

UFRRJ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E ESTRATÉGIA – MPGE

DISSERTAÇÃO

**APRENDIZAGEM DE COMPETÊNCIAS COLETIVAS DE SERVIDORES
TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS: O CASO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DO
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR DA UFRRJ**

JULIANA DIAS FERREIRA

2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E ESTRATÉGIA – MPGE**

**APRENDIZAGEM DE COMPETÊNCIAS COLETIVAS DE
SERVIDORES TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS: O CASO DOS
CURSOS DE GRADUAÇÃO DO INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR DA
UFRRJ**

JULIANA DIAS FERREIRA

Sob a Orientação da Professora
Dra. Beatriz Quiroz Villardi

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Gestão e Estratégia**, no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Estratégia, Área de Concentração em Gestão e Estratégia.

Seropédica, RJ
Maio/2017

658.3

F383a

T

Ferreira, Juliana Dias, 1990-

Aprendizagem de competências coletivas de servidores técnicos administrativos: o caso dos cursos de graduação do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ / Juliana Dias Ferreira - 2017.

183 f. : il.

Orientador: Beatriz Quiroz Villardi.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Estratégia.

Bibliografia: f. 101-110.

1. Universidades e faculdades - Administração de pessoal - Teses. 2. Aprendizagem organizacional - Teses. 3. Comunidades de prática - Teses. I. Quiroz Villardi, Beatriz, 1956-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Estratégia. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E ESTRATÉGIA – MPGE

JULIANA DIAS FERREIRA

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre, no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Estratégia, na área de concentração em Gestão e Estratégia.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 25/05/2017.

Profa. Dra. Beatriz Quiroz Villardi
Orientadora
Membro Interno
UFRRJ/MPGE

Prof. Dr. Américo da Costa Ramos Filho
Presidente da banca
Membro interno
UFRRJ/MPGE

Prof. Dr. Jorge Augusto de Sá Brito e Freitas
Membro externo
UNESA/MADE

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais pelos vinte e sete anos de dedicação e amor. Responsáveis pela minha construção pessoal e profissional. Responsáveis pelo meu sucesso. Forneceram todas as ferramentas possíveis para amenizar esses dois anos de completa entrega ao mestrado.

Ao meu irmão Rodrigo pela amizade e parceria durante toda a minha vida. Pelos conselhos e apoio incondicional.

Ao meu namorado Jefferson pelo companheirismo nessa caminhada. Comemorou minhas vitórias e aliviou minhas frustrações. Fez com que essa dura caminhada fosse possível.

Aos meus familiares e amigos que compreenderam a minha ausência e torceram pelo meu sucesso.

A minha orientadora Profa. Dra. Beatriz Quiroz Villardi pela dedicação e por extrair o melhor de mim nesse trabalho. Agradeço ainda sua participação na minha graduação e no período de gerência do projeto de mapeamento.

Aos amigos do IM/UFRRJ que me apoiaram durante esse período e que cobriram minhas ausências causadas pelas aulas e orientações. Agradeço ainda aqueles contribuíram diretamente com a pesquisa destinando tempo de suas vidas para participar das entrevistas.

RESUMO

FERREIRA, Juliana Dias. **Aprendizagem de competências coletivas de servidores técnicos administrativos: o caso dos cursos de graduação do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ**. 2017. 183p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Estratégia). Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2017.

Os servidores técnico-administrativos – TAE – ocupam cargos de auxiliar administrativo, assistente administrativo, secretário executivo no sistema universitário federal após terem comprovado reunirem os requisitos e qualificações do cargo e obtido aprovação em concurso público. Assim, após tomar posse e, sendo lotados em secretarias de curso de graduação entram em exercício mesmo sem receber capacitação específica para exercer as suas atividades de trabalho. Diante da necessidade de realizar a gestão de capacitação específica nos servidores TAE para cumprimento da Lei nº 11.091/2005 - PPCTAE - e do Decreto nº 5.707/2006 que determina a implantação da gestão por competências na administração pública, a presente pesquisa visa descrever o processo de aprendizagem de competências coletivas dos servidores técnicos administrativos que atuam em secretarias acadêmicas de cursos de graduação no Instituto Multidisciplinar/UFRRJ. Para alcançar esse objetivo, utilizou-se como método de coleta de dados a pesquisa documental, observação com diário de campo e entrevistas com roteiro semiestruturado. Foram realizadas vinte e quatro entrevistas com os secretários, coordenadores e discentes dos cursos de graduação. Os dados foram interpretados por análise fenomenográfica, evidenciando as concepções decorrentes das experiências vividas e das práticas de trabalho sobre como ocorre a aprendizagem de competências coletivas. Os resultados revelaram que os secretários concebem a sua aprendizagem de quatro modos, traduzidas nas metáforas do Detetive, da Alcateia, da Simbiose e do Professor. Destacou-se ainda a aprendizagem individual e coletiva de competências, realizada por meio das formas experiencial e vicária, e mediante a formação de uma comunidade de prática dispersa. As competências coletivas foram desenvolvidas pela necessidade de exercer as atividades de trabalho semelhantes, e as competências individuais pela necessidade de exercer as atividades de trabalho específicas, dando lugar assim, a um ciclo de aprendizagem do processo de atender as demandas da secretaria do curso. Apontam-se recomendações para a gestão como: (I) repensar o modelo estrutural funcional e a organização de pessoal em cargos, (II) padronizar os procedimentos de trabalho realizados pelas secretarias de curso, (III) ofertar capacitação compatível com as demandas do Instituto Multidisciplinar e (IV) capitalizar as práticas de aprendizagem informal utilizadas pelos secretários de curso com foco na aplicação do conteúdo e troca de informações entre os servidores. Esse estudo também contribui conceitualmente ao conhecimento sobre práticas de gestão de pessoas em instituições federais de ensino superior e a sua aprendizagem individual e coletiva, concepções sobre aprendizagem, competências individuais e coletivas.

Palavras-chave: Aprendizagem individual e coletiva; concepções sobre aprendizagem; gestão universitária no Brasil.

ABSTRACT

FERREIRA, Juliana Dias. **Administrative technicians' collective competencies learning: a case about the undergraduate courses of UFRRJ's multidisciplinary institute**. 2017. 183p. Dissertation (Professional Master's degree in Management and Strategy). Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2017.

The administrative technicians – TAE – occupy the positions of auxiliary, assistant and executive secretary in the Federal university system after proving they have the minimum requirements for the job positions in a public contest. Therefore, after being hired and assigned to undergraduate course secretaries they start working even though they were not given any specific capacitation to do their activities. Due to the necessity to do the proper capacitation management of the TAE in order to comply with the law nº 11.091/2005 – PPCTAE – and the decree nº 5.707/2006, that determines the implementation of the management by competencies in the public administration, this research aims to describe the learning process of the collective competencies by the TAE of the secretaries of the undergraduate courses of UFRRJ's multidisciplinary institute. In order to do so, it was used as data gathering method the documental research, observation accompanied by field journal and interviews with a semi-structured script. Twenty-four interviews with secretaries, coordinators and students were made. The data were interpreted using phenomenographic analysis, highlighting the conceptions of the secretaries about how they learn their collective competencies through their lived experience. The results revealed that the secretaries conceive their learning process in four different ways, translated into four metaphors called: The Detective, The Pack of wolves, The Symbiosis and The Teacher. It also highlighted the ways of learning their collective and individual competencies through experience and vicarious forms and by forming a community of dislocated practice. The collective competencies were developed by the necessity to do similar tasks, while the individual capacities were developed by the necessity to do specific tasks, giving birth to a learning cycle that allowed them to fulfill the course's secretary's demands. The results also produced management recommendations such as: (I) rethink the functional structure model and the personnel organization, (II) standardize the course's secretaries' work procedures, (III) offer capacitation according to the demands of the multidisciplinary institute and (IV) unite the informal learning practices used by the secretaries with focus on its contents and information exchange between the workers. This research also contributes to the theoretical knowledge about the federal universities human resources management and their learning of individual and collective competencies.

Key-words: Individual and collective learning; conceptions about learning; Brazil's universities management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O impacto da aprendizagem organizacional na aprendizagem individual e o reflexo da aprendizagem organizacional na aprendizagem individual	21
Figura 2- O modelo lewiniano de aprendizagem experiencial	24
Figura 3 - Estrutura Organizacional da UFRRJ.....	38
Figura 4 - Estrutura Acadêmica do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ.....	41
Figura 5 - Competências evidenciadas pelo secretário G1	78
Figura 6 - Competências evidenciadas pelo coordenador G3	79
Figura 7 - Competências evidenciadas pelo TAE referência N1.....	80
Figura 8 - Competências requeridas do secretário G1	81
Figura 9 - Inter-relação entre as aprendizagens dos secretários de curso.....	85
Figura 10 - Interações entre os servidores entrevistados	88
Figura 11 - Servidor referência entre os entrevistados	89
Figura 12 – Competências requeridas e evidenciadas do secretário G1.....	92
Figura 13- Competências coletivas requeridas e evidenciadas dos secretários de curso	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Resumo das abordagens de competências.....	14
Quadro 2 - Definições das Competências Coletivas	16
Quadro 3 - Aprendizagem/renovação nas organizações: quatro processos através de três níveis	22
Quadro 4- Espectro dos principais modelos de processos.....	28
Quadro 5- Processos finalísticos e de apoio	29
Quadro 6 - Roteiro de entrevista para o secretário	32
Quadro 7 - Tabela de Percentuais de Incentivo a Qualificação.....	45
Quadro 8 - TAEs que atuam em secretarias de cursos de graduação no IM	50
Quadro 9 - Coordenadores de curso de graduação em exercício no IM.....	51
Quadro 10 - Resumo do percurso metodológico	55
Quadro 11 – Secretários de curso entrevistados.....	56
Quadro 12 - Categorias e subcategorias de análise	58
Quadro 13 - Quadro resumo das atividades semelhantes entre secretários.....	59
Quadro 14 - Quadro resumo das atividades específicas dos secretários	60
Quadro 15 - Concepções hierarquizadas da aprendizagem dos TAEs	66

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

AO	Aprendizagem Organizacional
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CODEP	Coordenação de Desenvolvimento de Pessoas
CONSU	Conselho Universitário
CTUR	Colégio Técnico da UFRRJ
DP	Departamento de Pessoal
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IM	Instituto Multidisciplinar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEPS	Núcleos de Ensino e Pesquisa
PAC	Plano Anual de Capacitação
PCCTAE	Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNDP	Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RJU	Regime Jurídico Único
TAE	Técnico Administrativo em Educação
TD&E	Treinamento, Desenvolvimento e Educação de Pessoas nas Organizações
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	1
1.1	Situação Problema.....	3
1.2	A Pergunta de Pesquisa	3
1.3	Objetivos	4
1.3.1	Objetivo final.....	4
1.3.2	Objetivos intermediários	4
1.4	Justificativa Do Estudo.....	4
1.4.1	Relevância	4
1.4.2	Oportunidade.....	4
1.4.3	Viabilidade	5
1.5	Delimitação Do Estudo	5
2	REVISÃO DE LITERATURA	7
2.1	Gestão Estratégica De Pessoas Em Universidades.....	7
2.1.1	Gestão estratégica organizacional e de pessoas.....	7
2.1.2	A gestão universitária e seus gestores	8
2.1.3	Gestão estratégica de pessoas no âmbito público.....	10
2.2	Competências	11
2.2.1	O modelo de gestão por competências	14
2.2.2	Competência coletiva	15
2.2.3	Gestão por competências no âmbito público.....	18
2.3	Aprendizagem Nas Organizações	19
2.3.1	Níveis da aprendizagem	20
2.3.2	Formas de aprendizagem: formal e informal.....	23
2.3.3	Tipos de aprendizagem: tradicional, experiencial, vicária e situada	23
2.4	Processos Organizacionais	27
2.4.1	Definição de processos.....	27
2.4.2	Tipos de processos	29
2.4.3	Gestão de processos	30
3	O CASO DA UFRRJ	34
3.1	Caracterização Da Organização	35
3.2	Carreira Dos Servidores técnico-Administrativos Em Educação.....	42
3.3	Capacitação e Desenvolvimento dos TAE	45

3.4	Gestão da Capacitação e Desenvolvimento na UFRRJ	47
4	METODOLOGIA DE PESQUISA	49
4.1	Delineamento e Caracterização da Pesquisa	49
4.2	Sujeitos Da Pesquisa e Critérios De Seleção.....	49
4.3	Coleta de Dados de Campo	52
4.4	Tratamento e Análise de Dados.....	53
4.5	Limitações dos Métodos Seleccionados.....	53
4.6	Resumo do Percurso Metodológico	54
5	RESULTADOS DE CAMPO	56
5.1	Primeira Categoria – Atividades do Secretário	59
5.1.1	Atividades semelhantes	59
5.1.2	Atividades específicas	60
5.2	Segunda Categoria - Desafios na Realização da Atividade.....	61
5.2.1	Ausência de gratificação por atividade fora do escopo do trabalho	61
5.2.2	Ausência de padronização nos procedimentos	62
5.2.3	Dificuldades interpessoais	64
5.2.4	Dificuldades estruturais	64
5.2.5	Dificuldades administrativas	65
5.3	Terceira Categoria – Concepções da Aprendizagem.....	66
5.3.1	Detetive	66
5.3.2	Alcateia.....	67
5.3.3	Simbiose	68
5.3.4	Professor.....	68
5.4	Quarta Categoria – Formas de Aprender.....	69
5.4.1	Com cursos de capacitação após o ingresso	69
5.4.2	Executando a tarefa	70
5.4.3	Por reflexão sobre os próprios erros.....	70
5.4.4	Pela própria iniciativa.....	70
5.4.5	Com a chefia imediata.....	71
5.4.6	Com colegas de trabalho	71
5.5	Quinta Categoria – Contribuições Para o Aprendizado	72
5.5.1	Vivência determina expertise	72
5.5.2	Aprendizado do coordenador	73
5.5.3	Ambiente colaborativo	73

5.5.4 Trabalho em equipe	74
5.6 Sexta - Desafios Para o Aprendizado	75
5.6.1 Ausência de capacitação prévia a execução	75
5.6.2 Ausência de capacitação específica.....	75
5.6.3 Concentra o conhecimento no indivíduo.....	76
5.6.4 Redes de conhecimento	76
5.7 Sétima Categoria - Competências Evidenciadas	77
5.7.1 Capacidade atribuída ao secretário.....	77
5.7.2 Capacidade atribuída ao coordenador	78
5.7.3 Capacidade atribuída ao TAE referência.....	79
5.8 Oitava Categoria – Competências Requeridas	80
5.8.1 Requisitos para execução da atividade.....	80
5.8.2 Incapacidade atribuída ao secretário e coordenador.....	81
5.9 Resposta do Campo com base nos resultados empíricos.....	82
6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS À LUZ DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	84
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
7.1 Recomendações.....	97
7.2 Sugestões Para Pesquisa Futura	98
7.3 O Aprendizado da Pesquisadora no Processo de Estudo.....	98
7.4 Síntese	99
8 REFERÊNCIAS	101
Apêndice A- Convite para participação em pesquisa.....	111
Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido	112
Apêndice C – Roteiro de Entrevista para o secretário.....	113
Apêndice D – Roteiro de entrevista para o coordenador.....	115
Apêndice E – Roteiro de entrevista para o discente	117
Apêndice F- Análise da entrevista do secretário G7	118
Apêndice G – Análise da entrevista do coordenador G7	136
Apêndice H – Análise da entrevista do discente G7	150
Apêndice I – Episódios de Observações do campo.....	153
Apêndice J– Competências evidenciadas e requeridas do secretário G1	155
Apêndice K - Lacuna de competência do secretário G1	156
Apêndice L - Competências evidenciadas e requeridas do secretário G3.....	157
Apêndice M - Lacuna de competência do secretário G3.....	158

Apêndice N - Competências evidenciadas e requeridas do secretário G4	159
Apêndice O - Lacuna de competência do secretário G4	160
Apêndice P - Competências evidenciadas e requeridas do secretário G5	161
Apêndice Q - Lacuna de competência do secretário G5	162
Apêndice R - Competências evidenciadas e requeridas do secretário G6.....	163
Apêndice S - Lacuna de competência do secretário G6.....	164
Apêndice T - Competências evidenciadas e requeridas do secretário G7.....	165
Apêndice U - Lacuna de competência do secretário G7	166
Apêndice V - Competências evidenciadas e requeridas do secretário G8	167
Apêndice X - Lacuna de competência do secretário G8	168
Apêndice Y - Competências evidenciadas e requeridas do secretário G9	169
Apêndice Z - Lacuna de competência do secretário G9.....	170

1 INTRODUÇÃO

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) tem passado por um cenário de constantes mudanças em função da modernização das práticas de gestão (BRASIL, 2006; MPOG/SEGEP, 2006) e vem enfrentando desafios de gestão devido a sua expansão em função a sua adesão ao REUNI (BRASIL, 2007).

Segundo o relatório da comissão constituída pelo MEC mediante Portaria nº 126/2012, o REUNI proporcionou o aumento da oferta de vagas de graduação e pós-graduação, aumento do número de servidores e expansão da Universidade (WESKA *et al*, 2012). No entanto, a UFRRJ desde a sua adesão em 2008 enfrentou dificuldades e desafios na gestão dessa mudança. Entre elas, a ausência de um planejamento para o enfrentamento da mudança provocou, segundo a percepção dos gestores da UFRRJ, um aumento da demanda de trabalho aliada à ausência de estrutura (LIMA; VILLARDI, 2011).

Além do enfrentamento às dificuldades oriundas de sua expansão, a UFRRJ possui características comuns com as demais IFES que se apresentam como dificuldades na sua gestão, dentre elas: a legislação que as regem e a sua força de trabalho.

No que se refere à limitação da legislação, destaca-se que, apesar de as universidades possuírem autonomia universitária, a mesma não se aplica a questão orçamentária (BRASIL, 1988; 1996). Ou seja, a União é responsável por estabelecer o limite orçamentário para as universidades (BRASIL, 1996).

Já em relação à força de trabalho das universidades, ela é formada, predominantemente, por servidores ingressos por meio de concurso público. Os servidores podem ser: técnico administrativo em educação (TAE), professor do magistério superior efetivo e professor do magistério superior substituto.

Considerando os TAE como foco desse estudo, cabe entender a problemática de sua carreira e das ações de capacitação e desenvolvimento da universidade para esses servidores.

No que se refere à carreira do TAE, as legislações induzem a qualificação contínua do técnico-administrativo, ou seja, incentiva-se que o servidor busque qualificação superior à requerida para ocupar o seu cargo, porém veda a possibilidade de ascensão funcional (BRASIL, 1990; 2005).

A política de incentivo à qualificação contínua apresenta contribuições para o servidor e para a organização. Segundo a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (BRASIL, 2006), essa iniciativa propicia o desenvolvimento permanente do servidor e melhores condições para o exercício de atividades de direção e assessoramento. Para Costa (2010), a política de qualificação contínua aliada à progressão por capacitação funcional trouxe benefícios, como “novas oportunidades de desenvolvimento profissional, com a oferta de programas institucionais para capacitação que revertem em melhoria do desempenho das atribuições” (COSTA, 2010, p.49).

Apesar das contribuições para o desenvolvimento do servidor, essa política de incentivo à qualificação contínua dos TAE apresenta duas contradições. A primeira se refere à ausência de políticas e ações das instituições para o aproveitamento do conhecimento

adquirido pelo servidor que, após o término da sua qualificação, retorna as mesmas atividades desempenhadas anteriormente, ou seja, “torna-se inócuo apresentar um quadro de servidores técnicos administrativos potencialmente qualificados se esta qualificação não se materializa no trabalho desenvolvido no interior da instituição” (SOUZA; ANTUNES, 2015, p.5). A segunda se refere à limitação da ação motivadora do plano de carreira, já que veda a mudança de classe por meio da ascensão funcional. Em outras palavras, o servidor que alcança o teto da carreira não pode alcançar cargos superiores sem realizar novo concurso público, o que acarreta em limitação de motivação já que não há mais a possibilidade de crescimento na carreira (SOUZA; ANTUNES, 2015).

Além dessas contradições que geram pressão na gestão de pessoal na instituição pelo surgimento de demandas por aproveitamento dessa qualificação, em nenhuma das legislações que regem os TAE – Regime Jurídico Único e Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (RJU e PCCTAE, respectivamente) - considera explicitamente a importância da vinculação da capacitação do servidor com os objetivos da organização. Esse cenário não é desejável já que desconsidera os princípios de uma gestão estratégica de pessoas, que tem em sua essência a vinculação das diretrizes/políticas/ações gestão de pessoas com os objetivos da organização (MELLO; AMANCIO FILHO, 2010).

Sem uma perspectiva estratégica de gestão, embora com base legal nas legislações que regem os TAE – RJU e PCCTAE, se incentiva que o servidor obtenha capacitação e qualificação por meio da concessão de afastamentos e licenças que têm sido concedidas, mesmo sem apontar que essa capacitação terá retorno para a instituição.

É nessa conjuntura que se introduz o modelo de Gestão por Competências, por meio da publicação do decreto nº 5.707/2006. Essa ferramenta para gestão de pessoal se apresenta como uma saída para os problemas de alinhamento das ações de capacitação e desenvolvimento do servidor com os objetivos estratégicos das organizações, assim como de ausência de um modelo eficiente de levantamento nas necessidades de Treinamento, Desenvolvimento e Educação de Pessoas nas Organizações (TD&E) expostos anteriormente.

O modelo de Gestão por competências, proposto pela PNDP do decreto nº 5.707/2006, visa o desenvolvimento permanente do servidor; a racionalização e efetividade dos gastos; a melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços (BRASIL, 2006).

É possível perceber que as dificuldades expostas para implantação do RJU e o PCCTAE se refletem nas ações de gestão de pessoas na UFRRJ. Nesse sentido, Santos (2013), com base em estudo realizado na UFRRJ, alerta para a ausência de vinculação das ações de TD&E com os objetivos estratégicos da instituição e a utilização de um modelo ineficiente de levantamento das necessidades de capacitação restrito a um atendimento apenas reativo das demandas dos chefes dos servidores ou às demandas por iniciativa dos próprios servidores.

Esse cenário da UFRRJ indica a necessidade de atendimento do Decreto nº 5.707/2006 para além da sua obrigação legal, já que essa legislação propõe um modelo de Gestão por Competências que em tese seria capaz de superar as dificuldades de gestão de pessoas presentes nessa organização.

Considerando as lacunas existentes das abordagens racionalistas de competências, que apresentam descrições abstratas e não conseguem representar a complexidade da competência para o desempenho dos servidores, essa pesquisa pretende utilizar de uma abordagem interpretativista para descrever o processo de aprendizagem das competências que são compartilhadas pelo grupo de servidores técnicos administrativos que atuam em secretarias acadêmicas de cursos de graduação, partindo do pressuposto que as competências são construídas por meio da aprendizagem dos processos de trabalho.

1.1 Situação Problema

Os servidores técnicos administrativos em educação (TAE) são alocados em unidades organizacionais. A escolha da lotação desses servidores era feita, até 2015, sem critérios sistematizados e sem a utilização de sistemas informatizados.

Depois de lotado em uma unidade organizacional o servidor deve entrar em exercício, que marca o início das atividades de trabalho. Na UFRRJ, os servidores ainda não contam com ambientação nem recebem capacitação introdutória ao entrar em exercício.

Um TAE, ao ser lotado em uma coordenação de curso de graduação presencial, assume as atividades de secretaria da coordenação, porém esse servidor não necessariamente recebe capacitação específica para exercer as atividades designadas.

Entretanto, isso não significa que a instituição não ofereça capacitação aos seus servidores. Os servidores TAE da UFRRJ têm a possibilidade de cursar internamente capacitação formal oferecida pela Coordenação de Desenvolvimento de Pessoas (CODEP), setor responsável pelo treinamento e desenvolvimento dos servidores, ou externamente através da solicitação de curso de capacitação. Em nenhuma dessas formas há vinculação explícita da capacitação concedida ao servidor com os objetivos estratégicos da organização ou com as metas dos setores.

Diante desse cenário onde os servidores TAE que atuam em coordenações de curso de graduação não são preparados para desempenhar as suas atividades de trabalho, seja pela ausência de capacitação e/ou vinculação com os objetivos da organização, surge a obrigatoriedade de se atender a uma legislação de pessoal.

O decreto nº 5.707/2006 propõe a utilização da gestão por competências na administração pública, visando a modernização das práticas de gestão de pessoal. Contudo, busca-se mais do que somente atender a uma legislação. O modelo de gestão por competência promete obter a melhoria no desempenho da organização, se comparado às atuais práticas da instituição.

1.2 A Pergunta de Pesquisa

Portanto, a partir dessa situação problema indaga-se: Como os servidores técnico-administrativos da UFRRJ que atuam em secretarias acadêmicas de cursos de graduação aprenderam a desenvolver suas competências coletivas nos processos de trabalho?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo final

O objetivo final dessa pesquisa é descrever o processo de aprendizagem para desenvolvimento de competências coletivas dos servidores técnicos administrativos que atuam em secretarias acadêmicas de cursos de graduação.

1.3.2 Objetivos intermediários

Para alcançar o objetivo final de descrever o aprendizado realizado de competências coletivas dos servidores técnicos administrativos que atuam em secretarias acadêmicas de cursos de graduação, estabeleceram-se quatro objetivos intermediários:

- Descrever a percepção da vivência dos servidores sobre seu próprio aprendizado na prática do trabalho de suas competências coletivas para atuar na secretaria de curso de graduação;
- Caracterizar os processos de aprendizagem relacionados com as atividades que os servidores das secretarias de curso de graduação desempenham;
- Identificar como esses servidores aprenderam na prática do trabalho a realizar as atividades relativas à sua função;

1.4 Justificativa Do Estudo

Este projeto de pesquisa se justifica pela sua relevância, oportunidade e viabilidade a seguir explicitado.

1.4.1 Relevância

A resposta da questão de pesquisa aqui proposta é relevante, dado que entender como os sujeitos da pesquisa aprenderam suas competências coletivas e como eles aprendem novas competências propicia o desenvolvimento de competências e aprendizagem organizacional em Instituições Federais de Ensino Superior - IFES.

Essa descoberta também contribui para o avanço do conhecimento sobre práticas de gestão de pessoas em IFES no Brasil. Na UFRRJ, especificamente, esse estudo ainda contribui com informações acerca da caracterização da instituição, da estrutura da carreira de seus técnicos e de sua política de capacitação e desenvolvimento.

A contribuição prática para a instituição examinada é uma descrição detalhada das competências coletivas desenvolvidas e os processos de aprendizagem adotados pelos sujeitos da pesquisa. Assim, haverá subsídio para a elaboração de programas e políticas de gestão de pessoas alinhadas ao modelo de gestão por competências. Dessa forma, espera-se propiciar a melhoria da eficiência, da eficácia e na qualidade dos serviços prestados.

1.4.2 Oportunidade

Esta proposta se apresenta oportuna devido ao contexto que a UFRRJ está inserida no ano de 2017, com destaque a necessidade de atender a legislação vigente e modernizar as suas práticas de gestão.

A legislação vigente que trata da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP) estabelece a necessidade, desde 2006, de se cumprir o decreto nº 5.707/2006, que estabeleceu a obrigatoriedade de adoção do modelo de gestão por competências no âmbito público federal.

Essa legislação demonstra o interesse em modernizar as práticas de gestão nas instituições públicas, visando seguir nessa direção, a UFRRJ iniciou dois projetos: O Mapeamento de Capital Humano e o Mapeamento de Processos.

O Mapeamento de Capital Humano da UFRRJ iniciou em 2010 e tem como objetivo prover a instituição de informações pessoais e funcionais sobre seus servidores, contribuindo, assim, para a implementação da gestão estratégica de pessoas e da gestão por competências.

O Mapeamento de Processos das atividades da UFRRJ iniciou em 2015 e tem como objetivo realizar o levantamento das atividades e modelagem de processos. Esse projeto se faz necessário para a implantação de uma gestão estratégica de pessoas por competências.

Ao final do ano de 2015, os dois projetos citados acima se uniram, formando o projeto chamado de Mapeamento da Força de Trabalho. Desse modo, busca-se atender a necessidade de modernização da gestão de forma unificada.

1.4.3 Viabilidade

O Instituto Multidisciplinar da UFRRJ, foco da pesquisa de campo, forneceu a documentação requerida para a elaboração desse estudo, dado ser de interesse da instituição conhecer o processo de aprendizagem das competências coletivas dos seus técnicos administrativos que atuam em coordenações de curso, mesmo sem capacitação específica para tal.

O projeto de pesquisa contou com o apoio da Direção do Instituto Multidisciplinar, ao qual a pesquisadora tem amplo acesso, por estar lotada desde setembro de 2013 no Núcleo de Apoio ao Departamento de Gestão de Pessoas no campus de Nova Iguaçu.

A proximidade física e a relação trabalhista da pesquisadora facilitaram a obtenção de autorização para realizar a pesquisa e para examinar documentação disponível dentro do órgão, mesmo a que não foi publicada e que seja pertinente à temática da pesquisa.

Ademais, contou-se com a colaboração da Coordenação de Desenvolvimento de Pessoal (CODEP), setor no qual a pesquisadora atuou durante um ano, para a obtenção de informações quanto as técnicas de desenvolvimento de competências aplicadas na Instituição. Por fim, esta pesquisa contou também com a colaboração das chefias das Coordenações de Curso, dos secretários das Coordenações de Curso e dos discentes dos cursos para responder aos questionamentos propostos durante a realização das entrevistas como sujeitos da pesquisa.

1.5 Delimitação Do Estudo

O estudo se restringiu conceitualmente à gestão por competências com foco no nível coletivo, aprendizagem nas organizações e gestão por processos, por meio de uma abordagem estratégica de gestão de pessoas inserida no contexto da gestão universitária.

Geograficamente se restringiu a um de seus *campi*, situado no município de Nova Iguaçu, também conhecido como Instituto Multidisciplinar, no qual se localizam 11 Coordenações de Curso de Graduação presencial.

Apesar de reconhecer que a instituição tem sua força de trabalho composta também por trabalhadores cedidos de outras instituições, anistiados, terceirizados e bolsistas de apoio técnico, o estudo limitou-se somente a servidores técnico-administrativos e docentes.

O estudo se limitou temporalmente ao período de junho de 2015 até fevereiro de 2017. Durante todo esse período a pesquisadora realizou observação direta e entrevista com roteiro semiestruturado.

Não foram diretamente abordadas as outras tecnologias de gestão de pessoal da UFRRJ, tais como a avaliação de desempenho, embora se reconheça que compõem o subsistema de Gestão Estratégica de Pessoas.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura desse estudo compreende quatro tópicos: gestão estratégica de pessoas em universidades, competências, aprendizagem nas organizações e processos organizacionais.

2.1 Gestão Estratégica De Pessoas Em Universidades

Nessa seção será abordada a gestão estratégica, a gestão estratégica de pessoas, a gestão universitária, os gestores universitários e a gestão estratégica de pessoas no âmbito público.

2.1.1 Gestão estratégica organizacional e de pessoas

A administração estratégica, que tem sua origem nas estratégias militares, apresenta características voltadas para a gestão organizacional. Essa técnica que inicialmente estava relacionada apenas com a atividade de planejamento já engloba as demais atividades, como: organizar, dirigir e controlar. Além disso, a administração estratégica vem se expandindo para todas as áreas da organização (ALMEIDA *et al*, 1993).

A valorização do conceito de administração estratégica, ocorrida na década de 90, fez com que ela adotasse o nome de ‘gestão estratégica’(MELLO; AMÂNCIO FILHO, 2010). Esse conceito é conhecido por adotar “um enfoque mais sistêmico do processo de planejamento e das funções estratégicas, visando estabelecer a integração de todos os setores da empresa, com a finalidade de melhor alocar os recursos para atingir os objetivos organizacionais” (MELLO; AMÂNCIO FILHO, 2010, p. 625).

Diante da evolução da gestão estratégica, cabe então definir o termo. A gestão estratégica é definida, para fins dessa pesquisa, como “um tipo de gestão que se preocupa com os objetivos e metas da organização e com o desempenho e as formas de atuação mais adequados para concretizá-los, considerando-se o curto, o médio e o longo prazos” (SCHIKMANN, 2010, p. 18).

A partir desse conceito, pode-se entender que a gestão estratégica deve considerar todos os setores de uma organização para a busca dos seus objetivos e metas. Sendo assim, a gestão estratégica deve estar presente também na área de gestão de pessoas.

Antes de iniciar a apresentação do termo Gestão Estratégica de Pessoas, cabe definir o termo Gestão de Pessoas, considerando a evolução do conceito de Departamento de Pessoal ainda presente nas organizações. A Gestão de Pessoas é definida como “a função gerencial que visa à cooperação das pessoas que atuam nas organizações para o alcance dos objetivos tanto organizacionais quanto individuais” (GIL, 2012, p.17). Visando se distanciar dos conceitos de departamento de pessoal e recursos humanos para se aproximar de uma abordagem de gestão de pessoas, os gestores “procuram designar as pessoas que trabalham nas organizações não mais como empregados ou funcionários, mas como cooperadores ou parceiros” (GIL, 2012, p.18). Essa abordagem enfatiza que as pessoas não devem mais ser tratadas como recursos que a organização deve administrar, mas como indivíduos que apresentam atitudes cooperativas.

A evolução do conceito de gestão de pessoas influenciou também a visão da gestão estratégica de pessoas, introduzindo um novo entendimento: as pessoas como um ativo estratégico para a organização.

A gestão estratégica de pessoas passa a acompanhar a nova lógica da gestão de pessoas, ou seja, as suas atividades burocráticas, como controle de pessoal e pagamento, deixam de ser o único foco da organização (MELLO; AMÂNCIO FILHO, 2010). Portanto, o modelo de gestão estratégica de pessoas passa a buscar:

adequação e coerência das políticas e práticas de recursos humanos aos objetivos estratégicos da organização, mediante o envolvimento e o comprometimento dos diferentes níveis hierárquicos da organização no processo de construção das ações para realização da missão institucional (MELLO; AMÂNCIO FILHO, 2010, p. 626).

Ressalta-se que área de gestão de pessoas tem uma característica diferenciada das demais áreas, pois “ela não só trata da estratégia da empresa quanto ao envolvimento das pessoas para o atingimento dos objetivos organizacionais, como trata da estratégia para o atendimento das suas próprias necessidades” (ALMEIDA *et al*, 1993, p. 14). Dessa forma, cabe a área de gestão de pessoas a administração dos interesses da organização e das pessoas que a compõe, buscando um alinhamento com as estratégias organizacionais (ALMEIDA *et al*, 1993).

Para a implementação de uma Gestão Estratégica de Pessoas é necessário uma reestruturação da organização, visando à utilização de uma nova abordagem da Gestão de Pessoas. Para isso, é essencial a utilização de novos mecanismos e instrumentos para a atuação do Setor de Gestão de Pessoas, tais como: “a) Planejamento de recursos humanos; b) Gestão de competências; c) Capacitação continuada com base em competências; e d) Avaliação de desempenho e de competências” (SCHIKMANN, 2010, p. 20). Destaca-se que a maior parte dos mecanismos e instrumentos mencionados tem como base o modelo de Gestão por Competências, tema dessa pesquisa.

Após a explanação sobre a gestão estratégica de pessoas, é imprescindível entender a dinâmica da gestão universitária e de seus gestores para, assim, dimensionar os conceitos para o âmbito público.

2.1.2 A gestão universitária e seus gestores

As Universidades, independente da esfera de atuação, possuem autonomia “didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, Art. 207).

Isso significa que as Universidades podem deliberar, sem a necessidade de consulta ou autorização de órgão superior, acerca dos assuntos que englobem a sua autonomia definida pela Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988). Essa legislação inclui ainda que as universidades têm liberdade de atuação na admissão de servidores técnicos administrativos e professores, observando a obrigatoriedade de realização de concurso público (BRASIL, 1988).

Entretanto, as universidades estão vinculadas ao Ministério da Educação (MEC), que é responsável por avaliar, regular e supervisionar as IFES (MEC, 2012). As Universidades devem seguir obrigatoriamente o que está estabelecido no Plano Nacional de Educação (PNE) e as diretrizes e bases da educação nacional exposta na Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996; 2014).

Cabem às universidades atribuições específicas oriundas da sua autonomia. No que se refere à gestão dessas instituições, ressalta-se as seguintes atribuições:

I - propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis;

II - elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes;

III - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo Poder mantenedor;

IV - elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais;

V - adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento;

VI - realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos;

VII - efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho. (BRASIL, 1996, Art. 54)

No entanto, as Universidades não possuem autonomia orçamentária. Explicita-se ainda na Lei nº 9.394/1996: “Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas” (BRASIL, 1996, Art. 55).

O repasse de recursos a Universidades Federais é regulamentado por normas estabelecidas pelo MEC. Os recursos destinados as Universidades são calculados conforme:

indicadores relativos ao número de alunos matriculados e concluintes da graduação e pós-graduação de cada universidade federal, bem como, entre outros, o indicador de eficiência/eficácia RAP (relação aluno professor) e os indicadores de qualidade dos cursos de graduação e pós-graduação baseados em sistemas de informação do Ministério da Educação (MEC, 2013, Art.3).

Em seguida, serão abordados as particularidades dos gestores universitários e como eles agem diante da complexidade da gestão das universidades.

Os cargos de gestão na administração pública devem ser ocupados por servidores efetivos ou empossados em cargo em comissão (BRASIL, 1988). No caso das universidades,

deve ser respeitada a sua autonomia, sendo a instituição responsável para deliberar acerca dos critérios para ingresso em cargos de gestão. Na UFRRJ, por exemplo, o chefe e o vice-chefe de departamento devem pertencer ao quadro permanente de docente do departamento e estar em regime de tempo integral (UFRRJ CONSU, 2012).

Cabe a esses gestores universitários administrar diversos sistemas e subsistemas, entre eles:

a massificação do ensino, a democratização do acesso, a criação e difusão da ciência, o corporativismo, a internacionalização do progresso científico-tecnológico, a escassez dos recursos, paralelamente os procedimentos administrativos e acadêmicos, e rever suas relações com o estado e a sociedade (SCHIMTZ; BERNARDES, 2008, p.4).

Considerando que alguns cargos de gestão devem obrigatoriamente ser preenchidos por servidores docentes, concerne, então, entender como esses servidores vivenciam duas funções concomitantemente: a docência e a gestão. O desempenho simultâneo dessas duas funções é considerado uma atividade complexa, já que o docente deixa de se dedicar integralmente a sua área de atuação acadêmica para ingressar em um campo de atuação novo (GOMES *et al*, 2013).

Observou-se ainda que a maioria dos gestores universitários estão despreparados para atuar em cargos administrativos (GOMES *et al*, 2013). Esse despreparo está relacionado com a ausência de experiência em cargos de gestão e treinamento formal específico para assumir essas funções (PEIXOTO; SOUZA, 2015), que “torna-os impotentes ou incapazes de melhor compreender a realidade complexa da área acadêmica” (ANDRIGUETTO JUNIOR *et al*, 2011).

Aliado ao despreparo dos gestores universitários e a complexidade da dupla função – professor e gestor – deve-se considerar as dificuldades relacionadas com a transitoriedade do cargo, que periodicamente é sujeito à nova gestão por meio de eleição (PEIXOTO; SOUZA, 2015).

Para combater essas dificuldades na gestão, cabe à universidade oferecer capacitação e treinamento específico aos seus gestores. Essa atitude gera retorno para a universidade já que pode “reduzir o tempo na resolução de problemas rotineiros e com isto ganhar tempo na solução de projetos relevantes para crescimento da instituição” (GOMES *et al*, 2013).

Ademais, diante desse cenário complexo da gestão universitária é necessário que o gestor esteja preparado para lidar com as características únicas dessas instituições e, para isso, deve se aprofundar nas especificidades desse ambiente universitário (SCHIMTZ; BERNARDES, 2008). Os autores destacam ainda que os gestores devem “administrar e conviver com os entraves burocráticos próprios da administração pública, mas que sejam capazes de ser e de fazer pensar criativo a equipe” (SCHIMTZ; BERNARDES, 2008, p. 7).

2.1.3 Gestão estratégica de pessoas no âmbito público

O contexto vigente do setor público tem direcionado para uma modernização das estruturas administrativas e atividades de gestão, como a de pessoal. A sociedade vem

exigindo que o setor público atue com base na eficiência, eficácia, efetividade, transparência e ética em suas ações. No que tange a gestão de pessoal, esse cenário conduz os órgãos públicos para a utilização de uma visão estratégica de pessoas (SCHIKMANN, 2010).

Apesar da importância já destacada de uma utilização de uma visão estratégica de pessoas, isso não parece ser uma realidade nas organizações:

na maioria das organizações, públicas ou privadas, é que persiste o modelo tradicional de gestão de recursos humanos (simbolizado nas atribuições de um ‘departamento de administração e controle de pessoal’), ou seja, ela não é percebida como uma questão estratégica, alinhada à missão da organização (MELLO; AMÂNCIO FILHO, 2010, p. 626).

No âmbito público, assim como na maioria das organizações, ainda é comum o uso de um modelo tradicional de recursos humanos (MELLO; AMÂNCIO FILHO, 2010). Essas instituições atuam de forma reativa, ou seja, respondendo a demandas de outros setores e trabalhadores da organização. Além disso, o setor de gestão de pessoas no âmbito público tem como característica marcante a priorização de demandas emergenciais, deixando para segundo plano o foco nos objetivos estratégicos da organização (SCHIKMANN, 2010).

Ainda que esse cenário seja predominante nas instituições públicas, já é possível notar ações dessas organizações no sentido de migrar de uma visão de Departamento de Pessoal para a Gestão Estratégica de Pessoas. Porém, há que se atentar para algumas organizações que utilizam o discurso de ‘Gestão de Pessoas’, mas na prática ainda atuam como Departamento de Pessoal. Nesse caso, Mello e Amâncio Filho (2010) percebem

“um divórcio entre o discurso idealizado, em que se classificam os recursos humanos como estratégicos e a prática organizacional, que ainda é eminentemente operacional, baseada em atividades tradicionais do antigo ‘departamento de administração de pessoal’, de cunho mecanicista, taylorista e burocrático, não tratados como ativo estratégico organizacional (MELLO e AMÂNCIO FILHO, 2010, p. 632).

Para que uma organização pública altere a sua área de Gestão de Pessoas, deixando de utilizar uma lógica de Departamento de Pessoal e migre para uma lógica de Gestão Estratégica de Pessoas, é necessário que a instituição ultrapasse o campo da ideologia e implemente mudanças estruturais, de modo que essa nova lógica funcione em sua plenitude. Ressaltando que, para isso, as atividades burocráticas de recursos humanos não devem ser abandonadas, ao contrário, essas atividades devem ser consolidadas (SCHIKMANN, 2010).

2.2 Competências

A noção de competências perpassa pelo menos por quatro definições. Inicialmente, o sentido de competência se confundia com a de qualificação (RUAS, 2005). Em seguida, sua conceituação, que era defendida por uma corrente de autores norte-americanos, estava relacionada com a ideia do desenvolvimento de capacidades (FLEURY; FLEURY, 2001). Já em um terceiro momento, defendido por uma corrente francesa, o termo competência

apresenta-se predominantemente como uma capacidade de mobilizar recursos para enfrentar as situações de imprevistos no trabalho (RUAS, 2005). Enquanto uma quarta definição, com uma abordagem fenomenográfica, está relacionada com a vivência e a prática no ambiente de trabalho, se diferenciando das demais por considerar que as emoções dos indivíduos não são controláveis (SANDBERG, 2000).

O termo competência é utilizado coloquialmente como sinônimo de pessoa qualificada para executar determinada tarefa. Enquanto o termo incompetência transmite uma carga negativa, dando uma ideia depreciativa (FLEURY; FLEURY, 2001). Desse modo, “chega mesmo a sinalizar que a pessoa encontra ou se encontrará brevemente marginalizada dos circuitos de trabalho e de reconhecimento social” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 184).

Essa associação entre os termos competência e qualificação advém de uma longa discussão entre os anos de 1960 e 1980, momento no qual o cenário utilizava a noção de que a qualificação estava relacionada com a preparação de capacidades com base nos processos previstos de trabalho ou até mesmo em processos previsíveis (RUAS, 2005).

O conceito de competência nesse período era defendido por uma corrente norte-americana, que tem como principais nomes McClelland e Boyatzis, como sendo um conjunto de capacidades humanas – conhecimentos, habilidades e atitudes – que o indivíduo detém e que proporciona um alto desempenho (FLEURY; FLEURY, 2001).

Porém, a abordagem de competência defendida pela corrente norte-americana recebe críticas, entre elas, que esse conceito de competência seria “um rótulo mais moderno para administrar uma realidade organizacional ainda fundada nos princípios do taylorismo-fordismo” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 185). Além do mais, parece que a corrente norte-americana trata as competências apenas como um conjunto de capacidades que o indivíduo detém, se distanciando das ideias de ação competente, do compromisso com o resultado da ação e das particularidades da vivência na prática organizacional (RUAS, 2005; FLEURY; FLEURY, 2001; BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001; SANDBERG, 2000).

Enquanto a corrente de autores franceses, que tem como principais nomes Le Boterf e Zarifian, entende o conceito de competências pela sua relação com a ação. Para esses autores, não bastava que os trabalhadores possuíssem capacidades. O indivíduo deveria mobilizar suas capacidades na ação de resolver uma situação em determinado contexto. (FLEURY; FLEURY, 2001). Essa corrente foi ampliada por autores, como Ruas (2005), Fleury e Fleury (2001), Brandão e Guimarães (2001), e vem aprimorando o conceito de competência diante dos complexos contextos de trabalho.

Ruas (2005) define competência como sendo um conjunto de capacidades que devem ser mobilizadas para a realização de uma ação. Essas capacidades podem ser desenvolvidas em um momento anterior a ação, por meio de capacitações, ou durante a ação, por meio das práticas de trabalho. Para o autor, se as capacidades não forem mobilizadas para um fim, não se pode considerar que sejam competências.

Já Fleury e Fleury (2001, p. 188) conceituaram o termo competência como sendo “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor

social ao indivíduo”. Esses autores introduziram um conceito de competência que passa a reconhecer a importância de relacionar a ação competente com o resultado econômico para a organização, ressaltando que competência está intimamente ligada ao desempenho alcançado pelo funcionário (FLEURY; FLEURY, 2001).

Seguindo a mesma linha de pensamento, Brandão e Guimarães (2001) vinculam as definições de gestão por competência com gestão do desempenho ressaltando que ambas se integram em um mesmo contexto organizacional de recursos humanos. Assim, os autores destacaram a importância de se utilizar a gestão por competências como meio para alcançar a melhoria do desempenho.

A evolução do conceito passou, assim, a associar o termo competência com a melhoria de desempenho através da busca por resultados econômicos para a organização (FLEURY; FLEURY, 2001; BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001).

Em uma abordagem diferenciada, Sandberg (2000) apontou que os conceitos de competências até então expostos nesse estudo utilizam um viés racionalista, desse modo, o autor desferiu uma série de críticas a esse modelo. Entre essas críticas, Sandberg (2000) afirma que esse pensamento racionalista resulta em descrições abstratas e não consegue representar adequadamente a complexidade da competência para o desempenho dos funcionários. Ademais, essas abordagens consideram que as emoções dos indivíduos são fatores controláveis e assumem a objetividade na compreensão da realidade como determinante dessa realidade. (SANDBERG, 2000)

Sandberg (2000) apresenta uma nova abordagem sobre a gestão por competências em contrapartida ao viés racionalista das abordagens anteriormente citadas. Utilizando o viés interpretativista fenomenográfico, apresenta o conceito de competências indo além da relação entre as capacidades do funcionário. Em outras palavras, para esse autor a competência é constituída por meio do significado do trabalho para o trabalhador e a sua experiência nele.

A abordagem interpretativista de competência possui como característica a sua natureza situada, já que não é possível separar o trabalhador do trabalho. Ademais, a competência está atrelada a contextos e situações, ou seja, a pessoa competente em um determinado contexto pode não apresentar a mesma característica em outro contexto (SANDBERG, 2000).

A seguir apresenta-se o quadro 1 contendo o resumo das abordagens de competências explorados ao longo desse tópico:

Quadro 1- Resumo das abordagens de competências

Abordagem	Principais nomes	Conceito
Inicial	-	O termo competência é utilizado coloquialmente como sinônimo de pessoa qualificada para executar determinada tarefa. Enquanto o termo incompetência transmite uma carga negativa, dando uma ideia depreciativa (FLEURY; FLEURY, 2001).
Norte-americana	McClelland, Boyatzis	Conjunto de capacidades humanas – conhecimentos, habilidades e atitudes – que o indivíduo detém e que proporciona um alto desempenho (FLEURY; FLEURY, 2001).
Francesa	Le Boterf, Zarifian	Capacidade de mobilizar recursos para enfrentar as situações de imprevistos no trabalho (RUAS, 2005).
Interpretativista	Sandberg	A competência é constituída por meio do significado do trabalho para o trabalhador e a sua experiência nele (SANDBERG, 2000).

Fonte: Elaboração própria com base em Fleury e Fleury (2001), Ruas (2005), Sandberg (2000).

Visando complementar o tópico de competências, o item seguinte apresenta o modelo de gestão por competências por duas abordagens distintas e a sua aplicação prática para as organizações.

2.2.1 O modelo de gestão por competências

O modelo de gestão por competências ganhou destaque inicialmente nas empresas, já que prometia que sua adoção proporcionaria uma série de melhorias ao negócio. Nesse sentido, “diversas empresas têm recorrido à utilização de modelos de gestão de competências, objetivando planejar, selecionar e desenvolver as competências necessárias ao respectivo negócio” (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001, p.11).

Em uma abordagem de desenvolvimento econômico, a utilização do modelo de gestão por competências é uma forma eficaz de “definir as habilidades e comportamentos necessários para que as pessoas façam bem seu trabalho; e, ligar uma série de importantes atividades de gestão de recursos humanos para assegurar que uma organização é composta por pessoas competentes que atuam de forma eficaz” (OCDE, 2010, p.130).

Em uma abordagem de gestão, Pires *et al.* (2005, p. 20) consideram que o modelo de gestão por competências possui o objetivo de “alinhar esforços para que competências humanas possam gerar e sustentar competências organizacionais necessárias à consecução de objetivos estratégicos”. Desse modo, os autores ressaltam a importância de se alinhar o modelo de gestão por competências aos objetivos estratégicos da organização, considerando a ação como fundamental para a implantação de uma gestão estratégica de pessoas (PIRES *et al.*, 2005).

Visando a aplicação do modelo de gestão por competência, Pantoja (2012) enumera os passos devem ser seguidos. . Inicialmente, é fundamental realizar o mapeamento de competências organizacionais e individuais necessárias à consecução dos objetivos organizacionais, ou seja, as competências requeridas. Após essa etapa, devem-se identificar as competências profissionais que já se encontram na organização por meio das pessoas que a integram, isto é, as competências evidenciadas. Com isso, o próximo passo é cruzar essas

informações com a finalidade de identificar as lacunas de competências entre as requeridas e as evidenciadas (PANTOJA, 2012).

2.2.2 Competência coletiva

As dimensões das competências podem ser de duas formas: individual e coletiva. Outrossim, são encontradas em três instâncias de uma organização: nível organizacional, nível funcional e nível individual (RUAS, 2005).

A competência coletiva é um tema ainda pouco explorado na literatura, principalmente se comparado ao nível individual (RETOUR; KROHMER, 2011). O estudo sobre essa dimensão da competência é considerado insuficiente, já que “até o momento, não mobilizou muitos esforços de análise tanto por parte dos pesquisadores quanto por parte dos profissionais” (RETOUR e KROHMER, 2011, p. 45).

O tema tem sua origem marcada pela psicologia, psicossociologia e a ergonomia em um cenário de coletividades de trabalho. Somente na década de 1990 é que o tema ganhou destaque na ciência da administração. Seus primeiros entendimentos sobre as competências coletivas têm o foco no ‘efeito equipe’, característica que predomina até 2011. (MICHAUX, 2011).

Entretanto, as competências coletivas não se restringem apenas ao ‘efeito equipe’, já que pode-se encontrar na literatura sobre competências coletivas a sua relação com outros fenômenos, entre eles, a aprendizagem coletiva na ação, a prática profissional em grupos de reflexão e competências coletivas transversais (MICHAUX, 2011).

Cabe então apresentar as definições de competências coletivas reunidas por Retour e Krohmer (2011, p. 47) e encontradas na literatura:

Quadro 2 - Definições das Competências Coletivas

Acepção	Autor	Definição
1	Nordhaug (1996)	As competências coletivas são “compostas pelos conhecimentos, pelas capacidades e pelo código genético de uma equipe”.
	Pemartin (1999)	Saber combinatório próprio a um grupo, o qual resulta da complementariedade e da criação de sinergia de competências individuais das quais não é a soma.
	Amherdt <i>et al</i> (2000)	Conjunto de saberes-agir que emergem de uma equipe de trabalho, combinando recursos endógenos e exógenos de cada um dos membros, criando competências novas oriundas de combinações sinérgicas de recursos.
	Bataille (2001)	Capacidade reconhecida a um coletivo de trabalho de enfrentar uma situação que não poderia ser assumida por nenhum dos membros individualmente.
	Michaux (2003)	Saberes e saberes-fazer tácitos (compartilhados e complementares) ou ainda trocas informais sustentadas por solidariedades que participam da “capacidade repetida e reconhecida” de um coletivo em se coordenar a fim de produzir um resultado comum ou co-construir soluções.
2	Montmollin (1984)	Sem cair no mito do “trabalhador coletivo”, pode-se levantar a hipótese de uma competência coletiva e de sua gênese quando, no seio de sua equipe, as informações são trocadas, as representações se uniformizam, os “saberes-fazer” se articulam, os raciocínios e as estratégias são elaboradas conjuntamente. Essa competência coletiva não elimina, obviamente, mas supõe competências individuais complementares.
	Wittorski (1997)	Percurso coletivo e cooperativo de resolução de problemas pela análise crítica do trabalho.
	Dubois e Retour (1999)	Capacidade de um coletivo de indivíduos de inventar, no trabalho, sua organização, que vai além de um simples desdobramento de um esquema de conjunto formalizado pelas regras organizacionais.
	Guilhon e Trépo (2000)	Conjunto de conhecimentos (aprendidos e formalizados) e de saberes (tácitos e explícitos) envolvidos em um processo de produção em ação numa organização. A CC é composta pelos produtos da interação dos indivíduos de mesmo <i>métier</i> ou de <i>métiers</i> diferentes. As CC são o resultado do encontro entre a organização e o ambiente, através da interpretação que cria e define uma linguagem e um modo de coordenação entre as pessoas.

Fonte: Adaptado de Retour e Krohmer (2011, p. 47).

Analisando as conceituações expostas acima, Retour e Krohmer (2011) subdividem o aprendizado de competências coletivas em duas acepções diferentes, mas reconhecem que as acepções possuem características complementares.

Segundo os autores, a primeira acepção “faz referencia a um saber-fazer operacional próprio a um grupo e que lhe permite atingir um desempenho fora do alcance de um único indivíduo ou superior a soma das competências individuais” (RETOUR; KROHMER, 2011, p. 48). Enquanto que a segunda acepção

remete à constatação de que as pessoas que trabalham em grupos, ou que trocam com outras pessoas próximas de suas atividades profissionais quando do exercício mesmo de suas atribuições ou em reuniões formais ou informais, vão criar uma competência coletiva cuja tradução operacional se concretizará no momento de ações realizadas individualmente (RETOUR; KROHMER, 2011, p. 48).

Comparando essas duas acepções pode-se observar a existência de características comuns e complementares. Ambas as acepções ressaltam a capacidade das competências coletivas transcenderem a competência individual. Além disso, as duas acepções assumem a ideia de um grupo que compartilha um mesmo atributo (RETOUR; KROHMER, 2011).

Porém, há divergências entre as duas acepções, que não se contrapõem. Essas acepções são apresentadas com o caráter de complementariedade. Enquanto a primeira acepção considera apenas a existência de um grupo, a segunda acepção entende que as competências coletivas podem ser formadas também por indivíduos que realizam trocas com pessoas próximas profissionalmente, formal ou informalmente.

Além disso, a primeira acepção não trata do conceito de ação competente abordada na segunda acepção. A primeira acepção não menciona como as competências coletivas podem ser reconhecidas como tal. Enquanto a segunda acepção entende que a competência coletiva será posta em ação no momento em que o indivíduo realizar a atividade.

Considerando que o quadro 2 apresenta as definições de competências coletivas até o ano de 2003, cabe então apresentar um conceito presente em estudos mais recentes: “capacidade de se coordenar, de cooperar, de agir e de reagir coletivamente relacionada às diferentes formas de coletivos do trabalho (só é constatada na ação)” (MICHAUX, 2011, p. 15).

No que tange a abrangência das competências coletivas, Ruas (2005) acredita que a noção de competências coletivas é ampla, pois, segundo ele, essas competências “podem abranger as atividades de uma única área da empresa, de várias de suas áreas, o espaço da empresa como um todo ou até atividades inter empresas” (RUAS, 2005, p.38).

Ademais, as competências coletivas se relacionam harmonicamente com as individuais. Entre os teóricos, comparam-se os conceitos e discutem-se a importância das competências individuais para a formação das coletivas.

As competências coletivas proporcionam um diferencial se comparadas com a soma das competências individuais, já que são fruto de “uma sinergia entre essas competências individuais e as interações sociais existentes no grupo” (ZARIFIAN, 1999 *apud* PIRES *et al*, 2005, p.19).

Porém, não se deve desprezar a importância das competências individuais para a formação das coletivas, porque “as competências individuais exercem um papel determinante para a formação das competências coletivas, pois enriquecem o capital de competências do grupo” (LIMA; SILVA, 2014, p. 14).

Enquanto isso, outra corrente de autores entendem as competências coletivas como responsáveis por uma dupla atribuição. Além de serem formadas pelas competências individuais, conforme mencionado anteriormente, as competências coletivas são responsáveis pela formação e desenvolvimento das competências organizacionais (RETOUR; KROHMER, 2011).

2.2.3 Gestão por competências no âmbito público

No âmbito público a gestão por competências é regulamentada pela Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP) estabelecida pelo decreto nº 5.707/2006, que busca, entre outros, a “melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços prestados” (BRASIL, 2006, Art. 1, I). Para atingir seus objetivos, se estabeleceu como uma das suas diretrizes o incentivo a capacitação buscando o desenvolvimento de competências dos servidores públicos.

Esse mesmo documento apresenta o conceito de competência voltado para a realidade da administração pública como a “gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição” (BRASIL, 2006, Art.2, II).

