

ANEXO A – Instrução Normativa publicada pela Secretária de Administração do Estado da Bahia – SAEB, no Diário Oficial do dia 16 de junho de 2015.

### **INSTRUÇÃO Nº 016/2015**

Orienta os órgãos e entidades da Administração Pública do Poder Executivo Estadual, quanto aos procedimentos referentes à execução de ações de capacitação.

O SECRETÁRIO DA ADMINISTRAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições, e tendo em vista o disposto no art. 9º do Decreto nº 15.924, de 06 de fevereiro de 2015, resolve expedir a seguinte,

### **INSTRUÇÃO**

1. A contratação de cursos, seminários, congressos, simpósios e outras formas de capacitação e treinamento de servidores públicos, inclusive instrutoria interna, que demandem o pagamento de inscrição, aquisição de passagem aérea, nacional e internacional, concessão de diárias e verba de deslocamento e remuneração, deverão ser objeto de análise e manifestação técnica formal pela Superintendência de Recursos Humanos – SRH, através da Diretoria de Valorização e Desenvolvimento de Pessoas – DDE, conforme art. 9º, do Decreto nº 15.924, de 06 de fevereiro de 2015.

2. São responsáveis pelo cumprimento desta Instrução:

2.1. a Secretaria da Administração – SAEB, por intermédio da Superintendência de Recursos Humanos – SRH, através da Diretoria de Valorização e Desenvolvimento de Pessoas – DDE;

2.2. as Diretorias Gerais – DG, por intermédio das Diretorias Administrativas – DA ou Unidades equivalentes dos órgãos e entidades.

3. Para os fins desta Instrução, são consideradas as seguintes definições:

3.1. Evento Externo – evento de capacitação externo ao Poder Executivo Estadual, cuja participação requer contratação de vaga individual, mediante inscrição, assim como despesa de deslocamento e diárias, a exemplo de: cursos, seminários, congressos, simpósios e similares.

3.2. Evento do Sistema UCS – evento de capacitação oferecido por outro órgão do Poder Executivo Estadual, cuja participação, através de vaga obtida mediante inscrição sem ônus, implica despesas de deslocamento e diárias.

3.3. Instrutoria Externa – ação de capacitação executada mediante contratação externa nos moldes estabelecidos pela legislação específica em vigor.

3.4. Instrutoria Interna – docência eventual desempenhada por servidores públicos em ações de desenvolvimento voltadas para o alcance de objetivos, metas e resultados institucionais, sem prejuízo do exercício das atividades normais do cargo ou função de que for titular.

3.5. Objetivo Estratégico do Órgão/Entidade – propósito, missão do órgão/entidade e competências institucionais, objetivos de caráter permanente, que dizem respeito à finalidade da instituição.

3.6. Plano Anual de Capacitação – PAC – conjunto de todas as ações de capacitação previamente planejadas a serem desenvolvidas pelo órgão no período de 01 (um) ano.

4. Compete à Superintendência de Recursos Humanos – SRH:

4.1. através da Diretoria de Valorização e Desenvolvimento de Pessoas – DDE:

4.1.1. definir e divulgar as diretrizes gerais de desenvolvimento de pessoas que nortearão a prática de capacitação no Poder Executivo Estadual;

4.1.2. orientar os órgãos e entidades quanto ao processo de elaboração do PAC;

4.1.3. analisar a consistência interna do PAC quanto à lógica proposta entre os objetivos e necessidades dos órgãos e entidades e as ações de capacitação sugeridas;

4.1.4. solicitar dos órgãos e entidades informações complementares que considere necessárias à análise do PAC;

4.1.5. emitir manifestação técnica formal acerca do PAC elaborado pela Diretoria Geral – DG, por intermédio da Diretoria Administrativa – DA ou Unidade equivalente.