Buscando a aplicação prática do texto do decreto, a ENAP (2007, p. 64) dita que os conhecimentos “são os aprendizados que o profissional precisa incorporar para desempenhar o seu trabalho”. Enquanto as habilidades “são as práticas a serem treinadas e adotadas pelo profissional para que ele possa executar seu trabalho de forma eficiente”. Já as atitudes “são o modo como os valores, princípios e crenças são aplicados pelo profissional expressados sob a forma de condutas no ambiente do trabalho”.

O entendimento de que as competências são desenvolvidas por conhecimentos, habilidades e atitudes também foram expostos por Durand (1998, *apud* Brandão e Guimarães, 2001). Esse autor entende que o conceito de conhecimento se refere a informação necessária para desenvolver determinado trabalho e para saber como chegar a esses dados é importante se fazer as seguintes perguntas: “O quê?” e “Por quê?”. Ainda segundo o mesmo autor, as habilidades estão relacionadas com as técnicas e capacidades necessárias para realizar determinada tarefa e, para isso, deve se perguntar “como?”. Ao mesmo tempo que as atitudes dizem respeito a determinação do colaborador, para tal, é primordial que ele queira fazer, ou seja, seria intrínseco ao colaborador.

Essa definição exposta pela ENAP (2007) e por Durand (1998, *apud* Brandão e Guimarães, 2001) parece estar associada à visão inicial de competência, conceituada como um conjunto de capacidades que o servidor deve adquirir para ser eficiente e eficaz na sua função promovendo, assim, a melhoria na qualidade dos serviços (FLEURY; FLEURY, 2001; RUAS, 2005). Para Sandberg (2000), essa definição desconsidera também as características particulares da mente humana e a possibilidade de aprendizado de competências oriundo da prática da função.

Desse modo, a perspectiva de gestão por competências utilizada e incentivada pela ENAP (2007) parece ter lacunas na sua aplicabilidade, que, talvez, uma abordagem interpretativista como a de Sandberg (2000) possa preencher.

A utilização de um modelo eficiente de gestão por competências é de fundamental importância para a Administração Pública, pois fornece subsídios para melhorias nos subsistemas de gestão de pessoas, entre eles, recrutamento, seleção, avaliação, estruturação na carreira, remuneração, treinamento e desenvolvimento (PIRES *et al.*, 2005).

Em pesquisa empírica com servidores técnico-administrativos de IFES, Lima e Silva (2014) destacam oito fatores relevantes na análise de desenvolvimento de competências coletivas: “dinâmica das atividades no contexto profissional; quadro de pessoal; características e disposições individuais; integração da equipe; comunicação; estrutura física; papel do gestor e Plano de Carreira e Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal” (LIMA& SILVA, 2014, p.6). Segundo os autores, esses oito fatores podem facilitar ou dificultar o desenvolvimento de competências coletivas.

Considerando os conceitos apresentados, esse trabalho opta por utilizar a definição interpretativista fenomenográfica de competência. Reconhecendo, ainda, características da definição de Fleury e Fleury (2001), que ressalta a necessidade da legitimação da competência.

Já que o caminho para desenvolver competências perpassa pelos processos de aprendizagem, onde o conhecimento é transformado em competência (FLEURY; FLEURY, 2001), cabe em seguida explorar o conceito de aprendizagem nas organizações.

2.3 Aprendizagem Nas Organizações

A literatura sobre aprendizagem organizacional (AO) é extensa e vem sofrendo ampliações ao longo dos anos. Antonello (2005, p. 14) afirma que essa ferramenta de gestão de pessoas “tem avançado muito nos últimos tempos, não somente no volume de publicações, mas também na forma como vem descortinando outras dimensões do tema”. Porém, a aprendizagem tem sido utilizada em ambientes organizacionais com o objetivo de “manter e desenvolver competitividade, produtividade e inovação em condições tecnológicas e de mercado incertas” (ANTONELLO, 2005, p. 16).

A literatura sobre aprendizagem, segundo Antonello (2005), se divide em dois campos: “o prescritivo, formado, principalmente, pelos consultores que se interessam pela forma como as organizações devem fazer, e o analítico, constituído pelos acadêmicos que se interessam em entender como as organizações aprendem, em vez de como deveriam aprender” (ANTONELLO, 2005, p.14).

Em um contexto de negócios, o conceito de aprendizagem organizacional é tratado como

um processo contínuo e sistêmico em interníveis (individual, grupal, interáreas e organizacional) de apropriação e geração de novos conhecimentos, envolvendo todas as formas de aprendizagem – formais e informais – no contexto organizacional; alicerçado numa dinâmica de reflexão e ação sobre as situações-problema e voltado para o desenvolvimento de competências gerenciais e organizacionais (ANTONELLO, 2007, p. 50).

Convém salientar que foi reconhecido na literatura sobre aprendizagem que os indivíduos também aprendem em outros ambientes, e não somente no trabalho. Watson (2001), mediante pesquisa sobre aprendizagem gerencial, ressalta que a aprendizagem dos gestores está sempre em construção e envolve também as questões que estão fora do ambiente de trabalho, como por exemplo a educação recebida dos pais, e as atividades de lazer. Esse

aprendizado alcançado em determinado momento da vida pode ser aplicado no ambiente de trabalho.

Ademais, o aprendizado adquirido na atuação em outras funções ou organizações, por meio da vivência e da prática de trabalho, pode contribuir para a melhoria do desempenho do indivíduo na sua atual função ou organização (WATSON, 2001).

Desse modo, parece que o aprendizado não estaria somente relacionado com a presente atuação na organização. O aprendizado estaria relacionado também com a trajetória do trabalhador na sua vida profissional e pessoal progressiva.

2.3.1 Níveis da aprendizagem

O processo de aprendizagem percorre todos os três níveis de aprendizagem – individual, grupal e organizacional. Podendo ocorrer somente em um nível ou em todos os níveis de aprendizagem.

A aprendizagem individual é definida como “um processo de mudança, provocado por estímulos diversos, mediado por emoções, que pode vir ou não a manifestar-se em mudança no comportamento da pessoa” (FLEURY; FLEURY, 2001, p.192). O processo de aprendizagem é regulado pelas emoções e afeto do indivíduo. Neste sentido, as emoções positivas estão intimamente ligadas com a motivação para aprender, isto é, “As pessoas se lembram melhor daquilo que lhes despertou sentimentos positivos do que daquilo que lhes despertou sentimentos negativos e se lembram mal daquilo que as deixou indiferentes” (FLEURY; FLEURY, 2001, p.192).

Existem duas formas de aprendizagem individual: a de ciclo simples e a de ciclo duplo. A aprendizagem de ciclo simples é caracterizada pelo não questionamento da origem dos problemas, utilizando-se, assim, de soluções pontuais para a resolução dos problemas. Enquanto que na aprendizagem de ciclo duplo há um processo de questionamento e reflexão acerca das causas dos problemas (ANTONELLO, 2007).

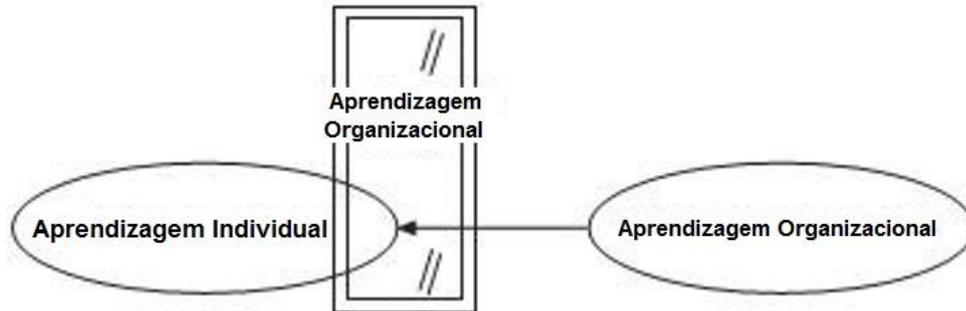
Em contrapartida, a aprendizagem grupal ocorre por meio de um processo social e coletivo. De modo que para compreender esse tipo de aprendizagem “é preciso observar como o grupo aprende, como combina os conhecimentos e as crenças individuais, interpretando-as e integrando-as em esquemas coletivos partilhados; estes, por sua vez, podem constituir orientações para ações” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 192-193).

Enquanto a aprendizagem organizacional trata da “interação entre indivíduos da organização, entre organizações e entre organizações e seus contextos” (ANTONELLO, 2005, p. 29). Ressalta-se ainda que a aprendizagem organizacional não é formada somente pela soma da aprendizagem de cada indivíduo, porém não se pode dizer que a aprendizagem individual não contribui para a construção do conceito de aprendizagem organizacional: “a aprendizagem individual é um bom ponto de partida para compreender a AO, mas não o cenário todo. As organizações estão inseridas num contexto mais complicado do que um indivíduo no ambiente” (ANTONELLO, 2005, p. 29).

Uma corrente de autores acredita que a aprendizagem individual não tem um impacto significativo na aprendizagem organizacional, pois esse nível de aprendizagem é limitado

dentro de um contexto dominante (ANTONACOPOULOU, 2006). Desse modo, se a instituição não tem práticas voltadas à promoção de aprendizagem, os seus funcionários também não terão (ANTONACOPOULOU, 2006).

Figura 1 - O impacto da aprendizagem organizacional na aprendizagem individual e o reflexo da aprendizagem organizacional na aprendizagem individual



Fonte: Tradução livre de Antonacopoulou (2006, p. 469).

Nessa abordagem, a aprendizagem organizacional influencia a individual, ou seja, as ações da organização são refletidas nas ações das pessoas, conforme figura 1.

Enquanto outra corrente de autores acredita na influência mútua, isto é, a aprendizagem organizacional pode partir da individual – *feed forward* – ou da organizacional – *feedback*. Essa abordagem defende que os três níveis de aprendizagem organizacional – individual, grupal e organizacional – estão relacionados por 4 processos sociais e psicológicos, também conhecida como 4i's: Intuição, Interpretação, Integração e Institucionalização, conforme quadro 3 (CROSSAN *et al*, 1999).

Quadro 3 - Aprendizagem/renovação nas organizações: quatro processos através de três níveis

Nível	Processo	Entradas/Resultados
Individual	Intuição	Experiências
		Imagens
		Metáforas
Grupal	Interpretação	Linguagem
		Mapa cognitivo
		Conversação e diálogo
	Integração	Entendimentos compartilhados
		Ajustes mútuos
Organizacional	Institucionalização	Sistemas interativos
		Rotinas
		Sistemas de diagnósticos
		Regras e procedimentos

Fonte: Tradução livre de Crossan *et al* (1999, p.525).

Observa-se ainda no quadro 3 o nível de atuação de cada processo de aprendizagem. Desse modo, o nível individual engloba os processos de Intuição e Interpretação. Já o nível grupal, é caracterizado pelos processos de interpretação e integração coletiva. Enquanto o nível organizacional é responsável pela integração e institucionalização da aprendizagem. Ressalta-se que há uma sequência progressiva nesses processos através dos diferentes níveis, porém apesar dessa sequência existir não significa que todos os processos de aprendizagem ocorrem necessariamente em todos os níveis designados. Em outras palavras, o processo de interpretação pode ocorrer no nível individual e grupal, mas não significa que esse processo irá ocorrer necessariamente nos dois níveis.

Diante desses três níveis de aprendizagem – individual, grupal e organizacional, destaca-se que as contribuições da literatura são em sua maioria sobre o nível individual e organizacional, excluindo assim um nível intermediário. Ressalta-se, ainda, que faltam estudos que relacionem e integrem os diferentes níveis (VILLARDI; LEITÃO, 2000).

2.3.2 Formas de aprendizagem: formal e informal

Existem duas formas de aprendizagem: a formal e a informal. O processo de aprendizagem formal tende a ser intencional, enquanto o informal possui características de espontaneidade (VILLARDI; LEITÃO, 2000).

A aprendizagem formal, reconhecida como eficiente pelas organizações, é constantemente associada aos eventos de treinamento e desenvolvimento. Esses eventos são “sistematicamente planejados, com vistas a facilitar a aquisição e o desenvolvimento de competências por meio da utilização de uma tecnologia instrucional” (ANTONELLO; PANTOJA, 2010, p. 66).

A aprendizagem formal planejada pelas organizações visa “melhoria do desempenho do trabalho; preparação do profissional para exercer outras atividades; adaptação dos indivíduos para adoção de novas tecnologias; crescimento dos indivíduos dentro da organização” (ANTONELLO; PANTOJA, 2010, p.68).

Por outro lado, mais de 70% do aprendizado ocorre informalmente, ou seja, espontaneamente no ambiente de trabalho (DAY, 1998). Desse modo, aponta-se para a importância do estudo da aprendizagem informal.

Apesar do reconhecimento da relevância da aprendizagem informal, o tema ainda é constantemente questionado pelos gestores das organizações. Antonacopoulou (2006), com base em pesquisa empírica sobre aprendizagem aplicada de gestores, constatou que os gestores se sentem inseguros quanto à aprendizagem que não tem como fonte o treinamento. Essa visão gera uma dependência do funcionário ao oferecimento de capacitação pela organização, já que se enxerga o treinamento como única fonte de aprendizado válido e reconhecido.

Existe uma série de situações nas quais os indivíduos podem aprender informalmente, entre elas, observando o comportamento de membros da equipe, por meio de sugestões de clientes, fornecedores ou supervisores, por meio de histórias contadas por membros mais antigos da organização (ANTONELLO; PANTOJA, 2010).

Relacionadas com a aprendizagem formal tem-se a aprendizagem tradicional. Enquanto que relacionadas com aprendizagem informal tem-se aprendizagem experiencial, aprendizagem vicária, aprendizagem situada e em comunidades de práticas (ANTONELLO; PANTOJA, 2010).

2.3.3 Tipos de aprendizagem: tradicional, experiencial, vicária e situada

A aprendizagem tradicional parte do pressuposto que a maior parte do aprendizado ocorre nos sistemas educacionais, como em escolas e universidades. É nessas instituições formais que os profissionais da educação ajudam o indivíduo a aprender, por meio de uma otimização das condições de aprendizagem (FOX, 1997).

Ademais, a aprendizagem é entendida como processo de adquirir conhecimento, prioritariamente, por meio da educação formal. Cabe então ao indivíduo memorizar, entender e ser capaz de reproduzir o conteúdo adquirido, atentando a como ele foi ensinado. Essa abordagem pressupõe que a mente do indivíduo é um depósito, no qual ele armazena

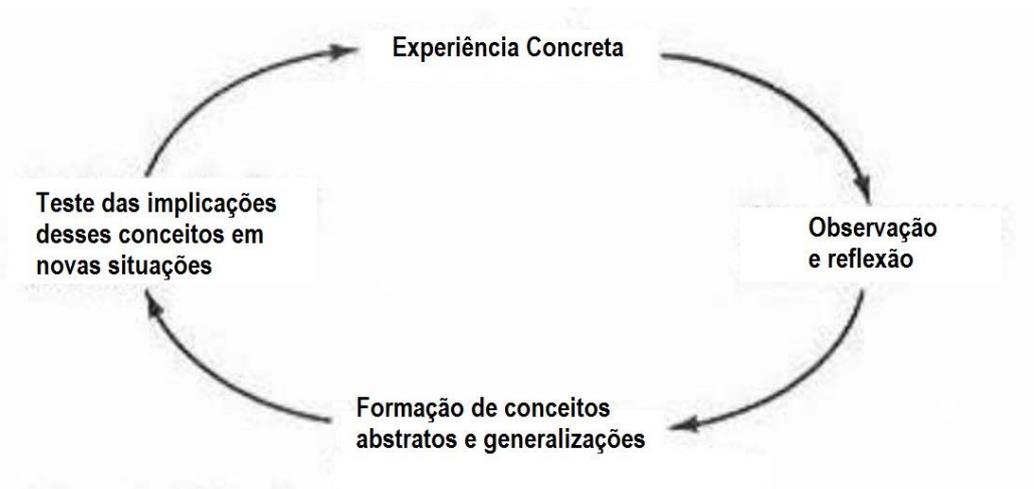
conhecimento e o usa quando necessário (FOX, 1997). Essa abordagem tradicional entende o aprendizado como um problema individual, ou seja, cada indivíduo é responsável pelo seu próprio aprendizado, já que ele é um processo realizado dentro da mente do indivíduo – memorização, entendimento e capacidade de reprodução (FOX, 1997).

Uma crítica feita ao modelo de aprendizagem tradicional está na forma no qual o conteúdo é exposto. A aprendizagem tradicional é descontextualizada, ou seja, apresenta-se na educação formal um conteúdo que não se aplica na prática do indivíduo. Assim sendo, se gera uma cisão entre o saber e o fazer (FOX, 1997).

A aprendizagem experiencial é definida como “um processo pelo qual a experiência do indivíduo é refletida e disto, emergem *insights* ou novas aprendizagens” (ANTONELLO, 2006, p. 204). O ‘refletir’ no contexto da aprendizagem experiencial é definido como: “[r]eflection is the practice of periodically stepping back to ponder the meaning to self and to others in one’s immediate environment about what has recently transpired”¹(RAELIN, 2011, p. 11).

O processo de aprendizagem experiencial é um ciclo ininterrupto de quatro estágios que passa pelas etapas da experiência concreta, da observação e reflexão, da formação de conceitos e generalizações, do teste das implicações desses conceitos em novas situações, conforme figura 2 (KOLB, 1984).

Figura 2- O modelo lewiniano de aprendizagem experiencial



Fonte: Tradução livre de Kolb (1984, p. 21).

A aprendizagem experiencial não considera apenas a ação. Para esse tipo de aprendizagem é necessário que haja a reflexão sobre a ação e que essa atitude gere uma formação de novas implicações e hipóteses. É necessário que essas novas ideias saiam da mente do indivíduo e sejam utilizadas para gerar uma nova ação, criando assim novas

¹Reflexão é a prática de periodicamente dar um passo para trás para ponderar sobre o significado para si e o para outros, em um determinado ambiente, sobre algo que recentemente aconteceu. (Tradução nossa)

experiências. Desse modo, o ciclo é novamente iniciado com a ação melhorada por meio da reflexão sobre a ação (KOLB, 1986).

Enquanto que Kolb (1986) trata do processo de reflexão sobre a ação, isto é, a reflexão ocorre após a ação, há ainda a reflexão na ação, ou seja, a reflexão ocorre durante a ação. Ambos os processos reflexivos estão relacionados com a aprendizagem experiencial (CORTESE, 2005).

São encontradas ainda na literatura outras definições de aprendizagem que são concebidas como experienciais e vinculadas à ação: aprendizagem fortuita, aprendizagem da vida, aprendizagem com os outros, aprendizagem auto-dirigida/autodesenvolvimento, aprendizagem formal e aprendizagem baseada no trabalho (ANTONELLO, 2006).

Em contrapartida a aprendizagem experiencial, na qual é necessário vivenciar a situação, tem-se na literatura a aprendizagem vicária. Essa aprendizagem permite o aprendizado por meio da observação do comportamento e das consequências de outro indivíduo (GODOI; FREITAS, 2008), ou seja, sem ter que vivenciar a situação. Esses autores afirmam ainda que “A capacidade para aprender por observação permite as pessoas gerar e regular seus padrões de comportamento sem ter que passar pelo processo de tentativa e erro” (GODOI; FREITAS, 2008, p. 46).

Na aprendizagem por observação, elaborada por Bandura (1971) como aprendizagem vicária, o indivíduo identifica um modelo ou uma referência a ser seguida, que fornece informações de como determinada atividade deve ser realizada.

Além da aprendizagem tradicional, experiencial e vicária, tem-se ainda na literatura a aprendizagem situada, na qual considera que o indivíduo não aprende somente por meio da educação formal, conforme defendida pela aprendizagem tradicional. Para a aprendizagem situada, os indivíduos aprendem na prática das suas atividades no contexto do trabalho (FOX, 1997).

A aprendizagem situada não considera que o aprendizado seja de responsabilidade apenas do indivíduo e do seu processo mental de adquirir conhecimento. Mediante a aprendizagem situada, o conhecimento é criado e aprendido simultaneamente por meio de interação social e material com os aspectos do mundo real. Sendo que esse tipo de aprendizagem produz conhecimento que é indissociável da situação e contexto vivenciados (FOX, 1997).

Não se pode inferir que as características da aprendizagem situada fomentam a ideia que os espaços da educação formal devam ser desconsiderados. Esse tipo de aprendizagem reconhece a importância da educação formal, mas acredita que ela deva ser reformulada para uma metodologia que se utilize da relação entre a teoria e a prática (FOX, 1997).

O conceito de aprendizagem situada se relaciona com o de comunidade de prática, já que ambos trabalham sobre a perspectiva de aprendizagem oriunda de uma interação social. Para que seja possível compreender essa relação é necessário definir o termo comunidade de prática: “Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for

something they do and learn how to do it better as they interact regularly”² (WENGER, 2006, p. 01).

Nem todas as comunidades podem ser chamadas de comunidades de prática, ou seja, nem todo agrupamento de pessoas forma uma comunidade de prática. Para que uma comunidade de prática seja definida como tal, devem-se observar três características: o domínio, a comunidade e a prática (WENGER, 2006).

Esse agrupamento de pessoas deve compartilhar um interesse. O domínio sobre esse foco de interesse desenvolve uma competência coletiva, que distingue os membros da comunidade de prática das demais pessoas. Esse grupo passa então a valorizar essa competência coletiva, mesmo que as pessoas de fora da comunidade não reconheçam seu valor (WENGER, 2006).

A característica da comunidade está expressa no engajamento do grupo para participar de discussões e atividades, ajudar os demais membros e dividir informações, de modo que os membros interajam e aprendam juntos (WENGER, 2006).

Somado a essas duas características ainda é necessário que as comunidades atendam o quesito da prática. A comunidade de prática não é uma comunidade de interesse, como, por exemplo, em filmes ou séries. É necessária ação para que exista uma comunidade de prática, de modo que elas desenvolvam um conjunto de recursos, como experiências, ferramentas e histórias (WENGER, 2006).

Apesar das comunidades de prática terem sido idealizadas inicialmente para 1.500 membros, esse conceito já pode ser utilizado também para grupos menores (ROBERTS, 2006a). Além disso, as comunidades não são estáticas ou estáveis, ou seja, alguns membros podem se desligar, enquanto outros podem se juntar ao grupo, o que indica que as barreiras de uma comunidade de prática são flexíveis (ECLKC, 2013; ROBERTS, 2006b).

As comunidades de prática fornecem uma série de benefício, entre eles a geração de conhecimento sobre os problemas de trabalho com o compartilhamento e o gerenciamento de informações (ECLKC, 2013).

Existem tipos diferentes de comunidades de prática, que variam conforme a natureza da prática. No caso das comunidades de prática dispersas: “Members do not practice together although they may be co-located. Their interactions will include knowledge exchanges relevant to practice, but they are not mutually engaged in practice”³ (ROBERTS, 2006a, p. 12).

Nas organizações não se pode criar deliberadamente comunidades de prática, pois sua emergência ocorre informalmente. Porém, é possível facilitar a sua emergência e ajudar no desenvolvimento dessas comunidades (ROBERTS, 2006a).

²Comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou uma paixão por alguma coisa que elas fazem e aprendem como fazer melhor interagindo regularmente. (Tradução nossa)

³ Membros não atuam juntos, apesar de estarem no mesmo local. Suas interações incluem troca de conhecimento relevante para a prática, mas eles não estão mutuamente engajados na prática.

Essa pesquisa parte do pressuposto de que competências e processos estão intimamente ligados, de modo que para se obter as competências é necessário o conhecimento sobre os processos de trabalho desenvolvidos. Enquanto que o desenvolvimento de competências está relacionado com a aprendizagem. Considerando que os tópicos competências e aprendizagem já foram abordados, em seguida apresentam-se os processos organizacionais.

2.4 Processos Organizacionais

As teorias sobre processos foram inicialmente analisadas por meio das teorias organizacionais, gestão estratégica, gestão de operações, dinâmicas de grupos e estudos sobre comportamento gerencial. Com o passar dos anos, a literatura passou a analisar os processos de forma isolada (GARVIN, 1998).

A literatura sobre processos já apresenta características singulares, como a sua amplitude, sua diversidade e o conceito de processos sofre alterações com o tempo, ou seja, tem natureza dinâmica (GONÇALVES, 2000a).

Já na prática das organizações, os processos também sofrem alterações em sua natureza: “Novos componentes vão sendo adicionados e outros são adaptados à medida que o ambiente muda, a empresa cresce e o conhecimento especializado se desenvolve. O funcionamento do processo precisa, então, ser adaptado, de modo que possa se adequar à nova situação.” (GONÇALVES, 2000a, p. 08). Em seguida, tem-se a definição do termo processo, os tipos e sua gestão.

2.4.1 Definição de processos

Os processos são definidos como “Qualquer atividade ou conjunto de atividades que toma um *input*, adiciona valor a ele e fornece um *output* a um cliente específico” (GONÇALVES, 2000a, p. 7). Essa definição engloba a concepção mais frequente encontrada na literatura, porém recebe críticas quanto à descrição de seu conteúdo: “Um processo típico também envolve *endpoints*, transformações, *feedback* e repetibilidade” (GONÇALVES, 2000a, p. 10).

No âmbito público, a Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) elaborou um Guia de Simplificação Administrativa buscando a simplificação de processos e normas. Esse Guia caracteriza os Processos como um “conjunto de recursos e atividades inter-relacionadas ou interativas que transformam insumos (entradas) em serviços/produtos (saídas). Esses processos são geralmente planejados e realizados para agregar valor aos serviços/produtos” (MPOG/SEGEP, 2006, p. 01).

Todo produto/serviço oferecido por uma organização tem por trás um processo empresarial, ou seja, “atividades coordenadas que envolvem pessoas, procedimentos e tecnologia” (GONÇALVES, 2000a, p. 08). Acredita-se ainda que um processo que não esteja ligado ao oferecimento de um produto/serviço não deve existir (GONÇALVES, 2000a).

Existem cinco modelos de processos, são eles: fluxo de material, fluxo de trabalho, série de etapas, atividades coordenadas e mudança de estados (GONÇALVES, 2000a). Segue abaixo quadro 4 com as características e exemplos de cada modelo de processo:

Quadro 4- Espectro dos principais modelos de processos

Processo como	Exemplo	Características
Fluxo de material	Processos de fabricação industrial	<ul style="list-style-type: none"> • <i>inputs</i> e <i>outputs</i> claros • atividades discretas • fluxo observável • desenvolvimento linear • seqüência de atividades
Fluxo de trabalho	Desenvolvimento de produto Recrutamento e contratação de pessoal	<ul style="list-style-type: none"> • início e final claros • atividades discretas • seqüência de atividades
Série de etapas	Modernização do parque industrial da empresa Redesenho de um processo Aquisição de outra empresa	<ul style="list-style-type: none"> • caminhos alternativos para o resultado • nenhum fluxo perceptível • conexão entre atividades
Atividades coordenadas	Desenvolvimento gerencial Negociação salarial	<ul style="list-style-type: none"> • sem seqüência obrigatória • nenhum fluxo perceptível
Mudança de estados	Diversificação de negócios Mudança cultural da empresa	<ul style="list-style-type: none"> • evolução perceptível por meio de indícios • fraca conexão entre atividades • durações apenas previstas • baixo nível de controle possível

Fonte: Gonçalves (2000a, p.07).

Observando o quadro 4 pode-se perceber que nem sempre os processos têm início ou fim bem definidos, seguem uma seqüência obrigatória ou possuem um fluxo observável. De modo que as características dos processos se alteram conforme o modelo utilizado. Considerando a natureza dessa pesquisa, o foco desse trabalho será no modelo de processos como fluxo de trabalho.

No que concerne a execução de um processo organizacional, torna-se necessário realizar uma série de ações. Essas ações englobam o desdobramento dos processos em subprocessos, etapas e atividades (MPOG/SEGEP, 2006, p. 04). Enquanto que o agrupamento de processos é chamado de macroprocessos (GONÇALVES, 2000a).

Observa-se que nem todos os processos possuem a mesma importância para a organização. Desse modo, a prioridade dos processos deve ser avaliada pelas organizações: “por meio de sua saliência (relativa importância para a empresa) e por seu valor (o valor econômico que ele gera)” (GONÇALVES, 2000a, p. 17).

2.4.2 Tipos de processos

Existem três tipos de processos: de negócio, organizacionais e gerenciais. Os processos de negócio estão relacionados com o funcionamento da organização e tem como resultado o produto/serviço para o cliente. Os processos organizacionais têm como foco a organização, visam o funcionamento da organização e dão suporte aos processos de negócio. Os processos gerenciais têm como foco os gerentes e suas interações (GONÇALVES, 2000a).

Em outra abordagem, os processos podem ser subdivididos em dois tipos: operacionais e administrativos. Os processos operacionais são aqueles que criam, produzem e entregam produtos e serviços. Os processos administrativos são aqueles que apoiam os processos operacionais, isto é, esses processos não produzem *outputs* diretos que atendam as necessidades dos clientes, mas são necessários para a existência da organização (GARVIN, 1998).

Ao mesmo tempo, a Secretaria de Gestão do MPOG entende que os processos organizacionais podem ser subdivididos em duas categorias, conforme quadro 5: processos finalísticos e processos de apoio. Os processos finalísticos são associados à essência da organização, ou seja, estão relacionados com os objetivos organizacionais. Já os processos de apoio são aqueles que dão suporte aos processos finalísticos, porém são menos perceptíveis (MPOG/SEGEP, 2006).

Quadro 5- Processos finalísticos e de apoio

FINALÍSTICOS	APOIO
<ul style="list-style-type: none">· São ligados à essência do funcionamento da Organização;· São suportados por outros processos internos;· Resultam no produto ou serviço que é recebido pelo cliente.	<ul style="list-style-type: none">· São centrados na organização e/ou nos gerentes;· Viabilizam o funcionamento coordenado dos vários subsistemas da organização;· Garantem o suporte adequado aos processos de finalísticos;· Estão relacionados aos processos decisórios e de informações;· Incluem ações de medição e ajuste do desempenho da Organização.

Fonte: MPOG/SEGEP (2006, p. 03).

Analisando as três abordagens, pode-se perceber que, em sua maioria, os processos são subdivididos em aqueles que são o *core business* e os de apoio. Apenas Gonçalves (2000) cita a existência de um terceiro tipo de processo, o gerencial. Os processos podem ser ainda de serviços ou de manufatura. O processo de serviço, se comparados com o processo de manufatura, que está sendo discutido desde o século XIX, é um tema relativamente novo na literatura e, por isso, ainda pouco explorado (GONÇALVES, 2000a).

A importância de se explorar o tema é devido ao nível de dificuldade no qual os processos de serviços se encontram. Essa dificuldade reside na sequência de atividades desempenhadas pelas empresas de serviços, “uma vez que a sequência de atividades nem sempre é visível, nem pelo cliente, nem por quem realiza essas atividades” (GONÇALVES, 2000a, p. 09).

2.4.3 Gestão de processos

A gestão de processos visa “entender como funcionam os processos e quais são os tipos existentes” (GONÇALVES, 2000a, p. 16), para que a organização possa gerenciar os processos de modo a maximizar os resultados. Sendo assim, pode-se concluir que seu objetivo central é “contribuir para a sistematização da estrutura de qualquer organização” (VALLE; OLIVEIRA, 2013). Destaca-se ainda que os processos possuem características próprias e diferenciadas, sendo necessário o gerenciamento específico de cada processo (VALLE; OLIVEIRA, 2013).

Para a implementação de uma Gestão de Processos é preciso que a estrutura organizacional também siga essa lógica. A estrutura organizacional funcional, ainda predominante no âmbito público, deve dar lugar à estrutura baseada em processos. O abandono da estrutura funcional é devido à necessidade de implementação de uma lógica voltada para o cliente da organização. A estrutura funcional não consegue ter uma orientação para o cliente, já que foram projetadas para si mesmas e atendimento de suas necessidades internas (GONÇALVES, 2000b).

A estrutura funcional enfrenta críticas quanto à hierarquização de atividades que “priorizam as funções (áreas “verticais”) em detrimento dos processos essenciais e exageram na divisão de tarefas, pois adotam o critério da otimização do funcionamento das áreas funcionais, o que leva à hiperespecialização” (GONÇALVES, 2000b, p. 11).

Já a estrutura organizacional voltada para processos trabalha com a ideia da organização como um todo (VALLE; COSTA, 2013). A orientação para processos pressupõe que as pessoas deixem de priorizar o trabalho individual voltado para as tarefas para dar lugar a uma forma de trabalhar diferente, que “valoriza o trabalho em equipe, a cooperação, a responsabilidade individual e a vontade de fazer um trabalho melhor” (GONÇALVES, 2000b, p. 11).

Para que seja possível ter uma orientação para processos os indivíduos devem agir de acordo os macroprocessos organizacionais:

para que cada pessoa aja em consonância com o todo organizacional, é preciso uma macrovisão dos processos organizacionais, ou seja, um pensamento amplo, que não se detém apenas nas questões e objetos imediatos e que compreende a dinâmica que caracteriza as organizações no mundo contemporâneo (VALLE; COSTA, 2013, p. 01).

Sendo assim, entender a organização por meio dos seus processos “significa focar mais na ação (a atividade de trabalho) do que na estrutura (as funções, os departamentos)” (VALLE; COSTA, 2013, p. 01). Conseqüentemente, se uma organização tem como foco principal a sua estrutura não há a possibilidade de trabalhar com a Gestão de Processos, até que internalize um modelo que tenha como prioridade as atividades de trabalho.

Lembrando que não é possível extinguir a lógica funcional, até porque as funções não deixam de existir. Por isso, propõe-se a existência uma estrutura matricial, na qual possam conviver as dimensões verticais e horizontais, ou seja, as formações funcionais e por atividade de trabalho (VALLE; OLIVEIRA, 2013).

Para fazer a gestão por processos é preciso fazer a análise e a modelagem de processos, que trata do “levantamento, identificação, descrição, desenho e documentação de processos” (OLIVEIRA; ALMEIDA NETO, 2013, p. 38).

O levantamento dos processos é uma etapa que visa buscar informações sobre os processos organizacionais para que seja possível descrevê-los. Desse modo, o analista objetiva compreender “a ordem, a hierarquia e a sequência lógica das atividades necessárias a uma unidade organizacional, para a produção de bens ou prestação de serviços” (VALLE *et al.*, 2013, p. 28). A técnica mais utilizada para fazer esse levantamento de informações é a entrevista, porém podem-se utilizar também as seguintes técnicas, como questionário, workshop e observação (VALLE *et al.*, 2013, p. 28).

Após o levantamento das informações, deve-se seguir com a identificação e descrição dos processos. Essas etapas podem ser realizadas concomitantemente a etapa de levantamento, assim como a etapa de documentação deve ocorrer ao mesmo tempo que as demais etapas (VALLE *et al.*, 2013).

Em seguida, parte-se para a modelagem dos processos. Essa etapa visa “criar um modelo de processos por meio da construção de diagramas operacionais sobre o seu comportamento” (OLIVEIRA; ALMEIDA NETO, 2013, p. 39). Além disso, a modelagem de processo é “o momento de examinar os diversos aspectos do processo de trabalho de maneira que possibilite a implementação de melhorias” (MPOG/SEGEP, 2006, p. 02).

Para que seja possível a implementação de melhorias de processo é necessário utilizar uma metodologia e uma técnica adequadas para o contexto da organização. A metodologia, para a gestão por processos, significa determinar “passos ou etapas e critérios a serem seguidos em um projeto ou atividade” (OLIVEIRA; ALMEIDA NETO, 2013, p. 38). A partir de então, será possível sair do cenário atual do processo para um modelo mais adequado que aperfeiçoe a realização das atividades (OLIVEIRA; ALMEIDA NETO, 2013).

O aporte teórico apresentado contou com os tópicos: gestão estratégica de pessoas em universidades, competências, aprendizagem nas organizações e processos organizacionais. Os tópicos apresentados auxiliaram na construção do roteiro de entrevista dos secretários, coordenadores e alunos, conforme exemplificado no quadro 6.

Quadro 6 - Roteiro de entrevista para o secretário

	Pergunta	Objetivo	Base Teórica
1	Você poderia me contar a sua história como servidor da UFRRJ? Como foram os seus primeiros dias na UFRRJ? Como foi o recepcionamento dado pela UFRRJ? Qual setor você foi lotado quando ingressou? Ainda está nesse setor? Quais outros setores você trabalhou? Conte a sua experiência nos setores que você trabalhou. Qual aprendizado de outros setores você consegue utilizar na sua posição atual?	Identificar a influência da vivência do servidor na UFRRJ para o aprendizado de competências de secretaria de curso de graduação.	Sandberg (2000)
2	O que é ser um secretário de curso de graduação? O que define e o que diferencia o secretário dos demais TAEs? Quais são as atividades que caracterizam um secretário?	Obter as atividades exercidas pelos secretários que atuam em coordenações de curso de graduação.	Gonçalves (2000a, 2000b); Valle e Oliveira (2013); Valle e Costa (2013)
3	Qual atividade de trabalho você considera mais relevante para um secretário de curso de graduação? Porque? Qual atividade você considera a mais difícil? Porque?	Identificar as atividades principais e as consideradas mais complexas pelos secretários.	Gonçalves (2000a, 2000b); MPOG/SEGEP (2006)
4	Como você aprendeu a realizar as suas atividades de trabalho? Como foi esse aprendizado? Como esse aprendizado facilitou ou dificultou a realização das suas atividades? Porque?	Apurar como as atividades de trabalho foram aprendidas e se o tipo de aprendizagem adotado foi adequado para os secretários.	Fox (1997); Antonello (2006); Kolb (1984); Godoi e Freitas (2008); Bandura (1971); Day (1998); Antonello e Pantoja (2010)
5	Dê um exemplo de um caso em que você não conseguiu superar um problema no seu trabalho. Qual era o problema enfrentado? O que impediu o sucesso na resolução do problema?	Identificar as competências a serem desenvolvidas para exercer as atividades de secretário.	Pantoja (2012)
6	Dê um exemplo de um caso de sucesso seu na superação de um problema no seu trabalho. Qual era o problema enfrentado? Como resolveu o problema?	Identificar as competências que foram desenvolvidas na prática e na vivência do trabalho.	Pantoja (2012); Sandberg (2000)
7	Você já buscou a ajuda de um colega de trabalho para superar dificuldades na realização das suas atividades? Qual? Conte um episódio em que um colega de trabalho o ajudou a superar uma dificuldade.	Identificar a ocorrência de aprendizagem coletiva e constatar como essa construção é feita.	Fleury e Fleury (2001); Retour e Krohmer (2011); Michaux (2011)
8	Quem você considera ter conseguido resolver problemas no trabalho? Porque?	Apurar as características que fazem os secretários serem reconhecidos como competentes.	Fleury e Fleury (2001)
9	Quais treinamentos poderiam ter ajudado a realizar as suas atividades de trabalho?	Identificar capacitações que preenchem as lacunas de competências.	Fleury e Fleury (2001), Pantoja (2012)

Fonte: Elaboração própria.

O quadro 6 demonstra a utilização da base teórica na construção do roteiro de perguntas utilizadas nas entrevistas com os secretários de curso. Observou-se ainda a relação

da base teórica com os objetivos de cada pergunta. O roteiro na íntegra dos secretários, coordenadores e alunos encontram-se respectivamente nos apêndices C, D e E.

Em seguida, o capítulo 3 apresenta a instituição pesquisada, explorando os tópicos: caracterização da organização, carreira dos servidores técnicos-administrativos em educação, capacitação e desenvolvimento dos TAE, e gestão da capacitação e desenvolvimento na UFRRJ.

3 O CASO DA UFRRJ

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) é uma instituição de ensino superior pública centenária com a missão de:

[p]roduzir, sistematizar, socializar e aplicar os conhecimentos científico,tecnológico, filosófico, cultural e artístico de excelência, através do ensino, da pesquisa e da extensão indissociavelmente articulados, consolidando a formação do ser humano para a atividade profissional baseada nos princípios da responsabilidade socioambiental e a partir da reflexão crítica, baseado na solidariedade nacional e internacional e buscando a construção de uma sociedade justa e democrática que valorize a paz e a qualidade de vida de forma igualitária (UFRRJ PDI, 2013, p. 24).

Desde a sua criação, em 1910, a UFRRJ passou por dois grandes períodos expansionistas. O primeiro, iniciado em 2005, compreendeu o Programa de Expansão do Ensino Superior, pelo qual se possibilitou a instalação de mais dois *campi* universitários nos municípios de Nova Iguaçu e Três Rios, e iniciou a oferta de dois cursos à distância. O segundo, iniciado em 2008, quando aderiu ao Programa de Reestruturação e Expansão, proposto pelo REUNI através do MEC, o qual possibilitou a essa IFES ofertar mais 24 cursos de graduação na instituição que junto com os 34 já existentes em 2013 totaliza, em 2014, 58 cursos de graduação (UFRRJ PDI, 2013; UFRRJ RELATÓRIO DE GESTÃO, 2014).

Diante da importância do REUNI para a expansão da instituição estudada, cabe, então, detalhar os objetivos, metas, modo de adesão, desafios e as consequências da adesão a esse programa para a UFRRJ.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) tinha como objetivo principal “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007).

Sua meta global tratava da “elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano” (BRASIL, 2007).

As Universidades interessadas poderiam aderir ao REUNI em qualquer tempo, apresentando apenas um Plano de Reestruturação e uma estimativa dos recursos adicionais necessários para o cumprimento do plano (BRASIL, 2007).

A UFRRJ optou pela adesão ao REUNI e apresentou em 2007 um Plano de Reestruturação adaptado a realidade da sua Instituição. Entre as metas principais expostas nesse documento estavam: aumento de 1.085 vagas de ingresso por ano, redução dos índices de evasão, otimização da ocupação das vagas ociosas, expansão da pós-graduação, aumentar a relação aluno/docente de 11,8 para 18 (UFRRJ, 2007). Cabe ressaltar que apesar do Plano de Reestruturação da UFRRJ mencionar a necessidade de contratação de corpo técnico-administrativo, o mesmo não apresentava em 2007 uma previsão da necessidade de contratação e de alocação desses servidores.

Membros da comissão instituída pelo MEC para analisar a expansão das Universidades Federais de 2003 a 2012 relatam que a disponibilização de recursos do REUNI estava atrelada diretamente ao aumento do número de matrículas (WESKA *et al*, 2012).

A consequência dessa liberação de recursos ter sido feita somente após o cumprimento das metas: “a exigência de adesão ao programa já com o cumprimento de metas antes da liberação dos recursos, demonstra que não houve um planejamento mais estruturado com vistas a adequar primeiramente as condições físicas e humanas para atender a nova demanda” (SILVA; FREITAS; LINS, 2013, p. 167).

O nível de aceitação e sucesso do programa parece ter sido satisfatório já que “a maioria dos dirigentes das instituições federais afirma que o Reuni atendeu às expectativas de sua comunidade” (WESKA *et al*, 2012, p. 28). No entanto, a UFRRJ encontrou dificuldades de gerenciar essa mudança. Em pesquisa junto aos gestores da UFRRJ foi identificado que houve um aumento da demanda de trabalho unido a falta de estrutura. Por essas razões, reconheceram que “não houve um planejamento adequado para enfrentamento dessa mudança” (LIMA; VILLARDI, 2011, p.14).

Até dezembro de 2014, a UFRRJ se apresenta como uma instituição de médio porte que atende perto de vinte e um mil alunos ofertando 56 cursos de graduação presencial, 2 cursos de graduação a distância e 57 cursos de pós-graduação, sendo 14 cursos de pós-graduação *lato sensu*, 30 cursos de mestrado e 13 cursos de doutorado. Além disso, a UFRRJ oferece também a educação infantil e ensino fundamental através do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), a educação de nível médio/regular e ensino técnico através do seu Colégio Técnico (CTUR), educação profissional para jovens e adultos (PROEJA) e cursos de formação inicial e continuada ligados ao PRONATEC (UFRRJ PDI, 2013; UFRRJ RELATÓRIO DE GESTÃO, 2014).

3.1 Caracterização Da Organização

A força de trabalho da instituição, até o ano de 2015, é formada por aproximadamente 3.610 servidores dos quais 1.219 são da carreira de Técnico Administrativo em Educação, 1.137 são da carreira de Magistério Superior e 1.254 são do Magistério Superior – Substituto (UFRRJ, SIAPECAD, 2015). Ressalta-se ainda que nessa instituição podem ser encontrados também servidores cedidos, anistiados e terceirizados que não foram contabilizados nesse trabalho, por ser um número oscilante.

Esses servidores estão distribuídos entre os quatro campi da UFRRJ, localizados nos municípios de Seropédica, Três Rios, Nova Iguaçu e Campos dos Goytacazes, atendendo, dessa forma, 13.568 estudantes de graduação presencial, 3.250 da graduação à distância, 2.300 de pós-graduação e 1.846 dos demais centros de estudos (UFRRJ PDI, 2013; UFRRJ RELATÓRIO DE GESTÃO, 2014). Juntos, esses servidores atendem a 20.964 alunos de graduação presencial e à distância, pós-graduação e demais centros de estudos (UFRRJ RELATÓRIO DE GESTÃO, 2014).

Segundo a estrutura organizacional da UFRRJ, suas instâncias máximas são o Conselho Universitário; Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e o Conselho dos

Curadores. Logo abaixo, na hierarquia, se encontra o Reitor e o Vice-Reitor, que, junto com os conselhos mencionados anteriormente, constituem a Administração Central. Mediante a autorização para delegar competências, foram criadas pelo Conselho Universitário sete Pró-Reitorias subordinadas à Reitoria. São elas: Pró-Reitoria de Graduação; Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação; Pró-Reitoria de Extensão; Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis; Pró-Reitoria de Assuntos Financeiros; Pró-Reitoria de Assuntos Administrativos; e Pró-Reitoria de Planejamento, Avaliação e Desenvolvimento Institucional (UFRRJ PDI, 2013; UFRRJ CONSU, 2013).

No mesmo nível hierárquico que as Pró-Reitorias se encontram os Institutos, que são “unidades acadêmico-administrativas onde se articulam as Coordenações de Cursos e os Departamentos Acadêmicos” (UFRRJ CONSU, 2012, p.11). A UFRRJ conta com 12 Institutos. São eles: Instituto de Agronomia, Instituto de Biologia, Instituto de Veterinária, Instituto de Ciências Exatas, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Instituto de Educação, Instituto de Florestas, Instituto de Tecnologia, Instituto de Zootecnia, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Instituto de Três Rios e Instituto Multidisciplinar (UFRRJ RELATÓRIO DE GESTÃO, 2014). Os Institutos congregam os Departamentos Acadêmicos e as respectivas Coordenações de Curso de graduação e de pós-graduação (UFRRJ CONSU, 2012).

Um Departamento é definido como “a menor fração da estrutura universitária e instância básica de articulação docente, oferecendo atividades de ensino, pesquisa e extensão, garantindo espaço de agregação, aprofundamento e discussão de docentes, discentes e técnicos” (UFRRJ CONSU, 2012, p.31). Cada departamento possui atribuições acadêmico-administrativas e está diretamente subordinado à Direção do seu Instituto. Além disso, ele é gerido por um chefe de departamento que deve obrigatoriamente ser integrante da carreira de docente permanente, ou seja, esse servidor deve ser professor da carreira do magistério superior (UFRRJ CONSU, 2012). Até dezembro de 2014, a UFRRJ conta com 50 dessas unidades acadêmicas denominadas departamentos (UFRRJ RELATÓRIO DE GESTÃO, 2014).

Uma Coordenação de Curso “é instância referente a cada curso de graduação e de pós-graduação da Universidade” (UFRRJ CONSU, 2012, p.31). As Coordenações de Curso de Graduação estão hierarquicamente subordinadas a Direção do Instituto (UFRRJ, SIAPECAD, 2015). No caso da pós-graduação, segundo o Estatuto (UFRRJ CONSU, 2012), as coordenações de pós-graduação estão vinculadas aos Institutos. Já os relatórios de recursos humanos, expõem que as coordenações de curso estão subordinadas a setores diversos, como o Departamento, Instituto e Pró-Reitoria de Pós-Graduação (UFRRJ SIAPECAD, 2015).

Cada coordenação de curso é composta por Coordenador, Vice-Coordenador e Secretaria do Curso que realizam as decisões do colegiado pleno do curso. As funções de Coordenador e Vice-Coordenador devem ser ocupadas obrigatoriamente por servidores docentes do quadro permanente em regime de dedicação integral. Já a Secretaria do Curso deve ser ocupada por servidor TAE do quadro da Instituição. As decisões acerca do planejamento de ensino e da integração acadêmica são tomadas através do Colegiado do Curso para serem executadas pela coordenação (UFRRJ CONSU, 2012).

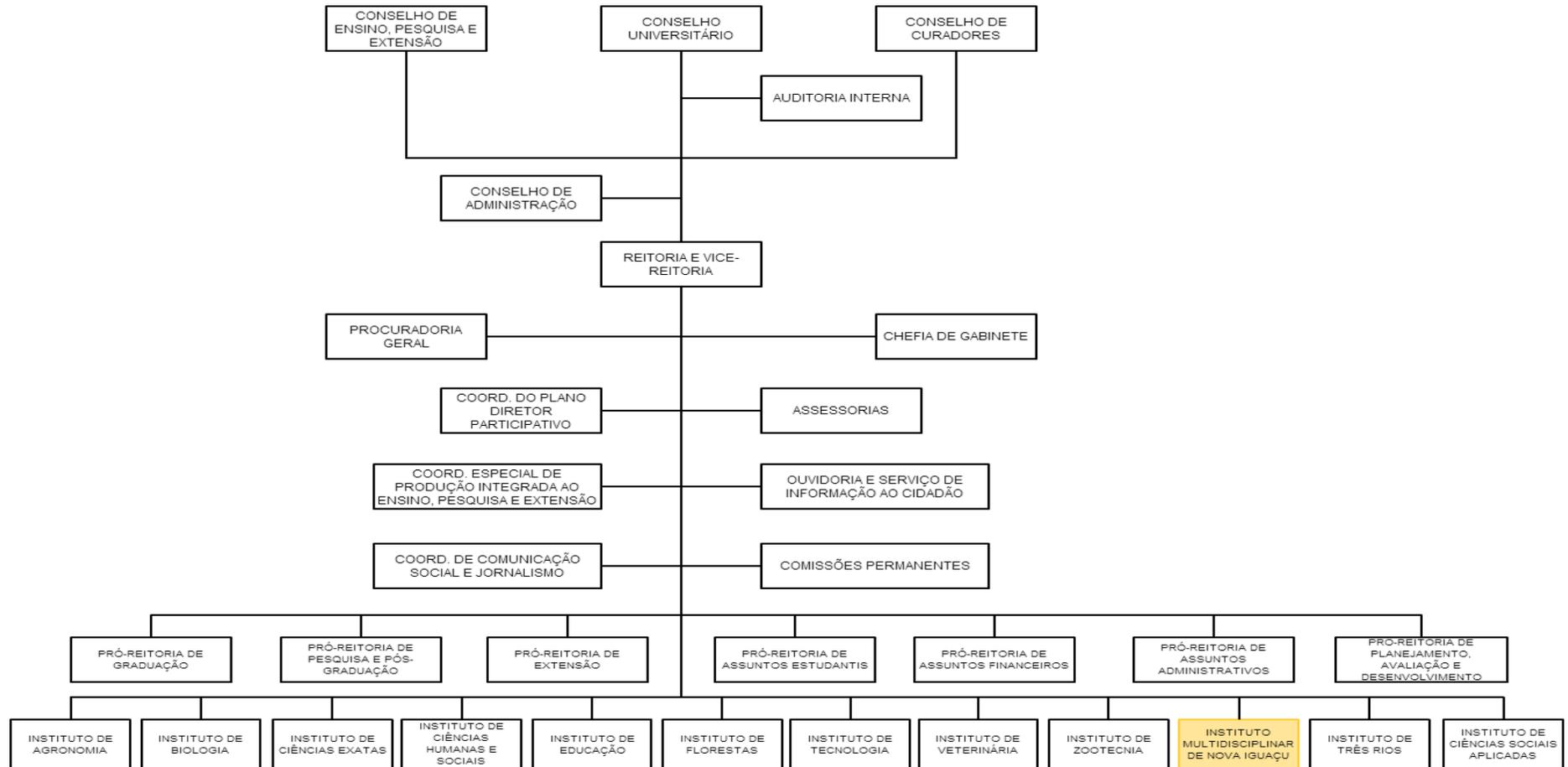
As atividades da coordenação de curso não estão descritas no Estatuto e Regimento da UFRRJ, porém foram expostas as atribuições do coordenador de curso:

- I – a gestão e a superintendência das atividades do curso, relativas ao ensino, à pesquisa e à extensão;
- II – presidir as reuniões do Colegiado do Curso e representá-lo onde necessário;
- III – cumprir e fazer cumprir as normas e deliberações dos Colegiados Superiores;
- IV – encaminhar as deliberações do Colegiado às instâncias competentes, zelando para que as mesmas venham a ser fielmente cumpridas;
- V – supervisionar e avaliar o desenvolvimento do curso;
- VI – emitir parecer em processos de adaptação e aproveitamento de estudos, ouvido o Colegiado quando necessário;
- VII – elaborar o planejamento das demandas curriculares do curso em cada período letivo, em consonância com as Chefias de Departamentos e o calendário de matrículas;
- VIII – atuar em questões relativas à avaliação, regulação e supervisão do curso junto às instâncias da Universidade e aos órgãos governamentais;
- IX – comunicar todas as deliberações do Colegiado, a quem de direito, para que as mesmas venham a ser fielmente cumpridas;
- X – aplicar os recursos destinados ao curso de forma transparente e eficaz;
- XI – participar do fórum de assessoramento da respectiva Pró-Reitoria;
- XII – adotar medidas de urgência, ad referendum do Colegiado (UFRRJ CONSU, 2012, p.36).

Até dezembro de 2014, a UFRRJ dispõe de um total de 56 cursos de graduação distribuídos pelas 54 coordenações de curso integrando 50 departamentos que juntos ofertam 3.880 vagas de graduação ao ano (UFRRJ RELATÓRIO DE GESTÃO, 2014). Na Figura 3 – Estrutura Organizacional da UFRRJ – e na figura 4 – Estrutura Acadêmica do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ – apresentam-se, por meio de organograma, as informações relacionadas à estrutura da UFRRJ e do IM.

Na Figura 3 – Estrutura Organizacional da UFRRJ – destacam-se a hierarquia da instituição com foco nos seus Institutos. Sendo assim, essa estrutura não está reproduzida na sua totalidade. A estrutura organizacional completa da UFRRJ pode ser encontrada em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (UFRRJ PDI, 2013).

Figura 3 - Estrutura Organizacional da UFRRJ



Fonte: Adaptado de UFRRJ (2013; 2014).

O Instituto Multidisciplinar, um dos doze Institutos da UFRRJ, localizado no campus de Nova Iguaçu da UFRRJ, foi criado em 2006 através da Deliberação nº 31 do Conselho Universitário da UFRRJ como uma das ações oriundas do Programa de Expansão do Ensino Superior, no qual a UFRRJ foi incluída em 2005 (UFRRJ PDI, 2006; UFRRJ CONSU, 2006).

O Instituto Multidisciplinar é uma unidade acadêmico-administrativa que, por sua vez, assumiu como sua missão (UFRRJ CONSU, 2012)

[c]ontribuir para o atendimento das demandas de formação profissional e desenvolvimento social, político, econômico, científico, cultural e educacional da Baixada Fluminense, mediante a construção de projetos acadêmicos voltados à superação da exclusão social e à democratização do ensino superior (UFRRJ PDI, 2006, p.77).

Para tanto se norteia pelos seus três objetivos Institucionais, são eles:

- Realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão socialmente referenciadas;
- Desenvolver um *lôcus* de pesquisa e produção de conhecimento pautado por padrões internacionais de excelência acadêmica;

Contribuir para a elaboração e implementação de políticas públicas visando o desenvolvimento dos municípios da Baixada Fluminense. (UFRRJ PDI, 2006, p. 76 e 77).

A estrutura acadêmica do Instituto Multidisciplinar, que está apresentada na Figura 4, é formada por oito Departamentos Acadêmicos e onze Coordenações de Cursos, ambos subordinados diretamente à Direção do Instituto Multidisciplinar (UFRRJ CONSU, 2012), que atendem 3.149 alunos com 70 TAEs, 180 Professores do Magistério Superior Efetivo e 20 Professores do Magistério Superior Substituto (UFRRJ, SIAPECAD, 2016).

Desse modo, o Instituto Multidisciplinar está entre os maiores institutos da UFRRJ já que apresenta uma quantidade superior de departamentos e cursos vinculados a sua estrutura, comparado aos outros institutos.

Até julho de 2016, o Instituto Multidisciplinar contava com 9 Departamentos, são eles: Educação e Sociedade, História e Economia, Administração e Turismo, Tecnologia e Linguagens, Ciências Jurídicas, Letras, Ciência da Computação, Ciências Econômicas, Geografia (UFRRJ, SIAPECAD, 2016). O Departamento de Letras - IM conta com dois cursos, totalizando 11 cursos de graduação presencial.

As 11 Coordenações de Cursos de Graduação subordinados diretamente à Direção do Instituto, são: Administração, Ciência da Computação, Ciências Econômicas, Direito, Geografia, História, Letras Português/Espanhol, Letras Português, Matemática, Pedagogia, Turismo. Juntas, essas Coordenações de Cursos de Graduação ofertam 765 vagas ao ano no Instituto Multidisciplinar de um total de 3.880 ofertadas na UFRRJ, o que corresponde a aproximadamente 19,71% das vagas ofertadas ao ano por toda a Universidade (UFRRJ RELATÓRIO DE GESTÃO, 2014; UFRRJ, SIAPECAD, 2015).

Em 2015, no Instituto Multidisciplinar designa-se um servidor técnico administrativo para atuar como secretário de curso de graduação em cada coordenação. À exceção dos cursos de Letras Português/Espanhol e Letras Português, que contam apenas com um servidor técnico administrativo atuando simultaneamente nas duas Coordenações, há, assim, dez servidores técnico-administrativos nas coordenações de graduação (UFRRJ, SIAPECAD, 2015).

A equipe formada por servidores TAE do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ atua realizando diversas atividades técnico-administrativas, sejam operacionais, estratégicas, acadêmicas, administrativas, e em mais de um contexto diferente, como por exemplo, funções de gestão de pessoas, do financeiro, de patrimônio. Essa diversidade de atribuições está prevista no Regimento vigente em julho de 2015 da UFRRJ ao mencionar que “[o] corpo técnico-administrativo da Universidade é constituído por servidores envolvidos em atividades técnico-administrativas, de pesquisa, de extensão e de apoio ao ensino” (UFRRJ CONSU, 2012, p.47).

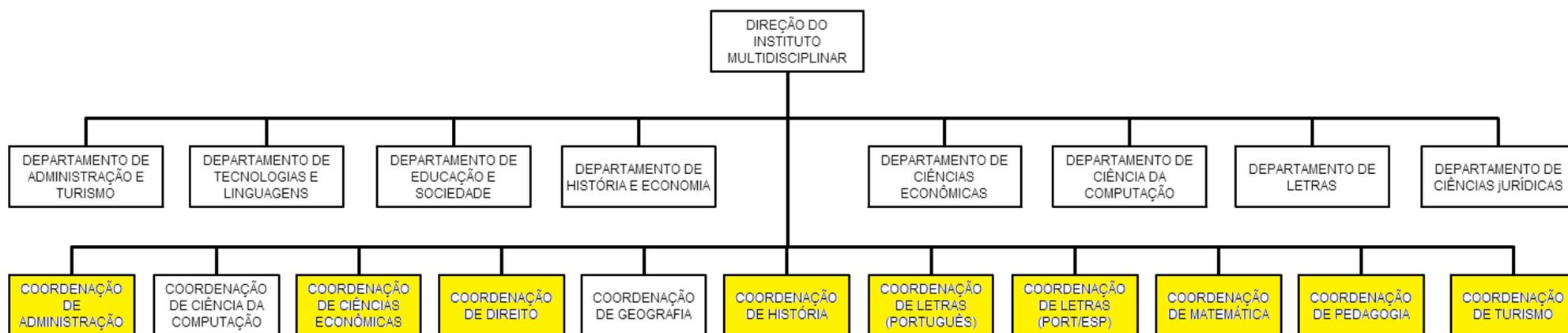
Assim, na UFRRJ não há, até 2015, critérios específicos para realizar a lotação dos servidores TAE nos setores e nas atividades sistematizadas. Com um código de vaga em mãos, cabe a Pró-reitora Adjunta de Assuntos Administrativos a escolha sobre o setor que receberá esse incremento em sua força de trabalho.

Na PROAD considera-se que o código de vaga pode ter origem em uma vacância ou ser uma vaga nova fornecida pelo Ministério da Educação. Em ambos os casos são analisados as seguintes variáveis para a escolha do setor no qual o servidor será lotado: demanda da comunidade acadêmica, necessidade de trabalho reconhecida pela responsável pela lotação dos servidores, conhecimentos do servidor que vai ser lotado e distância da sua residência para o local de trabalho.

A Pró-Reitora Adjunta de Assuntos Administrativo relata a ausência de ferramentas para a melhor distribuição dos servidores TAE na UFRRJ, como, por exemplo, a utilização de um modelo de gestão por competências e de um sistema informatizado de gestão. Diante da carência de sistema informatizado, a servidora realiza a distribuição de TAEs com base em uma planilha própria elaborada em um editor de texto, no qual é possível ter informações sobre a quantidade de técnicos já lotados em um setor e o cargo que ocupam.

Após ser lotado em um setor, o novo servidor deve entrar em exercício na sua unidade de trabalho. No dia da posse no cargo, o servidor recebe do Departamento de Pessoal informações básicas acerca de seus direitos e do seu plano de carreira. Depois, o servidor é encaminhado ao setor no qual foi lotado para se apresentar, assumindo-se que, ao entrar em exercício no cargo, o servidor já está apto para desempenhar as atividades de trabalho. Ressalta-se que, após a posse, o servidor tem até 15 dias para entrar em exercício (BRASIL, 1990) e que a instituição, até 2013, não oferece capacitação introdutória ou ambientação oportuna, para esses servidores recém-admitidos (SANTOS, 2013).

Figura 4 - Estrutura Acadêmica do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ



Fonte: Elaboração própria com base em UFRRJ (2013; 2014) e UFRRJ SIAPECAD (2016).

Embora o quadro de servidores da UFRRJ esteja composto por docentes e não docentes, o foco desse trabalho compreende os servidores TAE da UFRRJ que atuam em coordenações de curso de graduação presencial. Cabe então entender como a sua carreira está estruturada e como ocorre o seu desenvolvimento dentro da instituição estudada.

3.2 Carreira Dos Servidores técnico-Administrativos Em Educação

O plano de carreira dos servidores técnico-administrativos (TAE) da UFRRJ é regulamentado pela Lei Nº 11.091/2005, que “dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação” (BRASIL, 2005a, p.01). Esse Plano de Carreira é também conhecido como PCCTAE.

O plano de carreira é conceituado como “conjunto de princípios, diretrizes e normas que regulam o desenvolvimento profissional dos servidores titulares de cargos que integram determinada carreira, constituindo-se em instrumento de gestão do órgão ou entidade” (BRASIL, 2005a, p. 01). Desse modo, pode-se afirmar que o plano de carreira reúne um conjunto de cargos que podem ser ocupados pelos Técnicos Administrativos em Educação (BRASIL, 2005a).

O cargo é definido como o “conjunto de atribuições e responsabilidades previstas na estrutura organizacional que são cometidas a um servidor” (BRASIL, 2005a, p. 01). São exemplos de cargos na carreira de TAE: Assistente em Administração, Auxiliar em Administração e Administrador (BRASIL, 2005a).

Dessa forma a carreira dos TAE congrega um conjunto de profissões que estão distribuídas entre os cargos. No caso do cargo de Administrador, por exemplo, só podem ingressar aqueles candidatos que atendem a exigência mínima de possuir curso superior em administração e registro no conselho competente (BRASIL, 2005a; BRASIL, 2005b).

Os cargos dos TAE são distribuídos em diversas unidades acadêmico-administrativas dentro das IFES. O servidor ocupante do cargo tem suas atividades gerais descritas no plano de carreira e suas atividades específicas descritas pela Coordenação Geral de Gestão de Pessoas, órgão subordinado a Secretaria Executiva do Ministério da Educação (BRASIL, 2005a; 2005b). Porém, cada unidade acadêmico-administrativa na qual o TAE se encontra lotado possui atividades distintas a serem desenvolvidas.

Para lidar com a diversidade de atividades desenvolvidas pelas IFES, as legislações atribuíram certa margem de flexibilidade na descrição de cargos dos TAE. Na descrição geral das atividades desenvolvidas pelos TAE, o legislador ressalta “As atribuições gerais referidas neste artigo serão exercidas de acordo com o ambiente organizacional” (BRASIL, 2005a, Art. 8, §1º). Na descrição específica dos cargos dos TAE é possível encontrar na relação das atividades típicas de todos os cargos o item “Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional” (BRASIL, 2005b, p.91).

Cabe então a IFES, por meio de autorização legislativa, estabelecer as atividades a serem desempenhadas pelos TAE que estejam associadas às particularidades do seu ambiente organizacional (BRASIL, 2005a; 2005b).

No âmbito público, os termos ‘atividade’ e ‘função’ assumem significados diferentes do setor privado. O termo “função” no âmbito público está associado à expressão “função de confiança”, que significa que o servidor faz jus a um acréscimo de atribuições em troca de uma gratificação financeira. As funções de confiança podem ser de direção, de chefia e de assessoramento. Essas funções são de livre designação e exoneração, seja a juízo da autoridade competente ou a pedido do próprio servidor (BRASIL, 1990).

O Plano de Carreira dos TAE está ordenado por níveis de classificação, que é definido como o “conjunto de cargos de mesma hierarquia, classificados a partir do requisito de escolaridade, nível de responsabilidade, conhecimentos, habilidades específicas, formação especializada, experiência, risco e esforço físico para o desempenho de suas atribuições” (BRASIL, 2005a, Art.5º, II).

A carreira dos TAE está subdividida em cinco níveis de classificação: A, B, C, D e E. Por exemplo, o cargo de Auxiliar de Encanador tem nível de classificação A, o cargo de Auxiliar de Cozinha é de nível B, o cargo de Auxiliar em Administração é de nível C, o cargo de Assistente em Administração é de nível D e o cargo de Administrador é de nível E (BRASIL, 2005a).

O piso salarial dos servidores que ocupam o mesmo nível de classificação é idêntico, porém se comparados os vencimentos entre os demais níveis é possível perceber um aumento progressivo de piso salarial (BRASIL, 2005a). Por exemplo, o vencimento base do servidor que ocupa o nível de classificação B é maior do que o A, assim como o C é maior do que o B, até alcançar o maior vencimento base quando se chega ao nível de classificação E (BRASIL, 2005a).

Cabe ressaltar que na administração pública não há provimento de cargo por ascensão funcional: “Só haverá posse nos casos de provimento de cargo por nomeação” (BRASIL, 1990, Art. 13, §4º). Na prática, isso significa que alcançar o teto de seu nível de classificação da carreira de TAE, último nível de classificação da carreira por meio de progressões, pode não levar o servidor a ocupar mais nenhum cargo com nível de classificação superior. Em outras palavras, se o TAE que ocupa o cargo de Assistente em Administração alcançar o último nível de progressão por mérito e por capacitação, ele não tem possibilidade de ascender para o cargo Administrador, mesmo que seja qualificado para tal. Portanto, a única maneira pelo qual o servidor pode alcançar cargos com exigência de qualificação superior e, conseqüentemente, com remuneração superior é por meio de aprovação em novo concurso público. As progressões por capacitação e por mérito serão explicitadas posteriormente no item 3.3 – Capacitação e desenvolvimento dos TAE.

Desse modo, o Plano de Carreira dos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), que regulamenta os TAE que atuam em IFES, abrange uma diversidade de cargos, distribuídos da seguinte maneira: 30 de nível A, 58 de nível B, 73 de nível C, 76 de nível D e 85 de nível E, totalizando, dessa forma, 322 atividades diferenciadas enquadradas em um mesmo plano de carreira. Sendo assim, o servidor técnico-administrativo, ao ingressar

no âmbito público passa a pertencer ao quadro na instituição, ocupando um cargo equivalente a um nível de classificação no Plano de Carreira dos TAE (BRASIL, 2005a).

Cada nível de classificação – A, B, C, D e E – por sua vez, é composto por quatro níveis de capacitação, que é definido como sendo a “posição do servidor na Matriz Hierárquica dos Padrões de Vencimento em decorrência da capacitação profissional para o exercício das atividades do cargo ocupado, realizada após o ingresso” (BRASIL, 2005a, Art. 5º, V), por exemplo, o técnico administrativo que está no nível A pode ocupar os seguintes níveis de capacitação: A1, A2, A3 até A4 (BRASIL, 2005a).

A passagem de um nível de capacitação para outro ocorre por meio da Progressão por Capacitação Profissional. A cada mudança de nível de capacitação o servidor avança na carreira e tem seu vencimento base aumentado (BRASIL, 2005a).

A remuneração do servidor público federal é composta de vencimento base e vantagens – indenizações, gratificações e adicionais (BRASIL, 1990) e benefícios de incentivo à sua qualificação e capacitação. Além das vantagens, o servidor técnico administrativo que atua em IFES faz jus ao Incentivo à Qualificação, que é um benefício “concedido aos servidores que possuem certificado, diploma ou titulação que exceda a exigência de escolaridade mínima para ingresso no cargo do qual é titular, independentemente do nível de classificação em que esteja posicionado” (BRASIL, 2005a, p.02).

O Incentivo à Qualificação é um aumento salarial concedido a todo servidor TAE de IFES que possui qualificação superior à exigida para o seu cargo e não está ligado às progressões que serão mencionadas posteriormente, já que não influencia no desenvolvimento do TAE na carreira. Trata-se de um percentual calculado com base no vencimento do servidor e que, depois de adquirido, passa a ser incorporado aos proventos de aposentadoria (BRASIL, 2005a). Esse benefício não é acumulável, ou seja, ao adquirir qualificação superior à anterior o servidor não faz jus à soma do percentual do benefício, passa a receber um aumento percentual correspondente à maior qualificação alcançada. Nesse caso, o servidor deixa de receber o percentual anterior para receber o novo percentual. Por exemplo, se o servidor que ocupar uma vaga de nível médio possuir curso de graduação completo ele receberá 25% de benefício, ao concluir um curso de especialização ele deixará de receber os 25% e passará a receber o equivalente a 30% de acordo com o Quadro 5 – Tabela de Percentuais de Incentivo à Qualificação.

A qualificação realizada pelo servidor para alcançar o incentivo à qualificação pode estar diretamente ou indiretamente relacionada com a função por ele exercida na IFES. Porém, aquele servidor que obtiver uma qualificação superior à exigida para o cargo que ocupa e que seja diretamente relacionada com a sua função obtém um percentual superior aos demais, conforme pode ser observado no Quadro 7 (BRASIL, 2005a).

Quadro 7 - Tabela de Percentuais de Incentivo a Qualificação

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

Fonte: Anexo XVII da Lei nº 12.772/2012

Conforme visto anteriormente, o plano de carreira dos servidores técnico-administrativos em educação incentiva a sua capacitação por meio da possibilidade de Progressão por Capacitação Profissional e o seu desenvolvimento por meio do Incentivo à Qualificação (BRASIL, 2005a; BRASIL, 2006; BRASIL, 2012). Dessa forma, parece haver uma tendência por parte da Administração Pública em prover suas IFES com servidores TAEs cada vez mais capacitados e qualificados.

Diante do que foi apresentado, parece que se evidencia a intenção do governo federal em utilizar um olhar de gestão de pessoas na elaboração do PCCTAE, já que fez uso do plano de carreira para além dos fins remuneratórios, de modo que o PCCTAE “passa a considerar carreira como instrumento estratégico de gestão de pessoas e de organização da força de trabalho” (COSTA, 2010, p. 09).

Uma vez caracterizada a organização e apresentado o plano de carreira dos técnicos administrativos em educação (PCCTAE), cabe pontuar como ocorre o processo pelo qual se realiza a capacitação e desenvolvimento dos TAE nas IFES e especificamente na UFRRJ.

3.3 Capacitação e Desenvolvimento dos TAE

A capacitação e o desenvolvimento dos TAE se fundamentam na Lei nº 8.112/90 - RJU, que rege os servidores públicos federais (BRASIL, 1990), na Lei nº 11.091/2005, que dispõe sobre o plano de carreira dos TAE (PCCTAE), e no Decreto nº 5.707/2006, que propõe o modelo de gestão por competências na Administração Pública (BRASIL, 2005a; 2006).

A Lei nº 8.112/90 abrange todos os servidores públicos federais estatutários e contempla dois dispositivos: licença para capacitação e afastamento para cursar pós-graduação *stricto sensu* no país (BRASIL, 1990).

A licença para capacitação é um benefício obtido pelo servidor público após cinco anos de efetivo exercício. Nesse caso, o servidor pode se afastar por até três meses para participar de curso de capacitação profissional com a opção de parcelar a sua licença em até três vezes, sendo cada parcela de 30 dias. Ressalta-se que os períodos dessa licença não são acumuláveis, ou seja, ao completar 10 anos de efetivo exercício o servidor não fará jus a duas licenças, somente a uma licença (BRASIL, 1990; 2006).

O afastamento para cursar pós-graduação *stricto sensu* no país permite que o servidor se qualifique em programas de mestrado, doutorado e pós-doutorado. O afastamento é dado correspondente ao período de duração do curso, e requer que, ao retornar do afastamento, o servidor permaneça no órgão por período equivalente. Ressalta-se que o servidor continua recebendo a sua remuneração no período de vigência do afastamento (BRASIL, 1990).

Adicionalmente, a Lei nº 11.091/2005, que trata da carreira dos TAE certamente apresenta a sua contribuição quanto ao desenvolvimento do servidor. Segundo essa legislação, o desenvolvimento na carreira dos TAE se realiza de duas formas: mudança de nível de capacitação e mudança de padrão de vencimento resultantes, respectivamente, de sua Progressão por Capacitação Profissional e de sua Progressão por Mérito Profissional.

O aumento de nível de capacitação resulta da Progressão por Capacitação Profissional mediante apresentação (i) de certificado de capacitação compatível com o cargo, (ii) o número de horas mínimas exigidas e (iii) respeitando o interstício de 18 meses. O aumento de padrão de vencimento advém da Progressão por Mérito Profissional por meio de uma avaliação de desempenho que deve ser positiva, isto é, deve apresentar nota superior a 70 pontos em cada avaliação, que é realizada a cada 18 meses (BRASIL, 2005a).

O decreto 5.707/2006 implementou a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP) e regulamentou dispositivos da Lei 8.112/90, a fim de trazer melhorias para a Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional. Esse decreto introduziu a obrigatoriedade da adoção dos princípios de gestão de pessoal por competências no âmbito público federal (BRASIL, 2006). Essa política tem como finalidade:

- I - melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão;
- II - desenvolvimento permanente do servidor público;
- III - adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições, tendo como referência o plano plurianual;
- IV - divulgação e gerenciamento das ações de capacitação; e
- V - racionalização e efetividade dos gastos com capacitação. (BRASIL, 2006, p.01)

O decreto nº 5.707/2006, ao mencionar as suas finalidades, explicita o necessário alinhamento entre as políticas de capacitação e as necessidades das organizações públicas

federais. Sendo assim, estabelece que as competências requeridas dos servidores devem se adequar aos objetivos estratégicos das instituições (BRASIL, 2006).

Já no que tange ao levantamento das necessidades de capacitação, torna-se obrigatória a elaboração de um Plano Anual de Capacitação e sua respectiva análise de eficiência por meio do Relatório de Execução do Plano Anual de Capacitação. Além disso, o decreto ainda menciona a utilização de um Sistema de Gestão por Competências, a ser desenvolvido e implementado pela Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (BRASIL, 2006).

Diante das contribuições e das dificuldades para a implementação das legislações expostas anteriormente, cabe nesse momento verificar como na UFRRJ se concebe a capacitação e o desenvolvimento dos seus servidores técnicos administrativos em educação (TAE).

3.4 Gestão da Capacitação e Desenvolvimento na UFRRJ

A UFRRJ, através do seu PDI (2013), revela sua intenção com a consolidação de políticas de gestão de pessoal, capacitação e desenvolvimento de seus servidores nas suas metas institucionais. Para a IFES, é importante “Dar continuidade aos programas de capacitação e qualificação que atendam às necessidades da instituição e propiciem o desenvolvimento profissional dos seus servidores” (UFRRJ PDI, 2013, p. 49).

Na UFRRJ, o setor responsável por fomentar ações de capacitação voltadas ao treinamento e desenvolvimento dos servidores técnico-administrativos é a Coordenação de Desenvolvimento de Pessoas (CODEP), ligada hierarquicamente à Pró-Reitoria de Assuntos Administrativos.

A responsabilidade formal de desenvolver seus servidores se explicita, por sua vez, na missão da CODEP de “Viabilizar a formação integral, pessoal e profissional, dos servidores da UFRRJ, propiciando a qualidade dos serviços prestados à sociedade brasileira” (UFRRJ PAC, 2014, p.39).

Ressalta-se ainda que a CODEP é responsável pela elaboração do Plano Anual de Capacitação dos Técnicos Administrativos (PAC). Esse documento “deve ser elaborado com base no diagnóstico das lacunas de competências (...). Porém, o PAC/2015 ainda não está sendo elaborado com base neste Modelo” (UFRRJ PAC, 2015, p. 01).

Para a implementação do modelo de gestão por competências na Universidade, a CODEP acredita que há uma necessidade inicial de se obter informações sobre a força de trabalho da instituição e, para tanto, “a execução do projeto de Mapeamento da força de trabalho da UFRRJ encontra-se em andamento e atualmente já temos alguns resultados que nortearam em algumas ações propostas neste PAC. Porém o PAC/2015 ainda não está sendo elaborado com base neste Modelo, pelo fato do mapeamento não ter sido concluído” (UFRRJ PAC, 2015, p.01).

Sendo assim, na prática vigente em 2015, para direcionar as ações de treinamento e desenvolvimento na CODEP, ainda se utiliza como base de TD&E as demandas de

capacitação encaminhadas uma vez por ano pelos setores. Desse modo, os servidores junto com as suas chefias, informam as capacitações que eles acreditam serem proveitosas para a melhoria do serviço prestado por cada setor. Essas informações são utilizadas também para a elaboração do Plano Anual de Capacitação dos Técnico-Administrativos da UFRRJ (UFRRJ PAC, 2014; 2015).

O procedimento de levantamento das demandas para capacitação ocorre da seguinte forma: a CODEP envia aos gestores dos setores um memorando circular indicando “que se reunissem com suas equipes de trabalho, a fim de estabelecerem metas e ações de capacitação necessárias em suas unidades, visando o alcance dos objetivos e metas organizacionais” (UFRRJ PAC, 2015, p. 01). Dessa reunião, cada setor elabora um memorando com as demandas de capacitação e o remetem a CODEP. Com base nas demandas encaminhadas pelos gestores dos setores são elaboradas, pela CODEP, as devidas ações para atender essas necessidades, tais como palestras e cursos de curta duração (UFRRJ PAC, 2014; 2015).

Sobre esse processo de levantamento das necessidades de capacitação pela demanda dos setores, Santos (2013), baseada em pesquisa empírica na CODEP realizada no período de janeiro de 2011 a dezembro de 2012, aponta que o modelo de levantamento das necessidades de capacitação utilizado pela CODEP em 2011 e 2012 se restringe a atender por demanda. Segundo essa autora, esse modelo mostra-se ineficiente e as ações de capacitação propostas não consideram os objetivos estratégicos da UFRRJ. Sendo assim, Santos (2013, p.32) recomenda “rever a metodologia vigente pela qual é realizado o levantamento de necessidades de ações de TD&E para efetivação do PAC, de modo a realizar uma análise integrada (...) para que possa, dessa forma, oferecer ações de capacitação efetivamente voltadas ao atendimento das necessidades organizacionais e individuais dos servidores técnico-administrativos em educação da UFRRJ”.

4 METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia de pesquisa desse projeto está assim estruturada: delineamento e caracterização da pesquisa, sujeitos da pesquisa e critérios de seleção, método e procedimentos para coletar dados de campo, método de tratamento e análise de dados, limitações dos métodos selecionados e resumo do percurso metodológico. Será também apresentado o aprendizado da pesquisadora no processo de estudo.

4.1 Delineamento e Caracterização da Pesquisa

A pesquisa é de natureza qualitativa do tipo descritiva de abordagem interpretativista, isto é, considera-se a percepção e a vivência do indivíduo sobre o fenômeno da aprendizagem de competências coletivas dos servidores técnicos administrativos que atuam em secretarias acadêmicas de cursos de graduação (CRESWELL, 2014; GIL, 2002; VERGARA, 2005; SANDBERG, 2000).

A pesquisa qualitativa privilegiada nesse trabalho, de acordo com Creswell (2014), possibilita a exploração de um problema, uma compreensão detalhada e complexa da questão estudada, a possibilidade de proporcionar o empoderamento do indivíduo para que ele possa compartilhar suas histórias, a oportunidade do pesquisador perceber contextos e ambientes em que os participantes do estudo estão inseridos ao tratar de uma questão de estudo. Sendo assim, a pesquisa qualitativa se faz essencial para a obtenção das percepções dos sujeitos da pesquisa acerca do fenômeno estudado.

Com base nos objetivos estabelecidos, esse estudo é classificado também como pesquisa descritiva já que ela possibilita a elucidação de “características de determinada população ou de determinado fenômeno” (VERGARA, 2005, p.45). Esse tipo de pesquisa é empregado com frequência por pesquisadores sociais para observar as práticas organizacionais e regularmente solicitada por instituições educacionais (GIL, 2002).

4.2 Sujeitos Da Pesquisa e Critérios De Seleção

Os sujeitos da pesquisa são os técnicos administrativos em educação que atuam nas Coordenações de Curso de Graduação Presencial do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ. A pesquisa contou ainda com a participação das chefias diretas dos TAE, que ocupam o cargo de Coordenador de Curso, e os usuários dos serviços, representados pelos discentes.

Vale lembrar que Coordenações de Curso de Graduação estão subordinadas à Direção do Instituto Multidisciplinar, que é vinculado a Reitoria da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

As Coordenações de Curso de Graduação presencial possuem 11 unidades de trabalho, sendo 10 servidores da categoria de técnico-administrativo e 10 docentes ocupantes da função de Coordenador de Curso em exercício nessas unidades (UFRRJ, SIAPECAD, 2015).

Para que seja possível contextualizar os sujeitos da pesquisa que compõem a amostra selecionada, no Quadro 8 constam as informações acerca da Coordenação, local de exercício

dos TAE, o cargo ocupado, o tempo de exercício na UFRRJ e na coordenação na qual está vinculado. Os servidores Coordenadores de curso e TAE totalizam 20 indivíduos.

No Instituto Multidisciplinar da UFRRJ dez servidores técnico-administrativos atuam em onze coordenações de curso de graduação presencial. Destaca-se que essa atividade é exercida por servidores ocupantes de três cargos diferentes da carreira: Auxiliar em Administração, Assistente em Administração e Secretário Executivo. Isto revela que os servidores TAEs que ocupam esses cargos, na prática, acabam exercendo as mesmas atividades. Além disso, percebe-se que o cargo ocupado não é um critério utilizado pela UFRRJ na ação de lotar um servidor TAE em uma coordenação de curso de graduação presencial.

Quadro 8 - TAEs que atuam em secretarias de cursos de graduação no IM

Coordenação	Cargo ocupado	Tempo na UFRRJ	Tempo na Coord.
Economia	Assistente em Administração	8a 4m	8a
Geografia	Assistente em Administração	8a 3m	8a
Direito	Assistente em Administração	6a 6m	4a 9m
Turismo	Assistente em Administração	6a 6m	4a 9m
Letras	Secretário Executivo	6a 6m	4a 9m
Administração	Auxiliar em Administração	3a 6m	2a 5m
História	Assistente em Administração	3a 8m	2a
Matemática	Auxiliar em Administração	2a 4m	1a 10m
Pedagogia	Assistente em Administração	5a 11m	1a 9m
Ciência da Computação	-	-	-

Fonte: Elaboração Própria com base nos dados obtidos em julho de 2016 nos relatórios do Sistema de Administração de Pessoal (UFRRJ SIAPECAD, 2016).

Conforme o quadro acima, os TAE que atuam em coordenações de curso no Instituto Multidisciplinar ocupam três cargos diferentes. O tempo exercício no órgão e na coordenação não ultrapassa os 8 anos diante dos 10 anos de existência do Instituto (UFRRJ, CONSU, 2005), o que não significa que as coordenações ficaram 2 anos sem TAE nas suas secretarias. Os servidores que inicialmente assumiram as secretarias de curso de graduação migraram para outras atividades ou optaram por trabalhar em outras organizações e já não fazem mais parte do quadro de servidores da UFRRJ.

Foram selecionados como os sujeitos para as entrevistas aqueles servidores TAE em exercício no Instituto Multidisciplinar que preencheram os seguintes critérios:

- 1) Atuar em coordenações de curso de graduação presencial;
- 2) Exercer essa função por pelo menos um ano.

Também foram entrevistados os Coordenadores de curso de graduação presencial, chefes imediatos dos servidores técnico-administrativos. Essas chefias são formadas por servidores docentes do quadro efetivo da UFRRJ que, eleitos por meio de processo eleitoral, assumem essa função de confiança.

Para que seja possível contextualizar os docentes que atuam como coordenadores de curso de graduação presencial, no Quadro 9 constam as informações acerca da Coordenação, nível de progressão na carreira, tempo de exercício na UFRRJ e tempo em que atua como coordenador. Cabe ressaltar que o cargo ocupado não está destacado no quadro 9, pois o cargo deve ser obrigatoriamente de Professor do Magistério Superior. Essa obrigatoriedade é elencada no Estatuto e Regimento da UFRRJ como um dos requisitos básicos para concorrer à função de Coordenador de Curso.

Quadro 9 - Coordenadores de curso de graduação em exercício no IM

Coordenação	Nível na Carreira	Tempo na UFRRJ	Tempo na Coord
Direito	Adjunto C2	9a 11m	7a 4m
Letras	Adjunto C3	5a 1m	3a
Geografia	Adjunto C2	4a 1m	2a 2m
Administração	Adjunto C1	4a 1m	1a 2m
Turismo	Adjunto C3	10a 2m	7m
História	Adjunto C3	5a 3m	4m
Pedagogia	Assistente A1	2a ^a	4m
Economia	Assistente A1	1a 10m	2m
Matemática	Adjunto C1	10a 1m	1m

Fonte: Elaboração Própria com base nos dados obtidos em julho de 2016 nos relatórios do Sistema de Administração de Pessoal (UFRRJ SIAPECAD, 2016).

Foram entrevistados como sujeitos para a entrevista aqueles servidores docentes que em exercício no Instituto Multidisciplinar que preencheram os seguintes critérios:

- 1) Atuar na função de coordenador de curso de graduação presencial;
- 2) Possuir cargo de chefia sobre servidor TAE que atenda os critérios de seleção para a entrevista.

Ainda foram entrevistados os usuários dos serviços das secretarias de cursos que são representados por um discente de cada curso de graduação presencial, utilizando-se os critérios de conveniência e oportunidade.

As entrevistas semiestruturadas foram conduzidas mediante roteiro e foram agendadas previamente com cada participante da pesquisa por meio do convite para participação em pesquisa (ver Apêndice A). A cada um foi apresentado o objetivo, garantido o anonimato,

solicitada sua autorização para gravar a entrevista e aceite de um Termo de Consentimento livre e esclarecido (ver Apêndice B).

4.3 Coleta de Dados de Campo

Os dados empíricos foram coletados por meio de: pesquisa documental, observação aberta e entrevista com roteiro semiestruturado, nos termos de Roesch (2005); Creswell (2014); Vergara (2005); Sandberg (2000).

Porém, antes de se coletar os dados de campo foi importante definir a pergunta da pesquisa, esse momento ganha destaque por ser o norteador de todo o trabalho. De acordo com Creswell (2014), a pergunta de pesquisa conduz a coleta de dados, a análise e a interpretação dos dados. Ressalta ainda que se o “estudo não estiver claro, se as perguntas da pesquisa forem vagas (...) o leitor terá dificuldades para acompanhar todo o restante do estudo” (CRESWELL, 2014, p. 110).

Na revisão bibliográfica foram levantados os fundamentos conceituais mediante consultas em livros, dissertações, teses, periódicos, páginas eletrônicas, de onde foram retirados conceitos, definições e modelos relacionados com o assunto estudado, ou seja, os processos de aprendizagem de competências coletivas dos servidores técnicos administrativos que atuam em secretarias acadêmicas de cursos de graduação presencial.

Na pesquisa documental foram examinados documentos fornecidos pela UFRRJ, entre eles, proposta da implantação do Instituto Multidisciplinar, atas de reuniões de colegiado, regimentos internos, manual do coordenador, propostas de melhorias de procedimentos e demais documentações relativas à atuação dos TAE nas coordenações de graduação.

A observação utilizada nessa pesquisa foi de forma aberta nos termos de Roesch (2005), já que a pesquisadora participa do ambiente de estudo e os sujeitos envolvidos foram informados sobre a ação da pesquisadora. A pesquisadora observou as atividades rotineiras dos sujeitos da pesquisa e suas interações com seus pares, e registrou suas observações em um “diário de campo” no período da pesquisa (ver Apêndice I).

A entrevista foi utilizada nesse trabalho porque proporciona “entender o significado que os entrevistados atribuem a questões e situações em contextos que não foram estruturados anteriormente” (ROESCH, 2005, p. 159).

O roteiro de entrevista elaborado é semiestruturado e se utilizou perguntas abertas (ver apêndice C, D e E). Ao roteiro semiestruturado foram incluídas perguntas de seguimento (*follow up questions*) para auxiliar na obtenção de informações acerca da prática dos sujeitos (SANDBERG, 2000).

Para que o roteiro estivesse validado para a pesquisa de campo, foi necessário um pré-teste do instrumento (GIL, 2002). Então, nessa etapa verificou-se que o roteiro proposto atende os objetivos da pesquisa, evitando assim falhas como na compreensão das perguntas e/ou constrangimentos dos entrevistados acerca das perguntas.

Os dados foram coletados pela pesquisadora através de entrevista com roteiro validado, semiestruturado e com a utilização de perguntas abertas. Para melhor

aproveitamento das respostas, a entrevistadora fez uso de gravador e de anotações acerca das expressões do entrevistado. Roesch (2005, p. 160) reforça essa decisão ao afirmar que “é preciso também observar mensagens não verbais emitidas pelo entrevistado”.

A entrevista proporcionou entender como os sujeitos da pesquisa percebem suas competências e seu aprendizado (ver apêndice F, G e H) e a observação permitiu perceber o contexto da pesquisa e a complementação dos dados das entrevistas (ver apêndice I).

4.4 Tratamento e Análise de Dados

O método de análise adotado foi o estudo por meio da fenomenografia, pelo seu foco da vivência do indivíduo no fenômeno de aprendizagem de competências. Segundo Cherman e Rocha-Pinto (2015, p. 03), esse método de análise “centra-se nas experiências vividas pelos indivíduos com base em suas percepções nas mais variadas formas, sempre contextuais à dimensão sócio-espaco-temporal, na busca por capturar um entendimento mais completo e integral do fenômeno em si”.

Nesse método, as percepções quanto às experiências vividas e a prática dos indivíduos são agrupadas em concepções, que são organizadas hierarquicamente em um quadro denominada espaço de resultado (CHERMAN E ROCHA-PINTO, 2015). Conforme o indivíduo vivencia repetidamente o fenômeno, ele aprende a vivenciar de maneiras diferentes. Por meio dessa mudança no modo de experienciar o fenômeno, o indivíduo muda para a concepção seguinte, que é mais ampla e complexa que a anterior (CHERMAN E ROCHA-PINTO, 2015).

A concepção é tratada nessa abordagem como a maneira na qual as pessoas experienciam ou fazem sentido no seu mundo. Dessa forma, o método de análise fenomenográfico busca, principalmente, atender a duas questões: o que é concebido e como é concebido? (SANDBERG, 2000).

O método de análise fenomenográfico apresenta quatro características ainda não abordadas pela literatura: “a capacidade do método fenomenográfico em capturar a dinâmica de movimento bidirecional dos sujeitos ao experimentar o fenômeno; o continuum ininterrupto entre as concepções; e a trajetória dinâmica e flexível dos indivíduos pelas concepções do fenômeno no tempo e espaço em relação ao contexto” (CHERMAN E ROCHA-PINTO, 2015, p.02).

Dessa forma, a análise da entrevista e do diário de campo, oriundo da observação, por meio da fenomenografia visou obter informações sobre como a aprendizagem de competências coletivas são concebidas nas práticas de trabalho dos técnicos administrativos da UFRRJ que atuam em coordenações de curso de graduação presencial.

4.5 Limitações dos Métodos Selecionados

Os métodos de pesquisa possuem limitações na sua aplicação. Em seguida, serão abordadas as limitações dos métodos de coleta de dados de campo – pesquisa documental, entrevista e observação – e do método de análise fenomenográfico.

A pesquisa documental apresenta limitações quanto à origem dos dados, já que é uma fonte de dados secundários. Segundo Cooper e Schindler (2008), as fontes de dados primárias são mais confiáveis, porém, para superar essa limitação, é necessário fazer uma avaliação sobre as fontes de informação. Essa avaliação deve considerar os seguintes critérios: objetivo, escopo, confiabilidade, público-alvo e formato da informação (COOPER; SCHINDLER, 2008).

A entrevista com a utilização de roteiro apresenta limitações por parte do entrevistado e por parte do entrevistador. As limitações por parte do entrevistado estão na possibilidade da influência da relação de trabalho nas explicações do entrevistado (ROESCH, 2005). O servidor pode entender a posição da entrevistadora – responsável pelo setor de Gestão de Pessoas do IM – como ameaçadora e, desse modo, não fornecer as informações com receio de comprometer a si mesmo e/ou os demais colegas de trabalho. Além disso, o entrevistado pode responder apenas o que considerar politicamente correto ou o que acredita que o entrevistador gostaria de ouvir. Deve-se considerar também que esse método exige tempo disponível do entrevistado para a realização da entrevista e se limita as percepções do entrevistado acerca do fenômeno.

Para superar essas limitações buscou-se esclarecer ao entrevistado que as respostas dadas durante as entrevistas são confidenciais, informar ao entrevistado o tempo de duração da pesquisa e a importância da sua participação. Ademais, o entrevistador realizou entrevista piloto visando o aperfeiçoamento do método de pesquisa.

A observação com anotação em diário de campo tem como limitação a necessidade da presença do observador no momento em que o fato ocorre, ressaltando que não é possível prever o acontecimento do fato (COOPER; SCHINDLER, 2008). Além disso, a observação limita-se a evento presente, impossibilitando assim conhecer um evento no passado (COOPER; SCHINDLER, 2008). Para superar essas limitações, optou-se pela utilização da observação em conjunto com a entrevista, visando obter informações mais detalhadas acerca do fenômeno estudado.

No método de análise fenomenográfico deve considerar que não se pretende fazer generalizações sobre a natureza da realidade, já que a realidade é construída pela interação com o contexto gerando as percepções dos sujeitos da pesquisa desde sua respectiva subjetividade.

4.6 Resumo do Percorso Metodológico

Visando resumir as informações exploradas na metodologia da pesquisa, apresenta-se abaixo o Quadro 10 – Resumo do percurso metodológico.

Quadro 10 - Resumo do percurso metodológico

Delineamento da pesquisa	Objeto de pesquisa	Técnica de coleta de dados	Análise dos dados
<p>Interpretativista</p> <p>Qualitativa Creswell (2014)</p> <p>Descritiva Gil (2002), Vergara (2005)</p>	<p>UFRRJ</p> <p>Instituto Multidisciplinar</p> <p>Coordenação de Cursos de Graduação Presencial</p>	<p>Pesquisa bibliográfica Livros, dissertações, teses, periódicos, jornais, páginas eletrônicas.</p> <p>Pesquisa documental Proposta da implantação do Instituto Multidisciplinar, atas de reuniões de colegiado, regimentos internos, propostas de melhorias de procedimentos, manual do coordenador.</p> <p>Observação Roesch (2005)</p> <p>Entrevista com roteiro semi-estruturado Roesch (2005)</p>	<p>Análise fenomenográfica Sandberg (2000), Cherman e Pinto (2015)</p>

Fonte: Elaboração própria.

5 RESULTADOS DE CAMPO

Os dados empíricos foram coletados entre o mês de julho de 2016 e fevereiro de 2017, sendo que todas as 24 entrevistas (8 secretários, 8 coordenadores e 8 discentes) foram realizadas em Nova Iguaçu nas dependências do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ.

As entrevistas foram reunidas em 8 grupos, cada um contendo um secretário, um coordenador e um discente de curso de graduação. Foram excluídos dois dos dez grupos de curso de graduação existentes no instituto. O grupo do curso de ciência da computação foi excluído porque o cargo de secretário estava vago no início da fase da pesquisa do campo e o grupo do curso de geografia foi excluído porque o coordenador está afastado para cursar pós-graduação no exterior.

O perfil dos secretários de curso de graduação do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ que foram entrevistados encontra-se no quadro 11. Os servidores técnicos administrativos que ocupam as secretarias de curso se distribuem em 3 cargos: Auxiliar em administração, assistente em administração e secretário executivo, todos exercendo a atividade de secretário (a) de curso de graduação.

Quadro 11 – Secretários de curso entrevistados

Coordenação	Cargo ocupado	Qualificação	Última qualificação	Tempo na UFRRJ	Tempo na Coord.
Economia	Assistente em Administração	Especialização	Gestão pública	8a 4m	8a
Direito	Assistente em Administração	Graduação	Direito	6a 6m	4a 9m
Turismo	Assistente em Administração	Graduação	Gestão pública	6a 6m	4a 9m
Letras	Secretário Executivo	Mestrado	Educação	6a 6m	4a 9m
Administração	Auxiliar em Administração	Técnico	-	3a 6m	2a 5m
História	Assistente em Administração	Especialização	Pedagogia	3a 8m	2a
Matemática	Auxiliar em Administração	Graduação	Pedagogia	2a 4m	1a 10m
Pedagogia	Assistente em Administração	Especialização	Direito do trabalho	5a 11m	1a 9m

Fonte: Elaboração Própria com base nos dados obtidos em julho de 2016 nos relatórios do Sistema de Administração de Pessoal (UFRRJ SIAPECAD, 2016).

Destaca-se que a atividade pode ser exercida por qualquer dos cargos, entretanto a exigência mínima para ocupação dos cargos varia entre nível fundamental, nível médio e nível superior.

Ainda, foram entrevistados os coordenadores de curso por serem os chefes imediatos dos secretários e os discentes por serem os usuários diretos dos cursos correspondentes.

O roteiro utilizado para as entrevistas dos secretários e coordenadores contou com nove perguntas, conforme apêndice C e D, já o roteiro para as entrevistas com os discentes contou com quatro perguntas, conforme apêndice E.

As entrevistas duraram em média: 28 minutos de gravação para os secretários, 33 minutos para os coordenadores e 6 minutos para os discentes. Ao fim das entrevistas constatou-se um total de gravação de 8 horas 55 minutos e 42 segundos, que demandaram 100 horas e 28 minutos de transcrição do áudio.

Em um primeiro momento cada entrevista foi analisada e categorizada individualmente, em seguida buscou-se analisar a interação entre as categorias de cada grupo, por exemplo, a interação entre as categorias do grupo do curso de Economia formado por: secretário, coordenador e discente. Em um terceiro momento foi feita a análise dos membros de uma mesma categoria, por exemplo, comparação entre as categorias de todos os secretários de curso entrevistados.

Na análise individual das entrevistas foram seguidos os passos: (1) destaque das respostas literais as perguntas, (2) destaque de ideias complementares, (3) síntese das ideias centrais de cada resposta, (4) criação de categorias, (5) elaboração da resposta à pergunta de pesquisa com as categorias criadas e (6) revisão das categorias e da resposta à pergunta de pesquisa. Nesse momento buscaram-se relatos da vivência e da prática, desconsiderando percepções individualizadas sobre os secretários.

Após a finalização de todas as entrevistas foi necessário revisitar as transcrições para reiterar o processo de categorização. Por último, foram reunidas as categorias e as subcategorias em uma matriz de análise. As categorias visam reunir as subcategorias conforme entendimento da pesquisadora quanto à dinâmica de trabalho dos servidores do IM/UFRRJ.

Os depoimentos foram classificados em oito categorias e trinta subcategorias, conforme quadro 12. As categorias foram geradas mediante análise qualitativa interpretativista dos dados, visando responder a pergunta central da pesquisa proposta no trabalho.

Quadro 12 - Categorias e subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias
5.1. Atividades do secretário	5.1.1. Atividades semelhantes
	5.1.2. Atividades específicas
5.2. Desafios na realização da atividade	5.2.1. Ausência de gratificação por atividade fora do escopo do trabalho
	5.2.2. Ausência de padronização nos procedimentos
	5.2.3. Dificuldades interpessoais
	5.2.4. Dificuldades estruturais
	5.2.5. Dificuldades administrativas
5.3. Concepções da aprendizagem	5.3.1. Detetive
	5.3.2. Alcateia
	5.3.3. Simbiose
	5.3.4. Professor
5.4. Formas de aprender	5.4.1. Com cursos de capacitação após o ingresso
	5.4.2. Executando a tarefa
	5.4.3. Por reflexão sobre os erros
	5.4.4. Pela própria iniciativa
	5.4.5. Com a chefia imediata
	5.4.6. Com colegas de trabalho
5.5. Contribuições para o aprendizado	5.5.1. Vivência determina expertise
	5.5.2. Aprendizado do coordenador
5.5. Contribuições para o aprendizado	5.5.3. Capacitação introdutória e ambientação
	5.5.4. Ambiente colaborativo
	5.5.5. Trabalho em equipe
5.6. Desafios para o aprendizado	5.6.1. Ausência de capacitação prévia a execução
	5.6.2. Ausência de capacitação específica
	5.6.3. Resistência para qualificação
	5.6.4. Concentra o conhecimento no indivíduo
	5.6.5. Redes de conhecimento
5.7. Competências evidenciadas	5.7.1. Capacidade atribuída ao secretário
	5.7.2. Capacidade atribuída ao coordenador
	5.7.3. Capacidade atribuída ao TAE
5.8. Competências requeridas	5.8.1. Requisitos para execução da atividade
	5.8.2. Incapacidade atribuída ao secretário e coordenador

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo.

A categorização foi realizada para englobar as ideias principais das respostas analisadas. A seguir se descreve cada categoria.

5.1 Primeira Categoria – Atividades do Secretário

A primeira categoria denominada **atividades do secretário** se compõe de duas subcategorias: (1) Atividades semelhantes e (2) Atividades específicas.

5.1.1 Atividades semelhantes

A subcategoria **atividades semelhantes** manifestou-se oito vezes entre os oito secretários, oito vezes entre os oito coordenadores e sete vezes entre os oito discentes.

Os entrevistados relatam atividades exercidas pelos secretários que são semelhantes entre si, ou seja, são idênticas ou possuem características comuns. Ao fim da pesquisa de campo foi possível elaborar um quadro resumo com as atividades que são tidas como semelhantes:

Quadro 13 - Quadro resumo das atividades semelhantes entre secretários

Atividade realizada	Tipo de atividade
Ouvir as demandas	Atendimento aos alunos
Resolver os problemas de sua alçada	
Encaminhar demandas ao coordenador	
Enviar e receber documentos	Rotinas internas
Encaminhar e acompanhar processos	
Enviar e acompanhar e-mails	
Organizar a documentação do setor	
Emitir certificados	Auxílio à coordenação
Fornecer informações ao coordenador	
Colaborar com ideias	
Auxiliar nas reuniões de colegiado	
Elaborar ata das reuniões de colegiado	

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo.

O quadro 13 contendo o resumo das atividades semelhantes entre os secretários foi construído com base nos depoimentos dos entrevistados. Por meio do relato da atividade realizada foi possível criar a coluna ‘tipo de atividade’, que visa congrega e organizar as atividades conforme a percepção da pesquisadora quanto a sua natureza.

Os entrevistados relataram como sua atividade mais importante atender os alunos, fornecendo suporte para a conclusão do curso com êxito: "Lidar com estudante, tudo que é pra lidar com estudante é... sempre é prioridade aqui na coordenação, se realmente tiver que esperar a feitura de uma ata e atendimento de um estudante, sempre o atendimento ao estudante vai ser priorizado." (G4ES).

Já a atividade considerada mais difícil de realizar é a elaboração de ata das reuniões de colegiado que deve ser confeccionada buscando resumir o debate acadêmico com imparcialidade:

Na reunião de colegiado é algo muito acadêmico, específico do curso, então são longas discussões em que o secretário então da reunião, que secretaria a reunião, tem que captar todas as informações que são discutidas e isso é... É um pouco complicado, dá um pouco de trabalho [...] Então, dependendo da da do presidente, da condução do presidente que faz a reunião, essas discussões elas demoram é... Mais de uma hora. Pra você resumir todas aquelas falas torna-se um processo, na minha opinião, o processo mais complicado de se fazer” (G5ES).

Além das atividades que são semelhantes entre os secretários, há atividades que são realizadas exclusivamente por determinado secretário. A seguir serão apresentadas as atividades específicas dos secretários.

5.1.2 Atividades específicas

A subcategoria **atividades específicas** revelou-se quatro vezes entre os oito secretários, sete vezes entre os oito coordenadores e uma vez entre os oito discentes.

Essa subcategoria trata das atividades que são exercidas unicamente pelo secretário que atua em determinado curso, por exemplo, a atividade de organizar visitas técnicas só é realizada por secretários que atuam no curso de turismo:

O curso de [REDACTED] tem as suas peculiaridades. Como por exemplo... Viagens. O curso é composto de disciplinas obrigatórias que têm viagens, têm visitas técnicas obrigatórias. Entendeu? Coisas que outros cursos não têm. Então o secretário do curso de turismo ele também participa desses agendamentos de transporte, solicitação de auxílio financeiro aos alunos pras viagens (G5ES, grifo nosso).

Visando resumir esses relatos, a seguir será apresentado um quadro resumo contendo as atividades específicas que emergiram nos depoimentos dos entrevistados:

Quadro 14 - Quadro resumo das atividades específicas dos secretários

Atividade realizada	Tipo de atividade
Elaborar documentos para agendamento de monografias	Rotinas internas
Acompanhar o calendário de monografias	
Organizar visitas técnicas	
Atender as demandas dos docentes	Rotinas de departamento
Auxiliar na organização de concurso	Rotinas de concurso
Providenciar alimentação para membros das bancas de concurso	
Analisar processos junto com o coordenador	Auxílio à coordenação
Elaborar despachos de processos	
Organizar tabela resumo com os horários das aulas	
Auxiliar no processo de revisão curricular	
Auxiliar na etapa de avaliação do curso	
Assumir as atividades do coordenador na sua ausência	

Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo.

O quadro 14 contendo o resumo das atividades específicas dos secretários, assim como o anterior, foi construído com base nos depoimentos dos entrevistados.

Os tipos de atividade ainda não mencionados – rotinas de departamento e rotinas de concurso – são considerados excepcionais e exercidos somente em casos de ausência de servidor responsável e necessidade de realização de concurso público para docentes.

Destaca-se, ainda, que as atividades específicas mencionadas, tais como a organização de tabela resumo com os horários das aulas para os secretários entrevistados deveriam ser exercidas pelos coordenadores de curso, mas por motivos diversos, como, por exemplo, a designação da atividade pelo coordenador pelo desconhecimento dos procedimentos necessários para a realização da tarefa, foram incorporadas as atividades de trabalho dos secretários.

Ao executar as atividades de trabalho é comum que os secretários de curso se deparem com desafios que dificultam ou até impossibilitam a realização da atividade, como os mencionados na categoria seguinte.

5.2 Segunda Categoria - Desafios na Realização da Atividade

A segunda categoria denominada **desafios na realização da atividade** se compõe de cinco subcategorias: (1) Ausência de gratificação por atividade fora do escopo do trabalho, (2) Ausência de padronização nos procedimentos, (3) Dificuldades interpessoais, (4) Dificuldades estruturais e (5) Dificuldades administrativas.

5.2.1 Ausência de gratificação por atividade fora do escopo do trabalho

A subcategoria **ausência de gratificação por atividade fora do escopo do trabalho** revelou-se duas vezes entre os oito secretários. Não houve incidência em coordenadores e discentes. Foi abordada nessa subcategoria a ausência de gratificação por acúmulo de função e a ausência de gratificação por função de confiança.

Os secretários entrevistados questionam que o trabalho de secretariar concursos públicos trata-se de um acúmulo de função que, portanto deve ser remunerado como tal, apesar da instituição não fazê-lo. Como se destaca no trecho a seguir:

a gente ainda luta bastante com a gratificação de encargos de concurso por que é algo que... Que extrapola o nosso serviço, num cabe no nosso cotidiano, é algo a mais, sim! Que a gente acaba acumulando, sim! Não tem como fechar uma secretaria durante uma semana e falar 'Não há atendimento por que está acontecendo um concurso' não tem como você não tramitar alguns processos durante uma semana por estar acontecendo um concurso, e... E por você estar na universidade vão te enxergar ali como a secretária daquele curso e não como a secretária daquele curso naquela semana, então você tem que conciliar os dois, por isso que eu acho muito justo a... A gratificação (G8ES).

Visando uma retribuição adequada pelos trabalhos realizados, os técnicos afirmam ter recorrido à abertura de processos solicitando o pagamento de gratificação por acúmulo de função no ato de secretariar concursos de docentes.

Além disso, os servidores do Instituto Multidisciplinar questionam a ausência de função gratificada para aqueles que assumem a função de secretário de curso. Esses servidores relatam que no campus sede, por vezes, a retribuição é feita adequadamente.

A atitude da instituição de não fazer o reconhecimento adequado dos secretários de curso por meio da atribuição de função gratificada parece impedir identificação com a função realizada por esses servidores, que passam a não se identificar como um secretário, mas como um servidor que temporariamente exerce atribuições em uma secretaria de curso. Ao ser questionado sobre a sua definição de servidor da instituição, o secretário afirma:

Pra mim, pra eu ser um secretário eu tenho que ter uma função de confiança, como eu não fui designado por sua magnificência pra nenhuma função de confiança, logo não estou secretário, nunca estive secretário, mas como servidor lotado na secretaria é... eu acho que assim. [...] E aí, se você quiser levar esse isso a efeito na sua pesquisa, eu não me considero secretário. Deveria ninguém considerar-se, do contrário se lhe sobreviesse uma designação para essa qualidade (G3ES).

A ausência de reconhecimento administrativo e financeiro pela execução de atividades que consideram fora do escopo de trabalho dificulta a atuação dos secretários de curso, pois se atribuí como atividades que não foram acordadas com a instituição ao ingresso no órgão e/ou que aumenta consideravelmente a carga de trabalho.

Na execução das atividades de trabalhos, os secretários têm que lidar ainda com o desafio de realizar procedimentos que não estão descritos nem sistematizados na universidade, como a problemática exposta a seguir.

5.2.2 Ausência de padronização nos procedimentos

A subcategoria **ausência de padronização nos procedimentos** revelou-se quatro vezes entre os oito secretários e três vezes entre os oito coordenadores. Não houve incidência em discentes.

A subcategoria reflete o desafio de exercer as atividades de trabalho em um local mesmo quando não há a padronização de procedimentos, tanto entre setores do mesmo nível, como, por exemplo, entre coordenações, quanto em diferentes níveis, como, por exemplo, estabelecimento de normas pela Pró-Reitoria de Graduação para cumprimento das coordenações:

E no caso da rural, a rural não tem normas na maioria das coisas, por exemplo, quase tudo na PROGRAD é regido por edital, a PROGRAD faz muitos editais, faz edital de monitoria, faz edital pra transferência interna, pra transferência externa, pra reopção, tem os editais do SISU, então assim, é tudo por edital, não tem procedimentos estabelecidos 'Olha, isso funciona sempre assim'. [...] eu acho que a gente tinha que ter manuais pra certas coisa a gente tinha que... Mas pra isso a universidade teria que ter a decência de ter procedimentos, como é que pode todo semestre você ter um procedimento diferente pra transferência externa, transferência interna, pra reopção pra ocupação de vagas, que isso? (G8EC).

Utilizar editais para orientar as regras da graduação não é considerado pelos entrevistados uma padronização de procedimento administrativo, já que na instituição se altera o conteúdo do edital anualmente. Essa alteração causa transtornos aos secretários, que reivindicam o acesso às mudanças: "Quando acontecem essas mudanças e não somos comunicados acabamos passando a informação desatualizada, com isso somos apontados com incompetentes e [que] não sabemos o mínimo da nossa função" (G8ES).

Os coordenadores abordam ainda a dificuldade de se atuar sem informações precisas sobre a sua função, enquanto os discentes relatam prejuízos a sua formação pela ausência de informações sobre procedimentos administrativos.

Apesar da crítica pela ausência de padronização nos procedimentos, reconhecem que a instituição possui sistematização de regras estabelecidas pela graduação, como os casos de jubramento do curso. Por vezes, essas regras não são cumpridas, causando transtornos aos secretários de curso:

Então né, é uma rotina [de trabalho] bem complicada porquê eu acho que a Rural, isso é de maneira geral, a Rural tem uma cultura paternalista nos alunos muito grande e o aluno grita ele tem atendido aquele pedido num instante, mesmo que ele esteja errado, então assim, existe um regimento na universidade, existe um manual do aluno na universidade, existem várias reuniões de CEPE [Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão], de um monte de coisa que quando chega no caso particular daquele aluno que as vezes já foi jubilado, já extrapolou tempo de curso, já fez tudo que o regimento já teria jubilado o aluno, ele fala um pouquinho mais alto por questões políticas, por questões meu coração, meu filho, o aluno acaba sendo atendido (G7ES).

Nesses casos, os secretários são obrigados a descumprir as regras estabelecidas pela universidade para atender a solicitação de um indivíduo. Essa atitude quando tomada pelo gestor é criticada pelo secretário que almeja a padronização e aplicação de procedimentos administrativos.

Enquanto os secretários trabalham visando o cumprimento das normas, outros servidores anseiam pelo descumprimento das normas de reingresso dos alunos por considerá-lo ineficiente e prejudicial aos alunos:

O aluno perdeu a vaga, ele abandonou a rural, essa é uma das coisas absurdas da rural, por que que algum imbecil faz uma regra dessas? O curso não tem demanda excessiva, tem sobra de vaga e o que mais tem é sobra de vaga. Por que impedir alguém que quer estudar de estudar? É absolutamente descabido, é descabido! [...] Mas era uma legislação estúpida, estúpida! Bom, esse é um dos casos que a gente fica impotente lá olhando o problema... (G8EC).

A crítica revelada pelo coordenador entrevistado se embasa na ideia de que os cursos que possuem alta evasão não devem ser comparados com os cursos de baixa evasão. As regras que dificultam o reingresso não devem se aplicar a cursos com alta evasão, já que a oferta de vagas é maior se considerado os demais. Para melhor aproveitamento dos custos de se manter o curso deve-se ter o maior número de alunos possíveis.

Além do desafio de lidar com a ausência de padronização nos procedimentos, os secretários enfrentam as dificuldades interpessoais, estruturais e administrativas.

5.2.3 Dificuldades interpessoais

A subcategoria **dificuldades de interpessoais** manifestou-se quatro vezes entre os oito secretários, quatro vezes entre os oito coordenadores e três vezes entre os oito discentes. As dificuldades interpessoais para os entrevistados podem ser causadas pelas barreiras na comunicação e/ou impasses no relacionamento.

Por vezes, a comunicação é dificultada pela criação de barreiras pelos próprios servidores causando atrasos na resolução de problemas e transtornos nas atividades administrativas, como ilustra o depoimento:

porque muitas vezes a gente quando a comunicação é fragmentada é mais complicado pra resolver... pra andar com o processo, tem... é... não cabe aqui falar o nome, essa professora X, a gente não... ela pediu para que não fosse enviados e-mails pra ela, nem de convocação de reunião que ela se responsabilizaria (G4ES).

Essa dificuldade de estabelecer uma comunicação direta é atribuída especificamente a um determinado secretário de curso, já que a mesma docente se relaciona com os demais servidores da universidade. Isso indica uma dificuldade interpessoal de se relacionar com o secretário do curso.

Além disso, há dificuldade de relacionamento entre secretário de curso e chefe de departamento, apesar dessa não ser uma relação direta obrigatória entre os servidores. O exemplo a seguir evidencia a influência dessa relação na saúde psicológica do secretário:

Mais difícil... Na... Aqui eu não encontrei dificuldade no trabalho, a dificuldade que eu tive aqui foi em... em relacionamento com o docente. Que não consegui superar, eu cheguei a... A tomar remédio de depressão, foi muito difícil essa relação com esse servidor até hoje é impossível, eu não consegui. (G8ES).

O relato trata do desenvolvimento de doença psicológica relacionada com o seu trabalho, que prejudica a saúde do indivíduo e desfavorece a criação de um ambiente de trabalho baseado na colaboração.

Além das dificuldades interpessoais, os secretários têm como desafio lidar com as dificuldades estruturais e administrativas que dificultam a execução de suas atividades de trabalho.