5. Compete às Diretorias Gerais - DG, através das Diretorias Administrativas – DA ou Unidades equivalentes dos órgãos e entidades:

5.1. elaborar anualmente seu PAC, com a previsão de todos os cursos e treinamento de servidores públicos, conforme roteiro constante no Anexo I desta Instrução, diferenciando as ações que serão realizadas com instrutoria interna e aquelas que serão realizadas com instrutoria externa, assim como os eventos externos programados;

5.2. apresentar, anexo ao PAC, declaração de disponibilidade orçamentária para execução do mesmo;

5.3. submeter, anualmente à DDE/SRH/SAEB, para análise e manifestação, o PAC com os seguintes elementos, conforme Roteiro estabelecido no Anexo I:

5.3.1. competências do órgão ou entidade;

5. 3.2. necessidade de competências a serem desenvolvidas no período;

5. 3.3. ações de desenvolvimento agrupadas por programa de capacitação;

5. 3.4. objetivos do programa de capacitação e de cada ação de desenvolvimento;

5. 3.5. público e quantidade de participantes;

5. 3.6. forma de execução considerando instrutoria interna, instrutoria externa ou evento externo;

5. 3.7. cronograma de execução;

5. 3.8. custos.

6. Os órgãos/entidades da Administração Pública do Poder Executivo Estadual deverão solicitar da DDE análise do PAC mediante abertura de processo administrativo, respeitados os prazos estabelecidos nesta Instrução.

7. As ações de capacitação similares em finalidade e conteúdo devem ser apresentadas com a mesma denominação e dentro do mesmo programa.

8. As ações de capacitação destinadas especificamente à formação e aperfeiçoamento de carreiras deverão estar agrupadas por carreira na forma de Programa de Formação e Aperfeiçoamento de Carreira – PFAC, conforme Decreto nº 13.372, de 20 de outubro de 2011.

9. O PAC será elaborado de acordo com a finalidade e competência do órgão ou entidade da Administração Pública Estadual, priorizando-se os treinamentos por instrutoria interna.

10. Os órgãos e entidades deverão submeter o PAC para análise, anualmente, no período de 01 de dezembro a 28 de fevereiro, e a DDE terá até 45 (quarenta e cinco) dias, a contar da data de recebimento do processo, para emitir a manifestação técnica formal.

10.1. excepcionalmente para o ano 2015, o prazo para submeter o PAC à DDE será estendido até 15 de julho.

11. A participação em eventos externos ou eventos do Sistema UCS cujo prazo de divulgação inviabilize sua inclusão no PAC no período regular poderá ser solicitada posteriormente, de forma complementar, desde que com antecedência mínima de 40 (quarenta) dias da data do evento em questão.

11.1. a solicitação de análise de evento complementar se dará através de formulário específico constante no Anexo II, a ser encaminhado à DDE, através de Ofício, pela mesma Unidade responsável pelo PAC.

12. A análise e manifestação da DDE acerca do custo das ações de desenvolvimento integrantes do PAC considerarão os seguintes critérios:

12.1. valores e condições estabelecidos pela legislação específica de instrutoria interna, quando for o caso;

12.2. valores médios de mercado para contratação de instrutoria externa conforme tabela referencial elaborada anualmente pela DDE;

12.3. valores médios de mercado praticados em eventos externos de ampla divulgação.

13. As ações de capacitação com instrutoria externa ou participação em eventos externos que excedam os valores médios de mercado deverão ser submetidas ao Conselho de Política de Recursos Humanos – COPE, pela DDE, após manifestação técnica formal.

14. A partir do segundo PAC, o órgão ou entidade deverá anexar, ao processo de solicitação de análise, o relatório de execução do PAC do ano anterior, conforme formulário constante no Anexo III.



15. Para solicitar análise e manifestação formal da DDE/SRH/SAEB quanto à contratação de cursos, seminários, congressos, simpósios e outras formas de capacitação e treinamento de servidores públicos, os órgãos e entidades da Administração Pública do Poder Executivo Estadual, observarão as disposições desta Instrução.