5.2.4 Dificuldades estruturais

A subcategoria **dificuldades estruturais** manifestou-se cinco vezes entre os oito secretários e uma vez entre os oito coordenadores. Não houve incidência em discentes.

Os relatos mais recorrentes envolvem a ausência de material para atender as demandas de trabalho e limitações de sistemas informatizados de TI. O trecho a seguir ilustra a fragilidade de um dos sistemas acadêmicos da universidade:

É, pois é! Assim, o sistema [SCAG] não é um sistema que foi concebido, ele é um Frankenstein, ele foi sendo remendado, remendado, remendado, toda hora que aparece uma situação diferente eles fazem um remendinho, um puxadinho, ai não tem como funcionar direito né, ai o que acontece, eu falava, até hoje falo isso, eu falo 'Gente, é engraçado, eu consigo acessar a minha conta de qualquer lugar, ver o meu dinheiro, mas não consigo acessar o sistema acadêmico da rural se não tiver nesse computador [aponta para o computador que está em cima da sua mesa de trabalho]'. Aqui só, ele não funciona, se você tiver na sua casa você não consegue, no celular você não consegue, você só consegue nos computadores da rural, isso limita muito, muito! Até por que o site da rural não é nada confiável, ele cai com frequência, o o wifi da rural é sofrível, a conexão daqui melhor a gente nem falar né. Ai eu não tenho direito a trabalhar de casa com a minha conexão que é rápida?! Tem que ficar trabalhando nesse sistema que cai toda hora, é sofrido (G8EC).

Os servidores comparam a sua experiência de manuseamento dos sistemas da universidade com demais sistemas utilizados no seu dia-a-dia, como o acesso bancário. Ademais, há um anseio pelo acesso remoto dos sistemas da universidade na expectativa de trabalhar em suas residências.

5.2.5 Dificuldades administrativas

A subcategoria **dificuldades administrativas** revelou-se quatro vezes entre os oito secretários, quatro vezes entre os oito coordenadores e duas vezes entre os oito discentes.

No caso dos secretários e coordenadores esses desafios dificultam a realização das atividades de trabalho, enquanto que para os discentes tornam-se uma barreira para a resolução de problemas. O trecho a seguir ilustra um caso em que a dificuldade administrativa na solicitação de transportes impacta em secretários, coordenadores e discentes:

Como eu te falei tem as disciplinas obrigatórias que em se faz muitas viagens, então depende do que... Transporte. O setor de transportes da universidade é um setor que, é um setor complicado. É um setor que parece que tem autonomia própria, que não é subordinado a nenhum outro setor e até por relatos mesmo de outros professores, como eu sou secretário das reuniões do colegiado, então eu escuto os relatos dos professores que participam das visitas técnicas, eles relatam muita dificuldade com os outros servidores, com os motoristas, com agendamento de ônibus, é muito complicado de se agendar um ônibus, vira e mexe os ônibus não tem data para aquela viagem ou então é cancelada em cima da hora, ou o ônibus quebra. Então são coisas que a agente não, são problemas que a gente não tem como resolver (G5ES).

Além disso, uma dificuldade administrativa que se destacou é a política de centralização da instituição, apesar do anseio dos secretários e coordenadores entrevistados pela descentralização das atividades:

você acha que alguém lá em Seropédica conhece mais os problemas da [REDACTED] do que a G8ES?! É ruim de conhecer, é ruim de conhecer, não conhece! Então por que ela tá envolvida em todas as lamúrias e não tem autonomia de resolver os problemas que ela podia resolver? Chega aqui um monte de alunos quase sempre 'Ah eu preciso de uma vaga na turma x', 'Olha, eu vou anotar aqui encaminhar pro

secretário pra ele mandar o pedido pra Seropédica'. É só o que ela pode fazer e Seropédica não quer descentralizar (G8EC, grifo nosso).

Os argumentos utilizados para a descentralização perpassam a ideia de que outras instituições utilizam esse modelo com sucesso, para os entrevistados as respostas às demandas dos discentes seriam mais ágeis e que a coordenação conhece mais os seus alunos se comparado às instâncias superiores.

Para executar as atividades trabalho e superar os desafios impostos pela rotina de trabalho os secretários conceberam a sua aprendizagem de diversas formas, conforme exposto abaixo.

5.3 Terceira Categoria – Concepções da Aprendizagem

A terceira categoria denominada **concepções da aprendizagem** se compõe de quatro subcategorias: (1) Detetive, (2) Alcateia, (3) Simbiose e (4) Professor. As concepções estão hierarquizadas conforme quadro 15:

Quadro 15 - Concepções hierarquizadas da aprendizagem dos TAEs

(4) PROFESSOR	
(3) SIMBIOSE	(2) ALCATEIA
(1) DETETIVE	

Fonte: Elaboração própria com base nos resultados do campo.

Foi possível extrair traços de predominância em determinada concepção, porém os secretários podem ocupar mais de um nível de concepção simultaneamente, por exemplo, o secretário pode atingir o nível 4 – professor, mas em determinados momentos pode assumir um posicionamento de nível 1 – detetive.

5.3.1 Detetive

Essa subcategoria retrata principalmente a atuação inicial do secretário, que sem a oferta de capacitação prévia a execução da atividade passa a buscar as informações no ambiente que atua: "quando aqui a gente não consegue solucionar, vai na sala da frente, vai na sala de cima, e vai buscando a informação assim, procura o regimento, se for alguma coisa de normativa ai lê, procura, caça, é assim, porque orientação por parte da instituição a respeito do trabalho não" (G8ES).

A missão desse secretário é obter pistas e juntá-las, montando assim o quebra cabeça para resolver os problemas de trabalho. Esse trabalho exige que o secretário saia de uma posição passiva, de aguardar a informação chegar até a sua mesa, para uma posição ativa, de sair de sua mesa de trabalho e buscar incansavelmente a solução para o problema.

Ademais, essa concepção é desenvolvida individualmente, já que considera somente a atitude individual do secretário na busca por soluções para os problemas, o que não significa que o secretário não consulte colegas pontualmente. O secretário pode buscar em outras pessoas ajuda para resolver os problemas, mas sem o estabelecimento de parcerias contínuas.

Já as concepções com características coletivas e hierarquicamente superiores a de Detetive, são apresentados: Alcateia e Simbiose.

5.3.2 Alcateia

O dicionário Aurélio define a palavra alcateia como: “bando de lobos”, compara-se o conceito, que tem origem no mundo animal, as relações de parceria entre indivíduos da mesma espécie, ou seja, um grupo de técnicos administrativos.

Esse grupo se une com o objetivo de se proteger de que consideram seus “predadores”, que parecem ser suas chefias imediatas ou reclamações de discentes. Sendo assim, esse grupo se apresenta de formas diferentes considerando o ambiente em que atua e o grau de parceria que tem com os demais membros do grupo. Os trechos a seguir ilustram a ação coletiva dos secretários de curso:

"Por exemplo, no ambiente que eu trabalho aqui o departamento ainda é um departamento que é constituído por dois cursos, certo? Então, normalmente eu atendo também alunos de [REDACTED] e vice e versa. O G6ES quando é... Porventura eu tô resolvendo outra coisa, o G6ES atende o [REDACTED] (G5ES, grifo nosso).

Esse depoimento trata de uma relação de parceria entre dois secretários de curso que dividem o mesmo espaço físico. Devido a essa proximidade, os secretários se ajudam mutuamente durante as ausências no trabalho. Corroborando essa relação de parceria, segue abaixo o depoimento de um coordenador, chefe imediato do secretário entrevistado:

Eles têm uma parceria ai de trabalho, entendeu? Tanto assim se por acaso tiver ausência de algum [...] secretário de um curso. Um sempre tá cobrindo o outro, um nunca se nega a atender um aluno do outro curso. Por mais que seja específico uma coisa de um curso e de outro, eles estão sempre auxiliando, entendeu? Sss... Se eu pedir alguma coisa pro... Pro secretário - o G5ES não tá aqui né, por algum motivo - pro secretário do departamento, ele vem aqui e é como se ele fosse um G5ES (G5EC).

O coordenador relata que a ausência do seu secretário de curso não é percebida, já que o colega de trabalho age em sua secretaria. O coordenador descreve essa situação como uma parceria de trabalho entre os dois secretários.

Com as mesmas características de coletividade e de proteção mútua, a concepção seguinte apresenta outro tipo de relação de parceria entre servidores.

5.3.3 Simbiose

O dicionário Aurélio define a palavra simbiose como: “associação recíproca de dois ou mais organismos diferentes que lhes permite viver com benefício”. O termo serve como metáfora às relações de parceria criadas entre o secretário e o coordenador.

Nesse caso, secretário e coordenador, ambos são englobados como servidor público do executivo federal, mas se diferenciam por ocupar cargos diferentes no ordenamento administrativo. Apesar dessa diferença, esses servidores agem em parceria para benefício mútuo:

Coordenação de curso cara, não dá pra gente separar essas funções, se separar essas funções o trabalho não vai andar. Tu imagina se o papel que eu desempenho de coordenador, ele só fosse desempenhado nos dias que eu tô aqui. Ferrou! Se o técnico não tiver a sensibilidade e o coordenador não tiver a sensibilidade também de ajudar, de tá presente na coordenação, de tentar minimizar o impacto da quantidade de trabalho que às vezes é grande pra vir pro técnico, o trabalho não anda cara. Se não trabalha junto fica ruim, né?! [...] E ela nunca, toda vez que eu peço pra chegar mais cedo, sair mais tarde, né?! Não tem problema, então é... Eu também não fico controlando o horário, se tá aliviando em todos os setores, eu alívio, às vezes não tá aliviando em outros setores, eu alívio, né?! (G9EC).

O coordenador ciente da impossibilidade de exercer a sua função integralmente busca ajuda da secretária para agir em seu nome durante as suas ausências para exercer as atividades de docência. Em contrapartida, o coordenador flexibiliza o horário da secretária e o ajuda na execução das suas atividades de trabalho.

As concepções Simbiose e Alcateia apresentam características de coletividade na mesma linha hierárquica. Logo acima e com características individuais, apresenta-se a concepção seguinte.

5.3.4 Professor

Nessa concepção o secretário é entendido como uma referência para outros secretários e/ou coordenadores, atribuindo-se a esse servidor o título de Professor:

[...] e aí do ponto de vista da coordenação que tá chegando é muito importante alguém que auxilie nas informações, no critério de como se faz os processos porque o coordenador porque quando ele entra, eu, por exemplo, quando eu entrei eu sabia muito pouco do que... geralmente um professor não tem o traquejo do técnico de saber como é que funciona os processos, então a coordenação fica muito refém das informação que geralmente são de especialidade, vamos assim dizer, tem mais a ver com a função do técnico. Então o técnico é quase um professor da coordenação nesse sentindo entendeu? De orientar, de ajudar (G5EC).

O depoimento do coordenador demonstra a dificuldade do mesmo quando designado para a função. Diante da necessidade de exercer as suas atividades e sem capacitação fornecida pela instituição, o coordenador busca aprender com o secretário do curso os processos de trabalho.

Essa concepção é atribuída a secretários que vivenciam as atividades de trabalho há mais tempo que os demais secretários e coordenadores, essa vivência é responsável por sua expertise na realização das tarefas.

Complementando o conteúdo de aprendizagem iniciado pelo estudo das concepções, em seguida serão apresentadas as formas utilizadas para aprender as atividades de trabalho, as contribuições para o aprendizado e os seus desafios.

5.4 Quarta Categoria – Formas de Aprender

A quarta categoria denominada **formas de aprender** se compõe de seis subcategorias: (1) Com cursos de capacitação após o ingresso, (2) Executando a tarefa, (3) Por reflexão sobre os próprios erros, (4) Pela própria iniciativa, (5) Com a chefia imediata, (6) Com colegas de trabalho.

5.4.1 Com cursos de capacitação após o ingresso

A subcategoria **aprendeu com cursos de capacitação após o ingresso** manifestou-se uma vez entre os oito secretários. Não houve incidência em coordenadores e discentes.

Essa forma de aprender não parece ser rotineira na instituição, já que apenas um secretário relatou ter vivenciado esse processo de capacitação, conforme ilustra o trecho a seguir:

Quando eu entrei na Rural, quando eu entrei lá em Seropédica, teve um curso de secretariado que eu fiz, foram seis meses de curso falando de várias rotinas administrativas, de arquivo que eu nem conhecia tanto, eu conhecia mais de teoria por causa de concurso público, mas o fazer mesmo. [...] ai eu fiz esse curso logo assim que eu entrei na rural, eu devia ter três meses de rural eu fiz esse curso, ai teve um outro só de arquivo e eu também fiz, teve um outro de inglês, então assim, quando eu cheguei, foi até esse o tema na última reunião do CONSUNI, que a nossa digníssima colega que eu não vou citar o nome, debochadamente falando, 'Então você teve sorte porquê aqui ninguém teve capacitação', eu não tenho do que reclamar porque quando eu cheguei na rural, eu não sei se foi o posicionamento que eu fui direto pra reitoria, eu não sei se quando eu cheguei lá o meu chefe gostou de mim e me indicava pra tudo quanto é coisa que tinha pra fazer e eu fazia, fazia mesmo (G7ES).

O secretário atribui esse privilégio a posição que ocupava na instituição e a predisposição da chefia imediata para aprovar as capacitações. Em seguida, relata que no Instituto Multidisciplinar não há oferta de cursos de capacitação, sendo necessário se deslocar para o campus sede. O secretário ressalta ainda que a instituição não fornece transporte para os servidores que desejam frequentar cursos de capacitação no campus sede.

Com a ausência de oferta de cursos de capacitação para auxiliar no aprendizado das atividades de trabalho, os secretários buscam formas alternativas de aprender as atividades. A seguir serão apresentadas as formas alternativas que emergiram nas entrevistas com os secretários.

5.4.2 Executando a tarefa

A subcategoria **aprendeu executando a tarefa** revelou-se cinco vezes entre os oito secretários e seis vezes entre os oito coordenadores. Não houve incidência em discentes.

A subcategoria trata do aprendizado do secretário ao exercer as suas atividades de trabalho, ou seja, baseado na vivência em uma secretaria. Esse tipo de aprendizado foi mencionado como única alternativa a ausência de oferta de capacitação específica, como ilustra o trecho abaixo:

Eu aprendi no dia-a-dia. [...] Na verdade quando a gente entra aqui não existe nenhuma cartilha, nenhuma orientação aos servidores, aos técnicos específico de cada departamento. Não tem, então você chega e tem que aprender na marra. [...] há setores que o servidor chega, assume e tem que se virar (G5ES).

Pelos relatos dos entrevistados não está explicitado se o secretário vivência um processo reflexivo sobre a tarefa, mas somente que ela é aprendida no ‘fazer’. A subcategoria seguinte complementa o conceito exposto ao explicitar o ato de reflexão sobre a ação.

5.4.3 Por reflexão sobre os próprios erros

A subcategoria **aprendeu por reflexão sobre os próprios erros** revelou-se uma vez entre os oito secretários e uma vez entre os oito coordenadores. Não houve incidência em discentes.

O secretário aprende a desenvolver as atividades por meio da reflexão sobre os próprios erros cometidos no trabalho, visando obter a melhoria na execução das atividades. O trecho abaixo exemplifica o termo:

Eu sempre imaginava que eu nunca ia conseguir fazer certo o pedido de diárias e passagens, entendeu?! De fazer a solicitação certa, mas eu aprendi errando também, eu errei várias vezes, mas não errei uma nem duas, eu errei 10 ou 14, entendeu?! Mas tipo, isso eu gostei muito porque quando a gente erra, a gente aprende muito mais do que quando a gente acerta, eu não repeti o mesmo erro, eu errava de novo, mas errava outra coisa (G4ES).

Essa subcategoria se diferencia da anterior, porque o secretário aprende não somente na repetição da tarefa, mas por meio do processo de uma reflexão sobre ela. Nesse último caso é necessário que haja erros para que em seguida ocorram os acertos.

Além do aprendizado por reflexão dos próprios erros, os secretários podem aprender ainda pela própria iniciativa, o que depende apenas da sua ação de buscar a solução para os problemas.

5.4.4 Pela própria iniciativa

A subcategoria **aprendeu pela própria iniciativa** manifestou-se quatro vezes entre os oito secretários e uma vez entre os oito coordenadores. Não houve incidência em discentes.

Os secretários diante da necessidade de resolver os problemas de trabalho buscam formas alternativas do que os meios institucionais, como, por exemplo, pesquisas sobre os tipos de documentos e estudos sobre o estatuto e regimento da universidade:

Quase que por um autodidatismo, pesquisando, perquirindo exaustivamente, estudando bastante, lendo a profusão de leis que integram a nossa República e de atos normativos que são ditados na nossa universidade. Praticamente sozinho, mas sempre com o olhar crítico sobre o que eu leio. Sempre estudando mesmo a legislação, pegando orientações normativas, me debruçando sobre atos normativos regulamentados editados pela própria universidade, em suma, sozinho (G3ES).

Esse depoimento expõe a atitude do secretário em buscar as soluções para os problemas de trabalho com embasamento na legislação ou na informação primária, que proporciona segurança na tarefa de prestar informações ao público.

Além disso, os secretários podem aprender com a ajuda de um instrutor – chefias imediatas ou colegas de trabalho – que o conduz na execução das atividades.

5.4.5 Com a chefia imediata

A subcategoria **aprendeu com a chefia imediata** manifestou-se três vezes entre os oito secretários e quatro vezes entre os oito coordenadores. Não houve incidência em discentes.

Secretários e coordenadores ressaltam que a subcategoria não reflete somente o aprendizado presente. Secretários relataram ter aprendido em momento anterior com as suas antigas chefias e os coordenadores relatam já ter ensinado as tarefas de trabalho ao secretário durante a sua atuação, conforme depoimento abaixo:

eu tive umaaa umaaa pessoa, quando eu cheguei já tinha uma pessoa na secretaria que já entendia muito da das coordenações de curso e também eu tive os coordenadores. Assim... que eles realmente me ajudaram muito assim inicialmente. Eu aprendi muito com eles (G1ES).

Os secretários que relatam ter aprendido com coordenadores de curso o fizeram porque em um momento inicial os coordenadores eram mais experientes. Além disso, esse aprendizado ocorre, principalmente, no início da atuação do técnico como secretário. Parece que os secretários adquirem mais expertise do que os coordenadores, já que vivenciam a sua atividade durante tempo integral, enquanto que os coordenadores dividem seu tempo com a docência.

Esse aprendizado tem base a figura de um instrutor que pode ser o coordenador ou os próprios colegas de trabalho, conforme subcategoria abordada a seguir.

5.4.6 Com colegas de trabalho

A subcategoria **aprendeu com colegas de trabalho** revelou-se sete vezes entre os oito secretários e quatro vezes entre os oito coordenadores. Não houve incidência em discentes.

Essa forma de aprender se revelou ser a mais utilizada entre secretários, o que ilustra um ambiente com características colaborativas, onde os secretários buscam em seus pares ajuda para superar as suas dificuldades de trabalho:

chegando aqui foi um pouco mais fácil essa questão de 'o que você tem que fazer', até porque o G5ES é... safo no que ele faz, tem a metodologia dele também e ele trabalhou com o curso de administração [...] então ele sabia muita coisa de administração pra me falar 'faz isso assim', 'faz aquilo assado', 'faz aquilo de tal maneira', e havia tempo hábil pra isso, já como o curso funciona a noite, a gente pegando a tarde, pegando mais cedo, havia um momento ai que não tinha aluno nenhum, ai dava pra ele: 'oh, eu tenho aqui vários modelos de declaração, vou deixar aqui contigo', 'tem aqui vários formulário, vou passar pro seu computador... pega aqui no pen drive', deu pra fazer essa troca de conhecimento (G6ES).

O secretário novo na atividade buscou com o secretário mais antigo o entendimento de como exercer as suas atividades de trabalho. Esse movimento de buscar ajuda de colegas de trabalho tem sido utilizado, segundo os entrevistados, como alternativa a ausência de oferta de capacitação específica.

Existem situações que contribuem para o aprendizado, independente da forma utilizada pelo secretário de curso. A categoria a seguir expõe com detalhes essas contribuições.

5.5 Quinta Categoria – Contribuições Para o Aprendizado

A quinta categoria denominada **contribuições para o aprendizado** se compõe de quatro subcategorias: (1) Vivência determina expertise, (2) Aprendizado do coordenador, (3) Ambiente colaborativo e (4) Trabalho em equipe.

5.5.1 Vivência determina expertise

A subcategoria **vivência determina expertise** manifestou-se sete vezes entre os oito secretários e sete vezes entre os oito coordenadores. Não houve incidência em discentes.

Observa-se que o indivíduo – secretário e coordenador – acumula conhecimento de causa com o tempo que passa exercendo as atividades, ou seja, vivenciando o seu trabalho. A seguir um trecho da entrevista de um secretário que exemplifica a subcategoria:

Foi um pouco complicado, no inicio foi um pouco complicado. Porque exatamente não tinha essas informações, onde buscar as informações. Eu tinha que perguntar a alguém e quando esse alguém não estava próximo ou não tinha essa união. Não tinha onde buscar as informações, então com o tempo a gente foi adquirindo essas informações. [...] Com o tempo a gente vai desenvolvendo mais... Vai adquirindo mais é... Conhecimento dos processos, então a gente vai sabendo mais como lidar com as situações (G5ES).

O secretário quando ingressa na secretaria de curso não recebe capacitação prévia a execução das suas tarefas, sendo necessário fazer uso de outras formas de aprendizagem,

como a vivenciada. O relato acima revela que o secretário se torna especialista no seu trabalho proporcionalmente ao tempo que executa as tarefas.

Ao se tornar especialista nas tarefas, os secretários passam a transmitir o conhecimento adquirido para os coordenadores com menos experiência na função, conforme subcategoria a seguir.

5.5.2 Aprendizado do coordenador

A subcategoria **aprendizado do coordenador** revelou-se uma vez entre os oito secretários e cinco vezes entre os oito coordenadores. Não houve incidência em discentes.

Apesar de não constar no roteiro de entrevistas uma pergunta que tratasse do aprendizado do coordenador, a categoria emergiu devido à influência do secretário no aprendizado do coordenador e da tendência natural do entrevistado em buscar em si a resposta para as perguntas, mesmo que elas não fossem relacionadas ao seu aprendizado. A seguir o trecho que ilustra a influência do secretário no aprendizado do coordenador:

Eu quando cheguei, a G4ES já tinha muita prática, ela já sabe, tanto que, ela acaba que... quando eu entrei ela me ajudou em muita coisa, ela me orientou, me falou, me explicou como funcionava, ela dizia sempre assim: 'oh, o coordenador anterior fazia assim', 'a coordenadora fulana de tal fazia assim', 'mas aí você pensa como é que você vai fazer', e isso é legal, essa experiência, assim, ela me deu exemplos e eu escolhi meu caminho, não necessariamente copiar o que o outro fez, mas a partir do que ele fez eu dar também minha solução pro problema, acho que isso é legal (G4EC).

O relato do coordenador explicita a importância do conhecimento transmitido pela secretária no momento em que iniciava a sua atuação, já que não usufruía da prática das atividades de trabalho.

Além disso, o secretário que se dispõe a ajudar o coordenador apresenta atitude colaborativa, contribuindo para a construção de um ambiente com as mesmas características.

5.5.3 Ambiente colaborativo

A subcategoria **ambiente colaborativo** revelou-se sete vezes entre os oito secretários e seis vezes entre os oito coordenadores. Não houve incidência em discentes.

Essa subcategoria revela como os indivíduos que trabalham no Instituto Multidisciplinar se relacionam. Estão incluídas na análise dessa subcategoria as relações entre secretário e secretário, coordenador e coordenador, secretário e coordenador, secretário/coordenador e servidores referências. Segue o trecho que ilustra a relação de colaboração entre secretários:

Foi o ambiente de trabalho [que me ajudou a aprender]! O ambiente de trabalho, a solidariedade, e o ambiente onde você não tem que estar com o chicote nas costas né 'tem isso pra fazer' 'tem aquilo' [...] então se houver essa paciência, esse ambiente de solidariedade, cooperação de 'pô, não sabe? Fica tranquilo que eu faço aqui' 'não... vai lá em tal lugar, faz isso, faz aquilo', se não tiver esse ambiente, cria-se essa situação que aconteceu na PROGRAD [Pró-Reitoria de Graduação] de

desespero, é de você falar 'eu sou insuficiente' 'não dá pra mim fazer isso aqui' (G6ES).

Porém, ao longo das entrevistas emergiram situações em que esse ambiente colaborativo não predominou. Secretários e discentes relataram também um ambiente parcialmente colaborativo. Discentes relataram ainda a existência de um ambiente não colaborativo.

O ambiente colaborativo trata de situações onde os servidores se ajudam mutuamente, porém se diferencia de uma realidade em que os servidores trabalham em conjunto, apresentando características de criação de equipes de trabalho.

5.5.4 Trabalho em equipe

A subcategoria **trabalho em equipe** manifestou-se uma vez entre os oito secretários, quatro vezes entre os oito coordenadores e uma vez entre os oito discentes.

Um curso teve destaque nesse ponto, já que a subcategoria emergiu nas entrevistas do secretário, coordenador e discente. A seguir o secretário relata o compartilhamento de atividades de trabalho entre os componentes da coordenação:

eu juntamente com a coordenação, na verdade a coordenação é coordenadora, vice e secretária, né?! É... aqui a gente tenta compartilhar as atribuições na verdade, tem a... é... Aproveitamento de crédito de estudante, por exemplo, a gente senta junto, faz análise dos processos que os alunos solicitam (G4ES).

Além de compartilhar as atividades com coordenador e vice-coordenador, o secretário do curso relata que também compartilha atividades com o secretário do departamento:

aqui na [redacted] um cobre as férias do outro, somos dois técnicos, então a gente fez questão de um dominar o que o outro sabe fazer, é... não tem entre as atribuições do G4SD algo que eu não saiba fazer e vice-versa, justamente pra não ficar essa... essa... esse... essas lacunas [...] então quando a gente tem dúvida sobre alguma atividade que o outro faça, nem que seja atribuição pro outro, a gente faz questão de sentar junto e fazer, por exemplo, o curso de SCDP [Sistema de Concessão de Diárias e Passagens], o curso de SCDP de solicitação de diárias e passagens era um curso que estava mais direcionado aos técnicos de departamento que são os que de modo geral fazem as solicitações, só que se ele entrar de férias quem vai fazer? Ninguém? Né? Então aqui a gente decidiu que eu também faria, mesmo assim, mesmo que não fosse uma obrigatoriedade (G4ES, grifo nosso).

Essa atitude foi tomada pelos técnicos visando dar andamento ao trabalho, mesmo durante os períodos de férias do colega.

Destaca-se que no Instituto Multidisciplinar há apenas um técnico designado para cada coordenação de curso e um técnico designado para cada departamento, então durante os períodos de férias e afastamentos dos técnicos não há substituto designado pela instituição para garantir o andamento das atividades da unidade que ficam suspensas.

Além disso, nas questões em que os técnicos apresentam dificuldades há uma atuação em conjunto – secretário do curso e secretário do departamento – visando executar as tarefas com êxito, minimizando a possibilidade de ocorrer erros.

Apesar das contribuições para a aprendizagem expostas, há também desafios a serem enfrentados no caminho da aprendizagem de competências. Na categoria abaixo serão abordados com detalhes esses desafios.

5.6 Sexta - Desafios Para o Aprendizado

A sexta categoria denominada **desafios para o aprendizado** se compõe de cinco subcategorias: (1) Ausência de capacitação prévia a execução, (2) Ausência de capacitação específica, (3) Concentra o conhecimento no indivíduo e (4) Redes de conhecimento.

5.6.1 Ausência de capacitação prévia a execução

A subcategoria **ausência de capacitação prévia a execução** revelou-se oito vezes entre o oito secretários e sete vezes entre os oito coordenadores. Não houve incidência em discentes.

Essa subcategoria retrata os esforços da instituição em fornecer capacitação para os secretários antes que eles iniciem as suas atividades. Secretários e coordenadores, em sua maioria, mencionaram que a instituição falha no que se refere à capacitação prévia a execução:

“você cego, você acabou de chegar, você veio de uma iniciativa privada [...] só que diferente do que acontece no serviço público, na iniciativa privada tudo que você vai fazer é ensinado, existe um processo de transição, você tem três meses de experiência, você às vezes faz um cursinho, tudo é passado, aqui não, você chegou de paraquedas (G6ES).”

O secretário entrevistado menciona a ausência de transferência de conhecimento, seja por meio de capacitação formal ou pela troca de informações com o servidor que ocupava a posição anteriormente.

Um dos secretários entrevistados relatou ter vivenciado um programa da capacitação introdutória e ambientação, porém o mesmo afirma ter sido uma ação isolada, já que outros servidores que ingressaram na instituição em momentos posteriores não receberam a mesma oportunidade de capacitação.

Além da ausência de capacitação prévia a execução, outro desafio para o aprendizado se manifestou: a ausência de capacitação específica para secretários de curso.

5.6.2 Ausência de capacitação específica

A subcategoria **ausência de capacitação específica** manifestou-se cinco vezes entre os oito secretários e três vezes entre os oito coordenadores. Não houve incidência em discentes.

Com uma incidência menor do que a subcategoria anterior, porém com relatos significativos a subcategoria ausência de capacitação específica visa congregar informações de secretários e coordenadores quanto o vislumbre de oferta de capacitação voltada especificamente para secretários de curso:

foi isso, o próprio funcionário [que ensinou], não teve nada de coordenação e não teve nada específico (G7ES).

aqui na rural eu nunca vi ninguém ensinar o trabalho dos secretários (G8EC).

Além de notar a ausência de oferta de capacitação específica, os secretários e coordenadores demandam esse tipo de capacitação utilizando o argumento que seria essencial para o desenvolvimento das suas atividades de trabalho: "Acredito que a capacitação para os secretários seria o ideal para um bom funcionamento das secretarias de curso" (G8ES).

A universidade parece não ofertar capacitação adequada para os secretários de curso, como consequência disso o conhecimento sobre as tarefas é desenvolvido e concentrado no indivíduo.

5.6.3 Concentra o conhecimento no indivíduo

A subcategoria **concentra o conhecimento no indivíduo** revelou-se duas vezes entre os oito secretários e uma vez entre os oito coordenadores. Não houve incidência em discentes.

Essa subcategoria retrata o olhar dos secretários e coordenadores acerca do conhecimento de processos e sua manutenção. Para os coordenadores entrevistados, o conhecimento se concentra no indivíduo por causa da ausência de sistematização das informações:

muito da nossa informação é uma informação que corre assim, pelos ares, tá?! Ela não é sistematizada e isso é um problema, muito grande, tá?! E é um problema porque a partir do momento que ela não é sistematizada ou ela não está de uma forma muito organizada, sempre que você pensa em um novo gestor que vai tá assumindo tá?! Essa pessoa vai ter dificuldade porque isso nunca fica direito no papel, ela fica aqui [aponta para a cabeça] na cabeça das pessoas, tá?! As informações estão sempre aqui [aponta para a cabeça], tá?! (G6EC).

Os secretários entrevistados relatam ainda que os técnicos que saem da instituição, como, por exemplo, para assumir cargo público em outro órgão, levam consigo o conhecimento sobre as atividades realizadas.

Os servidores que desenvolvem conhecimento sobre os processos de trabalho, por meio da vivência em secretarias de curso, e permanecem na instituição passam a ser referências entre os secretários e coordenadores na construção das suas redes de conhecimento.

5.6.4 Redes de conhecimento

A subcategoria **rede de conhecimento** manifestou-se três vezes entre os oito coordenadores. Não houve incidência em secretários e discentes.

Coordenadores relatam a existência de uma rede de conhecimento, que é criada por cada indivíduo com base nas suas experiências com servidores, conforme descrito abaixo:

na Rural existe um sistema de desin... Na minha opinião de desinformação, então ou você pergunta pra pessoa certa ou você vai dar o encaminhamento errado. E a G7ES sabe exatamente quem sabe e quem não sabe, o que sabe e o que sabe encaminhar, tanto aqui quanto lá. Tem uma rede grande. [...] Na medida em que você tem um problema e você tem que resolver e você quer resolver, porque a G7ES tem isso. Ela quer resolver, ela pergunta. E ela vai perguntar a um, a outro, a outro, e aí você vai fazendo uma espécie de referenciais. [...] A gente tem, eu tenho uma rede [risos], eu sei quem resolve o que pra mim, perguntar pra quem isso?! A pessoa sabe e eu acho que essa rede se multiplica, Juliana, porque você sabe quem sabe lá e aí consegue me encaminhar pra pessoa certa, entendeu?! (G7EC).

Se o indivíduo vivenciar uma experiência positiva com o servidor, ele passa a ser a sua rede de conhecimento. A rede é criada buscando obter o máximo de servidores detentores de conhecimento necessários para a resolução dos problemas de trabalho.

Como consequência da aprendizagem das atividades de trabalho têm-se o desenvolvimento de competências. Sendo assim, a seguir serão explorados respectivamente os itens: competências evidenciadas e competências requeridas.

5.7 Sétima Categoria - Competências Evidenciadas

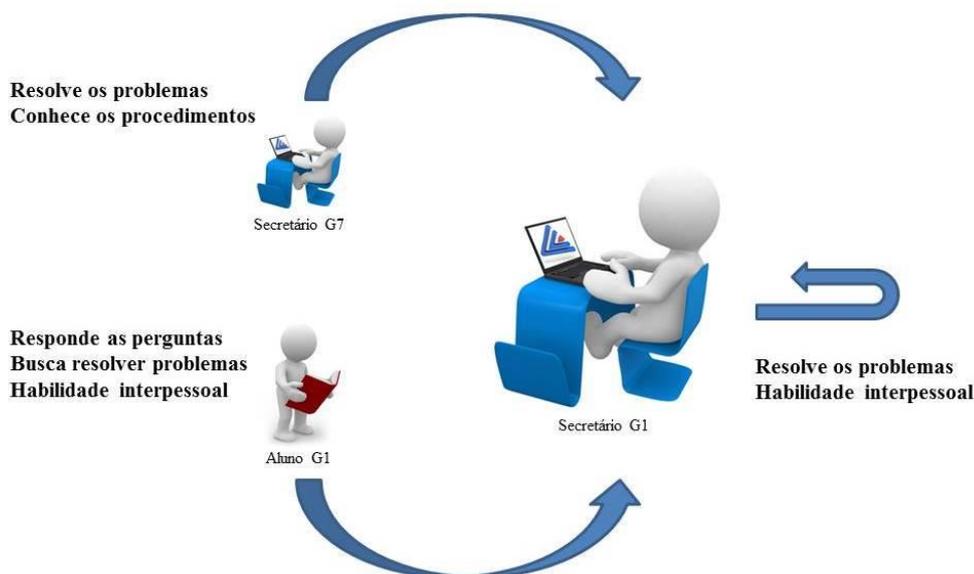
A sétima categoria denominada **competências evidenciadas** se compões de três subcategorias: (1) Capacidade atribuída ao secretário, (2) Capacidade atribuída ao coordenador e (3) Capacidade atribuída ao TAE.

5.7.1 Capacidade atribuída ao secretário

A subcategoria **capacidade atribuída ao secretário** revelou-se oito vezes entre os oito secretários, sete vezes entre os oito coordenadores e oito vezes entre os oito discentes.

A alta incidência da categoria demonstra que, na maioria dos casos, são reconhecidas nos secretários capacidades de trabalho, ou seja, características positivas atribuídas à atuação dos secretários. A figura 5 exemplifica a análise das competências evidenciadas pelo secretário G1:

Figura 5 - Competências evidenciadas pelo secretário G1



Fonte: Elaboração própria com base nos resultados do campo.

Na figura acima, o secretário G1 evidencia suas próprias competências por meio de relatos sobre a sua vivência e a prática de atividades no trabalho. Enquanto que o Aluno G1 e o Secretário G7 atribuem competências por meio da observação da atuação do Secretário G1.

Em um único caso é atribuído capacidades e incapacidades simultaneamente, o que significa que o secretário pode ter uma atuação positiva se comparado a um ponto específico e negativo se comparado a outro.

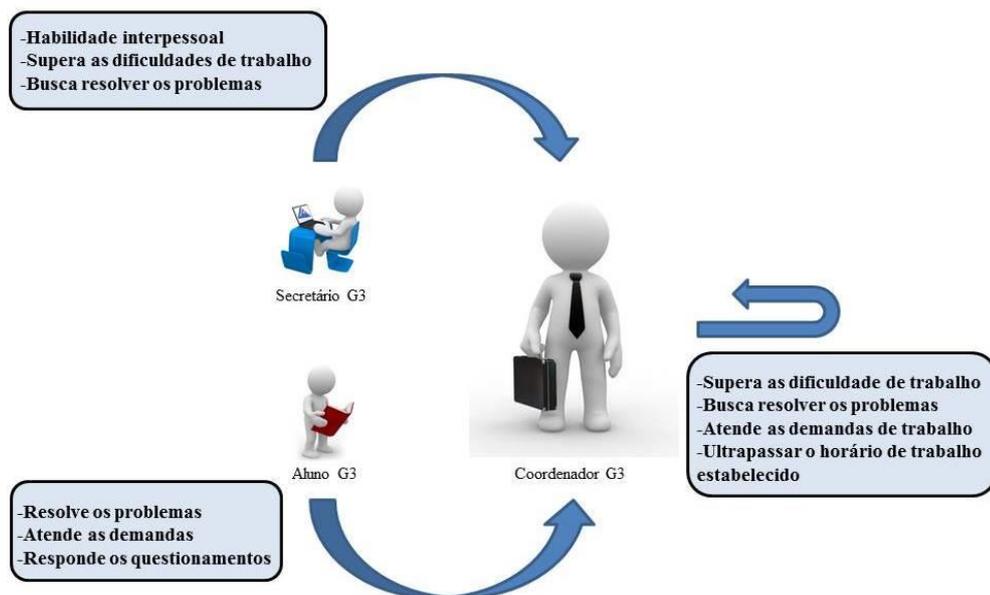
Porém, a predominância no reconhecimento de capacidades nos secretários não retira características positivas atribuídas a outros servidores, como coordenadores e demais TAE, conforme subcategorias a seguir.

5.7.2 Capacidade atribuída ao coordenador

A subcategoria **capacidade atribuída ao coordenador** manifestou-se quatro vezes entre os oito secretários, uma vez entre os oito coordenadores e quatro vezes entre os oito discentes.

Secretários e discentes atribuíram capacidades aos coordenadores, enquanto os coordenadores manifestaram capacidades na sua ação. A figura 6 exemplifica as competências evidenciadas pelo coordenador G3:

Figura 6 - Competências evidenciadas pelo coordenador G3



Fonte: Elaboração própria com base nos resultados do campo.

Na figura acima, o Coordenador G3 evidencia suas próprias competências por meio de relatos sobre a sua vivência e a prática de atividades no trabalho. Enquanto que o Aluno G3 e o Secretário G3 atribuem competências por meio da observação da atuação do Coordenador G3.

Apesar dos coordenadores não serem o foco da pesquisa, essa subcategoria tem a sua importância estabelecida por tratar das dinâmicas sociais entre coordenadores e secretários. Partindo da mesma lógica, a subcategoria seguinte aborda os técnicos referências.

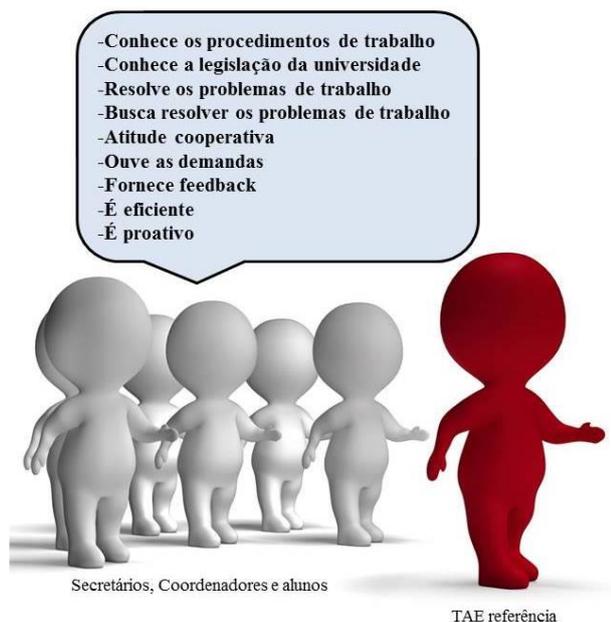
5.7.3 Capacidade atribuída ao TAE referência

A subcategoria **capacidade atribuída ao TAE** revelou-se cinco vezes entre os oito secretários, seis vezes entre os oito coordenadores e uma vez entre os oito discentes.

Essa subcategoria trata dos técnicos administrativos que não fazem parte da pesquisa, em especial, o representante da Pró-Reitoria de Graduação no Instituto Multidisciplinar que foi mencionado diversas vezes como um servidor referência. Esse servidor não atua em secretária de curso de graduação, mas sua posição na universidade somando as suas competências fazem com que se destaque como um elemento chave.

A figura 7 ilustra as competências evidenciadas do servidor TAE considerado uma referência entre os entrevistados.

Figura 7 - Competências evidenciadas pelo TAE referência N1



Fonte: Elaboração própria com base nos resultados do campo.

Na figura acima, os secretários, coordenadores e alunos atribuem competências por meio da observação da atuação do TAE referência. Essa observação pode ser oriunda de um contato direto com o TAE ou intermediada por outro indivíduo.

Conforme observado na figura 7, o TAE referência é entendido como um modelo a ser seguido, ou seja, os secretários buscam seguir a referência nas suas ações e informações.

Considerando que para obter o rol de competências a serem desenvolvidas nos secretários é necessário conhecer dois itens: as competências evidenciadas e as competências requeridas, abordadas na categoria abaixo.

5.8 Oitava Categoria – Competências Requeridas

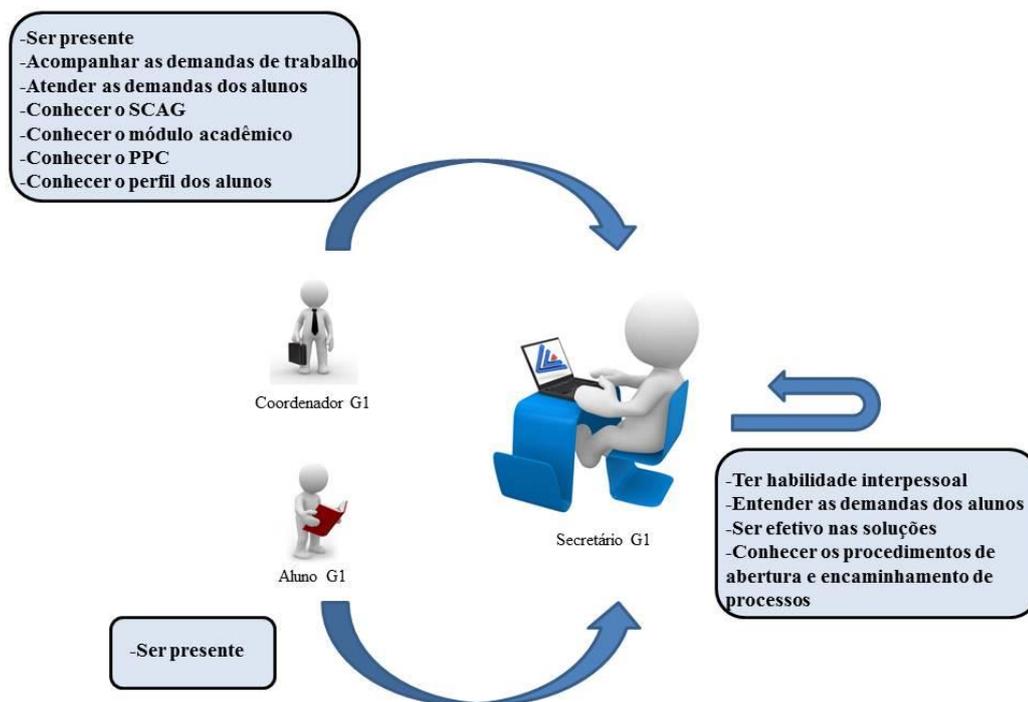
A oitava categoria denominada **competências requeridas** se compõe de duas subcategorias: (1) Requisitos para execução da atividade e (2) Incapacidade atribuída ao secretário e coordenador.

5.8.1 Requisitos para execução da atividade

A subcategoria Requisitos para execução da atividade revelou-se oito vezes entre os oito secretários, oito vezes entre os oito coordenadores e uma vez entre os oito discentes. Essa subcategoria destaca características dos secretários necessárias para a execução das atividades de trabalho, que passam a ser definidas como competências requeridas.

Na análise das entrevistas foi possível consolidar as competências requeridas dos secretários com base na sua própria percepção e dos atores que o rodeiam, coordenadores de curso e discentes do curso. Considerando que cada secretário possui um rol de atividades que é obtido por meio da sua relação com a chefia imediata e o ambiente que está inserido não foi possível enumerar competências requeridas para o grupo de secretários. Por isso, segue figura 8 que exemplifica as competências requeridas do secretário G1.

Figura 8 - Competências requeridas do secretário G1



Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo.

Na figura acima, o secretário G1, o aluno G1 e o coordenador G1 enumeram as competências que são necessárias para o desenvolvimento das atividades do secretário de curso G1.

Enquanto que nessa subcategoria são tratadas explicitamente as competências necessárias para a execução do trabalho, a subcategoria seguinte trata implicitamente do mesmo ponto.

5.8.2 Incapacidade atribuída ao secretário e coordenador

A subcategoria **incapacidade atribuída ao secretário e coordenador** manifestou-se uma vez entre os oito discentes. Não houve incidência em secretários e coordenadores.

Essa subcategoria chama a atenção pelo fato de ter sido mencionado por um usuário direto do serviço da secretaria e coordenação. Mesmo que o secretário e o coordenador

acreditem que seu trabalho está sendo realizado corretamente, o usuário do serviço está insatisfeito: "Tem um ano [que meu problema está pendente de solução]. [Para resolver falta] As pessoas fazerem as coisas. Ler o processo, tentar resolver. [A coordenação deve] Procurar resolver os problemas que tem pra resolver." (G7EA).

Antes de iniciar a entrevista, o discente relatou ainda a inassiduidade do secretário. Considerando que críticas são oportunidades de melhoria, as críticas deferidas ao secretário e coordenador são competências requeridas pelo usuário para a melhoria do trabalho.

5.9 Resposta do Campo com base nos resultados empíricos

Os servidores técnicos administrativos que atuam em secretarias acadêmicas de curso de graduação aprenderam as suas competências individuais e coletivas com base nas suas atividades de trabalho.

Com isso, obteve-se um rol de atividades semelhantes conforme quadro 13 que são exercidas pelo coletivo de secretários, alterando-se somente o modo pelo qual as tarefas são realizadas por cada servidor. Emergiram, ainda, algumas atividades que são exercidas especificamente por determinado secretário de curso, conforme quadro 14, mostrando que, apesar das semelhanças as atividades também carregam peculiaridades, tais como solicitação de auxílio financeira para as visitas técnicas dos alunos de determinado curso.

Em ambos os casos são encontrados desafios para a realização das atividades, como a ausência de padronização nos procedimentos que prejudica o trabalho de secretários e coordenadores, dificultando, assim, a entrega de informações precisas aos usuários dos serviços.

Diante da necessidade de executar as atividades de trabalho, os secretários passaram a conceber o aprendizado de diversas formas. Essas concepções foram traduzidas em quatro metáforas, conforme quadro 15, que podem ser classificadas em dois níveis: individual e coletivo. No nível individual, a aprendizagem representada pela metáfora 'detetive' e 'professor'. Já no nível coletivo, as metáforas representativas do aprendizado são 'alcateia' e 'simbiose'.

A concepção denominada **Detetive** trata da necessidade de desvendar os mistérios do trabalho, já que a instituição não oferta capacitação formal para os secretários de curso do IM. Dessa forma, o secretário passa a buscar as soluções para os problemas de trabalho sozinho, aprendendo de forma autodirigida.

A concepção denominada **Alcateia** trata da união entre secretários para enfrentar seus predadores – chefias e discentes. Esses secretários buscam se proteger da possibilidade de enfrentar reclamações de seus chefes e usuários do serviço. Para isso, há colaboração entre pares no aprendizado, que pode ser considerado vicário, e na resolução de problemas de trabalho.

A concepção denominada **Simbiose** refere-se à criação de parcerias entre duas categorias distintas, a de coordenadores e secretários. Nessa parceria são estabelecidas trocas de ganha-ganha, após a consciência de que ambos são importantes para o bom andamento das

demandas de curso. Sendo assim, o aprendizado é entendido como vicário em que o secretário tem como referência o seu respectivo coordenador.

A concepção denominada **Professor** é topo nesta hierarquia de concepções, porque expressa que o secretário já alcançou o nível de conhecimento máximo sobre as suas atividades de trabalho, passando a atuar como o professor de secretários e coordenadores. Nesse momento, o servidor se torna uma referência por ter vivenciado a secretaria tempo suficiente para adquirir expertise nas questões administrativas e acadêmicas relacionadas com as demandas de curso.

Além das concepções, identificaram-se as formas pelas quais os secretários de curso aprenderam as atividades de trabalho. Sendo assim, o aprendizado foi realizado por dois tipos: o formal e o informal. O aprendizado formal, com pouca incidência, caracterizou-se pela oferta de capacitação por meio de cursos, que são oferecidos aos técnicos no campus sede da universidade.

Já o informal, com maior incidência, apresentou-se de quatro formas: por meio da reflexão sobre os próprios erros, pela própria iniciativa, com a chefia imediata e com colegas de trabalho. Com destaque para a iniciativa dos secretários, que saem da posição passiva de aguardar que a instituição forneça capacitação, para uma posição ativa de buscar formas alternativas de resolver os problemas de trabalho.

Há situações que contribuem para o aprendizado do secretário, por exemplo, ambientes que possibilitam realizar troca de informações com os demais servidores, ou seja, em ambientes colaborativos ou aqueles em que se desenvolve trabalho em equipe. Porém, há desafios para o aprendizado, como a ausência de capacitação prévia a execução e a ausência de capacitação específica, o que dificulta o desenvolvimento das atividades de trabalho e o desenvolvimento de competências.

As formas de aprender, as contribuições para o aprendizado, os desafios impostos e as suas concepções geradas se encontram para desenvolver competências coletivamente aprendidas para o trabalho, tais como, habilidades interpessoais.

Para isso é preciso entender quais competências são necessárias para executar as atividades, as competências requeridas, e aquelas que já se encontram nos servidores, as competências evidenciadas. Para se obter as lacunas de competências é necessário comparar as evidenciadas com as requeridas.

Destaca-se que existem peculiaridades entre as secretarias, como, por exemplo, atividades de trabalho diferenciadas por curso e ambientes com características distintas, que conduzem a avaliação individual das lacunas de competências. Enquanto que as atividades de trabalho semelhantes conduzem a uma avaliação coletiva das lacunas de competências.

6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS À LUZ DA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesse capítulo se confrontam os resultados empíricos obtidos no campo com a teoria que embasa essa pesquisa, visando desvendar como os servidores TAEs da UFRRJ que atuam em secretarias acadêmicas de cursos de graduação aprenderam coletivamente suas competências nos processos de trabalho.

Antes do início da discussão, é necessário esclarecer que essa pesquisa parte da premissa de praticar uma gestão estratégica de pessoas, ampliando assim a visão de departamento de pessoal, como apontaram Mello e Amâncio Filho (2010). Reconhece-se também o complexo contexto de gestão das universidades, englobando também os seus gestores (BRASIL, 1996, 1998; GOMES *et al*, 2013; PEIXOTO; SOUZA, 2015).

Os secretários de curso de graduação do IM/UFRRJ aprenderam coletivamente a desenvolver as suas competências com base nas suas atividades quotidianas de trabalho. Essa abordagem, conforme Gonçalves (2000b) e Valle e Costa (2013) foca na ação em detrimento da estrutura, buscando, assim, a utilização de uma orientação para processos.

A orientação para processos tem viés coletivo, já que o trabalho individual com foco nas tarefas típico de uma estrutura funcional, como dos secretários examinados, é substituído, como apontado por Gonçalves (2000b), pelo trabalho em equipe com valorização da ação cooperativa buscando um olhar da organização como um todo.

As atividades de trabalho dos secretários de curso foram subdivididas em semelhantes e específicas. Porém, a existência de atividades específicas de cada secretário não parece ser um empecilho para a implementação de uma orientação para processos, conforme relato do secretário entrevistado:

não existe essa interligação de setores e de conhecimento de utilização de processo, né?! Aquela informação que a gente fez de 'vamos mudar os formulários', mas aí o pessoal sempre lembra 'cada setor tem as suas peculiaridades', ainda sim é possível criar uma cultura de gestão de processos (G6ES).

Considerando a abordagem fenomenográfica utilizada na pesquisa e a necessidade de exercer as atividades de trabalho, a aprendizagem dos secretários foi entendida por meio das suas concepções, ou seja, do modo como os indivíduos vivenciam os processos de aprendizagem. Os secretários de curso apresentam indícios de mais de uma concepção simultaneamente, já que uma concepção, segundo Sandberg (2000) não exclui a outra.

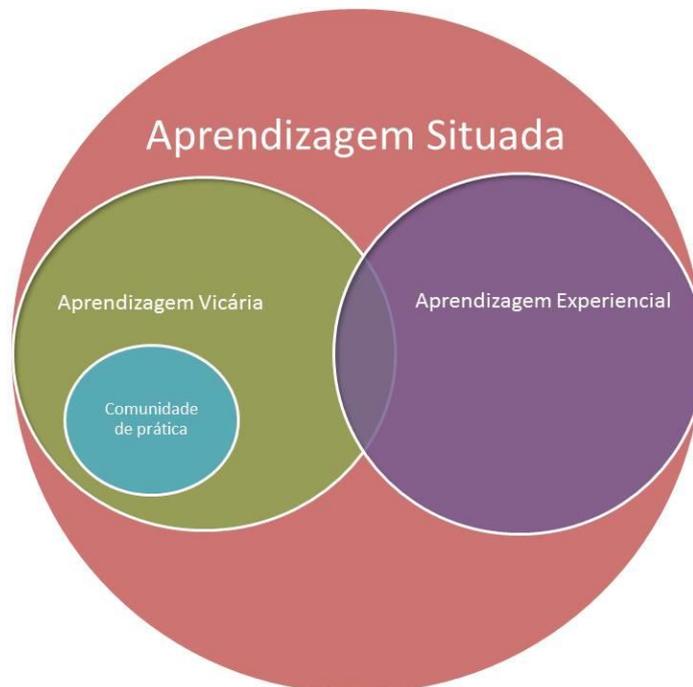
As concepções tratam de diversos fatores observados na pesquisa de campo, como as formas de aprender, as contribuições para o aprendizado e os seus desafios. Esses fatores serão discriminados a seguir.

Os secretários de curso aprenderam as suas atividades predominantemente pelo meio informal, com destaque para as formas de aprender: experiencial e vicária.

Esse aprendizado pode ser considerado situado, visto que o conhecimento é adquirido e desenvolvido por meio da interação social e material no contexto inserido, produzindo, assim, conforme proposto por Fox (1997), conhecimento indissociável do contexto

vivenciado pelos secretários de curso. Isso significa também que as formas de aprendizagem informal utilizadas pelos secretários de curso – experiencial e vicária – também estão inseridas em um contexto situado, conforme exemplificado na figura 9.

Figura 9 - Inter-relação entre as aprendizagens dos secretários de curso



Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo.

A figura 9 ilustra a emergência da aprendizagem nos secretários de curso. A interseção entre a aprendizagem vicária e experiencial está relacionada com os secretários que vivenciaram ambos os processos de aprendizagem.

Na aprendizagem experiencial, o indivíduo passa por um processo de reflexão sobre a ação que gera novos conceitos sobre a atividade, como apontado por Antonello (2006) e Kolb (1986). Há indícios de uma aprendizagem experiencial quando o servidor relata que aprendeu as atividades “fazendo” ou “na marra”, porém isso se torna explícito quando o relato trata da reflexão sobre os erros cometidos após a execução da atividade:

Eu sempre imaginava que eu nunca ia conseguir fazer certo o pedido de diárias e passagens, entendeu?! De fazer a solicitação certa, mas eu aprendi errando também, eu errei várias vezes, mas não errei uma nem duas, eu errei 10 ou 14, entendeu?! Mas tipo, isso eu gostei muito porque quando a gente erra, a gente aprende muito mais do que quando a gente acerta, eu não repeti o mesmo erro, eu errava de novo, mas errava outra coisa (G4ES).

Essa forma de aprender pela experiência vivida parece ser reconhecida pelos secretários e coordenadores, já que consideram a vivência do secretário em secretarias de

curso como essencial para adquirir expertise na atividade. É na atuação diária e na repetição das tarefas que o secretário adquire expertise nas suas atividades de trabalho. O secretário que possui expertise na secretaria auxilia no aprendizado do seu chefe imediato, o coordenador de curso, que por assumir um cargo transitório permanece menos tempo na função do que o secretário.

Enquanto que na aprendizagem vicária, estudada por Godoi e Freitas (2008) e Bandura (1971), o indivíduo não precisa necessariamente vivenciar a situação. Nesse tipo de aprendizagem, o secretário aprende por meio da observação das ações, comportamentos e consequências de outro indivíduo, que é considerado por ele uma referência. Caso explicitado quando o secretário relata ter aprendido com a chefia imediata e/ou com colegas de trabalho:

Eu aprendi com os colegas, quando eu entrei, com os colegas que estavam na coordenação e no dia-a-dia.[...] Então se você tiver um colega que possa te ensinar, então te ajuda bastante, mas eu acredito que há setores que o servidor chega, assume e tem que se virar. [...] Eu buscava muita informação com servidores mais antigos, por exemplo, o G1ES, perguntava a ele (G5ES).

Os secretários buscam nas pessoas aprender o conhecimento necessário para exercer as atividades de trabalho, porque na instituição parece haver uma tendência de concentração do conhecimento no indivíduo. Como consequência disso, os servidores criam redes de conhecimento, ou seja, identificam pessoas consideradas referências no assunto de interesse e se realiza troca de informação quando necessário resolver um problema de trabalho percebido:

Na medida em que você tem um problema e você tem que resolver e você quer resolver, porque a G7ES tem isso. Ela quer resolver, ela pergunta. E ela vai perguntar a um, a outro, a outro, e aí você vai fazendo uma espécie de referenciais. [...] A gente tem, eu tenho uma rede [risos], eu sei quem resolve o que pra mim, perguntar pra quem isso?! A pessoa sabe e eu acho que essa rede se multiplica Juliana, porque você sabe quem sabe lá e aí consegue me encaminhar pra pessoa certa, entendeu?! (G7EC).

Essa rede de conhecimento criada pelos servidores explicita os elementos para a formação de uma comunidade de prática, uma vez que apresenta indícios dos três elementos necessários para a sua definição: domínio, comunidade e prática, conforme proposto por Wenger (2006).

O elemento 'domínio' é a identidade do grupo, que é definido pela supremacia no compartilhamento de um interesse específico. O compromisso com o domínio distingue os membros da comunidade (WENGER, 2006). Parece que o domínio dessa comunidade está no interesse em resolver os problemas de trabalho e superar os desafios na realização da atividade, como, por exemplo, ao perceberem a ausência de padronização nos procedimentos e dificuldades estruturais:

Ah isso acontece direto [encontra uma dificuldade de trabalho], aquela impressora não funciona [risos], com milhões de aberturas de chamados a gente tem que ficar correndo de setor em setor pra conseguir imprimir, essa impressora tá horrível, foi

uma péssima troca, e aí tadinha da GIES ‘GIES, eu vou mandar aí pro DES’ aí quando não tá funcionando no DES [Departamento de Educação e Sociedade] eu vou lá no DTL [Departamento de Tecnologias e Linguagens] pra tirar cópia(G7ES).

Os servidores que tem atitude cooperativa e ajudam os colegas a resolverem os problemas de trabalho passam a ser reconhecidos como referências, ou seja, se tornam membros da sua rede de conhecimento. Já os servidores que não demonstram interesse em adquirir e compartilhar as informações são excluídos da comunidade, pois como afirma o entrevistado “e tem técnico aqui que sabe menos do que eu e procura saber menos ainda, já pra nem ser procurado” (G7ES), isto é, quem coopera é mais demandado do que aquele que não se manifesta.

O elemento ‘comunidade’ se refere a disponibilidade dos membros em dividir informações e ajudar os colegas de trabalho (WENGER, 2006), que distingue um ambiente para aprendizagem entre os servidores entrevistados que é predominantemente colaborativo:

Aqui a gente sempre busca o que que um fez o que que o outro fez pra tentar solucionar quando você tá em dúvida. Assim como acontece de vez em quando alguém vem me perguntar alguma coisa. Se eu já peguei algum caso assim. Sim. Normalmente quando tem um caso fora do comum a gente sempre tenta procurar um ajudar o outro. Isso aí é normal (GIES).

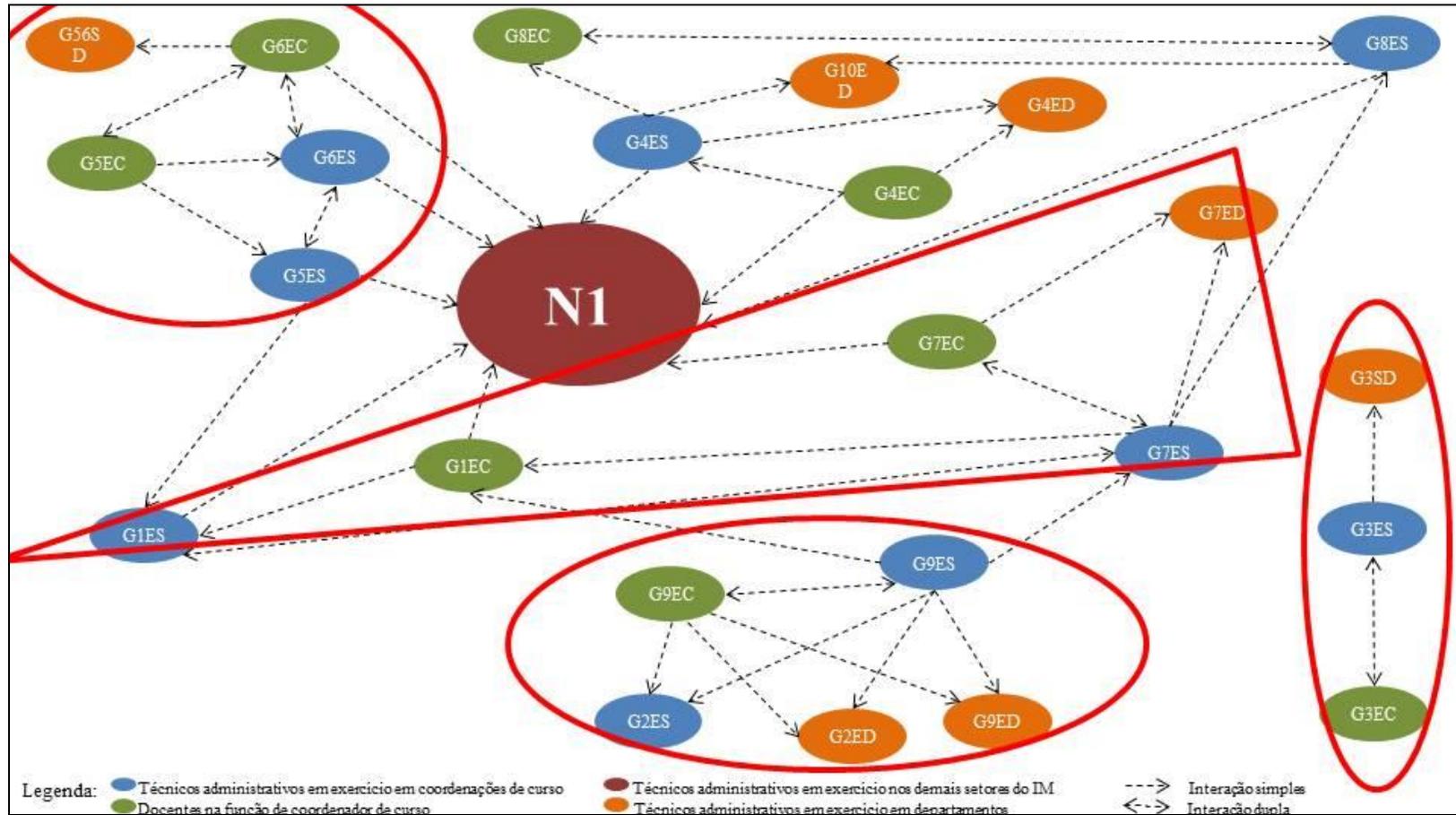
A comunidade pode ser pequena, os seus membros não precisam ser similares e não há a necessidade de respeitar as barreiras formais ou divisões setoriais, conforme Wenger (2006) e ECLKC (2013). Em outras palavras, os membros podem incluir outros servidores além dos secretários de curso e as barreiras entre coordenações, departamentos e representações podem ser transpostas.

Visando obter uma imagem representativa da comunidade de prática formada no IM construiu-se a figura 10. Com base nos relatos dos entrevistados sobre a sua rede de conhecimento utilizada na resolução de problemas de trabalho foi possível obter as interações entre os servidores, ilustrada pelas setas pontilhadas entre as representações elípticas dos servidores.

Em função das interações observadas entre os servidores entrevistados - figura 10 - parece que os membros dessa comunidade se inter-relacionam com a maioria dos servidores envolvidos em atender as demandas da graduação. Porém, verifica-se que os entrevistados tendem a se relacionar com os servidores que possuem maior proximidade física ou relação hierárquica a partir de um conector central.

O grupo 3, representado por secretário de curso, secretário de departamento e coordenador de curso parece não interagir com os demais servidores. Uma causa do provável isolamento é a distância física entre os demais setores. O isolamento de um grupo e a interação entre os demais não garante que a comunidade de prática permaneça dessa maneira, já que as barreiras entre as comunidades de prática são flexíveis, ou seja, a comunidade pode aumentar e diminuir ao longo do tempo (ROBERTS, 2006b).

Figura 10 - Interações entre os servidores entrevistados

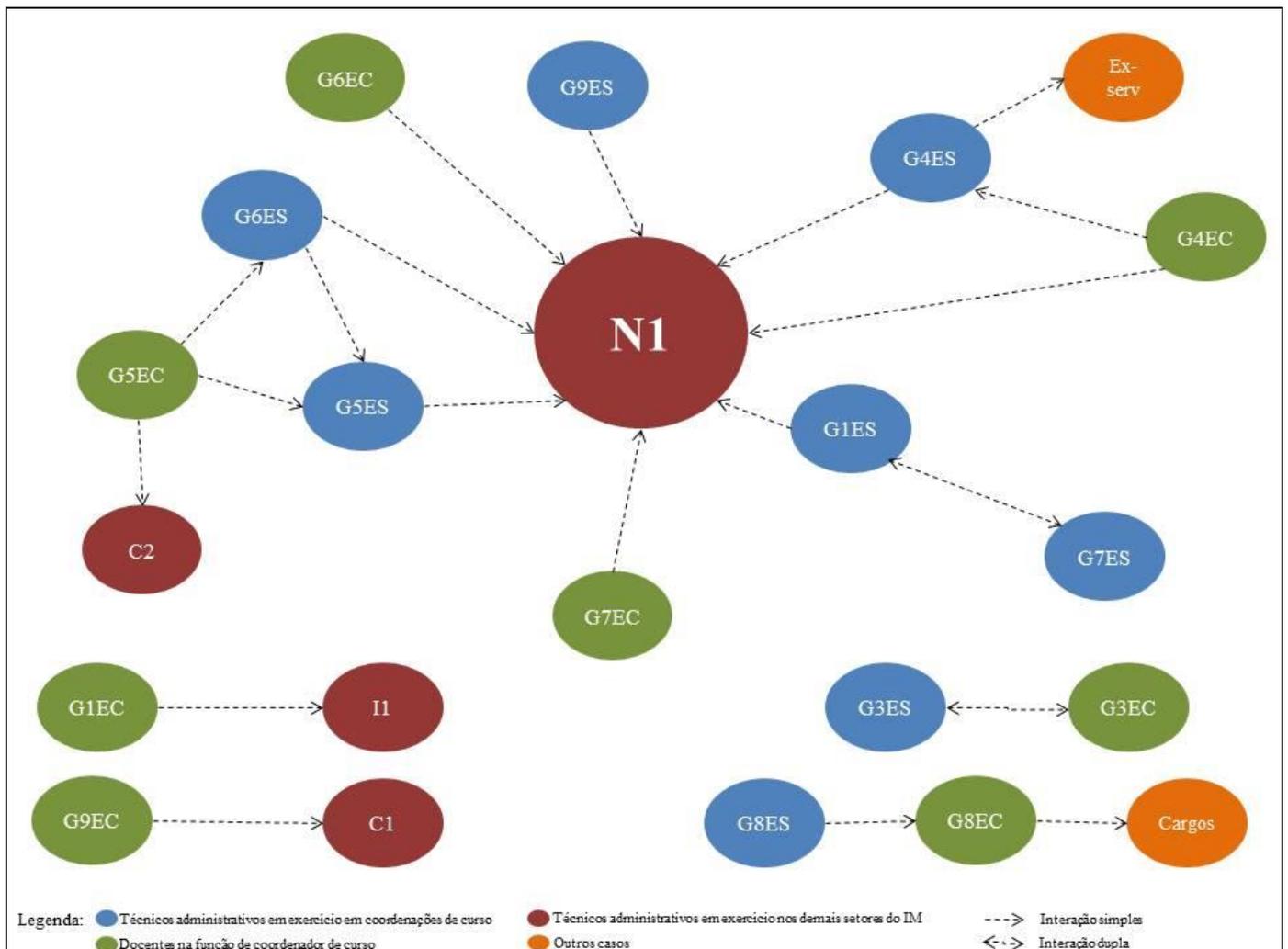


Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo.

Legenda detalhada: G1ES – Grupo 1, Entrevistado Secretário	G1EC – Grupo 1, Entrevistado Coordenador	G2SD – Grupo 2, Secretário do departamento
G2ES – Grupo 2, Entrevistado Secretário	G3EC – Grupo 3, Entrevistado Coordenador	G3SD – Grupo 3, Secretário do departamento
G3ES – Grupo 3, Entrevistado Secretário	G4EC – Grupo 4, Entrevistado Coordenador	G4SD – Grupo 4, Secretário do departamento
G4ES – Grupo 4, Entrevistado Secretário	G5EC – Grupo 5, Entrevistado Coordenador	G56SD – Grupo 5 e 6, Secretário do departamento
G5ES – Grupo 5, Entrevistado Secretário	G6EC – Grupo 6, Entrevistado Coordenador	G7SD – Grupo 7, Secretário do departamento
G6ES – Grupo 6, Entrevistado Secretário	G7EC – Grupo 7, Entrevistado Coordenador	G8SD – Grupo 8, Secretário do departamento
G7ES – Grupo 7, Entrevistado Secretário	G8EC – Grupo 8, Entrevistado Coordenador	G10SD – Grupo 10, Secretário do departamento
G8ES – Grupo 8, Entrevistado Secretário	G9EC – Grupo 9, Entrevistado Coordenador	
G9ES – Grupo 9, Entrevistado Secretário		N1 – Técnico lotado no Núcleo de Apoio a graduação

Dentro da comunidade formada um papel se destacou: o representante da Pró-Reitoria de Graduação – N1. A esse servidor intitulou-se ‘gestor do conhecimento’, pois é responsável pela gestão do conhecimento explícito sobre a graduação, domínio de interesse da comunidade, conforme proposto na ECLKC (2013). Essa análise tem como base o reconhecimento do servidor como referência entre os entrevistados, conforme ilustra a figura 11:

Figura 11 - Servidor referência entre os entrevistados



Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo.

Legenda detalhada: G1ES – Grupo 1, Entrevistado Secretário	G1EC – Grupo 1, Entrevistado Coordenador
G3ES – Grupo 3, Entrevistado Secretário	G3EC – Grupo 3, Entrevistado Coordenador
G4ES – Grupo 4, Entrevistado Secretário	G4EC – Grupo 4, Entrevistado Coordenador
G5ES – Grupo 5, Entrevistado Secretário	G5EC – Grupo 5, Entrevistado Coordenador
G6ES – Grupo 6, Entrevistado Secretário	G6EC – Grupo 6, Entrevistado Coordenador
G7ES – Grupo 7, Entrevistado Secretário	G7EC – Grupo 7, Entrevistado Coordenador
G8ES – Grupo 8, Entrevistado Secretário	G8EC – Grupo 8, Entrevistado Coordenador
G9ES – Grupo 9, Entrevistado Secretário	G9EC – Grupo 9, Entrevistado Coordenador
C1 – Técnico lotado na direção do campus 1	I1 – Técnico lotado na direção do instituto 1
C2 – Técnico lotado na direção do campus 2	
N1 – Técnico lotado no Núcleo de Apoio a graduação	

A figura 11 foi elaborada a partir dos relatos dos entrevistados quanto à existência de um servidor considerado uma referência, ou seja, que frequentemente é solicitado na necessidade de resolver um problema de trabalho.

Enquanto que o elemento ‘prática’ é identificada por meio do desenvolvimento de recursos, nos termos de Wenger (2006). Essa característica fica exposta quando os servidores propõem melhorias para a execução do trabalho:

o G5ES ou foi o G6ES que falou ‘Olha, o... A forma que o... O G6EC da [redacted] faz - o memorando né - é bem mais simples que o de [redacted], você pode utilizar esse’. Um dando a dica, dica de um pra outro, entendeu? Qual seria... Então quer dizer, eles me indicaram um procedimento que o pessoal de [redacted] por que era... Tava mais simples e... E na verdade atendia e dava menos trabalho pra coordenação (G5EC, grifo nosso).

Porém, a comunidade de prática formada pelos secretários de curso, neste aspecto, não considera os conceitos iniciais de Wenger (2006) no critério de natureza da prática. A natureza da prática é dispersa, porque seus membros não fazem uso da prática em um mesmo ambiente (ROBERTS, 2006a), ou seja, os secretários executam as atividades individualmente em suas respectivas secretarias de curso.

Cada secretário de curso possui atividades de trabalho semelhantes e específicas, o que produz realidades distintas. Desse modo, os secretários realizam trocas entre os colegas de trabalho que são relevantes para a prática, mas não estão mutuamente envolvidos com a sua prática.

A aprendizagem informal, representada pelas formas experiencial e vicária, recebem críticas dos secretários. Há casos em que se provoca a multiplicação do erro, disseminando informações que a princípio parecem corretas, mas que não atende as regras institucionais. Além disso, os secretários que buscam ajuda de colegas ou da chefia dependem da vontade e disponibilidade dos mesmos: “eu fiquei dependendo do colega me ajudar e às vezes o colega tá fazendo o trabalho dele e não tem tempo pra me ajudar ou então às vezes não está afim mesmo... não tava afim” (G9ES).

Apesar da predominância da aprendizagem informal, também surgiram indícios da aprendizagem formal por meio de cursos de capacitação oferecidos aos secretários após o ingresso no órgão. Corroborando os indícios de aprendizagem formal, menciona-se a oferta de capacitação introdutória e ambientação nos moldes:

tinha um encontro, teve uma semana só pra conhecer as pró-reitorias, aí os professores nas pró-reitorias, é... os co... os pró-reitores, os... os seus vices, né?! Também! E a reitora [...] se apresentar, cada um falar o que cada... o que cada pró-reitoria fazia, qual era a atribuição de cada uma, e depois como elas se desmembravam, e o que cada... cada... a responsabilidade de cada um daquelas... daqueles órgãos que estavam lotados dentro das pró-reitorias (G4ES).

Na aprendizagem formal utilizam-se atividades de treinamento para a aquisição e desenvolvimento de competências, visando à melhoria do desempenho do trabalho (ANTONELLO; PANTOJA, 2010).

Porém, a capacitação formal ofertada pela instituição recebe duas críticas: (I) a ausência de novas turmas para a capacitação introdutória e (II) a ausência de oferta de capacitação no Instituto Multidisciplinar. Desse modo, os secretários de cursos em exercício no Instituto Multidisciplinar têm dificuldade de acesso à capacitação formal, o que pode justificar a predominância da aprendizagem informal se comparado à aprendizagem formal.

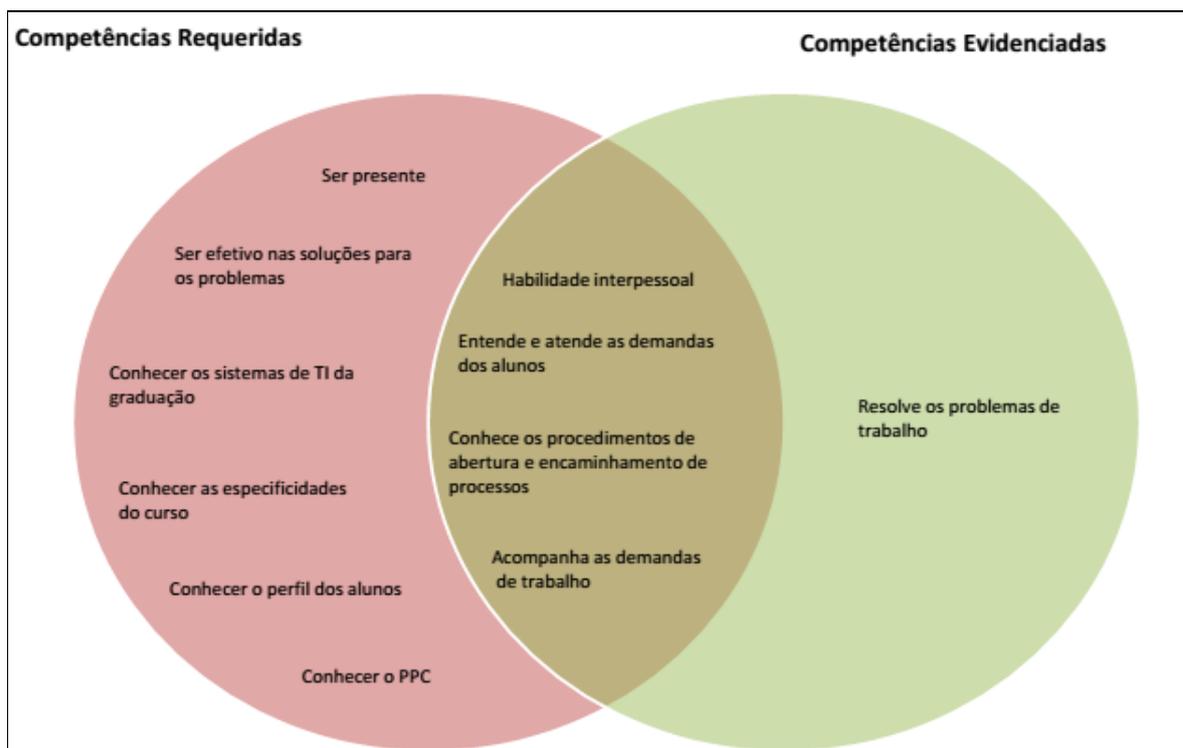
Apesar de a aprendizagem informal contribuir no dia a dia para a melhoria na execução das atividades de trabalho, a aprendizagem formal na instituição visa complementar o conteúdo informal e minimizar suas disfunções. Aliado a isso, a necessidade de realizar aprendizagem formal é direito legal dos servidores de acesso a capacitação fixada pela diretriz da PNDP: “assegurar o acesso dos servidores a eventos de capacitação interna ou externamente ao seu local de trabalho” (BRASIL, 2006, p.01).

Por meio da aprendizagem desenvolvem-se as competências, conforme estudado por Fleury e Fleury (2001), que podem ser evidenciadas e requeridas. As evidenciadas são aquelas que já se encontram nos indivíduos. As requeridas são as necessárias para a execução das atividades de trabalho, como aponta Pantoja (2012).

As competências requeridas e evidenciadas são avaliadas individualmente – conforme apêndices J, L, N, P, R, T, V e Y– já que se constatou a existência de atividades específicas exercidas por determinados secretários. Percebeu-se que a vivência dos secretários varia conforme a sua experiência de prática no ambiente de trabalho em que está inserido, em consonância com o apontamento de Sandberg (2000).

A seguir se utiliza um gráfico de Venn para exemplificar a relação entre as competências individuais requeridas e evidenciadas, utilizando como base de análise as informações referentes ao secretário G1:

Figura 12 – Competências requeridas e evidenciadas do secretário G1



Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo.

No gráfico acima, as competências requeridas estão contidas no círculo de cor magenta e as competências evidenciadas estão contidas no círculo de cor verde. A lacuna de competências é representada pela parte do círculo magenta que não está sobreposta pelo círculo verde. Conforme o gráfico, a lacuna de competências do secretário G1 é: ser presente, ser efetivo nas soluções para os problemas, conhecer os sistemas de TI da graduação, conhecer as especificidades do curso, conhecer o perfil dos alunos e conhecer o PPC.

Obeve-se as competências requeridas e evidenciadas com o objetivo de revelar as lacunas de competências, isto é, as competências que são requeridas que precisam ser desenvolvidas até que se tornem evidenciadas – conforme apêndices K, M, O, Q, S, U, X e Z. Para a melhoria do desempenho dos secretários de curso é necessário reduzir a lacuna de competências individuais, como recomenda Pantoja (2012).

Apesar da emergência de especificidades nas atividades dos secretários, constataram-se ainda atividades semelhantes que, somado a revelação de indícios de formação de uma comunidade de prática, conduz ao entendimento que houve também o desenvolvimento de competências coletivas pelos secretários de curso.

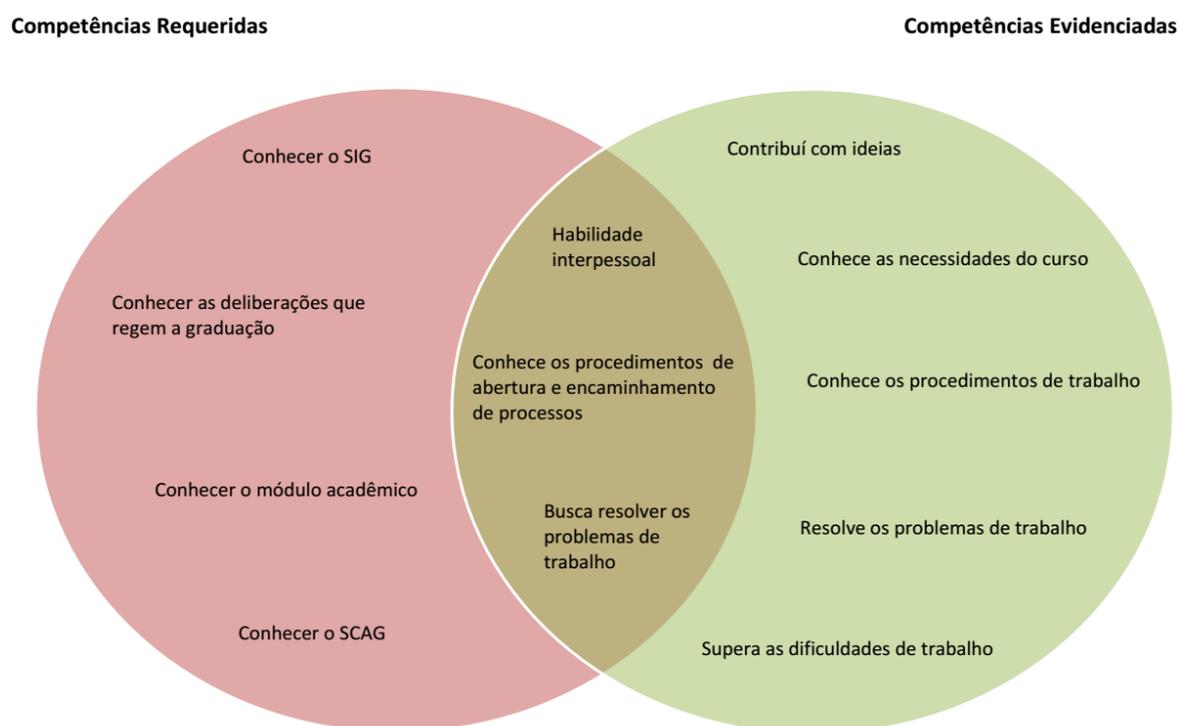
As competências coletivas se caracterizam pela troca entre indivíduos que possuem atividades de trabalho semelhantes ou próximas, operacionalizada na ação individual (MICHAUX, 2011; RETOUR; KROHMER, 2011), conforme ilustra o depoimento a seguir:

então ela não sabe alguma coisa, ela vai perguntar pra um, pra outro, igual da G8ES, falei 'G7ES a gente tem que organizar esses arquivos porque se vier o MEC...'. Aí ela foi lá em baixo, veio com uma lista, me deu a lista de toda a documentação que tem que tá organizada nos arquivos numa visita do MEC. Então assim é o tempo inteiro ela consulta os colegas(G7EC).

Para se obter as competências coletivas partiu-se das competências individuais, conforme estudo de Retour e Krohmer (2011). Considera-se ainda que as competências individuais enriqueçam as competências de um grupo, conforme Lima e Silva (2014), o que demonstra a importância das competências individuais para a formação das competências coletivas dos secretários de curso.

Diante disso, obteve-se as competências coletivas requeridas e evidenciadas dos secretários de curso, como ilustra a figura 13:

Figura 13- Competências coletivas requeridas e evidenciadas dos secretários de curso



Fonte: Elaboração própria com base na pesquisa de campo.

No gráfico acima, as competências requeridas estão contidas no círculo de cor magenta e as competências evidenciadas estão contidas no círculo de cor verde. A lacuna de competências é representada pela parte do círculo magenta que não está sobreposta pelo círculo verde. Conforme o gráfico, a lacuna de competências coletivas dos secretários é: conhecer o SIG, conhecer as deliberações que regem a graduação, conhecer o módulo acadêmico e conhecer o SCAG.

No mesmo sentido das competências individuais, as competências coletivas devem ser analisadas por meio da sua lacuna, como relata Pantoja (2012). Porém, as competências coletivas se diferenciam das individuais por se tratar da associação entre as competências individuais com as relações sociais, conforme dita Zarifian (1999) por meio de Pires *et al*, (2005), que são desenvolvidas pelos secretários nas suas interações com os servidores da universidade.

Portanto, os secretários de curso aprenderam as competências coletivas, como conhecer os procedimentos de abertura e encaminhamento de processos, predominantemente de duas formas: experiencial e vicária, com indícios de formação de uma comunidade de prática dispersa. Esses processos de aprendizagem resultam em concepções que foram traduzidas para metáforas, no caso do aprendizado individual com o servidor visto como detetive e professor, e de aprendizado coletivo com o servidor visto como alcateia e simbiose.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo descrever o processo de aprendizagem de competências coletivas dos servidores técnicos administrativos que atuam em secretarias acadêmicas de cursos de graduação.

Para isso, o estudo partiu de uma revisão de literatura que contemplou estudos teóricos e empíricos sobre o tema gestão estratégica de pessoas no setor público e a temática de aprendizagem e competências coletivas em Instituições Federais de Ensino Superior. Desse modo, foram desenvolvidos quatro temas na revisão de literatura: gestão estratégica de pessoas em universidades, competências, aprendizagem nas organizações e processos organizacionais.

Em seguida, foi evidenciado o caso da UFRRJ, onde foi possível explorar a caracterização da organização, carreira dos TAEs, capacitação e desenvolvimento dos TAEs, gestão da capacitação e desenvolvimento na universidade.

Logo após, foi definido o percurso metodológico com coleta de dados por meio de pesquisa documental, observação e entrevista com roteiro semiestruturado. A análise foi realizada com o método fenomenográfico, visando responder à pergunta de pesquisa.

Com base na pesquisa de campo e na discussão dos resultados, percebeu-se que os secretários de curso de graduação do IM/UFRRJ aprenderam as competências coletivas pelo processo experiencial e vicário, com a formação de comunidades de prática dispersa. A aprendizagem ocorreu de forma individual e coletiva por meio das concepções traduzidas nas metáforas – Detetive, Professor, Alcateia e Simbiose – desenvolvendo competências individuais – devido à necessidade de realizar atividades específicas – e coletivas – devido à necessidade de realizar atividades semelhantes.

Os secretários aprendem individualmente no processo experiencial, onde há necessariamente reflexão sobre a ação, e coletivamente no processo vicário, onde há observação sobre as ações e consequências de outro servidor.

Ambos os processos de aprendizagem que emergiram na pesquisa são informais. A sua predominância foi devido: (I) à ausência de capacitação prévia à execução; e (II) à ausência de capacitação específica. Porém, os mesmos assumem que esse tipo de aprendizado também pode ser prejudicial provocando: (I) a multiplicação do erro; e (II) a dependência da disponibilidade e vontade dos servidores.

A aprendizagem individual e coletiva dos secretários também pode ser entendida por meio de suas concepções, que buscam analisar o modo pelo qual os secretários vivenciam os processos de aprendizagem. Essas concepções foram traduzidas em metáforas que atingem o nível individual – Detetive e Professor – e coletivo – Alcateia e Simbiose, conforme quadro 15.

O aprendizado do secretário revelado pela metáfora Detetive, destaca que o indivíduo sozinho inicia uma busca por desvendar os mistérios do trabalho. Em seguida, o secretário passa a observar que seus colegas de trabalho – Alcateia – e chefe imediato – Simbiose – já vivenciaram situações que o fazem detentores de conhecimento. Desse modo, o secretário

passa a se unir com outros servidores para resolver os problemas de trabalho. Quando esse secretário adquire o máximo de conhecimento ele retorna ao nível individual pela metáfora do Professor, já que passa a ser reconhecido pelos demais como uma referência de conhecimento sobre as secretarias de curso.

As ações coletivas dos secretários de curso pelo processo de aprendizagem vicário e pelas concepções coletivas da aprendizagem conduzem à formação de comunidade de prática de natureza dispersa.

A comunidade de prática é formada por servidores se unem com o objetivo de resolver os problemas de trabalho e superar os desafios na realização das atividades, como a ausência de padronização de procedimentos. Esses servidores realizam troca de informações e se ajudam mutuamente, fazendo o uso desses recursos para realizar as atividades de trabalho e propor melhorias na execução de suas tarefas.

Apesar de atender os elementos característicos de formação de uma comunidade de prática – domínio, comunidade e prática – os servidores se diferenciam no que diz respeito à natureza da prática de cada secretaria de curso, que é caracterizada pela ação em ambientes distintos. Essa atuação se explica pela existência de atividades específicas em cada curso, o que produz realidades distintas. Desse modo, os secretários realizam troca de informações com outros servidores, mas executam as tarefas individualmente em seu ambiente de trabalho.

A comunidade de prática explicitada não incluiu necessariamente todos os secretários de curso, se evidenciou um secretário que não interage com os demais se isolando na troca entre os ocupantes do mesmo espaço físico: coordenador e secretário do departamento. Além disso, as barreiras de atuação foram transpostas ao constatar que o membro considerado referência da comunidade de prática é um servidor que não ocupa cargo em uma secretaria de curso, mas o de uma representação da Pró-Reitoria de Graduação.

Por meio da aprendizagem individual e coletiva foram desenvolvidas as competências dos secretários com base nas suas atividades de trabalho específicas e semelhantes. A necessidade de executar atividades específicas fez com que os secretários desenvolvessem competências individuais, enquanto que as atividades semelhantes provocaram o desenvolvimento de competências coletivas.

Evidenciaram-se oito competências coletivas aprendidas pelos secretários de curso: (I) Conhece os procedimentos de abertura e encaminhamento de processos, (II) Conhece os procedimentos de trabalho, (III) Conhece as necessidades do curso, (IV) Contribuí com ideias, (V) Interage com habilidade interpessoal, (VI) Busca resolver os problemas, (VII) Resolve os problemas de trabalho e (VIII) Supera as dificuldades de trabalho.

Ademais, foi possível obter as sete competências coletivas requeridas para atuação como secretário de curso: (I) Conhecer os procedimentos de abertura e encaminhamento de processos, (II) Conhecer as deliberações que regem a graduação, (III) Conhecer o SIG, (IV) Conhecer o SCAG, (V) Conhecer o módulo acadêmico, (VI) Interações com habilidade interpessoal e (VII) Buscar resolver os problemas de trabalho.

Confrontando as competências coletivas evidenciadas com as requeridas obtiveram-se as lacunas de competências, que são quatro: (I) Conhecer as deliberações que regem a graduação, (II) Conhecer o SIG, (III) Conhecer o SCAG e (IV) Conhecer o módulo acadêmico, conforme figura 13.

Essas lacunas tratam, em sua maioria, de sistemas informatizados utilizados pelas secretarias de curso, com destaque para a necessidade de se conhecer o SIG, em uso na instituição desde o ano de 2016, mas que ainda se encontra em fase de ajustes.

7.1 Recomendações

A partir das conclusões desta pesquisa, é possível propor diretrizes que subsidiem a capacitação no desenvolvimento de competências para os secretários de curso do IM/UFRRJ pertinente à realidade da organização que contribua para a adoção de uma gestão estratégica de pessoas por competências:

1ª Diretriz – Na UFRRJ se deve repensar o modelo estrutural funcional com divisão do trabalho por setores e organização de pessoal em cargos. Essa lógica de organização e divisão de atividades e pessoas inviabiliza a implementação do modelo de gestão por competências, no qual as organizações devem estar orientadas para processos.

A lógica de divisão funcional do trabalho prioriza o trabalho individual voltado para as tarefas, enquanto que os secretários priorizam a execução das atividades de trabalho com a valorização da cooperação e do trabalho em equipe, ou seja, utilizam um viés de orientação para processos no cotidiano de trabalho.

2ª Diretriz – A padronização dos procedimentos realizados pelas secretarias de curso por meio de manuais, normas, deliberações amplamente divulgadas entre os secretários, que também possibilita a modelagem de processos.

Essa ação pode contribuir para a universalização das informações e aproximar as atividades específicas dos secretários de curso, que incentiva a continuidade da comunidade de prática e o desenvolvimento de competências coletivas.

3ª Diretriz – Ofertar capacitação compatível com as demandas do Instituto Multidisciplinar, visando sanar a ausência de aprendizagem formal. Sugere-se ainda evitar capacitações expositivas e desvinculadas com a prática dos servidores.

Essas capacitações podem ser feitas por meio de cursos, oficinas, formação de fóruns. Esse último foi mencionado nos depoimentos como uma ação necessária para o favorecimento de troca de informações entre os secretários, considerando que os coordenadores de curso já possuem espaço para tal. Essa ação pode ainda fortalecer a comunidade de prática formada.

4ª Diretriz – Capitalizar as práticas de aprendizagem informal utilizadas pelos secretários de curso com foco na aplicação do conteúdo e troca de informações entre os servidores.

Considerando o processo de aprendizagem experiencial constatado nos depoimentos, sugere-se a utilização de metodologias de ensino que prevaleça a aplicabilidade prática do conteúdo como, por exemplo, a utilização de estudos de caso.

Já no caso da aprendizagem vicária, sugere-se que os próprios secretários ministrem capacitação para o grupo, de modo que, secretários considerados referências compartilhem sua experiência e realizem troca com os demais secretários.

Além disso, recomenda-se a participação das chefias nesse processo de aprendizagem, e também aprender com os secretários.

7.2 Sugestões Para Pesquisa Futura

Para aprofundar essa pesquisa sugere-se: (i) realizar a mesma pesquisa com os demais secretários de curso da universidade, para detectar variações nos processos de aprendizagem entre os campi já que os depoimentos evidenciaram que a política de capacitação varia conforme esses espaços; (ii) mapear e caracterizar a influência do ambiente de trabalho na aprendizagem de competências dos servidores da universidade; (iii) identificar o desempenho e resultados de um servidor em um ambiente de trabalho não colaborativo e em um ambiente colaborativo; (iv) analisar as concepções dos TAE pela perspectiva do ciclo dinâmico de conversão do conhecimento. Por fim, (v) identificar as demandas dos coordenadores de curso, para capacitação formal e exercer as suas funções. Nos depoimentos evidenciou-se que os coordenadores recém-designados assumem a função sem capacitação prévia ou específica, e, por vezes, acabam aprendendo com os secretários que já possuem expertise na atividade.

7.3 O Aprendizado da Pesquisadora no Processo de Estudo

Ao iniciar essa pesquisa imaginava como resposta a pergunta de pesquisa que os secretários teriam aprendido a realizar as atividades de trabalho por meio de ajuda de colegas e realizando as tarefas. Ao longo da pesquisa de campo pude perceber que os secretários utilizaram não somente duas formas de aprender, mas oito formas de aprender, inclusive com cursos de capacitação, situação que não esperava que fosse revelada.

O tempo necessário para a conclusão da fase de pesquisa de campo causou desconforto, pois imaginava que essa etapa seria a mais rápida de toda a pesquisa. Porém, ao iniciar a escrita do capítulo de resultados de campo passei a compreender a importância de realizar a fase anterior sem pressa.

Esse processo de construção da pesquisa trouxe ganhos acadêmicos, pessoais e profissionais. Os ganhos acadêmicos estão no desenvolvimento diário proporcionado pela leitura de materiais, trocas realizadas entre os colegas de turma e elaboração de um trabalho final.

Os ganhos pessoais estão no aprendizado de moderar expectativas e a ansiedade pela finalização de um trabalho. Além disso, usufruí de ganhos pessoais no que se refere às relações interpessoais com os demais colegas de trabalho, como por exemplo, o aumento da rede proporcionada pela necessidade de abordar pessoas para participar das entrevistas.

Os ganhos profissionais estão em uma compreensão ampla do trabalho executado pelos secretários e coordenadores, e a sua importância para o sucesso acadêmico e profissional do aluno. Além de um entendimento realista de como as pessoas aprendem a desenvolver as suas competências para exercer as suas atividades de trabalho no Instituto Multidisciplinar, ressaltando a posição como servidora lotada no setor de Gestão de Pessoas.

A partir disso foi possível a aproximação com a atividade fim de uma instituição de ensino superior, até então distante devido a minha atuação profissional ter se restringido a setores exclusivamente administrativos.

Por fim, o aprendizado proporcionado pela defesa do trabalho perante uma banca de professores possibilitou um olhar diferenciado sobre alguns pontos da pesquisa, como, por exemplo, o entendimento de que uma análise realizada intuitivamente possuía referencial teórico a ser explorado.

7.4 Síntese

Considera-se que o estudo contribuiu para a discussão sobre aprendizagem coletiva de competências dos secretários de curso no IM/UFRRJ. Abordaram-se ainda os temas relacionados com a gestão estratégica de pessoas em universidade e processos organizacionais, que foram utilizados com base teórica para a pergunta de pesquisa.

O estudo expõe a ausência de oferta de capacitação prévia à execução das atividades e específica para secretários no IM/UFRRJ. Além disso, a ausência de padronização das atividades dificulta o trabalho dos servidores e inviabiliza a utilização de uma gestão por processos, requisito necessário para a implementação da gestão estratégica de pessoas por competências.

Diante da necessidade de executar as atividades de trabalho, os secretários buscam superar essas dificuldades por meio de práticas informais de aprendizagem, como por exemplo, solicitando ajuda a colegas de trabalho e da chefia imediata.

Durante a busca ininterrupta por indivíduos que possam ajudá-los a resolver os problemas de trabalho, os secretários criam para si uma rede de pessoas consideradas referências na solução de problemas. Dessa forma, ao enfrentar uma dificuldade no trabalho, o secretário já tem em sua mente um servidor a quem recorrer.

Fazem parte da rede do secretário os servidores considerados referência nos assuntos que tangem a graduação e aqueles que já o ajudaram em momento anterior. Aquele servidor que não detém conhecimento ou que não se dispõe a ajudar é excluído da rede do secretário.

Esses servidores que se ajudam mutuamente nas dificuldades de trabalho possuem um servidor reconhecido como uma referência absoluta, que passa a ser o conector central dessa rede. Esse servidor não atua como secretário de curso, mas ocupa uma posição na instituição de representação dos assuntos relacionados à graduação.

As trocas realizadas por esses indivíduos que compõe a rede indicam a formação de uma comunidade de prática dispersa, ou seja, trata-se de um grupo de pessoas que se unem

para discutir os problemas de trabalho, mas a ação de resolver o problema é individualizada em cada ambiente de trabalho.

Por meio dessa visão relacional, os servidores superam as dificuldades impostas pela ausência de capacitação e padronizações de procedimentos. Porém, essa pesquisa fornece subsídios para amenizar essas dificuldades já que revela as competências requeridas e evidenciadas dos secretários de curso. Além disso, a pesquisa fornece informações sobre as atividades semelhantes e específicas executadas pelos secretários de curso, que pode contribuir com a padronização de procedimentos, como por exemplo, por meio da elaboração de manuais.

8 REFERÊNCIAS

ANDRIGUETTO JUNIOR, H; MEYER JUNIOR, V; PASCUCCI, L; SANTOS, A. Estratégias acadêmicas e suas manifestações – o discurso e a prática. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, Florianópolis, v. 4, n. 3, p.126-152, set./dez. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2011v4n3p126>>. Acesso em: 08 abr. 2016.

ALMEIDA, M. I. R.; TEIXEIRA, M. L. M.; MARTINELLI, D. P. Por que administrar estrategicamente Recursos Humanos? **Revista de Administração de Empresas – RAE**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 12-24, mar./abr. 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901993000200003>. Acesso em: 02 mar. 2016.

ANTONACOUPOLOU, Elena P. The relationship between individual and Organizational Learning: New evidence from managerial learning practices. **Management Learning Journal**, Califórnia, v. 37, n. 4, p. 455-473, dez. 2006. Disponível em: <<http://mlq.sagepub.com/content/37/4/455.abstract>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

ANTONELLO, C. S. Aprendizagem na ação revisitada e sua relação com a noção de competência. **Comportamento Organizacional e Gestão**, Lisboa, v. 12, n. 2, p. 199-220, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?pid=S0872-96622006000200005&script=sci_abstract>. Acesso em: 20 abr. 2016.

ANTONELLO, C. S.; PANTOJA, M. J. Aprendizagem e o desenvolvimento de competências. In PANTOJA, J. P; CAMÕES, M. R. S; BERGUE, S. T. **Gestão de pessoas: bases teóricas e experiências no setor público**. Brasília: ENAP, 2010, p. 49-101.

ANTONELLO, C. S. A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In RUAS, R. L; ANTONELLO, C. S; BOFF, L. H. **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005, p. 12-33.

ANTONELLO, C. S. O Processo de Aprendizagem Interníveis e o Desenvolvimento de Competências. **Revista Brasileira de Gestão de Negócios – RBGN**, São Paulo, v. 9, n. 25, p. 39-58, set./dez. 2007. Disponível em: <<https://rbgn.fecap.br/RBGN/article/viewFile/146/98>>. Acesso em: 10 set. 2015.

BANDURA, A. **Social learning theory**. New York: General Learning, 1971.

BEHR, A.; CORSO, K. B; RUAS, R. L.' FREITAS, H. M. R. de; MARTENS, C. D. P.; EGGERS, I. Mapeamento de Competências na pequena Empresa de Software: O caso da ABC LTDA. **Revista de Gestão e Projetos – GeP**, São Paulo, v.1, n. 1, p. 141-171, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.revistagep.org/ojs/index.php/gep/article/view/10>>. Acesso em: 18 set. 2015.

BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto. **Revista de Administração de Empresas** – RAE, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 8-15, jan./mar. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902001000100002>. Acesso em: 22 jun. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 28 dez. 2015.

BRASIL. Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006. **Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm>. Acesso em: 02 abr. 2015.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 09 jan. 2016.

BRASIL. Guia de Gestão de Processos de Governo. **Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização** - GESPUBLICA, 2011. Disponível em: <<http://www.gespublica.gov.br/Tecnologias/pasta.2010-04-26.0851676103/Guia%20de%20Gestao%20de%20Processos%20de%20Governo.pdf>>. Acesso: em: 25 ago. 2015.

BRASIL. Lei nº 6.932, de 11 de agosto de 2009. **Dispõe sobre a simplificação do atendimento público prestado ao cidadão, ratifica a dispensa do reconhecimento de firma em documentos produzidos no Brasil, institui a Carta de Serviços ao Cidadão e dá outras providências**. Disponível em: <<http://prespublica.jusbrasil.com.br/legislacao/818612/decreto-6932-09?print=true>>. Acesso em: 26 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8112cons.htm>. Acesso em: 08 ago. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases de educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 abr. 2016.

BRASIL. Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005a. **Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm>. Acesso em: 07 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. **Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei no 7.596, de 10 de abril de 1987; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12772.htm#art44> Acesso em: 18 ago. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 05 abr. 2016.

BRASIL. MEC. Portaria nº 651, de 24 de julho de 2013. **Ministério da Educação.** Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_24640725_PORTARIA_N_651_DE_24_DE_JULHO_DE_2013.aspx>. Acesso em: 28 dez. 2015.

BRASIL. MEC. Portaria nº 1.342, de 14 de novembro de 2012. **Regimento interno da secretaria de regulação e supervisão do ensino superior.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13555-portaria-1342-de-14-11-2012-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 abr. 2016.

BRASIL. MPOG/SEGES. Guia de simplificação. **Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão / Secretaria de Gestão.** 2.ed. Brasília: MPOG/SEGES, 2006. Disponível em: <<http://www.gespublica.gov.br/Tecnologias/pasta.2010-04-26.1767784009>>. Acesso em: 29 dez. 2015.

BRASIL. OCDE. **Avaliação da Gestão de Recursos Humanos no Governo.** OCDE, 2010. Disponível em: <<http://www.fonacate.org.br/v2/?go=downloads&id=17>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

BRASIL. Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, de 28 de novembro de 2005b. **Descreve os cargos pertencentes ao Plano de Carreira dos Técnico-Administrativos em Educação.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/111-tv-mec-818951690/tv-escola-1440558247/13256-documentos-oficios>> Acesso em: 25 jan. 2016.

CHERMAN, A; ROCHA-PINTO, S. R. **Fenomenografia e a valoração do conhecimento nas organizações:** diálogo entre método e fenômeno. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/281934336_Fenomenografia_e_a_Valoracao_do>

Conhecimento_nas_Organizacoes_Dialogo_entre_Metodo_e_Fenomeno>. Acesso em: 20 nov. 2015.

COOPER, D. R; SCHINDLER, P. S. **Métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CORTESE, C. G. Learning through teaching. **Management Learning Journal**, Califórnia, v. 36 (1), p. 87-115, 2005. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Cg_Cortese/publication/200130187_Learning_through_Teaching/links/55925f1508ae47a34910e634.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

COSTA, A. L. **Percepção dos servidores técnico-administrativos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte sobre o Plano de Carreira instituído pela Lei nº 11.091/2005**. 2010. 56 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-graduação *lato sensu* (Especialização em Negociação Coletiva) – Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2010. Disponível em <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/34504>>. Acesso em: 08 mar. 2016.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Porto Alegre: Penso, 2014.

CROSSAN, M.M.; LANE, H.; WHITE, R. E. An Organizational Learning Framework: From intuition to Institution. **Academy of Management Review**, Nova Iorque, v. 24, n. 3, p. 522-537, jul. 1999. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/259140?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 08 ago. 2015.

DAY, N. Informal learning gets results. **Workforce**, Chicago, v. 77, n. 6, p. 30-36, jun. 1998. Disponível em: < <http://www.workforce.com/articles/informal-learning-gets-results>>. Acesso em: 10 nov. 15.

EARLY CHILDHOOD LEARNING & KNOWLEDGE CENTER – ECLKC. **Communities of practice**. Washington, 2012. Disponível em: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/pd/pds/Communities%20of%20Practice/manage_art_00012_071805.html>. Acesso em: 28 abr. 2017.

ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA – ENAP. Guia de estudo. **Glossário**. Brasília: ENAP, 2007.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 5, p. 183-196, Edição Especial 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552001000500010>. Acesso em: 17 ago. 2015.

FOX, S. **Situated learning theory versus traditional cognitive learning theory**: why management education should not ignore management learning. Disponível em: <<http://link.springer.com/article/10.1007%2F02557922>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

GARVIN, David. The processes of organization and management. **MIT Sloan Management Review**, Cambridge, v. 39, n. 4, p. 1-29, jul. 1998. Disponível em: <<http://sloanreview.mit.edu/article/the-processes-of-organization-and-management/>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais**. São Paulo: Atlas, 2012.

GODOI, C. K.; FREITAS, S. F. A aprendizagem organizacional sob a perspectiva sócio-cognitiva: contribuições de Lewin, Bandura e Giddens. **Revista de Negócios**, Blumenau, v. 13, n. 4, p. 40-55, out./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/5626/a-aprendizagem-organizacional-sob-a-perspectiva-socio-cognitiva--contribuicoes-de-lewin--bandura-e-giddens>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

GOMES, O. F; GOMIDE, T. R; GOMES, M. A. N; ARAUJO, D. C; MARTINS, S; FARONI, W. Sentidos e implicações da gestão universitária para os gestores universitários. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, Santa Catarina, v. 6, n. 4, p. 234-255, Edição Especial 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2013v6n4p234>>. Acesso em: 02 abr. 2016.

GONÇALVES, J. E. L. As empresas são grandes coleções de Processos. **Revista de Administração de Empresas – RAE**, São Paulo, v. 40, n.1, p. 6-19, jan./mar. 2000a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902000000100002>. Acesso em: 05 out. 2015.

_____. Processo, que processo? **Revista de Administração de Empresas – RAE**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 8-19, out./dez. 2000b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902000000400002>. Acesso em: 19 dez. 2015.

HERNANDEZ, J. M. C; CALDAS, M. P. Resistência à mudança: uma revisão crítica. **Revista de Administração de Empresas – RAE**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 31-45, abr./jun. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902001000200004>. Acesso em: 06 jun. 2016.

KOLB, D. A. **Experiential learning: experience as the source of learning and development**. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall, Nova Jersey, 1984. Disponível em: <<http://academic.regis.edu/ed205/kolb.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

LIMA, S. M. P.; VILLARDI, B. Q. **Como gestores públicos de uma instituição federal de ensino superior brasileira aprendem na prática a desenvolver suas competências gerenciais.** Disponível em:

<http://www.anpad.org.br/~anpad/eventos.php?cod_evento=1&cod_edicao_subsecao=736&cod_evento_edicao=58&cod_edicao_trabalho=13108>. Acesso em: 05 out. 2015.

MELLO, M. L. B. C.; AMÂNCIO FILHO, A. A gestão de recursos humanos em uma instituição pública brasileira de ciência e tecnologia em saúde: o caso Fiocruz. **Revista de Administração Pública – RAP**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 3, p. 613-636, mai./jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122010000300004>. Acesso em: 20 mar. 2016.

MICHAUX, V. Articular as competências individual, coletiva, organizacional e estratégica: esclarecendo a teoria dos recursos e do capital social. In: RETOUR, D. *et al.* **Competências coletivas no limiar da estratégia.** Porto Alegre: Bookman, 2011. p. 01-22.

MOTTA, R. A busca da competitividade nas empresas. **Revista de Administração de Empresas – RAE**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 12-16, mar./abr. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000200003>. Acesso em: 05 jan. 2016.

OLIVEIRA, S. B.; ALMEIDA NETO, M. A. Análise e modelagem de processos. In: VALLE, R.; OLIVEIRA, S. B. (Org.). **Análise e modelagem de processos de negócio: foco na notação BPMN (Business Process Modeling Notation).** São Paulo: Atlas, 2013.

PANTOJA, M. J.; IGLESIAS, M.; BENEVENUTO, R.; PAULA, A. **Política nacional de desenvolvimento de pessoal na administração pública federal: uma caracterização da capacitação por competências na administração pública federal.** Disponível em: <http://repositorio.fjp.mg.gov.br/consad/bitstream/123456789/789/1/C5_TP_POL%C3%8DTICA%20NACIONAL%20DE%20DESENVOLVIMENTO%20DE%20PESSOAL.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2015.

PEIXOTO, A. L. A; SOUZA, J. A. J. Longe dos olhos, longe do coração: desafios de gestão de uma universidade pública a partir da percepção dos seus gestores. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, Florianópolis, v. 8, n. 3, p. 240-260, set. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2015v8n3p240>>. Acesso em: 08 abr. 2016.

PIRES, A. K. *et al.* **Gestão por competências em organizações de governo – mesa-redonda de pesquisa-ação.** 1. ed. Brasília: ENAP, 2005.

RAELIN, J. Public reflection as a basis of learning. **Management Learning Journal**, Califórnia, v. 32 (1), p. 11-30, mar. 2001. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1350507601321002>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

RETOUR, D; KROHMER, C. A competência coletiva: uma relação-chave na Gestão das Competências. In: RETOUR, D. *et al.* **Competências coletivas no limiar da estratégia**. Porto Alegre: Bookman, 2011. p. 45-78.

ROBERTS, J. Questioning the place of communities of practice. **Organizational Learning, Knowledge and Capabilities**, Coventry, v. 1, mar. 2006a. Disponível em: <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/wbs/conf/olkc/archive/olkc1/papers/351_roberts.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2017.

ROBERTS, J. Limits to communities of practice. **Journal of Management Studies**, Durham, v. 73, n. 3, p. 623-639, mai. 2006b. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Joanne_Roberts5/publication/4913908_Limits_to_Communities_of_Practice/links/559d291d08ae04e365084dc4.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2017.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

RUAS, R. L. Gestão por competências: uma contribuição a estratégia das organizações. In RUAS, R. L.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

SÁ CARVALHO, L.C.; FERREIRA, P. I. **Organizações de Aprendizagem: uma investigação sobre a deficiência de aprendizagem ligada ao modelo mental “o inimigo está lá fora”**. Disponível em: <<http://www.anagerad.org.br/popular-articles/organizacoes-de-aprendizagem-uma-investigacao-sobre-a-deficiencia-de-aprendizagem-ligada-ao-modelo-mental-o-inimigo-esta-la-fora/668/>>. Acesso em: 07 ago. 2015.

SANDBERG, J. Understanding human competence at work an interpretative approach. **Academy of Management Journal**, v. 43, n. 1, p. 9-25, fev. 2000. Disponível em: <<http://amj.aom.org/content/43/1/9.abstract>>. Acesso em: 24 jun. 2015.

SANTOS, R. A. **Levantamento de necessidades de ações de treinamento, desenvolvimento e educação para uma gestão estratégica de pessoas na UFRRJ: o caso CODEP**. 2013. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-graduação *lato sensu*, (Especialização em Gestão Pública) – Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica. 2013.

SCHIKMANN, R. Gestão estratégica de pessoas: bases para a concepção do curso de especialização em gestão de pessoas no serviço público. In: PANTOJA, M. J; CAMÕES, M. R. S; BERGUE, S. T. **Gestão de Pessoas: bases teóricas e experiências no setor público**. Brasília: ENAP, 2010.

SCHIMTZ, A. L. F.; BERNARDES, J. F. **Atitudes empreendedoras e desafios da Gestão Universitária**. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/61474/statistics>>. Acesso em: 17 jan. 2016.

SILVA, R. L.; FREITAS, F.C. H. P.; LINS, M. T. G. A implantação do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/REUNI: um estudo de caso. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, Florianópolis, v. 6, n. 4, p. 147-170, Edição Especial, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114799>>. Acesso em 05 jan. 2016.

SILVA, J. R. G.; VERGARA, S. C. Sentimentos, subjetividade e supostas resistências à mudança organizacional. **Revista de Administração de Empresas – RAE**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 10-21, jul./set. 2003. Disponível em: <<http://rae.fgv.br/rae/vol43-num3-2003/sentimentos-subjetividade-supostas-resistencias-mudanca-organizacional>>. Acesso em: 06 jun. 2016.

SORDI, J. O. **Gestão por processos: uma abordagem da moderna administração**. São Paulo: Saraiva, 2008.

SOUZA, I. M.; ANTUNES, T. C. M. **Plano de Carreira dos servidores técnico-administrativos em educação das instituições federais de ensino superior**. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/135937>>. Acesso em: 08 jan. 2016.

SOUZA, J. A. J.; SANTOS, E. C.; LOBO, A. S.; MELO, L. C.; SOARES, A. C. Concepções de Universidade no Brasil: uma análise a partir da missão das Universidades Públicas Federais brasileiras e dos modelos de Universidade. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, Florianópolis, v. 6, n. 4, p. 216-233, Edição Especial, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/114867>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

TEIXEIRA, G. M.; SILVEIRA, A. C.; BASTOS NETO, C. P. S.; OLIVEIRA, G. A. **Gestão estratégica de pessoas**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. Conselho Universitário da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. **Deliberação N° 38, de 20 de julho de 2005 que autoriza o funcionamento do Curso de Graduação em Pedagogia no município de Nova Iguaçu – RJ**. Seropédica, 2005. Disponível em: <http://www.ufrj.br/soc/delib_cons_u06_05.htm>. Acesso em: 25 jan. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. Conselho Universitário da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. **Deliberação N° 31, de 15 de dezembro de 2006 que cria o Instituto Multidisciplinar**. Seropédica, 2006. Disponível em: <http://www.ufrj.br/soc/delib_cons_u06_05.htm>. Acesso em: 15 jul. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2006-2011**. Relatório. Seropédica, 2006. Disponível em: <<http://institucional.ufrj.br/pdi/>>. Acesso em: 01 ago. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. **Minuta do Projeto de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.** Seropédica, 2007. Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/reuni_na_rural.htm>. Acesso em: 09 jan. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. Conselho Universitário da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. **Deliberação N° 015, de 23 de março de 2012 que aprova as modificações no Estatuto e Regimento Geral da UFRRJ.** Seropédica/RJ, 2012. Disponível em: <http://www.ufrj.br/soc/delib_cons3.htm>. Acesso em: 15 jul. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. Conselho Universitário da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. **Deliberação N° 46, de 26 de Julho de 2013 que cria a Pró-Reitoria de Planejamento, Avaliação e Desenvolvimento Institucional – PROPLADI.** Seropédica, 2013. Disponível em: <http://www.ufrj.br/soc/delib_cons13.htm>. Acesso em: 15 jul. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. **Plano de Desenvolvimento Institucional:** 2013-2017. Relatório. Seropédica, 2013. Disponível em: <<http://institucional.ufrj.br/pdi/>>. Acesso em: 01 ago. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. Coordenação de Desenvolvimento de Pessoas. **Plano Anual de Capacitação dos Técnicos Administrativos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.** Seropédica, 2014. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/codep/>> Acesso em: 15 jul. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. **Relatório de Gestão 2014.** Seropédica, 2014. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/portal/modulo/home/relatorio.php>>. Acesso em: 01 ago. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. Coordenação de Desenvolvimento de Pessoas. **Plano Anual de Capacitação dos Técnicos Administrativos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.** Seropédica, 2015. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/codep/>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. Sistema de Administração de Pessoal – SIAPECAD. **Relatórios de Recursos Humanos.** Relatórios emitidos em 20/01/2016.