16. Caberá a Secretaria da Administração – SAEB decidir sobre os casos omissos nesta Instrução.

17. Esta Instrução entra em vigor na data de sua publicação.

18. Ficam revogadas as disposições em contrário.

Salvador, 15 de junho de 2015

EDELVINO DA SILVA GÓES FILHO

Secretário da Administração

ANEXO I

ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DO PLANO ANUAL DE CAPACITAÇÃO – PAC
Órgão/Entidade (Nome do órgão/entidade da Administração Pública Estadual a que se refere o Plano)
Objetivos Estratégicos do Órgão/Entidade
Justificativa do PAC

Objetivo do PAC e Descrição dos Programas	
Descrever as mudanças que se pretende alcançar através da capacitação.	
Programas de Capacitação (ações de desenvolvimento agrupadas por programa)	
Programa “A” (nome do programa que explicita a área de resultado pretendida)	
Objetivo Geral (resultado de mudança institucional pretendido pelo programa)	
Objetivo Específico (objetivos intermediários, relacionados às ações de capacitação que serão desenvolvidas)	
Público Alvo (a quem se destina o conjunto de ações do programa)	
Eventos Integrantes (ações de capacitação que serão desenvolvidas dentro deste programa, isto é, cada curso, treinamento, oficina, seminário, etc.)	
Evento “1” (nome do evento/ação específico de capacitação)	
Nº de Turmas	Público Alvo (específico a que se destina a ação)
Carga Horária (duração total do evento em quantidade de horas de uma turma)	Nº de Participantes (por turma e total)
Modalidade de Execução	
Instrutoria Interna	Instrutoria Externa
Evento do Sistema	

UCS		Evento Externo													
Custo Unitário (custo estimado de uma turma, diferenciando os valores referentes à diária e ao deslocamento daqueles referentes à execução do evento)															
Programa “B” (devem ser descritos todos os programas que o órgão/entidade pretende desenvolver no ano, com a estrutura apresentada acima)															
Cronograma de Execução Física do Programa (planilha que descreve a distribuição das ações do programa no ano)															
Ação de Capacitação	Oportunidade/Turma	Nº de Turmas	Total Oportunidade	Cronograma de Execução – nº de turmas											
				Jan eiro	Fev eiro	Ma rço	Abr il	M aio	Ju nh o	Jul ho	Ag ost o	Sete mbro	Out ubr o	Nove mbro	Dez emb ro
Evento 1															
Evento 2															
Evento n															
Total															
Cronograma de Execução e Custo do PAC por Programa															
Programas de Capacitação	Nº de Oportunidades	Cronograma de Desembolso (R\$)												Total	
		Jan	Fev	Ma r	Ab ril	M ai	Jun	Ju l	Ag o	Se t	Ou t	No v	Dez		
Programa A															
Programa															

ma B																		
Progra ma N																		
Total																		

Custo do Programa e Cronograma de Desembolso Programa																	
Ação de Capacitação	Nº de Turmas	Total Oportunidades	Desembolso Mensal (R\$)												Custo Total	Modalidade	
			Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Agosto	Set	Out	Nov	Dez			
Evento 1																	
Evento 2																	
Evento n																	
Total																	

ANEXO II

SOLICITAÇÃO DE EVENTO COMPLEMENTAR	
Evento Externo	Evento Sistema UCS
Órgão/Entidade	Solicitante (DG/DA ou Unidade equivalente)
Nome do Evento	Período de Realização

Modalidade		Programa de Capacitação no qual este evento está alocado						
Presencial	EAD							
Misto								
Empresa Fornecedora						CNPJ		
Identificação dos Participantes								
Nome	Matrícula	Vínculo	Cargo	Local de Trabalho	Custos R\$			
					Inscrição	Diárias	Passagem	Adiantamento
Justificativa (aderência do evento ao PAC)								
Data				Assinatura do Solicitante DA/DG ou Unidade equivalente				

/ /	
-----	--

ANEXO III

RELATÓRIO DE EXECUÇÃO DO PAC							
Órgão/Entidade						Exercício/Ano	
Programa de Capacitação A							
Ação de Capacitação	Planejado			Realizado			Observações
	Qtde. Turmas	Nº de Oportunidades	Valor em R\$	Qtde. Turmas	Nº de Oportunidades	Valor em R\$	
Evento 1							
Evento 2							
Evento n							
Total							
Ações de Capacitação Inclusas e Não Planejadas							Observações
Ação	Objetivo		Público	Tipo*			
Evento 1							
Evento 2							
Total							

\* Informar se o Evento se deu por Instrutoria Interna, Instrutoria Externa, pelo Sistema UCS ou Externo.

EDELVINO DA SILVA GOES FILHO

Secretário da Administração