VALLE, R.; COSTA, M. M. Gerenciar os processos, para agregar valor à organização. In: VALLE, R.; OLIVEIRA, S. B. (Org.). **Análise e modelagem de processos de negócio:** foco na notação BPMN (Business Process Modeling Notation). São Paulo: Atlas, 2013.

VALLE, R.; OLIVEIRA, S. B. Apresentação. In: VALLE, R.; OLIVEIRA, S. B. (Org.). **Análise e modelagem de processos de negócio:** foco na notação BPMN (Business Process Modeling Notation). São Paulo: Atlas, 2013.

VALLE, R.; OLIVEIRA, S. B.; BRACONI, J. Descrevendo os processos de sua organização. In: VALLE, R.; OLIVEIRA, S. B. (Org.). **Análise e modelagem de processos de negócio: foco na notação BPMN (Business Process Modeling Notation)**. São Paulo: Atlas, 2013.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

WATSON, T. J. The emergent manager & processes of management pre-learning. **Management Learning Journal**, Califórnia, v. 32, n. 2, p. 221-235, jun. 2001. Disponível em: <<http://mlq.sagepub.com/content/32/2/221.abstract>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

WATSON, T. J. Organização e trabalho em transição: da lógica “sistêmico-controladora” à lógica “processual-relacional”. **Revista de Administração Eletrônica – RAE**, São Paulo. v. 15, n. 1, p. 14-23, jan./mar. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902005000100003>. Acesso em: 21 ago. 2015.

WENGER, E. **Communities of practice a brief introduction**. Disponível em: <https://www.ohr.wisc.edu/cop/articles/communities_practice_intro_wenger.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2016.

WESKA, A. R. *et al.* **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012**. Brasília/DF, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12386&Itemid=>>Acesso em: 15 jul. 2015.

CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Prezado(a) _____,

Meu nome é Juliana Dias Ferreira e estou realizando pesquisa acadêmica aplicada sobre o tema “Gestão Estratégica de Pessoas em Organizações Públicas”, e temática “Aprendizagem e Competências Coletivas em IFES”. Esta pesquisa compõe minha dissertação do Mestrado Profissional em Gestão e Estratégia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), cujas informações podem ser encontradas no site <http://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppge/>.

A professora Beatriz Villardi, Doutora em Administração com ênfase em Gestão da Mudança (<http://lattes.cnpq.br/3613664703389917>), orientadora e coordenadora deste projeto de pesquisa, pode ser contatada pelo endereço eletrônico rbvillardi@hotmail.com e poderá fornecer quaisquer outros esclarecimentos que se façam necessários.

A pesquisa visa descobrir, através de uma entrevista, “Como os servidores técnico administrativos da UFRRJ que atuam em secretarias acadêmicas de cursos de graduação aprenderam suas competências coletivas”.

Devido a sua experiência profissional como servidor(a) da UFRRJ, o(a) convidamos a participar desta entrevista, na qual serão abordados os seguintes temas: **Gestão Universitária, Competências, Aprendizagem e Processos de trabalho**.

Caso concorde em participar, podemos agendar a referida entrevista para o dia _____, às _____, no(a) _____.

Cumpro-me em informar, ainda, que tem direitos bem definidos:

- A sua participação nesta entrevista é totalmente voluntária.
- Pode se recusar a responder qualquer pergunta a qualquer momento.
- Pode se retirar da entrevista e dá-la por encerrada a qualquer momento.
- Esta entrevista será mantida em confidencialidade e estará disponível apenas para o pesquisador autor do projeto e para sua coordenadora/orientadora da dissertação.
- Partes desta entrevista podem ser usadas no relatório final da pesquisa, mas, em nenhuma circunstância, o seu nome ou características que permitam a sua identificação serão incluídas no relatório final.
- Caso você autorize, a entrevista será gravada e seu depoimento será transcrito e lhe enviado para validação dos dados e realização dos acertos ou correções que julgar necessários.
- Se desejar, lhe será enviada uma cópia dos resultados finais desta pesquisa.

Estou à disposição para prestar quaisquer tipos de esclarecimentos que necessitar, só bastando entrar em contato comigo pelos telefones ou e-mails abaixo relacionados. Desde já, agradeço imensamente a sua participação e as contribuições que vier a prestar à pesquisa.

Atenciosamente,

JULIANA DIAS FERREIRA

Pesquisador do Mestrado Profissional em Gestão e Estratégia – MPGE/UFRRJ

Tel.: (21) 97695-7691 (celular)

E-mail: jdferreira@ufrj.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é Juliana Dias Ferreira e estou realizando pesquisa acadêmica aplicada sobre o tema “Gestão Estratégica de Pessoas”, e temática “Aprendizagem e Competências Coletivas em IFES”. Esta pesquisa compõe minha dissertação de mestrado realizada no Mestrado Profissional em Gestão e Estratégia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRRJ), cujas informações podem ser encontradas no site <http://cursos.ufrrj.br/posgraduacao/ppge/>.

A professora Beatriz Villardi, Doutora em Administração com ênfase em Gestão da Mudança (<http://lattes.cnpq.br/3613664703389917>), orientadora e coordenadora deste projeto de pesquisa, pode ser contatada pelo endereço eletrônico rbvillardi@hotmail.com e poderá fornecer quaisquer outros esclarecimentos que se façam necessários.

A pesquisa visa descobrir: **“Como os servidores técnico administrativos da UFRRJ que atuam em secretarias acadêmicas de cursos de graduação aprenderam suas competências coletivas”**.

O convidamos a participar desta pesquisa como voluntário devido a sua experiência profissional como servidor (a) da UFRRJ e sua percepção sobre as atividades desempenhadas, aprendizagem, competências e gestão universitária são muito importante para a realização desta pesquisa.

Antes de começar a entrevista, cumpro em informar, mais uma vez, que tem direitos bem definidos:

- A sua participação nesta entrevista é totalmente voluntária.
- Pode se recusar a responder qualquer pergunta a qualquer momento.
- Pode se retirar da entrevista e dá-la por encerrada a qualquer momento.
- Esta entrevista será mantida em confidencialidade e estará disponível apenas para o pesquisador autor do projeto e para sua coordenadora/orientadora da dissertação.
- Partes desta entrevista podem ser usadas no relatório final da pesquisa, mas, em nenhuma circunstância, o seu nome ou características que permitam a sua identificação serão incluídas no relatório final.
- Caso você autorize, a entrevista será gravada e seu depoimento será transcrito e lhe enviado para validação dos dados e realização dos acertos ou correções que julgar necessários.
- Se desejar, lhe será enviada uma cópia dos resultados finais desta pesquisa.

Se aceitar participar do estudo, por favor, assine este termo em sinal de que foi lido para sua ciência e que consente, voluntariamente, em participar desta pesquisa.

_____ Data: ____/____/_____
(Assinatura)

(Nome por extenso)

E-mail _____ Celular: _____

Apêndice C – Roteiro de Entrevista para o secretário

I. Informações prévias ao início de cada entrevista

Apresentação do projeto

Agradecimento prévio ao entrevistado

Solicitação de autorização para gravar a entrevista

Dados gerais do entrevistado

II. Início da entrevista

	Pergunta	Objetivo	Base Teórica
1	Você poderia me contar a sua história como servidor da UFRRJ? Como foram os seus primeiros dias na UFRRJ? Como foi o recepcionamento dado pela UFRRJ? Qual setor você foi lotado quando ingressou? Ainda está nesse setor? Quais outros setores você trabalhou? Conte a sua experiência nos setores que você trabalhou. Qual aprendizado de outros setores você consegue utilizar na sua posição atual?	Identificar a influência da vivência do servidor na UFRRJ para o aprendizado de competências de secretaria de curso de graduação.	Sandberg (2000)
2	O que é ser um secretário de curso de graduação? O que define e o que diferencia o secretário dos demais TAEs? Quais são as atividades que caracterizam um secretário?	Obter as atividades exercidas pelos secretários que atuam em coordenações de curso de graduação.	Gonçalves (2000a, 2000b); Valle e Oliveira (2013); Valle e Costa (2013)
3	Qual atividade de trabalho você considera mais relevante para um secretário de curso de graduação? Porque? Qual atividade você considera a mais difícil? Porque?	Identificar as atividades principais e as consideradas mais complexas pelos secretários.	Gonçalves (2000a, 2000b); MPOG/SEGEP (2006)
4	Como você aprendeu a realizar as suas atividades de trabalho? Como foi esse aprendizado? Como esse aprendizado facilitou ou dificultou a realização das suas atividades? Porque?	Apurar como as atividades de trabalho foram aprendidas e se o tipo de aprendizagem adotado foi adequado para os secretários.	Fox (1997); Antonello (2006); Kolb (1984); Godoi e Freitas (2008); Bandura (1971); Day (1998); Antonello e Pantoja (2010)

	Pergunta	Objetivo	Base Teórica
5	Dê um exemplo de um caso em que você não conseguiu superar um problema no seu trabalho. Qual era o problema enfrentado? O que impediu o sucesso na resolução do problema?	Identificar as competências a serem desenvolvidas para exercer as atividades de secretário.	Pantoja (2012)
6	Dê um exemplo de um caso de sucesso seu na superação de um problema no seu trabalho. Qual era o problema enfrentado? Como resolveu o problema?	Identificar as competências que foram desenvolvidas na prática e na vivência do trabalho.	Pantoja (2012); Sandberg (2000)
7	Você já buscou a ajuda de um colega de trabalho para superar dificuldades na realização das suas atividades? Qual? Conte um episódio em que um colega de trabalho o ajudou a superar uma dificuldade.	Identificar a ocorrência de aprendizagem coletiva e constatar como essa construção é feita.	Fleury e Fleury (2001); Retour e Krohmer (2011); Michaux (2011)
8	Quem você considera ter conseguido resolver problemas no trabalho? Porque?	Apurar as características que fazem os secretários serem reconhecidos como competentes.	Fleury e Fleury (2001)
9	Quais treinamentos poderiam ter ajudado a realizar as suas atividades de trabalho?	Identificar capacitações que preenchem as lacunas de competências.	Fleury e Fleury (2001), Pantoja (2012)

III. Depois da entrevista
Agradecimento ao entrevistado

Apêndice D – Roteiro de entrevista para o coordenador

I. Informações prévias ao início de cada entrevista

Apresentação do projeto

Agradecimento prévio ao entrevistado

Solicitação de autorização para gravar a entrevista

Dados gerais do entrevistado

II. Início da entrevista

	Pergunta	Objetivo	Base Teórica
1	Você conhece a trajetória de trabalho do TAE na UFRRJ? Você acredita que as experiências anteriores do TAE possam influenciar no seu desempenho como secretário? Qual aprendizado de outros setores podem ser utilizados pelo secretário em sua posição atual?	Identificar a influência da vivência do servidor na UFRRJ para o aprendizado de competências de secretaria de curso de graduação.	Sandberg (2000)
2	O que é ser um secretário de curso de graduação? O que define e o que diferencia o secretário dos demais TAEs? Quais são as atividades que caracterizam um secretário?	Obter as atividades exercidas pelos secretários que atuam em coordenações de curso de graduação.	Gonçalves (2000a, 2000b); Valle e Oliveira (2013); Valle e Costa (2013)
3	Qual atividade de trabalho você considera mais relevante para um secretário de curso de graduação? Porque? Qual atividade você considera a mais difícil? Porque?	Identificar as atividades principais e as consideradas mais complexas pelos secretários.	Gonçalves (2000a, 2000b); MPOG/SEGEP (2006)

	Pergunta	Objetivo	Base Teórica
4	Como o secretário aprendeu a realizar atividades de trabalho? Como foi esse aprendizado? Como esse aprendizado facilitou ou dificultou a realização das atividades? Porque?	Apurar como as atividades de trabalho foram aprendidas e se o tipo de aprendizagem adotado foi adequado para os secretários.	Fox (1997); Antonello (2006); Kolb (1984); Godoi e Freitas (2008); Bandura (1971); Day (1998); Antonello e Pantoja (2010)
5	Dê um exemplo de um caso em que o secretário não conseguiu superar um problema de trabalho. Qual era o problema enfrentado? O que impediu o sucesso na resolução do problema?	Identificar as competências a serem desenvolvidas para exercer as atividades de secretário.	Pantoja (2012)
6	Dê um exemplo de um caso de sucesso do secretário na superação de um problema de trabalho. Qual era o problema enfrentado? Como resolveu o problema?	Identificar as competências que foram desenvolvidas na prática e na vivência do trabalho.	Pantoja (2012); Sandberg (2000)
7	O secretário já buscou a ajuda de um colega de trabalho para superar dificuldades na realização das suas atividades? Qual? Conte um episódio em que você observou a situação.	Identificar a ocorrência de aprendizagem coletiva e constatar como essa construção é feita.	Fleury e Fleury (2001); Retour e Krohmer (2011); Michaux (2011)
8	Quem você considera ter conseguido resolver problemas no trabalho? Por quê?	Apurar as características que fazem os secretários serem reconhecidos como competentes.	Fleury e Fleury (2001)
9	Quais treinamentos poderiam ter ajudado o secretário a realizar as atividades de trabalho?	Identificar capacitações que preenchem as lacunas de competências.	Fleury e Fleury (2001), Pantoja (2012)

III. Depois da entrevista
Agradecimento ao entrevistado

Apêndice E – Roteiro de entrevista para o discente

I. Informações prévias ao início de cada entrevista

Apresentação do projeto
Agradecimento prévio ao entrevistado
Solicitação de autorização para gravar a entrevista
Dados gerais do entrevistado

II. Início da entrevista

	Pergunta	Objetivo	Base Teórica
1	Com que frequência você se dirige ao secretário do seu curso? Quais questões te levam a secretaria do seu curso?	Obter as atividades de trabalho dos secretários de curso de graduação.	Gonçalves (2000a, 2000b); Valle e Oliveira (2013); Valle e Costa (2013)
2	Conte um caso em que você teve que recorrer a secretaria do seu curso para resolver um problema. O que aconteceu? Como foi resolvido o problema?	Obter as atividades de trabalho e as competências evidenciadas dos secretários de curso de graduação.	Fleury e Fleury (2001); Retour e Krohmer (2011); Michaux (2011)
3	Como você avalia a secretaria de seu curso? Pontos positivos e pontos negativos.	Obter as competências evidenciadas e as limitações das secretarias.	Fleury e Fleury (2001)
4	O que você acredita que pode ser melhorado na secretaria do seu curso.	Obter propostas de melhoria na execução das atividades de trabalho.	Fleury e Fleury (2001), Pantoja (2012)

III. Depois da entrevista
Agradecimento ao entrevistado

Apêndice F- Análise da entrevista do secretário G7

Análise da entrevista do secretário 7

Data da coleta: 16.01.2017
Duração: 40m08s
Nome: Flávia
Cargo: Assistente em administração
Atividade: Secretária da Coordenação de História
Carreira: Técnico Administrativo em Educação
Nível na Carreira: 403
Tempo na UFRRJ: 3a8m
Tempo exercendo a atividade: 2ª

	Pergunta	Resposta	Ideias centrais	Subcategorias	Categorias
L1	Eu queria que você me contasse primeiro como é que foi a sua trajetória na universidade, quando você entrou, quais foram os locais que você trabalhou durante esse tempo...	Tá! Eu entrei na Rural em 2009, eu entrei na Reitoria inicialmente, ali bem na Secretaria da Reitoria mesmo, fiquei lá mais ou menos uns dois anos e meio e... Depois eu fui pra trabalhar no PPGCS [Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais], lá no centro do Rio com o professor Rodrigo Medeiros, aí foi quando eu prestei um... Eu entrei inicialmente como auxiliar, auxiliar em administração, aí depois e fiz um novo concurso, hoje eu tô como assistente [em administração], aí como assistente que eu já vim trabalhar aqui no IM [Instituto Multidisciplinar], então...	Ingressou em 2009 no cargo de auxiliar em administração. Atuou na Secretaria da Reitoria e no PPGCS. Ingressou no cargo de assistente em administração. Atuou no IM.	-	-
L2	Você já veio direto pro IM quando você entrou no concurso de assistente?	Isso... Isso, o que na verdade deveria ter acontecido na outra vez mas aí é uma outra história...	-	-	-

L	Pergunta	Resposta	Ideias centrais	Subcategorias	Categorias
L3	É... E você acha que o conhecimento que você adquiriu nesses locais né, tanto na reitoria como lá no centro do Rio, você acha que cont... Eles contribuíram pra... Pro seu trabalho hoje na coordenação?	Não. Não porque são trabalhos muito distintos, porquê assim, na reitoria, eu trabalhava com pagamento de cartão corporativo, pagamento de nota fiscal, pagamento de conta telefônica da universidade, então é uma coisa muito mais burocrática para o funcionamento da universidade de maneira geral, e ai você tinha mais contatos com alguns chefes, pró-reitores e tal, ai depois eu fui pra uma pós-graduação, onde eu não tinha... Todo o sistema era tudo manual, todos os formulários manualmente, então você já trabalha com um grupo menor, porquê o grupo de alunos é muito menor, então do nada você vem pra uma coordenação de graduação que ai, poxa, só por ano eu tenho, sei lá, entrando uma média de 70, 70 não, 45 e 45, 90 pessoas no ano, na pós-graduação eu tenho 20 entrando o ano inteiro, então assim, são rotinas completamente diferentes, o sistema que eu trabalho hoje não são sistemas... Os sistemas né, não são sistemas que eu trabalhava antes, a única coisa que era parecido, agora não é mais, porquê teve mudança no processo, porquê na reitoria eu trabalhava com o mesmo sistema de movimentação de processos, mas o resto são... São rotinas completamente diferentes.	Não, porque as rotinas de trabalho são diferentes. A única semelhança foi o sistema de protocolo que era usado na secretaria da Reitoria e no IM.	Atividades semelhantes	Atividades do secretário
L4	E você acha que é mais complexo trabalhar com pós graduação ou com a graduação?	Com a graduação pelo fluxo, você tem uma demanda muito maior de pessoas solicitando e tal, pós-graduação já não tem tanto assim, a pós-graduação, na verdade, meu trabalho era focado na na questão da... Do processo seletivo... Processo seletivo e admissão desses alunos depois eu encaminhava tudo pra pro reitoria de pós-graduação e ali na pró-reitoria que acontecia todo o restante, então eu ficava muito mais no processo seletivo do na... No processo de pós graduação mesmo.	É mais difícil trabalhar com a graduação do que com a pós-graduação por causa da demanda maior de trabalho.	Atividades semelhantes	Atividades do secretário

L	Pergunta	Resposta	Ideias centrais	Subcategorias	Categorias
L5	Entendi... E pra você o que que é ser uma secretária de curso de graduação?	<p>Então né, é uma rotina bem complicada porquê eu acho que a Rural, isso é de maneira geral, a Rural tem uma cultura paternalista nos alunos muito grande e o aluno grita ele tem atendido aquele pedido num instante, mesmo que ele esteja errado, então assim, existe um regimento na universidade, existe um manual do aluno na universidade, existem várias reuniões de CEPE [Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão], de um monte de coisa que quando chega no caso particular daquele aluno que as vezes já foi jubilado, já extrapolou tempo de curso, já fez tudo que o regimento já teria jubilado o aluno, ele fala um pouquinho mais alto por questões políticas, por questões meu coração, meu filho, o aluno acaba sendo atendido e muita das vezes, isso depende muito da chefia também, tem professor e tem chefe que vai querer ouvir a sua versão mas o que que aconteceu, tem chefe que ele vai atender o aluno independente do contexto que aquilo ali aconteceu, então assim se você vai trabalhar como secretária de coordenação eu ainda acho que é melhor do que trabalhar como secretária de chefia porquê existem o ego dos professores que no departamento você fica tendo que lidar diretamente com aquilo ali e muitas vezes na universidade a gente tem vários processos de assédio moral porquê o docente ele... Em alguns casos, não podemos generalizar, tratam os técnicos de maneira inferior, sim! Já quando você tá na secretaria de coordenação não porque seu contato direto com... Basicamente é com o chefe que é o professor/coordenador e com mais os alunos, mas assim, essa falta de... De regra, hora pode, hora não pode, estatuto diz uma coisa, o regimento diz uma coisa, mas na prática acontece diferente, isso dificulta bastante. Então assim, pra mim o que é, é bacana porquê você atende demanda de aluno e até pouco tempo eu era aluno da universidade também, eu fazia administração também, mas se você parar pra olhar a rotina, é bem complicado.</p>	<p>É difícil trabalhar como secretária por causa da cultura paternalista da instituições sobre os alunos, que desconsidera normas internas em prol da demanda do aluno.</p> <p>Trabalhar em secretaria de curso é melhor do que trabalhar em secretaria de departamento, porque o último exige que o servidor saiba lidar com o ego dos docentes.</p>	<p>Atividades semelhantes Ausência de padronização nos procedimentos</p>	<p>Atividades do secretário Desafios na realização da atividade</p>

L	Pergunta	Resposta	Ideias centrais	Subcategorias	Categorias
L6	E quais são as suas atividades de trabalho?	A praticamente né, é ati... É... Atendimento de demanda de aluno que normalmente são declarações de conclusão, você faz mais no dia a dia é a declaração de matrícula ativa pra alguma documentação de estágio, respondendo o e-mail, é basicamente isso, mas aí existem outras rotinas da administração, no caso da coordenação, memorando, abertura de processo, que ai eu tenho que fazer o controle disso, emissão de certificado quando tem algum evento extraordinário, que nem sempre os certificados saem da coordenação, controle de pauta também já é departamento, então assim, basicamente o meu trabalho é atender demanda de aluno, então, prorrogação de curso, caso ele tenha algum problema com o orientador dele, documentação de monografia que o meu curso específico tem, não são todos os cursos que tem, mas a minha coordenadora faz, então assim a gente tem que fazer, então é uma rotina assim bem de demanda, tem meses que tem uma rotina absurda, principalmente final de período, porquê ai é agendamento de monografia, documentação de monografia, professor quer fazer um monte de coisa ai você tem que dar conta mas tem período que não tem nada pra fazer porque os alunos estão estudando... Assim, eles procuram a coordenação quando tem problema, se não tiver problema... Então a minha demanda assim, o meu fluxo de trabalho depende disso, geralmente é início de período por conta de execução de horário, que deveria ser uma coisa feita pelos professores, mas não acontece dessa forma, quem faz é o técnico, então eu tenho início de período, formação de horário, locação de sala, la la la la, que agora a direção define mas antes não era assim, e ai depois no final do período que já é o encerramento desse fluxo pra no próximo período tá tudo pronto.	Atividades: atender as demandas dos alunos (emitir declarações, responder e-mails, mediar a relação do coordenador com o aluno em caso de problemas, elaborar documentos para a monografia), atender as demandas da coordenação (elaborar memorandos, abrir e controlar os processos, emitir certificados). A elaboração de documentos para a monografia não são feitos por todos os cursos. A demanda de trabalho é sazonal. Em final e início de período a demanda de trabalho é alta. Quando os alunos estão estudando a demanda de trabalho é baixa. Os alunos procuram a coordenação quando tem problemas para resolver.	Atividades semelhantes Atividades específicas	Atividades do secretário
L7	Uhum.	Basicamente isso...	-	-	-
L8	E qual é a característica que você observa que existe na coordenação né e como característica principal da coordenação, que faz aquele técnico diferente, por exemplo, de um técnico que atua em protocolo, em direção de instituto...	Essa daí é boa, eu acho que...	Para trabalhar em coordenação tem que ter empatia. Não vê dificuldade nas atividade de trabalho em secretaria de coordenação. Atividades do secretário: elaborar memorando, receber e encaminhar processos.	Requisitos para a execução das atividades Atividades semelhantes	Competências requeridas Atividades do secretário

L	Pergunta	Resposta	Ideias centrais	Subcategorias	Categorias
L9	O que é o ponto chave da coordenação?	O técnico que trabalha com coordenação, mas acho que é mais uma característica pessoal do técnico e não de uma competência técnica, porquê não tem nada de extraordinário em você tá executando essas tarefas, fazer um memorando, receber um processo, levar um processo a tal protocolo, isso aí qualquer técnico faz, qualquer técnico ou auxiliar, assistente, o que for, eu acho que quando você trabalha em coordenação você tem que ter um pouquinho mais de empatia pra lidar com o outro, porque como você lida com muitas pessoas muito mais do que, por exemplo, quando chega na direção é porque ele já teve problema na coordenação dele.			
L10	Uhum.	Pra chegar aqui em cima é porque ele já teve problema pra resolver lá embaixo, tem uns que não, tem uns que "ah não eu vou direto com deus porquê só resolve com deus", mas na maioria dos casos, ele tenta resolver lá embaixo primeiro, então as vezes se você tiver um joguinho de cintura, se você tiver uma empatia, eu acho que você consegue resolver, então o que difere seria muito mais uma característica pessoal do técnico do que uma competência técnica, competência técnica não tem nada demais, um auxiliar, por exemplo, hoje na rural pra você ser um auxiliar você tem que ter o ensino fundamental.			
L11	Uhum.	Qualquer pessoa com o ensino fundamental que tenha um bom sorriso e saiba tratar os outros bem, pode trabalhar na coordenação, não é nada de excepcional, verdade seja dita né; Diferente do que eu fazia na reitoria, bem diferente, porquê lá a responsabilidade era maior e, por você lidar com pessoas diferentes de vários níveis, enfim, você aí era muito mais cobrada, e até mesmo de atividades, se você não fosse sagaz [estala os dedos] e tivesse algumas coisas, você não faria, agora trabalhar em coordenação não tem nada de excepcional, se eu falar que tem é mentira.	Um servidor com nível fundamental pode dar conta do trabalho em uma secretaria de curso.	Requisitos para a execução das atividades	Competências requeridas
L12	E qual é a atividade que você faz que é a mais relevante? A mais importante.	Tá aí, eu não sei. Eu não sei sabe por que, Ju? Porque eu acho que é tudo tão monótono, sabe? Pra você abrir um processo tem um passo a passo, pra você dar o andamento daquilo ali tem um passo a passo, atender o telefone todo mundo faz, sabe? Não vou falar "ah é essencial" não sei se tem, a professora Raquel [Coordenadora do curso] fala um monte de coisa que é essencial que eu faço mas não é, tô sendo realista, não é, eu já trabalhei em outros lugares e eu o que que é... Eu sei diferir o que é importante do que é essencial, entendeu?	Considera as atividades de uma secretaria de curso monótona.	Atividades semelhantes	Atividades do secretário

L	Pergunta	Resposta	Ideias centrais	Subcategorias	Categorias
L13	Aham.	Então assim, eu não vejo hoje numa secretaria de coordenação... O que eu posso de repente falar que talvez seja essencial são particularidades do curso de história que outro curso não tem, então como eu estou nesta condição na secretaria de história, por exemplo, demanda de monografia, economia trabalha de um jeito e história trabalha de outro, então se de repente eu falasse o que é essencial, de repente seria a forma como as defesas de monografia são realizadas... A forma é realizada na história, mas não por ser uma coisa excepcional porque qualquer outro servidor que esteja ali e que eu passe o serviço pra ele, ele vai conseguir fazer com êxito, mas é uma coisa que difere dos demais cursos, então eu poderia dizer isso, porquê o restante da rotina não tem nada demais, prova disso que volta e meia eu atendo alguém de economia, Allan atende alguém de história, a gente consegue fazer, mas existem particularidades e também a forma como você se relaciona com seu chefe, entendeu?	A atividade essencial é conhecer as particularidades do curso que secretaria. Os cursos tratam de uma mesma atividade por procedimentos diferentes. Também existem particularidades no modo com o qual o secretário se relaciona com o seu chefe imediato. Em alguns casos, a secretária atende a demanda do outro curso de divide o mesmo espaço físico.	Atividades específicas Ausência de padronização nos procedimentos Ambiente colaborativo	Atividades do secretário Desafios na realização da atividade Contribuições para o aprendizado
L14	Uhum.	Você consegue, porque as vezes o seu chefe acaba delegando a você as coisas que seria dele enquanto coordenador, mas a relação dos dois, pelo tempo que vocês já trabalham juntos, pela troca que vocês já sabem, um já conhece o jeito do outro, um sab... Você acaba fazendo um pouquinho da parte administrativa, não da parte acadêmica né, acadêmica é coordenação, mas tem algumas coisas da parte administrativa que essa relação com o chefe pode até se tornar essencial, mas é uma coisa que o tempo pode construir, não é nada...	As atividades de trabalho se misturam com a do coordenador, por vezes, o secretário exerce atividades que seriam do coordenador.	Ambiente colaborativo	Contribuições para o aprendizado
L15	Um exemplo de alguma coisa que você absorveu do... Do coordenador, alguma atividade.	Horário!	Absorveu da chefia a atividade de montar o horário das aulas. Elabora o despacho dos processos para a coordenadora só assinar. Cada coordenação funcionada de um modo por causa da relação do secretário com o coordenador. É essencial uma boa relação com o chefe imediato para o bom andamento do curso.	Atividades específicas Ambiente colaborativo Requisitos para a execução da atividade	Atividades do secretário Contribuições para o aprendizado Competências requeridas
L16	Horário...	A professora Raquel é excelente, mas a minha anterior não era, então por exemplo hoje a professora Raquel ela já fecha de uma forma que eu basicamente só transf... Só mudo a configuração, ela não sabe mexer no excel, eu tenho o trabalho de formatar, colocar no horário, mando pros alunos o horário final, mando pros professores o horário final, mas ela é uma pessoa extremamente organizada e sistemática, a minha anterior não, a minha anterior me deu as disciplinas, os dias que alguns professores ela meio que organizou, mas assim, é alocação na sala se desse algum problema, as vezes de entrar em contato com algum professor, isso era do coordenador e eu que fazia, então assim, o horário hoje tá mais tranquilo porquê é com a professora Raquel, e antes também era porque quando eu entrei, era ela na chefia, ela saiu e aí entrou outro, enfim, então o horário é o principal, porque os demais, as vezes eu faço o despacho do processo e ela só assina, entendeu?			

L	Pergunta	Resposta	Ideias centrais	Subcategorias	Categorias
L17	Uhum.	Porque também é uma coisa de relação comum porque ela vai fazer, então isso é uma coisa de você elaborar uma redação, ela vem, assina, carimba e vai embora, entendeu? Mas não é nada de... De, pelo menos na história, porquê assim, pelo o que eu vejo aqui, cada coordenação tem uma realidade.			
L18	Uhum.	Mas justamente por essa relação que o técnico estabelece com o chefe, por isso que eu tô falando pra você, se eu fosse falar alguma coisa assim de essencial, de repente seria essa relação, porquê quando você se da bem com o seu chefe você consegue ter um jogo de cintura, você consegue "Não, deixa que eu faço!" sabe, você fica até sem graça de dizer "não" mas de rotina administrativa? Não tem nada excepcional.			
L19	Te incomoda absorver coisa da sua chefia?	Não com a professora Raquel mas...			
L20	Mas já te incomodou antes?	Já. Porque ninguém é chefe sem querer, ninguém é obrigado, quando você faz o seu concurso público, isso independente de qualquer situação, você tá lá com aquele cargo, chefia é uma questão de nomeação né que a pessoa faz enfa... Enfim, no caso dos chefes do meu setor, isso é definido em colegiado, tem uns que simplesmente batem o pé "Não vou querer, não vou querer, não vou querer" e não quer, como ele não é obrigado legalmente a assumir nenhuma chefia, então realmente não acontece, só que assim, existem alguns chefes que esquecem que não são, estão chefes, e justamente por essa questão de abuso mesmo de "ah, eu sou professor e você é técnico" e isso me incomodava, isso aconteceu, sim! E acontece hoje no meu setor, não comigo, uma outra situação, uma outra pessoa que não tem nada a ver falar, mas assim, comigo hoje, eu tenho uma chefe que me respeita, tanto é que tem coisas que ela fala assim "Não, Flávia, o que que você acha?" As vezes até me consulta de uma coisa que quem tem que decidir é ela.	Já incomodou absorver atividades da chefia antes da atual coordenadora, porque considerou abuso de poder. A coordenadora consulta a secretária na tomada de decisão.	Ambiente colaborativo	Contribuições para o aprendizado
L21	Uhum.	Não interessa se eu falar que não, quem vai decidir é ela, quem vai assinar é ela, mas mesmo assim ela me consulta "Flávia, o que que você acha?" "Como você acha melhor a gente fazer?" então assim, hoje a minha relação é essa mas que já existiu já de... De "Ah eu sou chefe e ponto".			
L22	Você falou que as atividades não são difíceis de serem realizadas né.	Não...	-	-	-
L23	Mas tem alguma que você tem mais dificuldade?	Ata de reunião.	A atividade mais difícil é elaborar a ata de reunião.	Atividades semelhantes	Atividades do secretário

L	Pergunta	Resposta	Ideias centrais	Subcategorias	Categorias
L24	Por quê?	<p>Porque a ata de reunião é... A pauta em si geralmente é uma coisa simples só que no meu departamento... Na minha coordenação, perdão, especificamente, existem pequenos grupos e aí quando chega na reunião esses pequenos grupos ficam discutindo a cor da abelha, e ficam um tempão falando da danada da cor da abelha e não resolve o que tem que resolver, aí aquilo que era pauta de uma reunião, se repete em várias e várias e várias reuniões [bate na mesa várias vezes] e até agora tem professora que olha pra minha cara porquê tipo assim, eu faço uma cara de tipo "O que que eu tô fazendo aqui?!" não com cara de...De...De descaso não, eu não faço, porque eu faço cara de paisagem, tipo eu tô prestando mó atenção sabe? Mas, as vezes o ego, as vezes o "Eu não vou perder pro seu grupo de pesquisa, porquê eu tenho um grupo de pesquisa que eu tenho cem mil reais da FAPERJ" "Ah não mas o meu grupo ganhou meio milhão da FAPERJ, então se eu tô trazendo esse recurso pra universidade, eu mereço que esse professor dê aula pra mim" Então a ata de reunião se torna uma coisa difícil pelo documentar os interesses, porque você... Ata de reunião é narrar o fato, você não tá em área nenhuma, você tem que narrar de fato o que aconteceu, só que se você for narrar de fato o que aconteceu, se você não narrar de acordo com o interesse... Não interesse, mas se você não narrar de forma neutra, eles conseguem interpretar que você tendenciou pra um lado ao invés do outro e na verdade você só colocou no papel o que foi dito, então a ata de reunião não porque é um documento administrativo, mas é um porre de fazer mesmo, isso é um porre, não gosto de fazer, mas não por incompetência técnica não, porque eu acho desnecessário porquê o que foi dito naquela ata você aí ter trabalho de registrar e na outra ata eles vão discutir a mesma coisa e aí as vezes você vai ver assim, um cara tava presente nessa e não tá presente na outra, aí você vê vários versões pra mesma pauta, entendeu? Então é por isso que ata é um problema.</p>	<p>É necessário narrar os fatos da reunião de forma neutra evitando tendenciar para um lado da discussão. Os assuntos discutidos e finalizados em uma reunião retornam a discussão nas demais reuniões.</p>	Atividades semelhantes	
L25	E a sua ata já foi questionada alguma vez?	Não, nunca tive isso, não sei porquê, porque já aconteceu de eu escrever o que já aconteceu uma vez, questionada eu nunca fui, um professor específico pediu pra colocar uma frase literal do que foi dito numa reunião porque ele abriu um processo contra outro professor.	A sua ata nunca foi questionada, já aconteceu de solicitarem a inclusão literal de uma fala.	Capacidade atribuída a secretária	Competências evidenciadas
L26	Ai ele...	Ele queria que postasse aquilo ali em ata, então foi uma... Mais uma vez, não foi uma questão do fato em si, ele tinha uma questão particular pra incluir na ata, então por isso que eu tenho dificuldade em ata, eu tento ser o mais neutra possível, aí nessa ata pediram pra complementar essa frase.			
L27	É... E como é que você aprendeu as suas atividades de trabalho?	Eu sempre trabalhei na área administrativa, independente de ser na Rural né, eu já trabalhei em multinacionais normalmente, por isso que eu senti muita diferença entrar na Rural, é um ritmo completamente diferente, e aí também quando eu entrei na rural, quando eu entrei lá em Seropédica, teve um curso de secretariado que eu fiz, foram seis meses de curso falando de várias rotinas administrativas, de arquivo que eu nem conhecia tanto, eu conhecia mais de teoria por causa de concurso público, mas o fazer mesmo.	<p>Trabalhou no âmbito privado antes da rural. Fez curso de capacitação em secretariado na universidade, que tratava das rotinas administrativas. Fez curso de arquivo e de inglês na</p>	<p>Aprendeu com cursos Aprendeu com colegas</p>	Formas de aprender

L	Pergunta	Resposta	Ideias centrais	Subcategorias	Categorias
L28	Uhum.	Não teve tanto assim, ai eu fiz esse curso logo assim que eu entrei na rural, eu devia ter três meses de rural eu fiz esse curso, ai teve um outro só de arquivo e eu também fiz, teve um outro de inglês, então assim, quando eu cheguei, foi até esse o tema na última reunião do CONSUNI, que a nossa digníssima colega que eu não vou citar o nome, debochadamente falando, "Então você teve sorte porquê aqui ninguém teve capacitação" eu não tenho do que reclamar porque quando eu cheguei na rural, eu não sei se foi o posicionamento que eu fui direto pra reitoria, eu não sei se quando eu cheguei lá o meu chefe gostou de mim e me indicava pra tudo quanto é coisa que tinha pra fazer e eu fazia, fazia mesmo, isso que eu senti vindo pro IM, não tem, todos os cursos que eu já fiz dentro da rural foram enquanto eu estava em Seropédica, quando eu vim pra cá eu não fiz mais nada, a não ser que eu me deslocasse até lá e mesmo assim não tinha carro direto aqui, eu tinha que gastar do meu combustível pra ir pra lá, então isso é uma coisa que eu senti muito vindo pra cá, mas quando eu cheguei lá, eles me passaram a rotina, quando eu vim para a coordenação de história, o ant... O servidor anterior me passou um pouco da rotina, mas também não é nada demais, fazer o memorando eu já fazia ai eu... Eu, andar com processo eu também andava, então ele me passou mais a questão de... De procedimentos acadêmicos mesmo dos alunos, prorrogação de curso, agendamento de colação, essas coisas...	<p>universidade.</p> <p>Não tem curso de capacitação no IM, todos os cursos são realizados em Seropédica.</p> <p>Quando entrou na coordenação, o servidor passou a rotina administrativa.</p>		
L29	E ai era o servidor que trabalhava na coordenação de história?	Que era o Gustavo, antes de ele sair.	<p>O servidor antes de sair pôde passar a rotina administrativa de uma coordenação.</p>	Aprendeu com colegas Ausência de capacitação específica	Formas de aprender Desafios para o aprendizado
L30	Ai rolou uma transição pra...	Isso, ele ficou uma semana, ele me deu, não foi nem uma semana, foram 4 dias que ele veio, e ai nesses 4 dias que ele me passou a rotina, obviamente que em 4 dias eu não pegaria uma rotina de coordenação visto que eu nunca tinha trabalhado em uma coordenação, ai o Allan como sempre trabalhou em coordenação, não sei como é que ele não cortou os pulsos até hoje mas ele diz que gosta.	<p>O secretário de outro curso que divide o mesmo espaço físico ajudou a secretária no seu primeiro ano na coordenação.</p> <p>A coordenação não capacitou a secretária e não houve um curso específico para tal.</p>		
L31	[risos].	Ele... Ele me ajudava num período inicial assim, no primeiro ano e tal ai ele me dava uma... Hoje não, hoje eu sei a rotina, mas ai antigamente foi isso, o próprio funcionário, não teve nada de coordenação e não teve nada específico.			
L32	Você teve dificuldade de aprender com... Desse modo, com os colegas...	Não! O que eu tenho dificuldade até hoje, acho que todo mundo que trabalha em coordenação tem é o que é PROGRAD e o que é coordenação.	<p>Não teve dificuldade para aprender desse modo.</p> <p>Tem dificuldade de definir o que é atividade da coordenação e o que é</p>	Atividades semelhantes Ausência de padronização de	Atividades do secretário Desafios na realização da

L	Pergunta	Resposta	Ideias centrais	Subcategorias	Categorias
L33	É um mistério né.	É essa dificuldade, num... Existe uma linha quase que transparente que ninguém sabe o limite de um e o limite de outro, a gente sabe assim, existem atribuições que são da PROGRAD, não digo nem PROGRAD, são atribuições que são da Marta porque as pessoas mandam "Não, a Marta que vai fazer" "a Marta, a Marta, a Marta" Então deveria ser PROGRAD barra Marta porque é tudo a Marta que assina, porque tudo a Marta que decide, só que aqui, por exemplo, o que né NAGRAD e o que é coordenação muitas vezes se misturam, entendeu? Ai chega a gente encaminha um aluno pra NAGRAD, a NAGRAD manda o aluno pra coordenação e aí várias vezes eu já fui com o aluno lá "O Renan, como é que faz? Porque isso aqui não é comigo" não foi uma não, foram várias vezes, então essa é a minha maior dificuldade.	atividade da PROGRAD/NAGRAD. Algumas atribuições da PROGRAD são personificadas, ou seja, tornaram-se atribuições do individuo que ocupa determinado cargo.	procedimentos Concentra o conhecimento no individuo	atividade Desafios para o aprendizado
L34	Então não é uma dificuldade só dos alunos né, porquê vocês mesmo num...	Até dos coordenadores, tanto que quando teve a última reunião com a professora Lígia, a pro-reitora da graduação, é Lígia né?	Essa dificuldade é também dos coordenadores.	Ausência de padronização de procedimentos	Desafios na realização da atividade
L35	É Lígia, Nígia, não sei...	Então, é por essa professora, nós chegamos até a conversar com ela que fosse elaborado um documento, que ela tava dando piti que tudo caía na NAGRAD, que isso não era NAGRAD lalala, enfim, que ela fizesse um documento deixando claro o que é coordenação, o que é papel do coordenador, porquê isso até pros próprios coordenadores, eu não sei se a minha chefe falou, enfim, mas ela já fez entrevista com você, tem coisa que ela mesmo fala "Flávia isso é da NAGRAD, ou isso é coordenação?" quer dizer, o papel de coordenação e NAGRAD muitas vezes se misturam, o que não deveria acontecer mas muitas vezes acontece.	Sugeriu-se a Pró-reitora de graduação que fosse elaborado um documento que explicitasse as atribuições da coordenação e do coordenador.		
L36	Eu queria que você me desse um exemplo de um caso que você teve uma dificuldade de trabalho e não conseguiu superar essa dificuldade.	Ah, só aconteceu em questão de equipamento, Ju, porque teve uma época que a PROGRAD na... No mundo de Nárnia que acha que aqui a gente tem tudo, inclusive o computador que funciona, me pediu pra anexar as ementas de uns alunos e ai eu anexe e ai a pró-reitora pediu pra que eu anexasse a versão digital e nosso setor não tem nenhum computador que grave, nem pen drive, nem CD e ai eu fui e respondi isso no processo, que eu não poderia atender a solicitação dela visto que meu setor não tinha equipamento que pudesse fazer o serviço solicitado e muito menos material, ai ela foi e replicou, dizendo que eu assim faria, ai eu falei pra ela que na papelaria estava R\$1,50 o CD caso ela tivesse interesse eu poderia comprar e encaminhar a ela, a professora Raquel nem se meteu... Ela nem se meteu.	A secretária deixou de atender uma demanda da PROGRAD pela ausência de equipamento necessário para tal. Não houve solução.	Dificuldades estruturais	Desafios na realização da atividade
L37	E como é que ficou resolvido?	Não ficou resolvido, o processo não voltou nunca mais.			

L	Pergunta	Resposta	Ideias centrais	Subcategorias	Categorias
L38	Ah ta.	Então assim, eu não consegui resolver no sentido assim, a solicitação dela, primeiro por ser extremamente grosseiro a forma como ela colocou, eu não tinha equipamento, da primeira vez eu respondi super educadamente mesmo, o meu computador era o único no meu setor que tem windows mas mesmo assim o meu computador não abre a... Essa porta pro botar CD, não abre o drive, ai eu expliquei que nós não tínhamos equipamento e ai eu expliquei que o meu computador apesar de ter windows não tinha um gravador de CD justamente pelo meu equipamento na na na, e ela foi e insistiu, ai eu fui e falei, ai eu fui grosseira.			
L39	Uhum.	O mesmo R\$1,50 que sai do bolso dela, sai do meu bolso, se a instituição não me dá condições de atender o que ela quer, eu não vou tirar do meu bolso, como ela também não tirou do dela, foi a única coisa assim que eu lembre que eu não tenha conseguido atender foi isso, mas justamente porque a instituição não tinha, eu não posso fazer nada.			
L40	E agora um caso inverso, você teve uma dificuldade de trabalho e conseguiu superar.	Ah isso acontece direto, aquela impressora não funciona [risos], com milhões de aberturas de chamados a gente tem que ficar correndo de setor em setor pra conseguir imprimir, essa impressora ta horrível, foi uma péssima troca, e ai tadinha da Aline "Aline, eu vou mandar aí pro DES" ai quando não tá funcionando no DES [Departamento de Educação e Sociedade] eu vou lá no DTL [Departamento de Tecnologias e Linguagens] pra tirar cópia, entendeu? Professor as vezes quer tirar cópia de prova e ai eu fico caçando porque tem professor que não quer pedir a direção, enfim, porque já deu chabu na direção, enfim, e ai assim, essas coisas de... De já aconteceu, pô a internet do IM não tá funcionando e tá respondendo aluno e professor pelo meu celular, então são coisas que em algum momento a instituição não te da aquela condição e você tem que partir pelos seus meios senão não vai funcionar, mas assim...	A impressora está ruim e a secretária tem que ir até os outros setores pedir para imprimir. A internet não funcionar e a secretária ter que responder as demandas dos alunos/professores por seu aparelho celular de uso pessoal.	Dificuldades estruturais Capacidade atribuída ao secretário	Desafios na realização da atividade Competências evidenciadas

L

L41

Pergunta	Resposta	Ideias centrais	Subcategorias	Categorias
<p>E... É comum ter que partir pra um plano B, ter que improvisar resoluções de problemas, você acha que a instituição tá deixando de faltar com você ou são coisas que acontecem mesmo.</p>	<p>Eu acho que com a impressora, especialmente, a instituição tá deixando fal... Se existe um responsável por contrato, existe uma empresa recebendo pra prestação de serviços e em um mês eu tenho um gasto absurdo de papel como nós chegamos, eu cheg... Eu comecei a juntar o papel que estava sendo desperdiçado com aquilo ali e... Uma instituição pública com todo o conceito que existe com as instituições de sustentabilidade que nós temos uma pós-graduação na universidade inclusive que faz isso porque eu já trabalhei nessa, então você tem toda uma política de sustentabilidade, de economia como o próprio ex-candidato falava de economia, de tudo, você tem um equipamento que você tem mais de uma resma de papel jogado fora num dia porque não funciona e você tem que abrir num período de dois meses, como aconteceu, 40 chamadas com a empresa pra alguém vir consertar e o gestor desse contrato não faz nada, então a instituição começa a falhar, porque já aconteceu, por exemplo, teve uma época, eu já peguei meu carro pra resolver problema de aluno lá em Seropédica porque quase... Estava próximo do prazo, já aconteceu de eu ter falhado em prazo de aluno e eu fui lá falar com a Marta e eu falei "Marta, eu perdi o prazo" o processo, infelizmente, ficou na minha mesa misturado com outros, eu mandei outros e o do aluno ficou, e eu fui lá e ela "O erro foi seu?" "Foi, eu escrevi no processo" porque o erro foi meu e eu não vou deixar um aluno perder um período por um erro meu, eu mandei outros e aquele ficou, e ai eu fui lá, peguei meu carro, então assim, quando o erro é nosso, a gente tem que assumir, acontece porque errar é humano, mas existem algumas coisas que a instituição poderia fazer como o treinamento, por exemplo, esse treinamento de protocolo nesse sistema, eu nunca vi em lugar nenhum do mundo ser implementado um sistema que não tenha uma pessoa, mínimo... No mínimo uma pessoa capacitada pra tirar dúvida, como eu vou e assim, eu não tô falando de um sistema "ah, eu tô comprando água" não, eu tô falando de um proc... De sistema que tá movimentando todo o processo da universidade, processo, memorando, todo documento oficial, ai você vai, implementa um sistema que não tá funcionando 100% porque no início não eram todos os servidores que estavam cadastrados pra autenticar, até mesmo lá no meu setor nós fizemos isso porque só tinha um que é justamente o que nem trabalha que estava cadastrado e ai você tem aquilo lá, ninguém sabe mexer, você quer tirar dúvida e ninguém também tira ai você tem lá como abrir um chamado e na hora que você vai digita igual uma maluca explicando tudo o que tá acontecendo da erro na hora de você enviar, ai você tem que escrever de novo e da erro de novo e você não consegue abrir chamado, então assim, existem recursos na universidade que eu acho que na tentativa de renovar, inovar, inovar, inovar, eles não pensam no lado prático, que que adianta ter um sistema on line, eletrônico lá o que for, mas que os meus servidores não estão capacitados pra mexer? É você ter uma Ferrari e andar a 30km/h, você tem que dar condições pra que aquele sistema funcione, não adianta "Pô, tá legal, agora é eletrônico e eu posso acessar de qualquer lugar" tá mas e ai, eu abro e não sei mexer, é melhor ter o velho papel até que, não que seja a melhor coisa porque eu odeio papel, mas assim, eu preciso ter condições de trabalho pra poder mudar, foi isso que não aconteceu.</p>	<p>A instituição está deixando de dar condições para a secretária. A secretária já cometeu um erro e para corrigí-lo foi até o campus sede explicar que o erro tinha sido dela, para não prejudicar o aluno. Foi implementado o sistema integrado administrativo sem treinamento prévio e sem oferecer uma pessoa capacitada para tirar dúvidas.</p>	<p>Dificuldades estruturais Capacidade atribuída ao secretário Ausência de capacitação prévia a execução Dificuldades administrativas</p>	<p>Desafios na realização da atividade Competências evidenciadas Desafios para o aprendizado</p>

L	Pergunta	Resposta	Ideias centrais	Subcategorias	Categorias
L42	Falta capacitação ainda pro sistema?	Falta! Pra esse novo?	<p>É necessário fornecer capacitação para o sistema integrado.</p> <p>Como a secretária não conseguia utilizar o sistema, ela buscou a ajuda de colegas e solicitou a universidade do rio grande do norte um manual do mesmo.</p> <p>Acredita que as pessoas vão parar de carga em processo por falta de capacidade técnica para tal.</p> <p>Com o sistema anterior de protocolo, as pessoas também não receberam capacitação, mas ele era fácil de mexer e aí as pessoas aprenderam rápido.</p>	<p>Requisitos para a execução da atividade</p> <p>Apreendeu com colegas</p> <p>Apreendeu pesquisando</p> <p>Dificuldades administrativas</p>	<p>Competências requeridas</p> <p>Formas de aprender</p> <p>Desafios na realização da atividade</p>
L43	É.	<p>Ninguém sabe, olha pra você ter uma noção, o Fábio comentou desse sistema, disse que na Universidade Federal do Rio Grande do Norte que tem, existe um tutorial, eu pedi por e-mail sendo que assim, eu pedi porque eu estava no auge do meu desespero "Fábio eu não tô conseguindo mexer nessa porcaria" tá dando erro, eu tento mexe, não consigo, diz que eu não sou autorizada, e aí Fábio, tá acontecendo isso, mas isso foi a Flávia [espirro].</p>			
L44	Saúde.	<p>Tem outras pessoas que nem sabem desse tutorial, que eu falei "Aham" porque não é interessante, é a mesma coisa, ofereceram uma coisa e não deram condições, eles tem que fazer um treinamento [espirro] e foi o que eu falei agora ali fora, vai chegar uma hora que os processos vão começar a acumular no sistema e as pessoas não vão fazer porque ah estão no whatsapp ou estão no facebook ou ah não quero trabalhar ou então nem vim trabalhar, não, as pessoas não vão fazer por não ter capacidade técnica pra isso, não capacidade técnica de ligar o computador, mas de movimentar o processo porque não é uma coisa tão simples quanto o outro, no outro era muito simples, você carregava, pum, manda pra tal lugar, agora esse agora não é assim [espirro] desculpa, Ju, é que eu tô gripada mesmo, enfim, eu acho que são coisas e não é a primeira vez que a rural faz essas coisas de... De implementar, agora que foi um sistema de protocolo, sendo que o sistema anterior de protocolo, também teve adaptação, porque quando eu entrei em 2009 tava sendo colocado esse outro lá em Seropédica, então foi a mesma coisa, tava todo mundo perdido, mas como ele é muito mais fácil, até o layout dele é muito mais tranquilo de mexer as pessoas pegaram rápido, agora esse não é, não é tão fácil assim.</p>			
L45	Você comentou que lá no início né você pedia bastante ajuda ao Allan.	Isso.	<p>Pedia ajuda de colegas que tinham mais experiência na função para saber o encaminhamento correto dos processos.</p> <p>Quando iniciou as atividades na secretaria não recebeu treinamento.</p>	<p>Apreendeu com colegas</p> <p>Ausência de capacitação prévia a execução</p>	<p>Formas de aprender</p> <p>Desafios para o aprendizado</p>
L46	Né, então você tinha alguma dificuldade e falava com o Allan.	É porque ele já tá no pós-doutorado na graduação [risos].			

L	Pergunta	Resposta	Ideias centrais	Subcategorias	Categorias
L47	[risos] E ai eu queria que você me contasse algum caso, entendeu? Qual foi a dificuldade que você teve, por que que você procurou ele?	Não, é mais de procedimento mesmo, Ju, tipo assim, Allan, isso é o que é coordenação... Principalmente no início, "isso aqui é coordenação ou é PROGRAD", eu cheguei, não tinha treinamento nenhum, e existem esses formulários pra abertura de processo, alguns formulários vem dizendo do que se trata, outros não, são aqueles genéricos, então, por exemplo, lugares que a gente sempre manda né as vezes, sempre manda, aliás, DAARG é um lugar comum, PROGRAD é um lugar comum, chefia de departamento é um lugar comum, então no início eu ficava com dúvida, por exemplo, alteração de conceito "Allan, alteração de conceito, eu mando pra chefia de departamento ou eu mando pra PROGRAD?" então essas dúvidas de pra onde mandar o processo, eu tinha porque nunca ninguém chegou pra mim e me deu uma lista "Flávia, quando for por exemplo, o aluno quiser prorrogação de curso, você tem que mandar pro seu coordenador pra ver se ele autoriza e depois você manda pra PROGRAD" isso eu fui pegando com o tempo, então os primeiros casos, eu perguntava "Alan, o que que eu faço com isso aqui?" entendeu? mais nesse sentido.			
L48	E hoje, você já sabe porque decorou ou você anotou qual era o procedimento?	Eu já sei.			
L49	Decorou?	É, eu já decorei porque foi o que falei, não são atividades complexas, quem chegar aqui pra você e falar "Nossa é muito trabalhoso" gente, entendeu? Não tem intelecto desenvolvido porque não tem nada demais, são procedimentos mecânicos na verdade, uma coisa ou outra que foge, por exemplo, o exercício domiciliar que já é uma coisa mais complexa porque não é toda hora que acontece, não é toda hora que é autorizado, ai você tem que entrar em contato com o professor pra que ele elabore as atividades pra encaminhar ao aluno, encaminhar ao aluno não, a coordenação não tem nada com isso, mas a chefia de departamento tem e acaba passando pela coordenação, entendeu? Assim, uma coisa ou outra, mas no dia-a-dia, fazer uma declaração de que o aluno tá matriculado, o próprio SCAG faz isso, você joga o número da matrícula dele e imprimir, pô se o cara não consegue fazer isso, ai tem que ver, ai tem que ver que tá com alguma coisa [risos] não posso falar besteira, para, Ju, eu tô me controlando, poxa, eu tô me comportando.	Com o tempo a secretária decorou as rotinas e encaminhamentos de processos. As atividades de trabalho não são complexas. Existe uma rotina de atividades, mas ocasionalmente surge uma demanda fora do esperado. Demandas da chefia de departamento podem passar pela coordenação também.	Capacidade atribuída ao secretário Atividades semelhantes	Competências evidenciadas Atividades do secretário

L	Pergunta	Resposta	Ideias centrais	Subcategorias	Categorias
L50	É se você tivesse que me dar uma referência né, aquele servidor que quando você tem alguma dificuldade é ne... É ele que você vai procurar, que sempre resolve problemas pra você, quem é essa referência pra você?	Aqui no IM?	<p>Não possui uma referencia no trabalho.</p> <p>Já teve uma referencia quando assumiu a função, que era o secretário que dividia o mesmo espaço físico e que estava a mais tempo na função.</p>		
L51	Qualquer lugar.	Ai, Ju, não tem, de coração.	<p>Atribui a falta de referencia ao tempo que está atuando na função.</p>		
L52	Não tem... Não tem uma pessoa que quando você tem dificuldade você recorre a ela?	Não, não tem, de coração, se fosse lá no início, por falta de treinamento, por não conhecer a rotina, não conhecia mesmo a rotina de coordenação, trabalhar em reitoria é completamente diferente e eu reclamava, tava no céu e não sabia, é... É assim, por não conhecer a rotina, o meu técnico mais próximo era o Allan, então, naturalmente "Allan, Allan, Allan", santo Allan, mas hoje, não. Até porque muitas coisas que eu tenho dúvida, os outros técnicos também tem, essa dificuldade de saber o que que é PROGRAD e o que que é coordenação todo técnico tem, e tem técnico aqui que sabe menos do que eu e procura saber menos ainda, já pra nem ser procurado.	<p>Tem técnicos que procuram não saber para não se tornarem referencias e serem procurados.</p> <p>Procura estar atualizada naquilo que afeta a sua rotina, pois quando o aluno for perguntar ela tem que ter o conhecimento.</p>	<p>Capacidade atribuída ao secretário</p> <p>Vivência determina expertise</p> <p>Ausência de padronização nos procedimentos</p>	<p>Competências evidenciadas</p> <p>Contribuições para o aprendizado</p> <p>Desafios na realização da atividade</p>
L53	[risos].	Entendeu? É verdade, não vou apontar porque é colega de trabalho, para, é ridículo fazer isso, não é ético, mas eu tô te falando porque as vezes eu vou perguntar e ainda escuto "Pô, eu nem tava sabendo disso, e não foi uma só vez não, eu já escutei várias e várias vezes, eu sou doidinha assim mas eu tento saber o que tá acontecendo entendeu? Aquilo que afeta minha rotina, por exemplo, sai calendário na PROGRAD, se eu não vejo no mesmo dia eu vejo no dia seguinte de manhã as vezes acessando de casa, porque vai afetar minha rotina porque se um aluno chegar pra mim pra mim e falar "Flávia eu quero prorrogação de curso" não, não, calendário não saiu "Saiu sim, eu já olhei aqui no site" então já pra eu não dar brecha de vacilo mesmo então eu procuro sempre saber, como tem técnico aqui que não tá nem ai, solta um não sei e pronto, procura a PROGRAD, procura a NAGRAD, procura a mãe, procura quem você quiser mas eu não sei, então assim, hoje eu não tenho, justamente por essa questão, como eu já estou na coordenação, tô indo pro meu terceiro ano de coordenação agora, eu acho que eu já até fiz 3 anos.	<p>Não recorre a ninguém, porque as suas dúvidas são as mesmas de todos, inclusive a quem está mais tempo na função.</p> <p>A dificuldade de entender o que é atribuição da coordenação e o que é atribuição da NAGRAD é de todos os técnicos.</p>		

L	Pergunta	Resposta	Ideias centrais	Subcategorias	Categorias
L54	Eu acho que você já fez, quando eu cheguei aqui você já tava aqui.	<p>Já né, então olha só que desgrama, 3 anos de coordenação, deus é pai, então vamos botar ai, as minhas dúvidas hoje, são as dúvidas do próprio Allan que tá aqui há um tempão também, entendeu? Então assim, ele também não sabe, as vezes eu falo, hoje o Henrique "Flávia, olha só, não sei o que de licença pra gestante" eu falei, cara, manda pra NAGRAD, ai ele "Ah mas tem o formulário aqui" eu falei, olha só, você vai entregar esse formulário a ele, ele vai chegar lá na NAGRAD, a NAGRAD vai dar outro formulário e ele vai ter que preencher, é melhor você mandar ele direto pra lá, ele vai preencher e quando o processo tiver aberto ele vai voltar pra você, porque senão vai ser o trabalho de o cara preencher aqui, chegar lá e falar que o formulário tá errado e vai preencher outro, ai eu falei "Alan, eu tô certo ou tô errada?" ai ele falou "Cara, manda direto pra NAGRAD" porque justamente esse dificuldade do que é coordenação e do que é NAGRAD, é uma dificuldade que todos os técnicos, todos não porque eu não posso falar pelo outro, mas assim, a maioria tem, entendeu?</p>			
L55	Uhum, e agora eu queria que você lembrasse um pouquinho de quando você entrou na coordenação, qual capacitação te fez falta naquele momento?	<p>Andamento de processo, andamento de processo, fluxo de processo, pra onde esse processo vai e depois que ele for pra esse setor, quem é o responsável por esse setor, isso eu não tinha referência nenhuma, eu mandava pra um tal de DAARG que eu não sabia nem o que significava mas todo mundo falava "Manda pro DAARG" e eu assim procurava, botava lá DAARG e mandava, não sabia o que DAARG fazia, não sabia quem era responsável, eu não sabia qual era... Por que que tinha que ser pro DAARG e não pra PROGRAD se o DAARG tá no setor dentro da PROGRAD, da divisão, por que que eu tenho que mandar pra esse setor ao invés de mandar pra PROGRAD, então assim, esse direcionamento de processo, quem é o que, o que faz quem, isso eu senti muita dificuldade, eu acho que isso pra quem trabalha em coordenação, porque evita até mesmo tramitação de processo, economiza tempo, porque as vezes você manda pra um setor e não é pra aquele setor, e manda pro outro, e tem gente que é tão pobre de espírito que ao invés de encaminhar pro setor certo, o espírito manda pra você, pra dizer que você está errada, isso é longe, as vezes em Seropédica, ai ele manda pro IM pra falar que você tá errado ai você daq... Isso tudo demora, ai quando chega aqui você vai e manda pro setor certo, sendo que o espírito já tava em Seropédica.</p>	<p>Para atuar na coordenação é necessário saber o fluxo dos processos, para evitar a tramitação errada de processos e economizar tempo.</p> <p>Teve dificuldade de exercer as suas atividades de trabalho sem esse conhecimento.</p> <p>A secretária tem dúvidas quanto a função dos setores subordinados a PROGRAD.</p>	<p>Requisitos para a execução das atividades</p> <p>Ausência de padronização nos procedimentos</p>	<p>Competências requeridas</p> <p>Desafios na realização da atividade</p>

L	Pergunta	Resposta	Ideias centrais	Subcategorias	Categorias
L56	O espírito já sabia qual era o setor certo.	<p>Já sabia qual era o setor porque ele te dá no despacho, inclusive, pra onde é que você tinha que ter mandado, mas o espírito sem luz, vai e manda pra você pra você mandar pra lá, ai quer dizer as vezes é uma coisa que você pode economizar tempo e dinheiro também, porque quando vem por malote isso é pesado no correio então poderia de repente ter resolvido lá a vida do aluno, a vida do funcionário, a vida de todo mundo mas o ser por ego que mostrar que você está errado, e se você tivesse um real, uma real noção de todo o tramite que acontece pra aquele tipo de procedimento, prorrogação, ata, prorrogação ele vai passar na coordenação, coordenador autoriza, tem que anexar documento, vai pra tal lugar depois a Marta lança no sistema, pum, acabou, você já manda pro setor certo, eu não preciso mandar pra NAGRAD só pro Allan... Só pra fulano ver que foi feito ai depois eu mando pra PROGRAD, ai chega na PROGRAD, ih não, é DAARG, nessa brincadeira, fica 3, 4 dias na mesa de um servidor sem ninguém fazer nada no processo, então assim, essa falta de... De... De, eu não sei se isso acontece de maneira geral porque a universidade inteira tem processo, então de repente se todo mundo soubesse o que cada um faz, porque é essa mesma coisa nesse sistema novo, tá lá, divisão de matrícula e sessão de matrícula, o que que cada um faz? Explica pra mim, tá dentro do DAARG isso, você abre lá PROGRAD, ai tá lá DAARG, ai dentro do DAARG tem 4 paradinhas lá isso aqui é de matrícula la la la, ai tem lá divisão de matrícula e seção de matrícula, no sistema que eu não sei mexer, no sistema que eu não sei nem o que é sessão e muito menos o que que é divisão de matrícula, eu imagino que seja um local onde, principalmente período de SISU, ali seja organizado todo o processo de matrícula, tá beleza, pelo nome sugere, você não precisa ser um gênio matrícula se faz matrícula, mas assim, seção e divisão, se você parar pra olhar no dicionário um é até sinônimo do outro dependendo do caso.</p>			
L57	Uhum.	Ai o cara vai e lança isso no sistema, então pra que, é mais nesse sentido de tramitação de processo.	-		
L58	E hoje, além do sistema de protocolo que você já falou, sistema de tramitação de processo, de elaboração de memorando, faz falta alguma capacitação?	<p>Tá aí, Ju, não porque eu já tive algumas dentro da rural, mas de repente algum outro técnico que não tenha passado por isso, sabe, de repente uma reciclagem hoje na área de protoc... De arquivo, porque eu lido com muito papel de aluno, por exemplo, monografia, monografia hoje não tem um lugar, é a única universidade que a biblioteca não tem consulta de trabalho bibliográfico, eu nunca vi isso na minha vida, tipo assim, o cara faz uma pesquisa super legal, pesquisa, pesquisa, pesquisa, faz pesquisa de campo, faz pesquisa bibliográfica, faz o caramba a quatro e ninguém tem acesso aquilo ali porque aquilo não tá disponível nem virtualmente e nem impresso, mas tá na coordenação de curso, só que na coordenação tá lá dentro de um armário amarelo.</p>	<p>Faz falta uma reciclagem na área de arquivo, porque a secretária lida com muitos documentos dos alunos.</p>	<p>Requisitos para a execução da atividade Dificuldades administrativas</p>	<p>Competências requeridas Desafios na realização da atividade</p>

L	Pergunta	Resposta	Ideias centrais	Subcategorias	Categorias
L59	E ninguém nunca vai ter acesso a aquilo...	Então assim, eu acho que o trabalho bibliográfico, ainda mais dependendo do trabalho, por exemplo, tem muitos trabalhos na área de história, por exemplo, que nego tá falando da história da baixada, sabe? Tá falando de algum movimento que já existiu aqui, ou que exis... já existiu algum, por ser um curso de história, mas assim, existem cursos que tem outros, por exemplo, geografia deve ter feito algum levantamento aqui de... Populacional e nas pessoas não tem acesso a isso, e isso é único, eu já estudei na UERJ, já estudei na UFRJ, já estudei na Cândido Mendes que é particular, tem uma parte lá que é só de monografia, mas aqui não acontece isso, então assim, eu acho que de repente uma questão de arquivo, seria interessante, eu tenho noção, pelo o que eu já estudei, mas não são todas as pessoas que tem, então de repente valeria a pena justamente por toda essa documentação que a gente fica mexendo o tempo todo, papel, papel, papel, enfim, ficar a acesso pra todo mundo.			
L60	Tá bom Flávia...	Acabou?!	-	-	-
L61	Só isso, muito obrigada.	-	-	-	-
L62	Observação:	Comentou sobrecarga de trabalho no momento em que foi abordada para a entrevista, mas preferiu realizá-la de imediato. Relatou que sempre entrega os comprovantes referentes as suas faltas mesmo sem a solicitação da coordenadora.	-	-	-
L63	Como os servidores técnico-administrativos da UFRRJ que atuam em secretarias acadêmicas de cursos de graduação aprenderam suas competências coletivas nos processos de trabalho sobre uma perspectiva estratégica de pessoas?		<p>Os secretários de curso aprenderam as suas competências com base nas atividades de trabalho semelhantes e específicas, visando superar os desafios na sua realização, como a ausência de padronização de procedimentos.</p> <p>Para isso, utilizou-se diversas formas de aprender - com colegas e com cursos de capacitação - somado as variáveis que contribuem para o aprendizado buscando suplantar os desafios para o aprendizado e desenvolver as competências requeridas que ainda não foram evidenciadas.</p>		

Legendas:

C - Refere-se a coluna da tabela

L - Refere-se a linha da tabela

Texto em vermelho - resposta direta a pergunta

Texto em verde - ideia complementar verificada

Apêndice G – Análise da entrevista do coordenador G7

Análise da entrevista do Coordenador 7

Data da coleta: 19.12.2016
Duração: 35m12s
Nome: Raquel
Cargo: Professor do Magistério Superior
Atividade: Coordenador de Curso
Carreira: Magistério Superior
Nível na Carreira: 603
Tempo na UFRRJ: 5a3m
Tempo exercendo a atividade: 4m

L	Pergunta	Resposta	Ideias centrais	Subcategorias	Categorias
L1	Eu queria saber se você conhece a trajetória de trabalho da secretária dentro da universidade?	Você tá perguntando a trajetória da Flávia?	Já trabalhou no campus sede no prédio principal e no CPDA. Tem experiência em pós-graduação.	-	-
L2	Da Flávia.	Sim, eu sei mais ou menos. Eu sei que ela já atuou lá em Seropédica, é... Trabalhou até com a Adriana daqui, sei também que ela passou pelo CPDA [Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade] e ela tem experiência em pós-graduação. E aí depois ela veio parar aqui, mas assim também não sei muito mais do que isso, mas sei que ela tem uma experiência em outras instâncias, inclusive lá no P1 [Prédio Principal], mas que não é... Que era mais na parte de secretaria, eu acho.			

L	Pergunta	Resposta	Ideias centrais	Subcategorias	Categorias
L3	Você acha que essa experiência anterior dela, seja com pós, seja com a secretaria que você falou do P1 né, você acha que contribuiu pra pra pra desenvolver as atividades dela hoje?	Ah faz toda a diferença, ela é uma funcionária proativa, ela é uma funcionária que ela tem iniciativa, ela é uma funcionária que ela é... Alivia o trabalho do coordenador, porque na verdade só chegam a mim questões problemáticas, e ela sabe dar o encaminhamento as questões, e ela me auxilia demais, principalmente quando eu entrei na coordenação e agora quando eu voltei com relação aos procedimentos administrativos, tipo de processo, tipo de despacho, eu pergunto tudo [risos].	Acredita que a secretária trouxe do setor anterior a iniciativa para resolver problemas. A secretária é proativa, tem iniciativa, filtra o trabalho para o coordenador encaminhando as demandas mais simples. A secretária ajudou a coordenadora na sua primeira gestão e na atual gestão, no que tange aos encaminhamentos dos processos.	Capacidade atribuída ao secretário Vivência determina expertise	Competências evidenciadas Contribuições para o aprendizado
L4	É... E sobre esse aprendizado que você falou, por exemplo, em pós-graduação, o que você acha que ela pode ter aprendido lá na pós-graduação que melhora o trabalho dela hoje na secretaria?	Na verdade eu acho que a pessoa que atua em pós, como ela preenche muitos formulários e ela tem que correr atrás do próprio sistema, como a CAPES [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior], o CNPQ [Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico], em problemas da rotina, até com relação à SCAG [Sistema de Controle Acadêmico da Graduação], módulo acadêmico, determinados tipos de processos que não são é... Que são exceções acabam fazendo com que ela tenha uma iniciativa e procure até resolver, ou ela já vem com a solução pra me encaminhar muitas vezes.			
L5	E pra você o que caracteriza o secretário de curso? Quais são as atividades dessa pessoa?	As atividades, eu acho que é o acompanhamento dos e-mails né, é... Aquela rotina cotidiana de atendimento ao aluno, é o auxílio ao coordenador e até a organização interna das atividades de secretaria que vão desde os formulários até, por exemplo, calendários específicos de monografia e mais a divulgação né de uma rotina de atividade e acompanhamento de defesa de banca, eu acho que é um pouco isso.	Atividades do secretário: Atender alunos, acompanhar e-mails, auxiliar o coordenador, organizar formulários, acompanhar calendário de monografia.	Atividades semelhantes	Atividades do secretário
L6	E o que diferencia um técnico que atua em secretaria de, no seu caso, de História, de um técnico que atue, por exemplo, em protocolo, secretaria de direção. Qual a grande diferença com o secretário que atua em coordenação para os demais?	O secretário que atua na coordenação ele tem que ter o domínio do que que é o curso e aí é um domínio desde a natureza do PPC [Projeto Pedagógico do Curso], da natureza das disciplinas, é... Das rotinas internas do curso, é... Que vão do estágio até as NEPS [Núcleos de Ensino e Pesquisa], passando pelas disciplinas optativas no caso da História né. É... Então eu acho que o secretário de coordenação, além do acompanhamento também daquilo que é a relação do coordenador com os colegas do curso, que também muitas vezes não é fácil, é... Então eu acho que ele tem uma especificidade aí, você não pode colocar, na minha opinião né, um secretário de coordenação pra atuar, aí quer dizer... O secretário de coordenação que tivesse que atuar simultaneamente no turismo e na história eu acho que ele teria sobrecarga de trabalho, que existe uma rotina específica, singularidades específicas do currículo, que geram processos específicos do currículo, que levam rotinas específicas né, que vai desde um calendário de monografia até a documentação específica de estágio que esse secretário tem que dominar.	O secretário que atua em coordenação deve dominar o curso: PPC, disciplinas, estágio, NEPS. O secretário deve acompanhar a relação do coordenador com os demais professores. Existem especificidades em cada coordenação de curso, como rotinas administrativas e singularidades do currículo.	Requisitos para a execução da atividade Atividades específicas	Competências requeridas Atividades do secretário

L	Pergunta	Resposta	Ideias centrais	Subcategorias	Categorias
L7	E isso é característica, por exemplo, do curso de história que não se mistura com o turismo, por exemplo?	<p>Não, você não tem, pro exemplo, estágio supervisionado em escola no turismo, você tem um outro tipo de estágio que demanda um outro tipo de documentação, então você se reporta aos setores, até de Seropédica, de forma diferenciada, às vezes não é o mesmo funcionário, então eu acho que é diferente porque não é uma rotina de formulário e processo, é uma rotina mesmo de domínio de uma determinada área do conhecimento e da gestão administrativa disso, né. Até o forma de você lançar as disciplinas, ela é diferente, você tem que saber se aquela disciplina é só teoria, se ela é prática, você acompanha também... Normalmente o funcionário acompanha os problemas de aluno, se o professor está ausente, se o professor foi demitido [risos], se o professor sumiu. E tudo é gerenciado em alguma medida pelo próprio funcionário do curso, fora as questões de departamento que se misturam na rotina da coordenação e que muitas vezes é o secretário da coordenação que tem que dar o primeiro encaminhamento.</p>	<p>Especificidades do curso de história: estágio supervisionado, conhecer a natureza das disciplinas para a gestão administrativa do curso, relacionamento diferenciado com os setores da sede da universidade.</p> <p>Não se trata de uma rotina administrativa, mas de um domínio de uma área de conhecimento acadêmico e administrativo.</p> <p>Atividades do secretário: acompanhar os problemas dos alunos e a ausência de professores.</p> <p>As atividades da coordenação de curso por vezes se misturam com as de departamneto.</p>	Atividades específicas	Atividades do secretário
L8	Então as demandas de departamento se cruzam com as de coordenação?	<p>Sim, eu acho que muitas vezes você tem uma sobrecarga até do funcionário da coordenação. Muitas vezes é questão de chefia, é questão de departamento, mas passa pelo coordenador e se passa pelo coordenador primeiro chega ao funcionário da coordenação. Então professor que não pode permanecer no concurso de substituto, a primeira pessoa que o aluno procura não é a secretária do departamento, é a secretária da coordenação. E aí em alguma medida aquilo tem que ser encaminhado alí né. Até as questões, por exemplo, de exercício domiciliar que são da competência do chefe, no caso do departamento de história, a Flávia ajuda na gestão: cobrando, lembrando ao chefe que ele tem que encaminhar [risos].</p>	<p>Demandas de chefia, por vezes, se iniciam no secretário da coordenação.</p>	Atividades semelhantes	Atividades do secretário
L9	Hoje a história né a coordenação e o departamento estão no mesmo espaço físico certo?	<p>Sim. Sim.</p>	-	-	-

L	Pergunta	Resposta	Ideias centrais	Subcategorias	Categorias
L10	Se estivessem em espaços físicos diferentes, por exemplo, o DL que tem duas salas: a sala da coordenação e a sala do departamento. Você acha que essa mistura de atividades ia ser possível?	Eu acho que a mistura de atividades continuaria, por quê? Porque o aluno tem como referência o coordenador e o secretário da coordenação, e ele sabe que quem resolve é o coordenador e o secretário da coordenação dependendo da chefia que você tenha naquele momento. Se ela tiver uma natureza mais administrativa e de menos envolvimento pessoal né, com o aluno, com o corpo docente... Vai cair na coordenação. Pra mim não é uma questão de espaço físico Juliana, é uma questão da pessoa ser proativa, se constituir como uma referência dentro do próprio curso para os alunos, a Flávia é uma referência já pros alunos, eles já perguntam 'a Flávia tá aí'. Porque se a Flávia não tiver não vai perguntar pra outra pessoa [risos], vai esperar a Flávia chegar pra perguntar pra Flávia [risos], ou 'a professora Raquel tá aí' [risos], não vai perguntar pra outra pessoa, entendeu?!	Independente da questão de utilização do mesmo espaço físico, as demandas dos alunos para o departamento se iniciam na coordenação porque tem como referência a secretária do curso. A secretária do curso é proativa e é reconhecida como uma referência entre os alunos.	Capacidade atribuída ao secretário	Competências evidenciadas
L11	Uhum.	Como a Geisa entrou tem pouco tempo ela ainda não é uma referência entre os alunos, embora ela seja também excelente. Também super proativa, ela sabe procurar as coisas, ela resolve pra você e você só dá o encaminhamento a partir da resolução que ela te deu.	A secretária do departamento não é uma referência entre os alunos porque ela está a pouco tempo exercendo a atividade. A secretária do departamento é proativa, busca soluções para os problemas e os resolve.	Vivência determina expertise	Contribuições para o aprendizado
L12	Pra você qual é a atividade mais relevante que o secretário desenvolve?	Eu acho que é o acompanhamento da rotina mesmo, do cotidiano do curso, mas de um cotidiano que passa pelos alunos né e pelas demandas de processo que vão de processo de integralização de crédito, de antecipação de colação de grau, até o acompanhamento mais direto com o coordenador, não só de monitoramento de e-mails, mas assim 'ah tá na época... Professora tá na época de calendário de monografia, os alunos já estão cobrando', 'professora, vamos melhorar esse certificado aqui [risos] porque as pessoas não estão preenchendo direito o formulário da monografia pra gente encaminhar'. Então eu acho que é um pouco isso Juliana, assim, pelo menos lá na coordenação se eu estiver ausente a Flávia resolve qualquer coisa, ela só não assina por mim. Mas hoje ela resolve qualquer coisa.	Atividade mais relevante: acompanhar a rotina de atividades do curso (demandas de processo e do coordenador). Na ausência da coordenadora, a secretária resolve os problemas.	Atividades semelhantes Capacidade atribuída a secretária	Atividades do secretário Competências evidenciadas

L	Pergunta	Resposta	Ideias centrais	Subcategorias	Categorias
L13	E qual atividade que você acha que é a mais difícil pra ela fazer?	<p>Pra ela... Não sei se é difícil, mas eu acho que uma atividade que incomoda a Flávia é ter que lidar às vezes com o problema de chefia. Chefia assim... O chefe não dá o encaminhamento que ele tem que dar pras questões né que cabem a ele porque o professor está submetido a ele e aí isso recai no trabalho da coordenação. Então, por exemplo, a displicência, o esquecimento, o desligamento em relação a um encaminhamento de um exercício domiciliar, o menino vai ligar pra Flávia, vai perturbar a Flávia e isso quando o Pai não liga [risos]. Então assim isso eu noto que a Flávia até faz, encaminha, me pede pra encaminhar, pra falar com os outros colegas, mas noto que é uma coisa que ela não gosta de fazer, mas isso depende também da questão de cada chefe e de cada coordenador, no caso a história dessa vez a gente tem um chefe que ele é mais administrativo, ele gosta só de assinar papel, ele não tem muito envolvimento com o curso né, aí a coordenadora acaba pegando algumas as coisas pra fazer, tipo o horário que eu não devia fazer, devia deixar na mão dele, mas se deixar na mão dele vai dar problema porque a pessoa não fala com todo mundo, como é que você vai montar o horário sem falar com todo mundo? E é uma coisa que impacta no cotidiano de todo mundo, então assim... Hoje uma coisa que eu acho que incomoda a Flávia é o fato de eu acabar tomando muita coisa da chefia pra mim, mas assim eu prefiro fazer porque se horário não tiver certinho, se a conferência do horário não tiver feita... Vai recair na coordenação. Então pra evitar o problema... Mas assim, eu procuro e tenho o cuidado de pedir a Geisa, que é a funcionária da chefia, pra que faça as atividades de chefia. Então na verdade eu sou quase que uma meio chefe da Geisa também [risos]. Eu acabei acumulando as duas funções a coordenação e departamento.</p>	<p>A atividade difícil é a que mais incomoda que é lidar com os problemas do departamento. A falta de resolução de problemas do departamento recai sobre a coordenação. A coordenadora assume atividades do departamento para evitar transtornos para a coordenação. A secretária se sente incomodada com a coordenadora assumindo as funções de chefia. A coordenadora acumula as atividades da chefia do departamento.</p>	<p>Dificuldades administrativas Ambiente colaborativo</p>	<p>Desafios na realização da atividade Contribuições para o aprendizado</p>
L14	Difícil hein?!	<p>Muito difícil, mas [gesticula como se não tivesse opção] [risos]. E a pessoa não quer estar naquele lugar, a pessoa tá porque tá entendido Juliana?! O problema da da questão da chefia é que ninguém quer, então ele está aí, mas ele realmente acha que ele tem que assinar só papel, que a função dele é carimbar. E a função do chefe não é essa, a função do chefe é o diálogo no departamento né?! Então acaba assim, hoje, às vezes eu até peço uma coisa ou outra pra Flávia, mas se a Geisa tiver e for uma atribuição do departamento eu peço a Geisa né?! É... Até porque aí uma cobre a outra né?! Às vezes uma chega mais cedo, a outra sai um pouquinho mais cedo. Então... Acaba que elas tem o domínio de ambas as funções, hoje.</p>	<p>A secretária do curso e a do departamento atendem as demandas de trabalho na ausência da colega.</p>	<p>Ambiente colaborativo</p>	<p>Contribuições para o aprendizado</p>
L15	Hoje eles tem domínio... Quando chega um aluno, por exemplo, pra ser atendido pela história né?!	<p>A Geisa ela tem conseguido atender, ela não consegue atender melhor porque ela é nova, mas ela já tem domínio de uma porção de coisas.</p>	<p>A secretária do departamento atende os alunos que buscam ajuda da coordenação, mas ela não domina todas as informações porque está a pouco tempo na universidade.</p>	<p>Ambiente colaborativo Vivência determina expertise</p>	<p>Contribuições para o aprendizado</p>

L	Pergunta	Resposta	Ideias centrais	Subcategorias	Categorias
L16	E você acha que essa relação é mais entre a Flávia e a Geisa, ou tem... Ou atinge também os outros colegas ali do mesmo ambiente.	Não, Não, Não. Entre a Flávia e a Geisa. Na verdade ela... Como houve uma divisão que eu nem sei se deveria haver de que a Flávia é a funcionária da coordenação e a Geisa é a funcionária do departamento de História né?! Acaba que uma auxilia a outra, embora os outros também ajudem assim né. O próprio Allan ajuda, o Fábio... Mas o Fábio não tem muito domínio dessa rotina da coordenação, ele tá mal aproveitado. Eu acho que a área de... Forte dele é outra. Você vê que ele não gosta de trabalhar ali né?! É uma coisas assim, ele tá ali, mas ele não pertence aquele lugar, mas ele é solícito, eu preciso de um formulário ele me atende, eu preciso de qualquer coisa eles, tanto ele quanto o Allan, me atendem né?! E dão o encaminhamento certo pros alunos, ele diz 'olha isso eu posso abrir, mas você volta aqui no horário tal que Flávia foi ali lancha, ela volta daqui a pouco'. Mas a Geisa tem dado conta de cumprir um pouco também a rotina da coordenação, no período de férias da Flávia e vice-versa.	A secretária do departamento e da coordenação se ajudam mutuamente. A secretária do departamento acumula as atividades de trabalho da coordenação durante as férias da secretária da coordenação. O secretário do curso que divide o mesmo espaço físico também ajuda nas tarefas da secretaria.	Ambiente colaborativo	Contribuições para o aprendizado
L17	Entendi! É... Como a secretária aprendeu a fazer as atividades de trabalho?	Como ela aprendeu?	Quando a coordenadora assumiu a função a secretária já atuava no curso. A secretária aprendeu porque é	Aprendeu executando a tarefa Atividades	Formas de aprender Atividades do secretário

L

Pergunta	Resposta	Ideias centrais	Subcategorias	Categorias
L18 Como ela aprendeu.	<p>Eu não sei por que quando eu virei coordenadora a Flávia já tava aqui, então ela já conhecia a rotina. Eu acho que ela aprendeu porque ela é uma pessoa proativa e porque qualquer dúvida ela pergunta. Então ela não sabe alguma coisa, a gente não conseguia lançar as AAs [Atividades Acadêmicas], então ela ia lá consultava o Renan, que é outro que sabe tudo [risos], quase um oráculo o Renan [risos]. Aí o Renan esclarecia, ajudava, também super solícito, veio várias vezes abrir o SCAG [Sistema de Controle Acadêmico da Graduação] comigo e com a Flávia, aí mandava e-mail para o Leonardo Gil, a gente mandava com cópia pra ele, ele dava o 'de acordo' que a gente tinha feito os encaminhamentos pra lançar o horário direitinho. Então eu acho que assim a Flávia ela, ela aprendeu a rotina primeiro porque ela já tinha uma experiência num outro patamar, que é o próprio patamar de pós-graduação de nível de formulário mais elaborado, os prazos são muito rígidos, muito rigorosos, então ela acabou... E chegando aqui acho que até é mais fácil do que essa rotina mais pesada da pós-graduação porque são processos mais simples, né?! A única coisa que falta ali, que a gente tem que fazer ainda é organizar um pouco aquele um monte de coisa que tá em cima da mesa, né?! Mas que não deu tempo porque como é um departamento só, tem muita coisa embolada, não tem espaço no armário, mas a Flávia assim, ela tem uma organização que ela hoje entende. Eu me perco um pouco na organização dela, mas sou eu, então acho que falta só uma padronização de arquivo, isso falta, mas falta também na Economia, a gente precisa fazer isso. Ela até já procurou a Taianne [Secretária da coordenação do curso de matemática] pra gente, eu falei 'Flávia vamos tentar padronizar esse arquivo, se bate uma visita do MEC [Ministério da Educação] eu não acho um papel [risos]. Vou ver o que eles vão pedir porque esses papéis vão se embolando, vão se perdendo, e vão...'. É porque as pessoas botando prova, prova, aquilo brota em tudo quanto é lugar no departamento [risos], viu?! E não pode jogar fora, não pode descartar, tá?! A única coisa que eu acho que hoje falta no DHE [Departamento de História e Economia] é um... É essa... É um arquivamento mais adequado da documentação, mas é no DHE como um todo né?! Na economia, na coordenação, é no departamento de história, eu acho que nenhum chefe fez isso, porque na verdade isso é uma orientação do chefe né?! Um encaminhamento de chefe: querer organizar. Mas assim, acaba que tem tanta coisa na rotina, eu até mexi com o Mário na disposição da sala, a gente deu uma melhorada que tinha caixas e caixas e caixas no banheiro que tava me incomodando, nos jogamos algumas coisas fora, mas agora a gente vai padronizar, porque tem que ter o antigo arquivo do DHE, agora do DPCE [Departamento de Ciências Econômicas] e do DH [Departamento de História], mas isso é uma coisa que a Flávia não pode fazer sozinha, tem que fazer junto com as chefias e com os coordenadores das áreas que compartilham a sala, eu não vejo muito problema no compartilhamento da sala não Juliana. Eu acho que não atrapalha a rotina de trabalho não.</p>	<p>protiva. Quando ela não sabe alguma coisa, ela busca a solução do problema. Atribui o aprendizado da secretária a experiência anterior em uma instância de pós-graduação. Acredita que as atividades realizadas na coordenação são mais simples que as realizadas na pós-graduação. O representante da PROGRAD é considerado uma referência na solução de problemas de graduação. Características: solícito, busca solução para os problemas. A secretária buscou ajuda de colegas para obter informações e práticas de arquivo de documentos. Acredita que a coordenação deve realizar o arquivamento de documentos de modo mais adequado e que facilite a busca por informações. Acredita que o compartilhamento da sala administrativa não prejudique a rotina de trabalho. A organização de documentos da secretaria não é uma atividade única da secretária, depende da solicitação da chefia e dos demais servidores que ocupam o mesmo espaço físico.</p>	<p>semelhantes Capacidade atribuída ao TAE Aprendeu com colegas Ausência de padronização nos documentos Ambiente colaborativo</p>	<p>Competências evidenciadas Desafios na realização da atividade Contribuições para o aprendizado</p>

L	Pergunta	Resposta	Ideias centrais	Subcategorias	Categorias
L19	Entendi! É... Eu queria que você me contasse um caso em que a secretária enfrentou uma dificuldade de trabalho e não conseguiu superar essa dificuldade.	[pausa] Foi só quando a gente é... Não conseguiu lançar as AAs no sistema, porque aí eu acho que o problema tá no formulário do SCAG, as AAs não aparece né?! Aí a Flávia entrou no sistema com as senhas de chefia, com as senhas de coordenação, aí a gente foi até o Renan, o Renan veio na sala, é... Ele 'eu não tô entendendo porque não tá aqui', aí depois o Leonardo Gil colocou que foi porque a gente tentou lançar fora do prazo, mas mesmo dentro do prazo a gente não conseguiu lançar, então assim... Não vi como uma dificuldade de... De lidar com o problema não, normalmente ela se sai bem Juliana, sabe?!	A coordenadora e a secretária não conseguiram lançar no sistemas as Atividades Acadêmicas. Buscou-se a ajuda do representante da PROGRAD. Acredita que a secretária sabe lidar com as dificuldades que surgem. O problema foi solucionado por meio de um memorando e posterior lançamento de informações no sistema feito por um superior da PROGRAD.	Capacidade atribuída ao TAE Capacidade atribuída ao secretário	Competências evidenciadas
L20	E esse problema como foi resolvido no final?	Não, no final a gente mandou um memorando pro Leonardo Gil explicando tudo direitinho, até ela que esboçou o e-mail com todos os passos que a gente tinha feito, os caminhos pra tentar lançar e aí eu assinei como coordenadora, aí o Leonardo Gil só disse que eu tinha lançado fora do prazo, mas não é porque eu não consegui de novo, tá com algum problema no sistema.			
L21	Entendi!	[risos].	-	-	-
L22	De novo esse ano?	É... Vai via memorando e ele lança, mas teria que ver, mas assim um problema que eu lembre?! Não. Às vezes assim, às vezes determinada postura de um determinado professor ou chefe incomoda a Flávia. E aí ela às vezes é um pouco mais, digamos assim, rude na resposta, sabe?! E aí tem gente que não gosta, mas fazer o que?! Tem gente também que chega lá e acha que a pessoa é funcionária dele e não da coordenação e que tem que sair do computador, então assim a Flávia ela tem um temperamento, muito parecido com o meu também, mais difícil, mas é dela é de cada um. E assim ela sabe impor o limite do trabalho dela, só que nessa imposição do limite do trabalho dela às vezes ela é um pouco ríspida com as pessoas, mas eu respeito porque eu às vezes sou ríspida com determinados colegas, porque senão o colega não entende que o limite é ali e acha que você tem que o tempo inteiro, né?! Então, às vezes, tem gente, tem professor que fala 'ah! Mas a Flávia não me atendeu direito, não sei o que, eu vi ela fazendo uma grosseria, não sei o que', eu falei 'mas então', mas assim não é sempre não tá Juliana?! Então assim, às vezes é a postura das pessoas, na forma como pedem as coisas que incomoda a Flávia, e aí a Flávia não esconde, ela é muito honesta, ela é honesta até comigo 'ah professora eu não gostei disso, disso, disso, disso', eu falei 'ótimo, então a gente resolve' [risos], não tem problema com isso.	A secretária é rude com professores que apresentam determinada postura. A secretária sabe impor o limite de seu trabalho. A secretária é honesta com os professores e com a chefia, quando algo a incomoda, ela manifesta a sua insatisfação com o ocorrido, mas a chefia prefere desse jeito. A coordenadora absorve as atividades de trabalho do chefe de departamento.	Capacidade atribuída ao secretário Requisitos para a execução da atividade Ambiente colaborativo	Competências evidenciadas Competências requeridas Contribuições para o aprendizado

L	Pergunta	Resposta	Ideias centrais	Subcategorias	Categorias
L23	Honestidade não falta.	Honestidade não falta, mas eu prefiro que a pessoa seja assim, sabe?! Ela é honesta naquilo que incomoda ela, ela até brinca 'eu não sei como a senhora se submete a ser secretária executiva do Rafael [batendo na mesa], professora', eu falei 'Flávia eu vou brigar com ele? Flávia é pior' [risos], 'Ah eu sei professora' [risos], 'ele abusa da senhora e a senhora faz as coisas pra ele, esse é o trabalho dele', aí eu falei 'mas ele não vai fazer e se não fizer vai ter um reflexo, um impacto no curso que vai me aborrecer tanto que eu vou fazer' [risos]. Mas não é só ela que fala não, Monica Martins também fala pra mim 'você, você não pode fazer o trabalho da chefia, deixa ele fazer o horário', eu falei 'eu não vou deixar ele fazer o horário, não vou, ele vai implicar com todo mundo, imagina a pessoa vir triste trabalhar aqui?'.			
L24	Vai causar um transtorno maior?	Vai causar um transtorno maior na relação do aluno com o professor que vai ter um impacto pra mim como coordenadora que é melhor eu pegar e fazer e atender em alguma medida desde que não prejudique academicamente a rotina do aluno atender o pequeno pedido da pessoa alí que é a carona do dia tal, quer vir no dia do fulano, são coisas assim... Vir quinta ou sexta porque tem filho né?! Porque tem coordenador que não considera isso né?! Nem chefe, ele simplesmente faz o horário [risos], mas eu acho que o seu cotidiano se você vem feliz, você vem tranquilo com a estrutura de casa organizada a sua aula rende mais.	A coordenadora absorve as atividades do chefe buscando evitar transtornos na relação do professor com o aluno.	Ambiente colaborativo	Contribuições para o aprendizado
L25	Sim, com certeza.	Mas aí é uma percepção minha Juliana, entendeu?! Já que eu tô naquele lugar onde eu posso fazer, eu vou puxar pra mim. Mas eu tento até fazer de forma compartilhada né, então o Rafael senta do lado, aí num dado momento ele fala 'ah não, isso aqui faz você porque eu não vou atender o fulano', eu falei 'tá bom, então deixa que eu termino em casa', eu não termino em casa [risos]. Mas eu acho assim... A única questão da Flávia é isso, ela... Às vezes ela... Ela, ela contém um temperamento que é dela mesmo né, ela é incisiva, às vezes ela não tolera, entendeu?! Ela se incomoda muito quando eu faço alguma coisa para o Rafael, ou pelo Rafael eu encaminho algum tipo de problema, mas assim a pessoa não vai fazer, nem sabe como encaminhar, aliás, não sabe nem o que faz alí, então... [risos].	A secretária possui um temperamento incisivo e de não tolera aquilo que a incomoda.	Capacidade atribuída ao secretário	Competências evidenciadas
L26	Fica difícil?	É.	-	-	-
L27	É... Eu queria que você me contasse agora um exemplo inverso né?! Que a secretária ela teve um problema e superou essa dificuldade.	Um problema?	A PROGRAD devolveu um processo com uma série de exigências, com isso a secretária teve que correr atrás para atender todas as exigências e alcançar o objetivo da solicitação do aluno.	Capacidade atribuída ao secretário Ausência de capacitação prévia a	Competências evidenciadas Desafios para o aprendizado

L	Pergunta	Resposta	Ideias centrais	Subcategorias	Categorias
<p>L28</p> <p>Algum processo que não sabia como encaminhar... Alguma demanda de aluno que não sabia como resolver inicialmente.</p>	<p>[pausa] Ah! Teve um caso de um aluno que... É... Ele tinha, tem uns casos de uns alunos que às vezes eles se desligam e ficam muito tempo sem voltar né?! E aí a própria PROGRAD [Pró-Reitoria de Graduação] devolveu o processo dele, era pra reintegralização, devolveu e aí pediu uma porção de documentação: carta, várias coisas. Aí a Flávia trouxe de volta pra mim né?! E consegui reencaminhar, chamou o aluno aqui, ligou, explicou a ele que ele tinha que pegar uma carta com o orientador dele, auxiliou o orientador dele que era mais perdido que outra coisa. Então assim ela tem essa coisa de de... O processo não é só um instrumento administrativo, por trás do processo existem pessoas e ela consegue encaminhar bem assim... Desde o cuidado de ligar pro aluno, lembrar a ele que ele tem que vir aqui tomar ciência, até me ajudar na natureza do despacho porque nem sempre eu sei qual é a natureza do despacho, essa caso do Ranan é um caso desse, que era um despacho meio complexo, é... E também até conversar com os professores orientadores né, porque a PROGRAD pedia um documento atestando que o professor orientador tava... Que o menino ia dar conta de acabar a monografia né. E aí ela mesma encaminhou tudo e juntou tudo e devolveu o processo pra PROGRAD, quando mudou um pouco o sistema né. E agora o problema desses memorandos eletrônicos né?</p>	<p>Acredita que por trás do processo existem pessoas que precisam ser tratadas como tal, e a secretária tem esse cuidado ao lidar com processos. Superou a dificuldade de lidar com o sistema novo, que foi implantado sem capacitação. Teve que buscar formas alternativas para reservar a sala por memorando eletrônico. No caso de professores que tratam melhor os funcionários, a secretária auxilia ao máximo.</p>	<p>execução</p>		
<p>L29</p> <p>Sim, todos temos.</p>	<p>[risos] Continua... Ela não consegue enviar, eu não consigo enviar nem autenticar nada né. Aí a Flávia descobriu que se eu quiser mandar um memorando pro Geraldo eu boto ele como autenticador, aí ele recebe, mas ele tem que autenticar pra receber né?! Mas aí é um problema maior de gestão, que na verdade a gente não tá conseguindo resolver e veio a greve e nem deixou ter a reunião pra explicar essa questão né?! Mas ela até lidado bem com a questão dos memorandos, ela veio, o Marcos queria o auditório, só podia ser memorando eletrônico, ela veio, conversou com o Geraldo, com os meninos lá em cima, aí explicou que não podia, aí ligou pra mim, eu não tava aqui no dia, aí eu tentei mandar, então ela resolve Juliana, sabe?! E ela tem esse cuidado com os professores, se por um lado os professores se aborrecem, por outro lado também com outros professores que tratam melhor os funcionários, ela também tem uma relação assim de, de, de pegar, trazer, resolver, encaminhar, auxiliar, principalmente quando o colega é perdido, tem um monte de perdido no departamento de história [risos], sabe?! Eu acho que é isso.</p>				
<p>L30</p> <p>É... Você já observou alguma vez ela buscando a ajuda de colegas de trabalho para resolver algum problema?</p>	<p>Renan. Consulta o Renan.</p>	<p>Busca ajuda de colegas de trabalho para superar dificuldades: representante PROGRAD, setores do campus sede, colegas de outras</p>	<p>Capacidade atribuída ao TAE Ambiente colaborativo Aprende com</p>	<p>Competências evidenciadas Contribuições para o aprendizado</p>	

L	Pergunta	Resposta	Ideias centrais	Subcategorias	Categorias
L31	O tempo inteiro?	O tempo inteiro, na verdade o Renan é assim... É a pessoa que se a gente não sabe encaminhar primeiro a gente pergunta pro Renan, se o Renan não souber encaminhar... Mas ela também liga pra alguns setores de Seropédica, ela liga pra lá e pergunta, eu não sei exatamente com quem ela fala, mas ela pergunta, ela tem o costume de perguntar, então ela não sabe alguma coisa, ela vai perguntar pra um, pra outro, igual da Taianne, falei 'Flávia a gente tem que organizar esses arquivos porque se vier o MEC...'. Aí ela foi lá em baixo, veio com uma lista, me deu a lista de toda a documentação que tem que tá organizada nos arquivos numa visita do MEC. Então assim é o tempo inteiro ela consulta os colegas.	<p>coordenações.</p> <p>Buscou ajuda de uma colega de trabalho de outra coordenação para obter informações e práticas de arquivamento.</p> <p>A secretária possui como característica buscar as pessoas que conhecem as rotinas para perguntar.</p> <p>Na universidade você tem que perguntar para a pessoa certa, ou pode correr o risco de dar um encaminhamento errado para o problema.</p> <p>A Flávia possui uma rede de conhecimento extensa.</p>	<p>colegas</p> <p>Rede de conhecimento</p> <p>Capacidade atribuída ao secretário</p>	<p>Formas de aprender</p> <p>Desafios para o aprendizado</p>
L32	Você tem algum exemplo pra me dar, algum episódio que você observou?	Esse dá... Que eu perguntei 'Flávia, você sabe a documentação que o MEC exige se tiver uma visita? Aí ela foi lá em baixo e perguntou a Taianne. E Renan toda hora. Processo tal 'ah Renan não consigo resolver isso aqui', de... Esse menino tá como, foi o Renan né, ele precisava se formar, mas aí dava incompatibilidade de disciplina e aí o processo tinha sumido, mas ele também não tinha aberto a integralização, ela vai consultando o Renan. E no caso do SCAG, do lançamentos das AAs que eu não conseguia de jeito nenhum, nem ela conseguia e aí o Renan, ela foi na sala, Renan mostrou no sistema de lá, ele veio aqui, depois ele fez comigo, tentou fazer comigo e... Sabe?! Isso ela... Essa característica ela tem, de... Ela sabe quem sabe e a quem ela tem que perguntar, porque na rural existe um sistema de desin... Na minha opinião de desinformação, então ou você pergunta pra pessoa certa ou você vai dar o encaminhamento errado. E a Flávia sabe exatamente quem sabe e quem não sabe, o que sabe e o que sabe encaminhar, tanto aqui quanto lá. Tem uma rede grande.			
L33	E como você acha que ela conseguiu achar essa rede?	Eu acho que é porque ela pergunta.	<p>A secretária quando tem um problema para resolver, ela busca a solução. Ela quer resolver o problema.</p> <p>Os referenciais são criados quando a secretária busca uma solução para o problema.</p> <p>A rede de conhecimento tende a multiplicar.</p>	<p>Capacidade atribuída ao secretário</p> <p>Rede de conhecimento</p>	<p>Competências evidenciadas</p> <p>Desafios para o aprendizado</p>
L34	Ela vai descobrindo né?	Ela vai descobrindo. Na medida em que você tem um problema e você tem que resolver e você quer resolver, porque a Flávia tem isso. Ela quer resolver, ela pergunta. E ela vai perguntar a um, a outro, a outro, e aí você vai fazendo uma espécie de referenciais. Então problemas não tem peso, ela resolve qualquer problema [risos], problema de graduação pergunta primeiro pro Renan [risos]. Né?! A gente tem, eu tenho uma rede [risos], eu sei quem resolve o que pra mim, perguntar pra quem isso?! A pessoa sabe e eu acho que essa rede se multiplica Juliana, porque você sabe quem sabe lá e aí consegue me encaminhar pra pessoa certa, entendeu?!			

L	Pergunta	Resposta	Ideias centrais	Subcategorias	Categorias
L35	Entendi! E pra você qual seria um servidor referencia? Aquele individuo que quando você tem uma problema ou uma dificuldade você vai atrás dele. Pra você.	Pra mim é o Renan, porque é problema na graduação [risos].	A referencia é o representante da PROGRAD, porque ele resolve os problemas da graduação. Características: dedicado, proativo, domina o conhecimento de sua área, pertence ao lugar que trabalha, sabe mais do que a rotina administrativa.	Capacidade atribuída ao TAE	Competências evidenciadas
L36	Problema de graduação vai no Renan né?	É o Renan [risos].			
L37	E qual é característica que esse individuo tem que faz dele uma referência?	Eu acho que além dele ser dedicado, ele também é proativo. Então ele sabe resolver as questões referentes ao que ele tem que fazer e outras questões, eu acho que o bom funcionário é esse, é aquele que como ele pertence aquele lugar né?! E o Renan pertence a esse lugar, a Flávia pertence a esse lugar, as pessoas que pertencem a esse lugar, elas de fato sabem mais do que a rotina administrativa delas e isso as torna pessoas que são referencias.			
L38	Entendi!	Entendeu?! Mas essa é a minha percepção tá Juliana, não sou especialista em Gestão de Pessoas, nada disso [risos].	-	-	-

L	Pergunta	Resposta	Ideias centrais	Subcategorias	Categorias
L39	<p>Não tô aqui julgando não [risos]. É... Agora falando sobre capacitação né?! O que você acredita ser necessário pra um técnico, por exemplo, novo, se entrasse um técnico novo agora né, na secretaria de história, qual capacitação aquele individuo precisaria fazer?</p>	<p>Eu acho que ele teria que ter uma capacitação assim sobre a natureza dos processos que aparecem na coordenação, integralização de crédito, antecipação de colação de grau, é... Um outro, é... Tem umas rotinas lá, é... Aproveitamento de crédito né?! Você tem várias pequenas rotinas que eu acho que ele poderia saber assim... Qual é a natureza dos processos que existem aqui? Outro tipo de capacitação seria: qual é a rotina de calendários do departamento de... Da coordenação de história? Então a semana de integração, a semana de defesa, é... A organização das NEPS, eu acho que ele deveria ter ciência disso né?! E assim... É... Como, quais os problemas que o aluno... O que normalmente o aluno vem perguntar, né?! Então é sobre calendário, sobre data, sobre prazo, então a natureza das perguntas né?! E aí tem uma coisa que não dá pra ensinar que é do convívio que é como lidar com os colegas né?! Professores! [risos] Que aí não tem muito jeito, ele vai descobrindo como lidar com cada um aos pouquinhos e aí de uma vez só, e cada vez, eu acho que é. E um pouco assim ter a referencia dessa rotina mais ampla da PROGRAD, então assim, saber que existe um calendário de matrícula, mesmo que ele não vá lançar o horário, saber por que na verdade em alguma medida o coordenador ele recolhe as disciplinas que vão ser dadas né?! Então saber esses calendários mais gerais que dão desde o processo de matrícula até o processo de constituição do horário, eu acho que ele deveria receber assim... Isso é o mínimo da capacitação. E eu acho que deveria ter uma política pra ensinar a gente a arquivar papel e jogar fora o que não serve Juliana. Assim... Ser mais claro, a PROGRAD dizer 'oh, prova de 2003 pra trás joga fora', a gente não sabe e aí não é o Departamento de História, não é a Flávia, não é a Raquel, não é o Rafael, não é o Mário, a gente não sabe arquivar, até o coordenador tinha ter, até tem um arquivamento, mas eu acho ele muito, você abre a gaveta, você procura, e você não acha, eu acho ele meio confuso né?!</p>	<p>O que o secretário precisa saber: natureza dos processos, rotina dos calendários do curso, principais dúvidas e demandas dos alunos, relacionamento interpessoal para lidar com os colegas de trabalho, conhecer a rotina da PROGRAD. Aprender a lidar com as pessoas é por pequenos passos. Deveria existir uma política da universidade que estabelecece regras de arquivamento.</p>	<p>Requisitos para a execução das atividades Ausência de padronização nos procedimentos</p>	<p>Competências requeridas Desafios na realização da atividade</p>
L40	<p>Uhum. E hoje, você acha que falta alguma capacitação?</p>	<p>Eu acho que mais uma capacitação pra arquivamento, mas assim... Na verdade não é nem uma capacitação pra arquivamento, é uma política de arquivamento que deveria ser pra toda a universidade, então da coordenação o que cabe guardar? Das chefias o que cabe guardar? E o que pode ser descartado né? E como guardar? Ter tipo um padrão pra qualquer pessoa que entrasse no setor conseguisse né. Ah! Uma coisa que a Flávia resolveu que eu lembrei agora foi o caso de um menino que eu tinha dado um... Um aproveitamento de crédito e ele veio depois um despacho da PROGRAD dizendo que aquele aproveitamento de crédito não podia ser dado porque na verdade ele era concomitante, ele tinha feito na Estácio a disciplina, e era concomitante com o período disciplinar, eu nem sabia que tinha uma lei. Aí a Flávia é... Aí a pessoa colocava lá no despacho da PROGRAD que não poderia ser feito para a ciência do coordenador e pra dar ciência ao aluno, aí a Flávia foi atrás da lei e me deu a lei, agora eu já aprendi que tem certos aproveitamentos que eu não posso dar, que é quando eles são concomitantes com o período que ele tá na faculdade.</p>	<p>Falta ainda para a coordenação um capacitação para arquivamento. A coordenação deferiu um processo e a PROGRAD indeferiu, devido a contraditoriedade nos despachos a secretária buscou saber o que impedia o deferimento do processo. A secretária buscou a lei que regia o assunto e encaminhou para a coordenadora visando evitar novos transtornos.</p>	<p>Ausência de padronização nos procedimentos Capacidade atribuída ao secretário</p>	<p>Desafios na realização da atividade Competências evidenciadas</p>

L	Pergunta	Resposta	Ideias centrais	Subcategorias	Categorias
L41	Entendi! Então Raquel, é só isso.	-	-	-	-
L42	Observação:	A secretária ensinou a coordenadora na elaboração de despachos em processos. É a segunda vez que assume a função de coordenadora de curso. Relatou a acumulação das atividades de chefe de departamento.	-	-	-
L43	Como os servidores técnico-administrativos da UFRRJ que atuam em secretarias acadêmicas de cursos de graduação aprenderam suas competências coletivas nos processos de trabalho sobre uma perspectiva estratégica de pessoas?		<p>Os secretários de curso aprenderam as suas competências com base nas atividades de trabalho semelhantes e específicas, visando superar os desafios na sua realização, como as dificuldades administrativas.</p> <p>Para isso, utilizou-se diversas formas de aprender - com colegas e executando a tarefa - somado as variáveis que contribuem para o aprendizado buscando suplantar os desafios para o aprendizado e desenvolver as competências requeridas que ainda não foram evidenciadas.</p>		

Legendas:

C - Refere-se a coluna da tabela

L - Refere-se a linha da tabela

Texto em vermelho - resposta direta a pergunta

Texto em verde - ideia complementar verificada

Análise da entrevista do Aluno 7

Data da coleta: 10.12.2016
Duração: 3m35s
Nome: Lindsey
Curso: História
Período: 9º

L	Pergunta	Resposta	Ideias centrais	Subcategorias	Categorias
L1	Com que frequência você se dirige ao secretário do curso?	Por mês mais ou menos.	Aproximadamente uma vez por mês.	-	-
L2	Uma vez por mês?	É.			
L3	É... E o que te leva ao secretário? Quais são os problemas que te levam até lá?	Dúvida sobre histórico, disciplina. É... Problemas pra colocar o processo por colocação de... De alunos no... Nas próprias disciplinas dos períodos extras, ultimamente tem sido isso.	Procura o secretário para: esclarecer dúvidas quanto a histórico, disciplinas e processos de atribuição de alunos as disciplinas de período extra.	Atividades semelhantes	Atividades do secretário
L4	É... Que problema foi esse de colocar as ordens das disciplinas?	Foi que eu tinha... Eu tinha que preencher os critérios para ser colocada numa disciplina de período extra e até o último dia eu estava, sendo que quando pulou do ultimo dia pro período de... De efetivação da matrícula eu não estava mais e gente que não preenchia os critérios estava no meu lugar.	Relatou um problema na efetivação de matrícula de uma disciplina de período extra.	Dificuldade administrativa	Desafios na realização da atividade
L5	E o problema foi resolvido?	Ainda não.	Não teve o problema resolvido. A pendência se estende por um ano.	Incapacidade atribuída a	Competências requeridas

L	Pergunta	Resposta	Ideias centrais	Subcategorias	Categorias
L6	Ainda tá correndo. Tem quanto tempo?	Tem um ano.		coordenação	
L7	E o que você acha que tá impedindo de resolver o problema?	As pessoas fazerem as coisas. Ler o processo, tentar resolver.	Acredita que para resolver o problema falta apenas vontade da coordenação.		
L8	Entendi. É... Como você avalia a secretaria do curso?	A secretaria ela é receptiva é... Quanto a questionamentos, resolução de problemas, dúvidas do dia-a-dia, mas por experiência própria, no meu caso, é... Um pouco difícil de resolver de fato esses problemas.	Avalia positivamente quanto a problemas rotineiros e negativamente quanto a resolução de problemas mais complexos.	Capacidade atribuída a secretária Incapacidade atribuída a coordenação	Competências evidenciadas Competências requeridas
L9	Entendi. É... O que você acredita que possa ser melhorado?	Procurar resolver os problemas que tem pra resolver.	Sugere como melhoria a pró-atividade para resolver problemas.	-	-
L10	O que você acha que falta?	E... Outra coisa também. Do efetivo durante a greve, no meu departamento não tem. Efetivo mesmo.	Sugere como melhoria o estabelecimento de um serviço mínimo durante a greve, porque os alunos tem problemas para resolver mesmo nesses períodos de greve.	-	-
L11	E isso atrapalha muito?	Atrapalha porque... Várias pessoas tem problemas pra resolver mesmo durante a greve, por exemplo, alunos que tem dúvidas quanto à monografia, a prazos que continuam correndo e tem que tirar dúvida, mas nunca tem ninguém no departamento.			
L12	E aí não se resolve?	Não.	Durante a greve não se resolve problemas.	Incapacidade atribuída a coordenação	Competências requeridas
L13	Entendi. É... O horário de atendimento?	Horário de atendimento. Ah! O horário é bom, acho que abre duas horas e fecha nove horas. É... De duas as nove, de quatorze a vinte e uma horas.	O horário de funcionamento do setor atende as necessidades.	Capacidade atribuída a secretária	Competências evidenciadas
L14	Atende?	Atende porque o curso é noturno então quem chega antes consegue. Até durante o primeiro tempo de aula.			

L	Pergunta	Resposta	Ideias centrais	Subcategorias	Categorias
	É sempre que você foi à secretaria pra resolver algum problema, você encontrou o secretário? Você foi direto ao coordenador? Em quem você vai primeiro?	A secretária sempre tá lá durante esses períodos, é... E a coordenadora de vez em quando tá lá também. Então, dependendo do problema, elas dividem quem vai resolver.	A secretária está sempre presente para resolver os problemas, já a coordenadora não está todos os dias. A secretária e a coordenadora dividem as atividades.	Capacidade atribuída a secretária	Competências evidenciadas
	É só isso. Muito obrigada!	-	-	-	-
L17	Observação:	É bolsista de apoio técnico administrativo. Participou da ocupação no Instituto Multidisciplinar. Relatou inassiduidade da secretária.	-	Incapacidade atribuída a secretária	Competências requeridas
L18	Como os servidores técnico-administrativos da UFRRJ que atuam em secretarias acadêmicas de cursos de graduação aprenderam suas competências coletivas nos processos de trabalho sobre uma perspectiva estratégica de pessoas?		-		

Legendas: C - Refere-se a coluna da tabela
L - Refere-se a linha da tabela
Texto em vermelho - resposta direta a pergunta
Texto em verde - ideia complementar verificada

Apêndice I – Episódios de Observações do campo

Episódio 01 – 30 horas sem redução salarial para técnicos da UFRRJ

Primeira submissão ao CONSU: 27/09/2016

Aprovação da regulamentação: 12/12/2016

Motivação: Melhoria nas condições de vida do servidor e no atendimento aos usuários dos serviços.

Impactos no IM: Os técnicos passam a discutir mudanças físicas e estruturais nos setores do IM visando obter o máximo de técnicos com as 30 horas sem redução salarial institucionalizadas.

Episódio 02 – Consulta pública à comunidade universitária para a escolha de Reitoria

Divulgação do regimento e cronograma da consulta: 11/10/2016

Primeiro turno de votação: 22 e 23/11/2016

Segundo turno de votação: 07 e 08/12/2016

Divulgação do resultado: 09/12/2016

Motivação: Composição de lista tríplice com aprovação da comunidade universitária.

Impactos no IM: Os técnicos convocam os candidatos a Pró-Reitoria de Assuntos Administrativos/ Gestão de Pessoas para um mini-debate sobre os temas de interesse da categoria. Os técnicos não se posicionam sobre qual candidato é o mais apto, dissolvendo os votos dos técnicos do IM nas chapas candidatas.

Episódio 03 – Greve dos técnicos administrativos da UFRRJ

Início: 27/10/2016

Fim: 15/12/2016

Motivação: Ação contra o ajuste fiscal proposto pela PEC 241 da Câmara dos Deputados e PEC 55 do Senado Federal.

Impactos no IM: Os técnicos do Instituto Multidisciplinar aderiram à greve aprovada em sindicato e passaram a se reunir semanalmente para discutir temas de interesse da categoria: conjuntura de greve, demandas dos técnicos para os candidatos a Reitoria, implantação da jornada de 30 horas semanais.

Episódio 04 – Ocupação e greve estudantil no Instituto Multidisciplinar

Início: 01/11/2016

Fim: em curso

Motivação: Ação contra o ajuste fiscal proposto pela PEC 241 da Câmara dos Deputados e PEC 55 do Senado Federal.

Impactos no IM: A ação impossibilitou a continuidade da ministração de aulas, apesar dos espaços concedidos para atividades de extensão. A entrada de servidores foi autorizada, mas era realizada com o acompanhamento de perto de um membro da ocupação. Não houve impedimento para as atividades administrativas, porém a equipe de limpeza não estava autorizada a realizar as suas atividades inviabilizando as condições de trabalho.

Episódio 05 – Greve dos docentes da UFRRJ

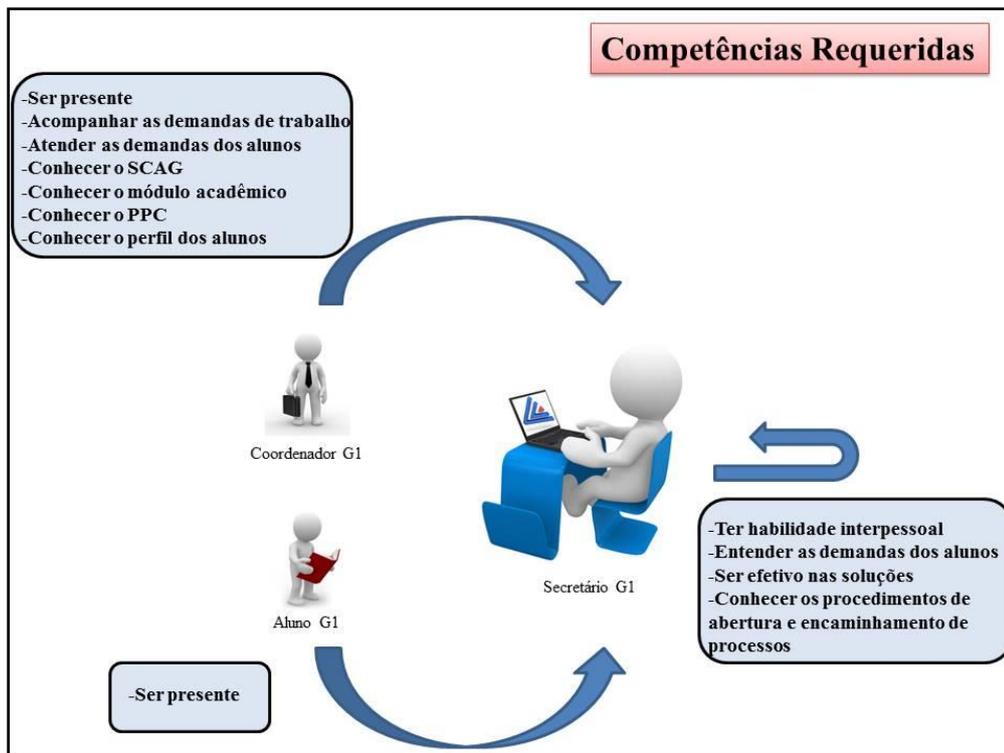
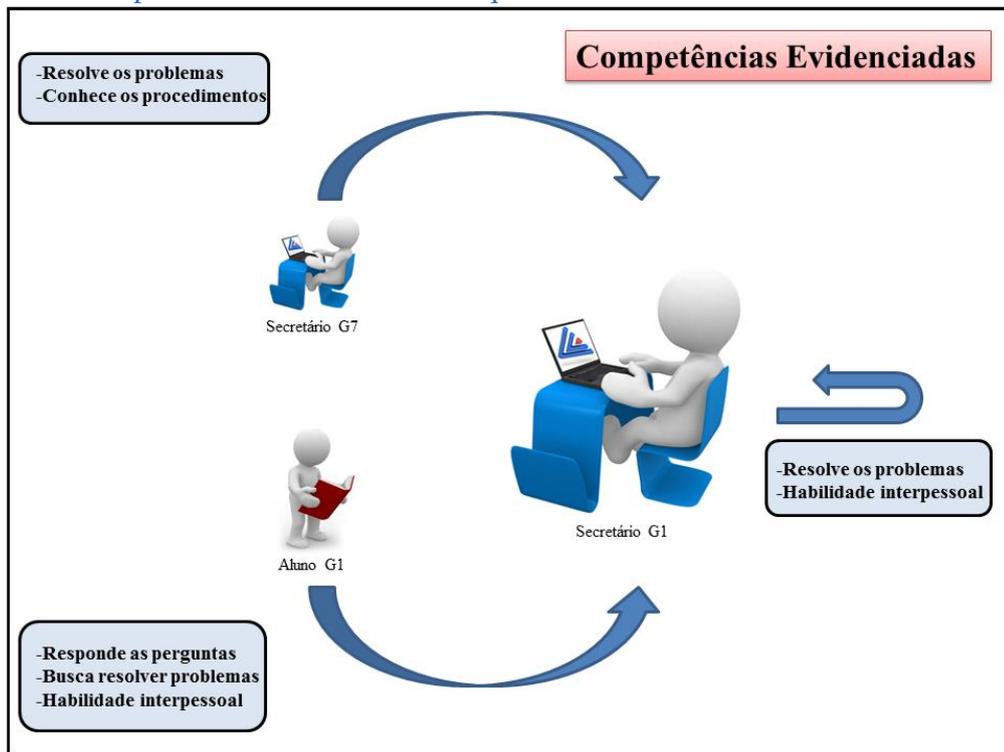
Início: 11/11/2016

Fim: em curso

Motivação: Ação contra o ajuste fiscal proposto pela PEC 241 da Câmara dos Deputados e PEC 55 do Senado Federal.

Impactos no IM: Com o início da greve dos docentes, o CEPE delibera por suspensão do calendário letivo de 2016-II a partir do dia 12/11/2016 e recomenda que sejam incorporadas 2 semanas letivas adicionais para reposição dos conteúdos na ocasião da normalização das atividades acadêmicas.

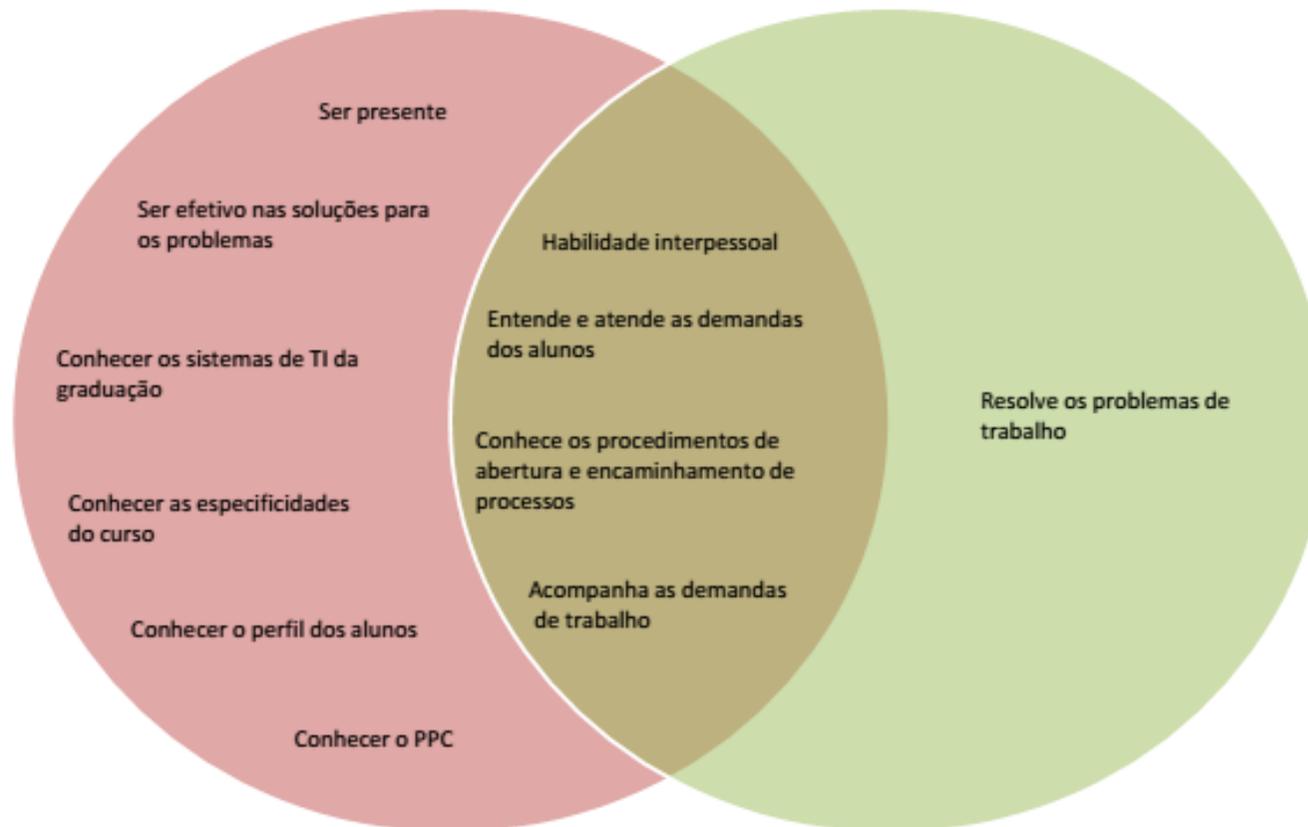
Apêndice J– Competências evidenciadas e requeridas do secretário G1



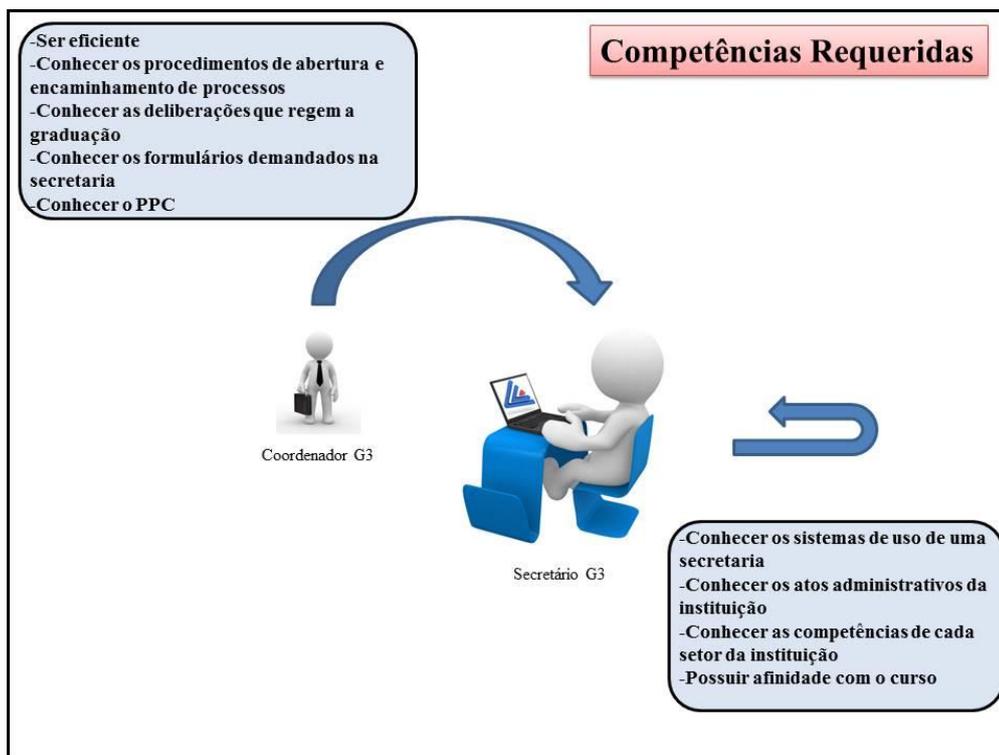
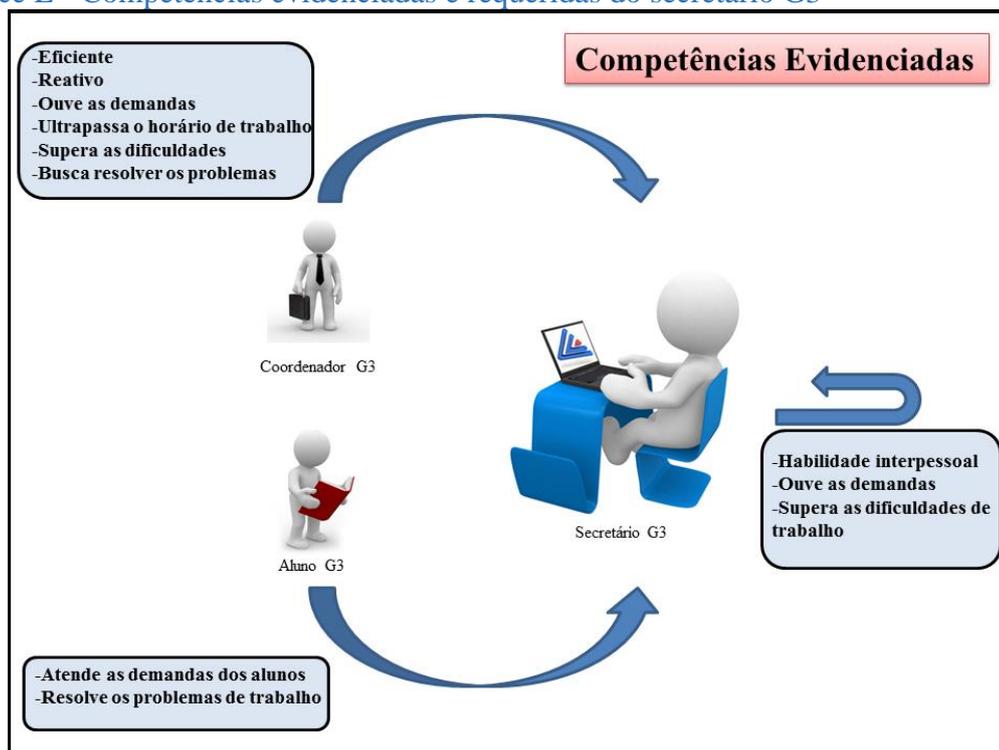
Apêndice K - Lacuna de competência do secretário G1

Competências Requeridas

Competências Evidenciadas



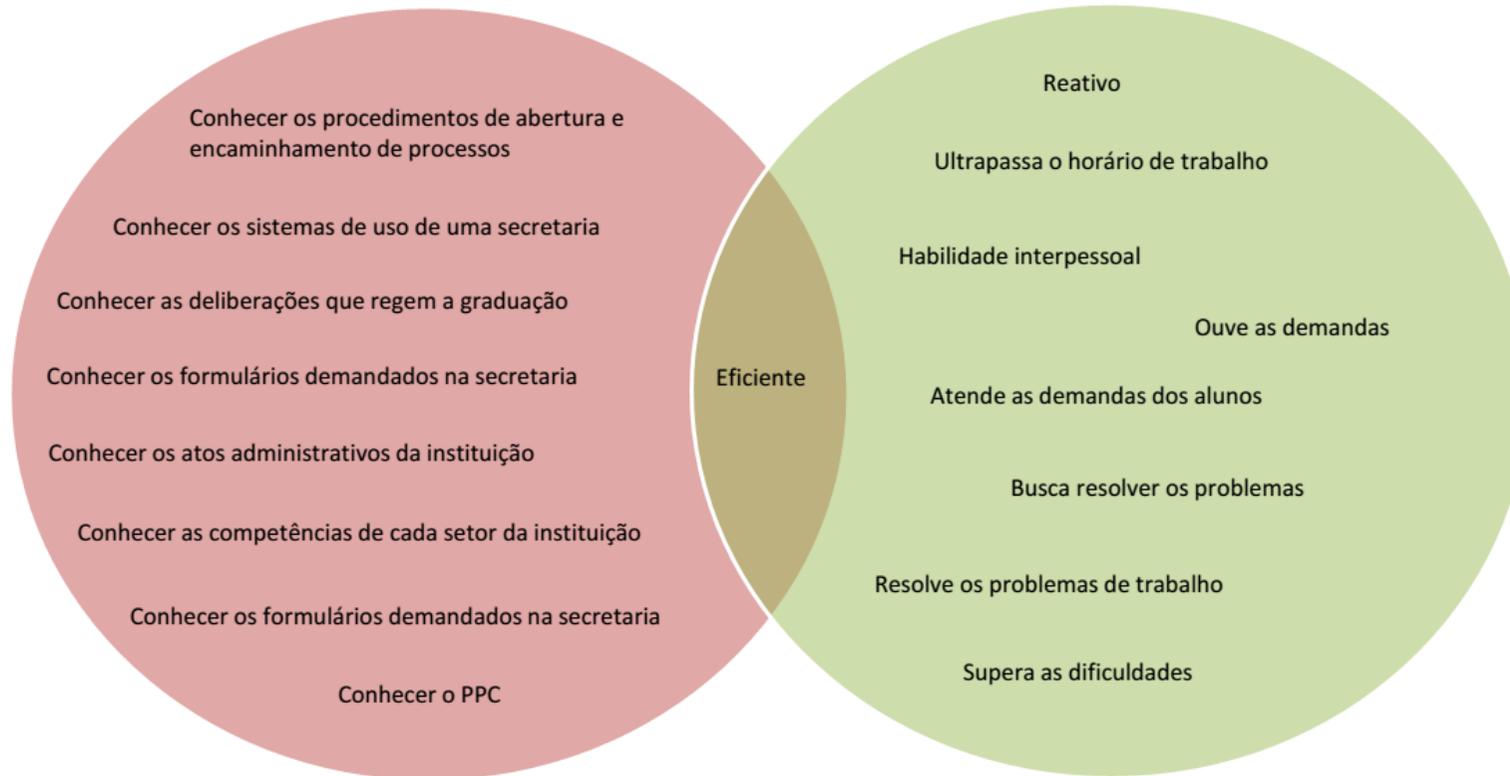
Apêndice L - Competências evidenciadas e requeridas do secretário G3



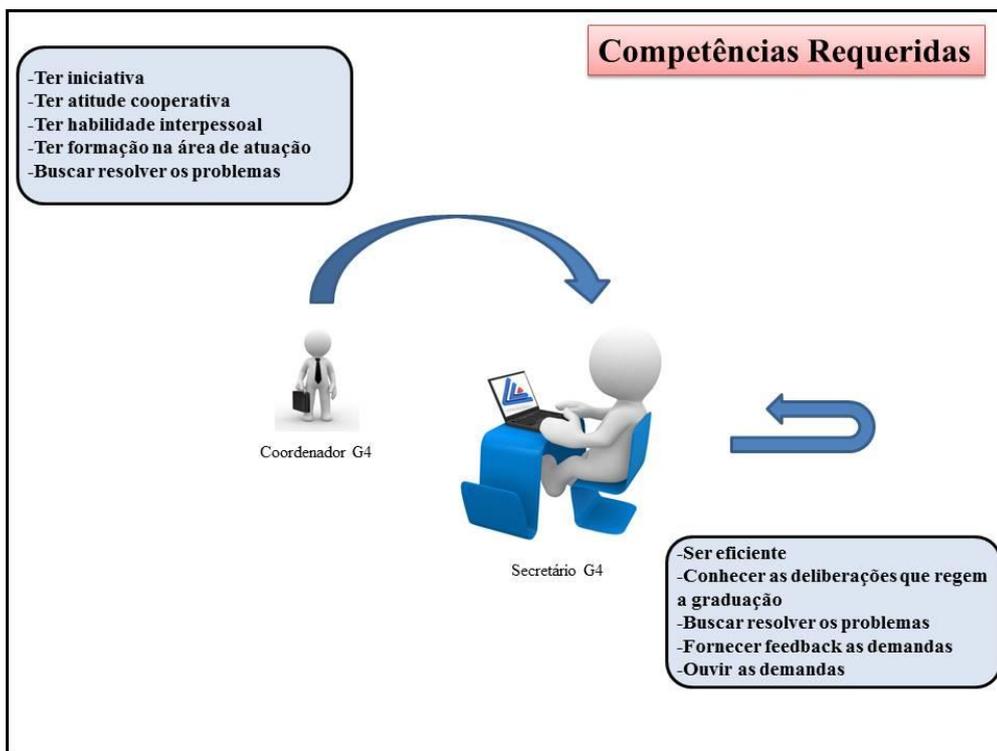
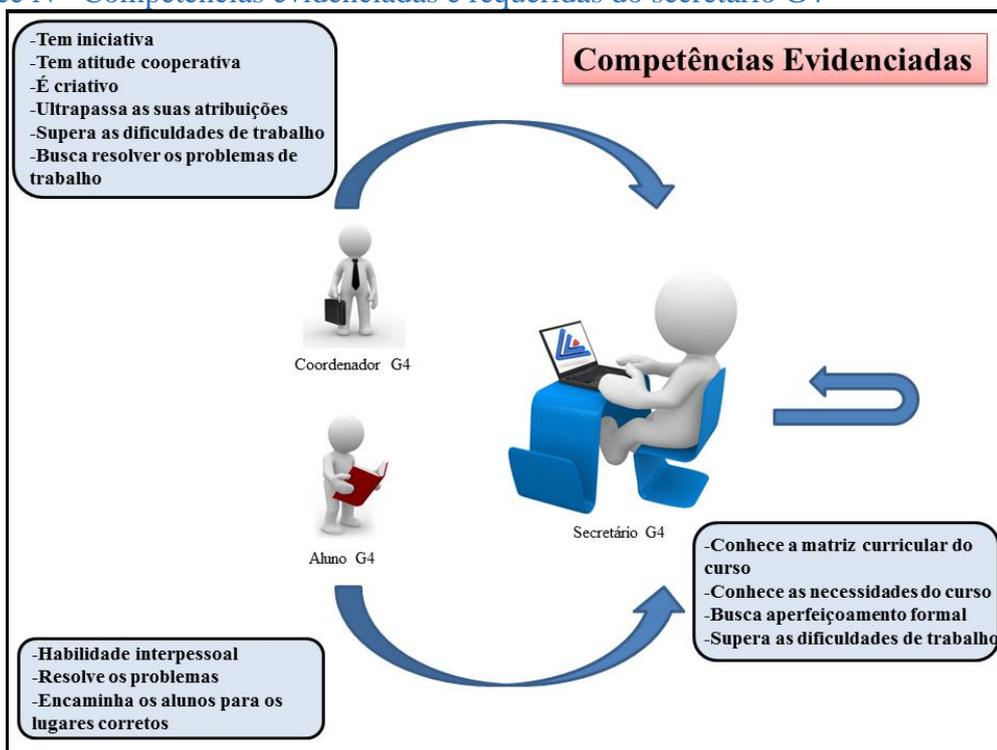
Apêndice M - Lacuna de competência do secretário G3

Competências Requeridas

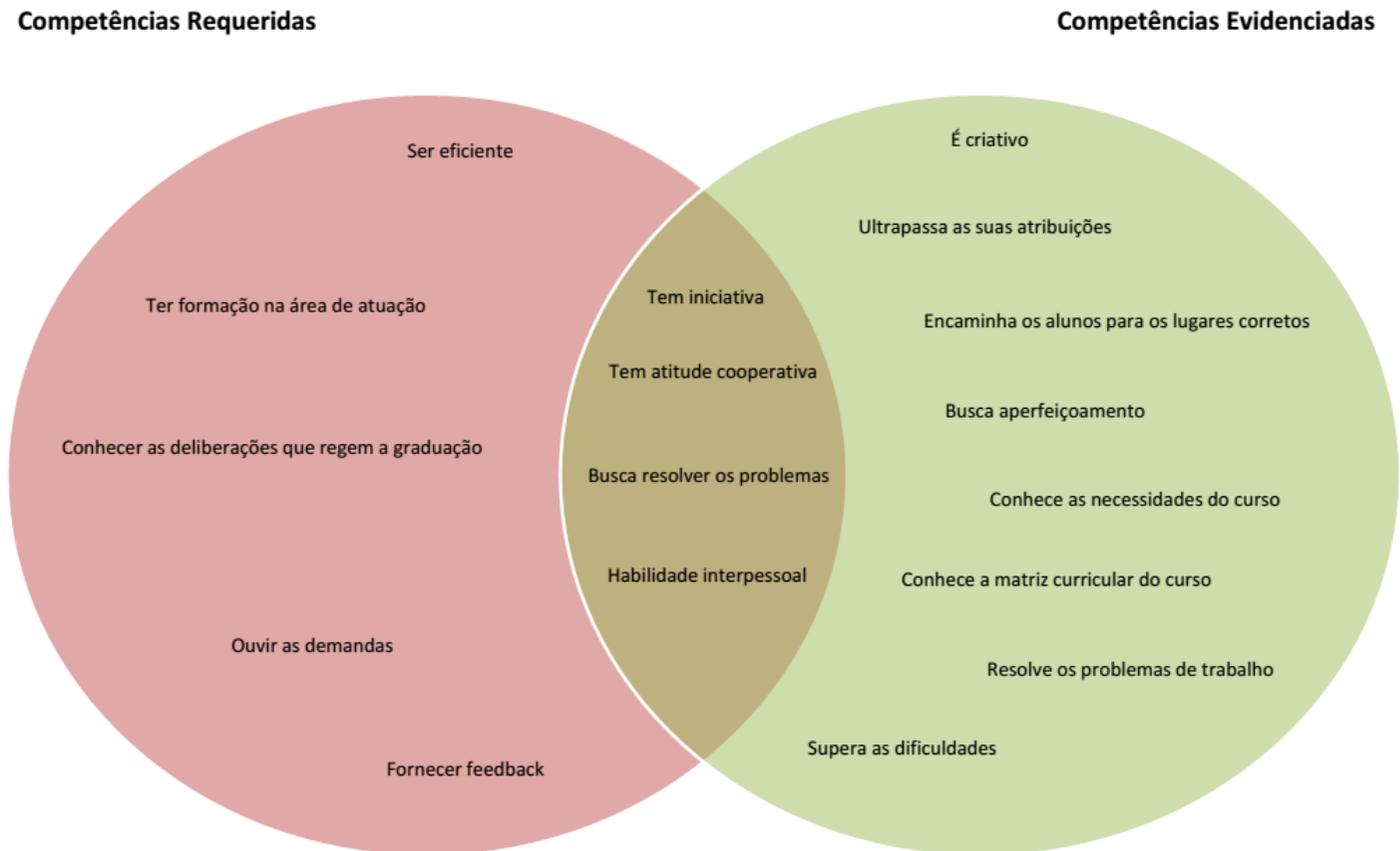
Competências Evidenciadas



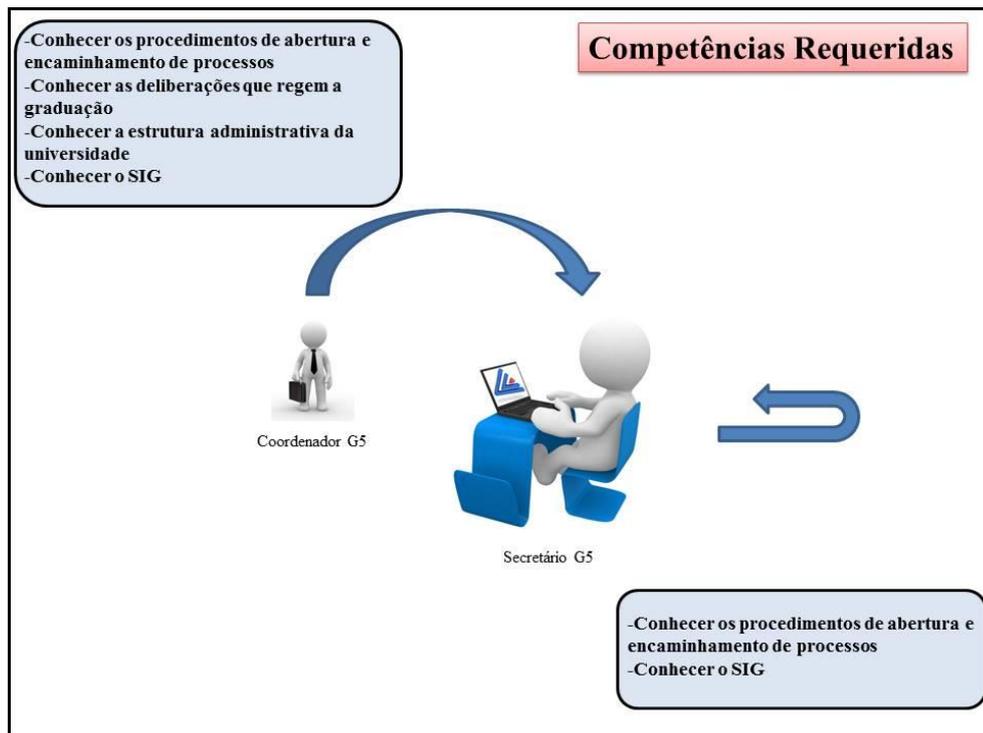
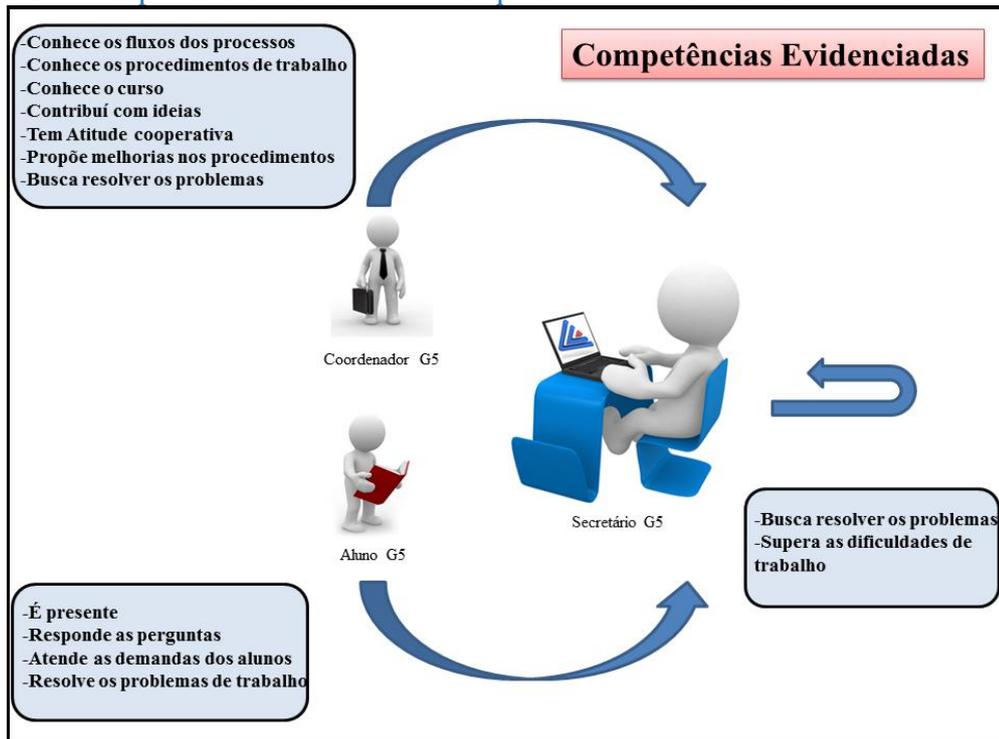
Apêndice N - Competências evidenciadas e requeridas do secretário G4



Apêndice O - Lacuna de competência do secretário G4



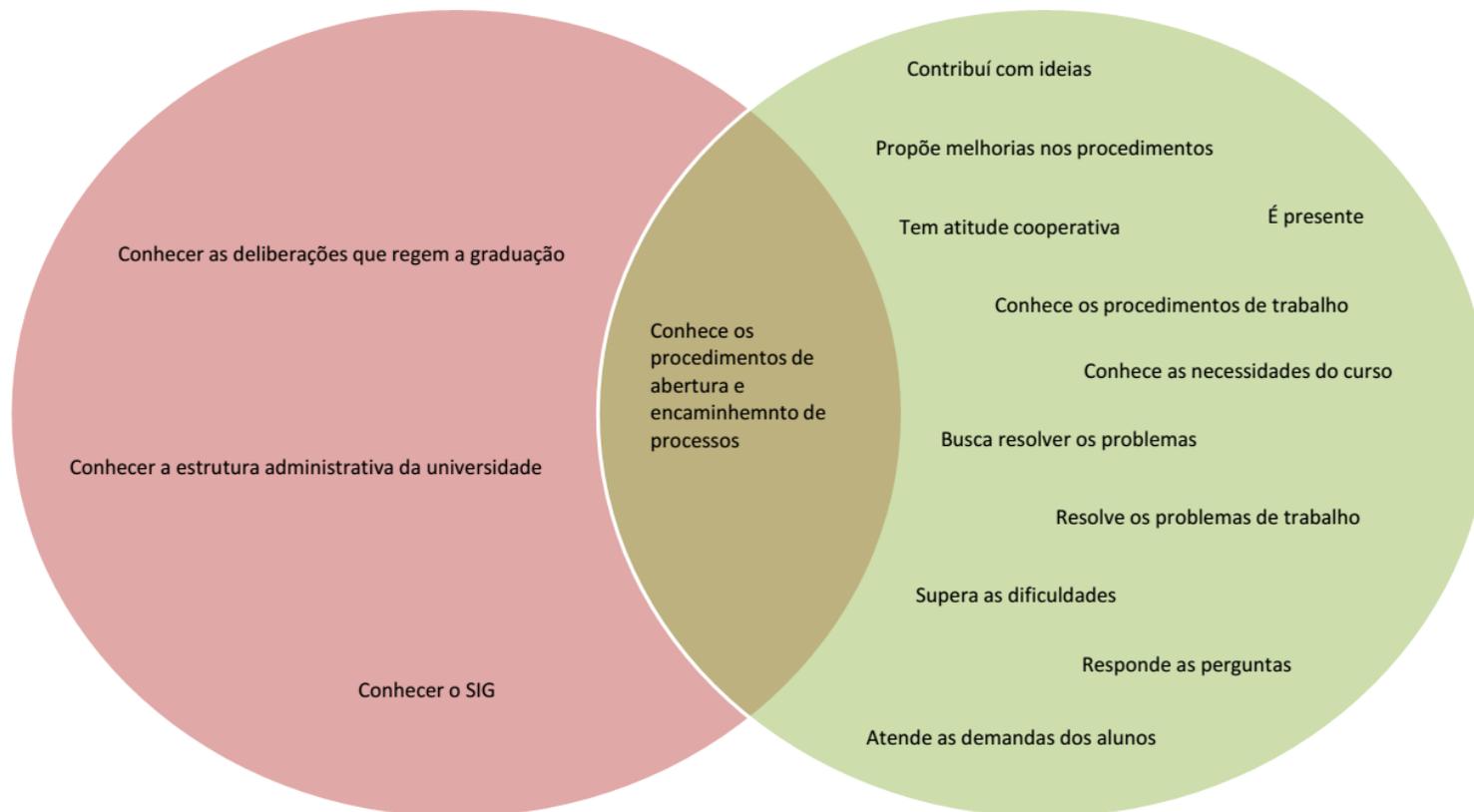
Apêndice P - Competências evidenciadas e requeridas do secretário G5



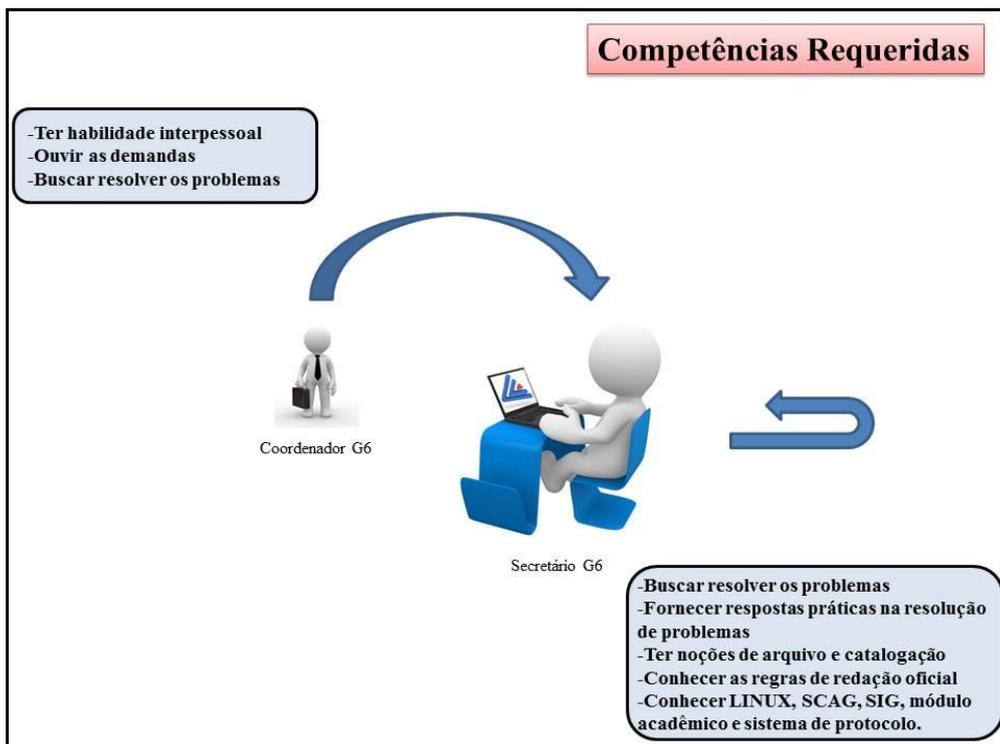
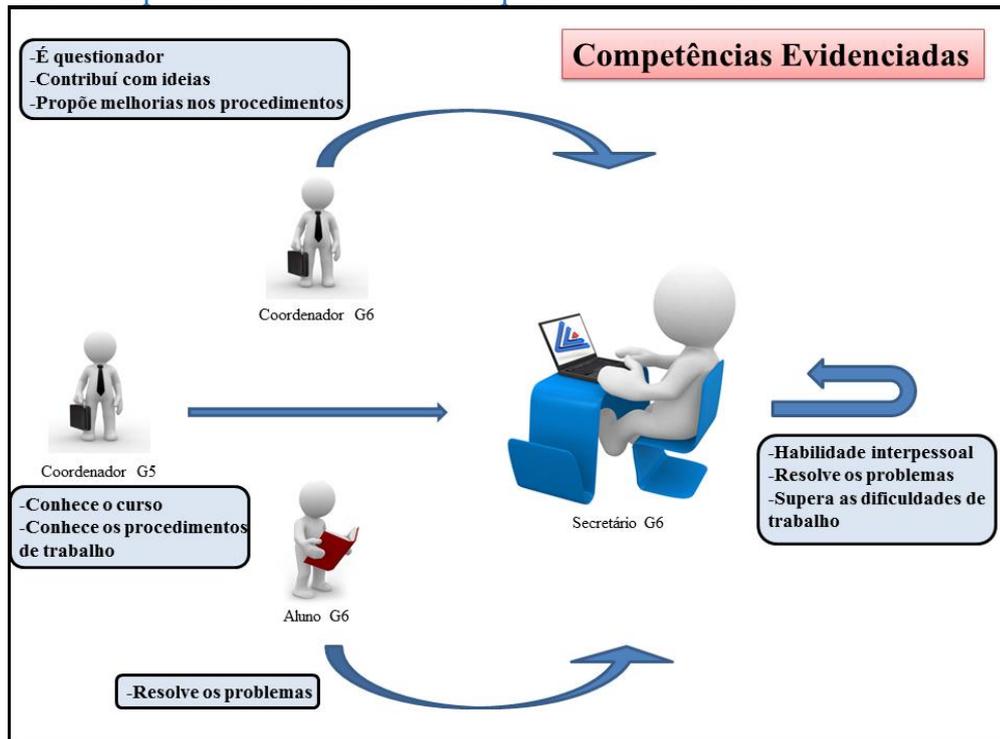
Apêndice Q - Lacuna de competência do secretário G5

Competências Requeridas

Competências Evidenciadas



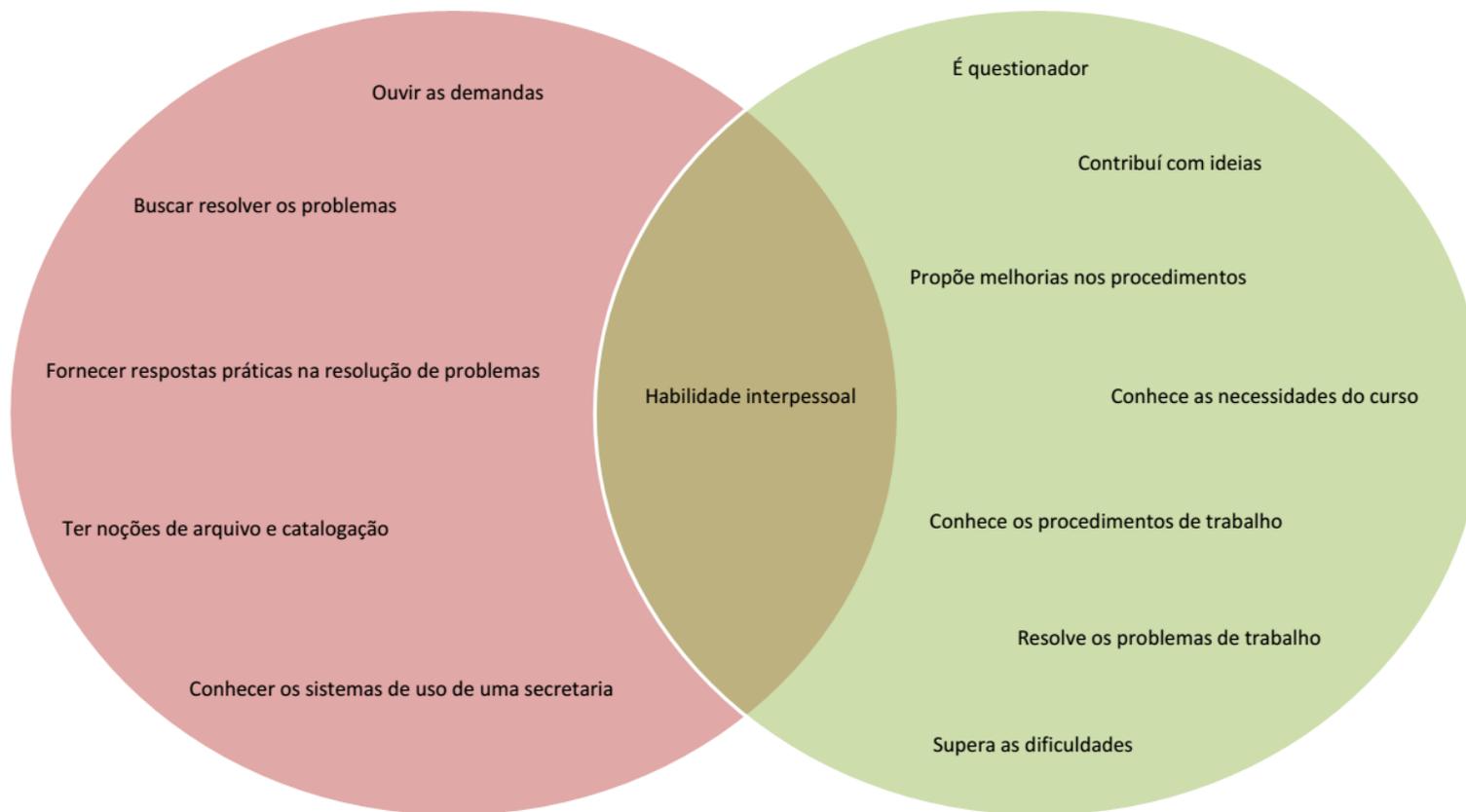
Apêndice R - Competências evidenciadas e requeridas do secretário G6



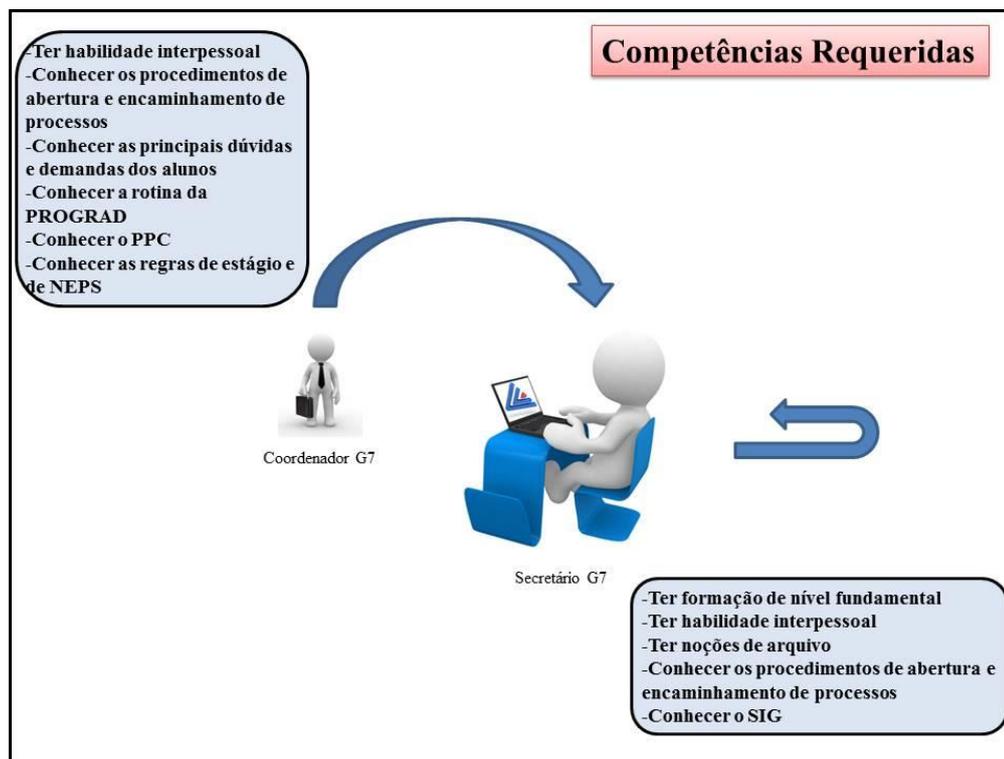
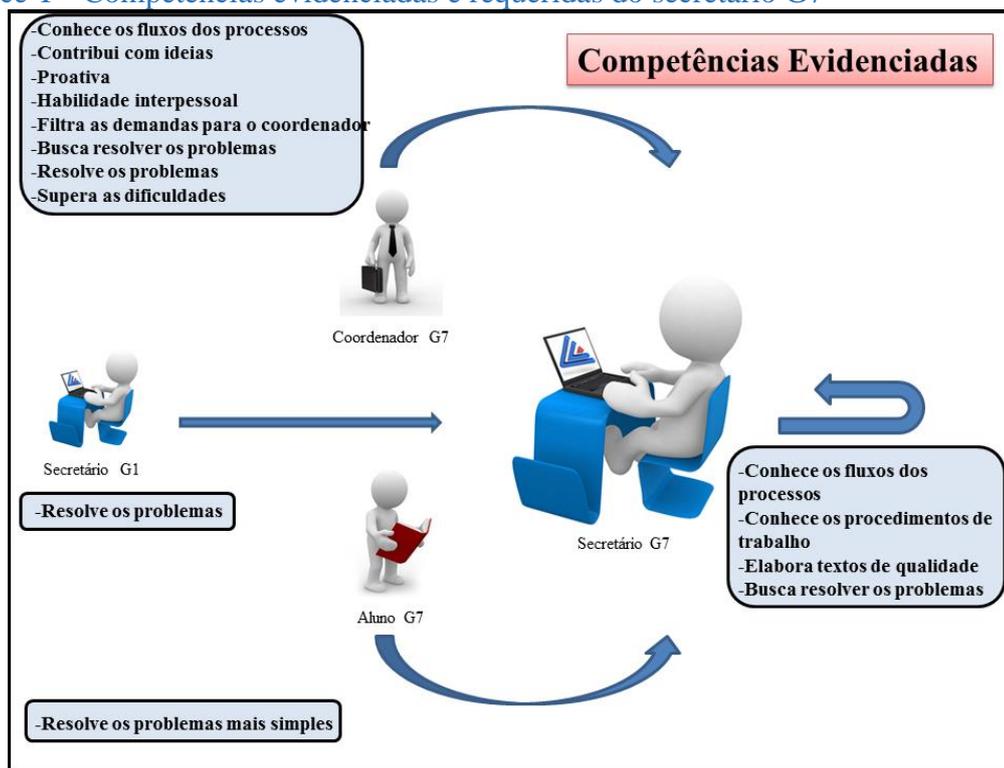
Apêndice S - Lacuna de competência do secretário G6

Competências Requeridas

Competências Evidenciadas



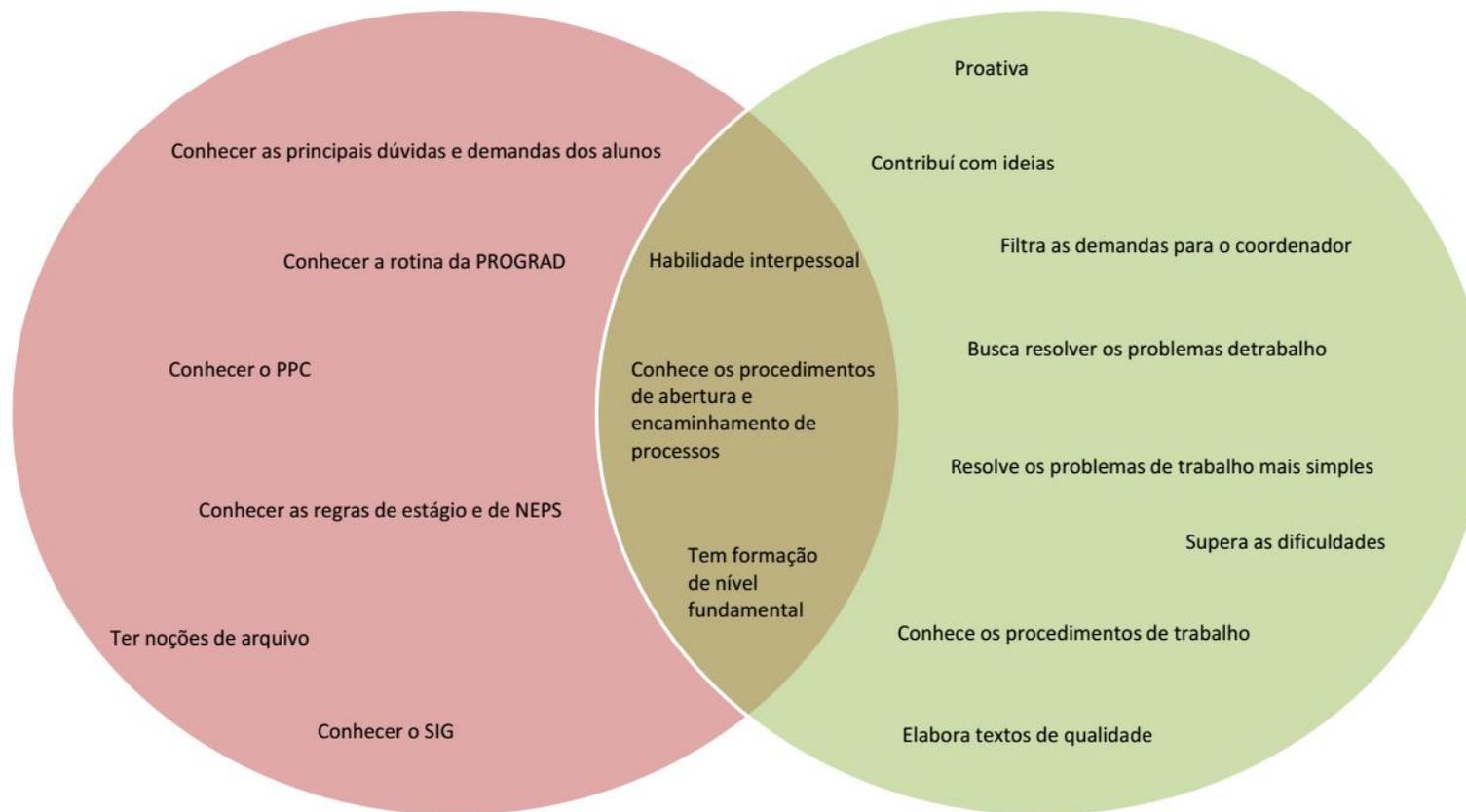
Apêndice T - Competências evidenciadas e requeridas do secretário G7



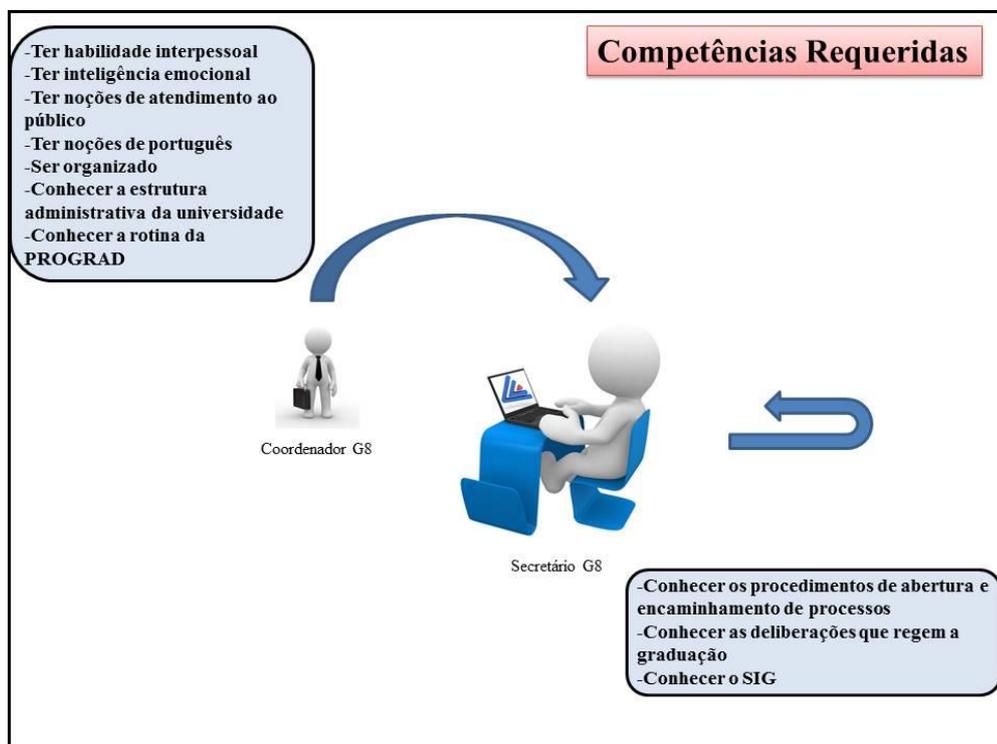
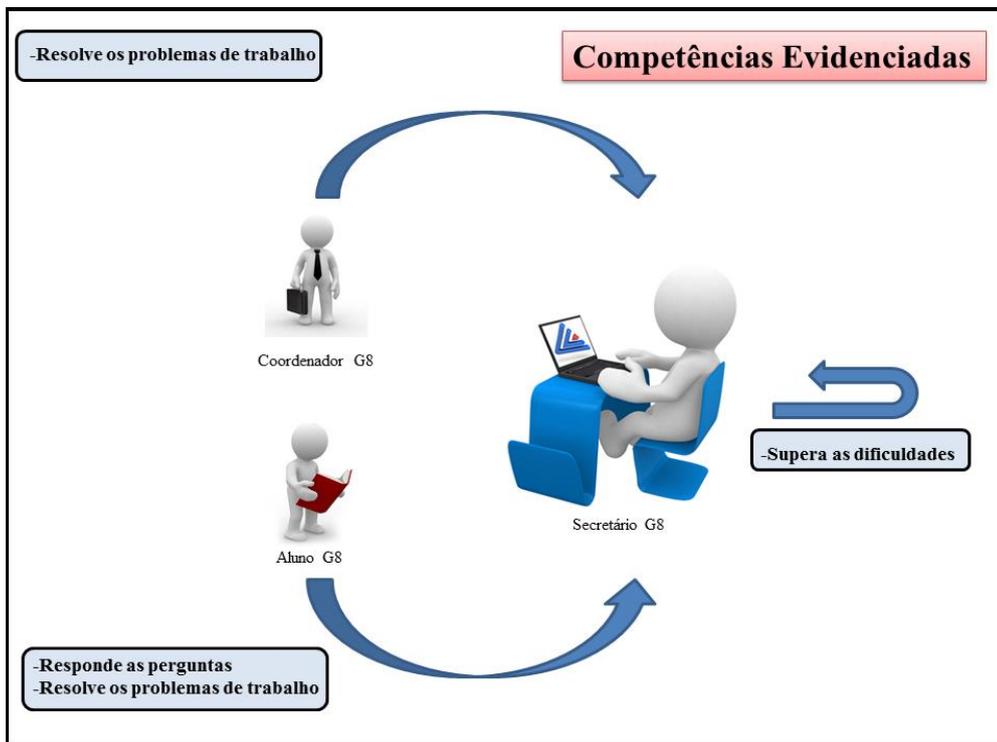
Apêndice U - Lacuna de competência do secretário G7

Competências Requeridas

Competências Evidenciadas

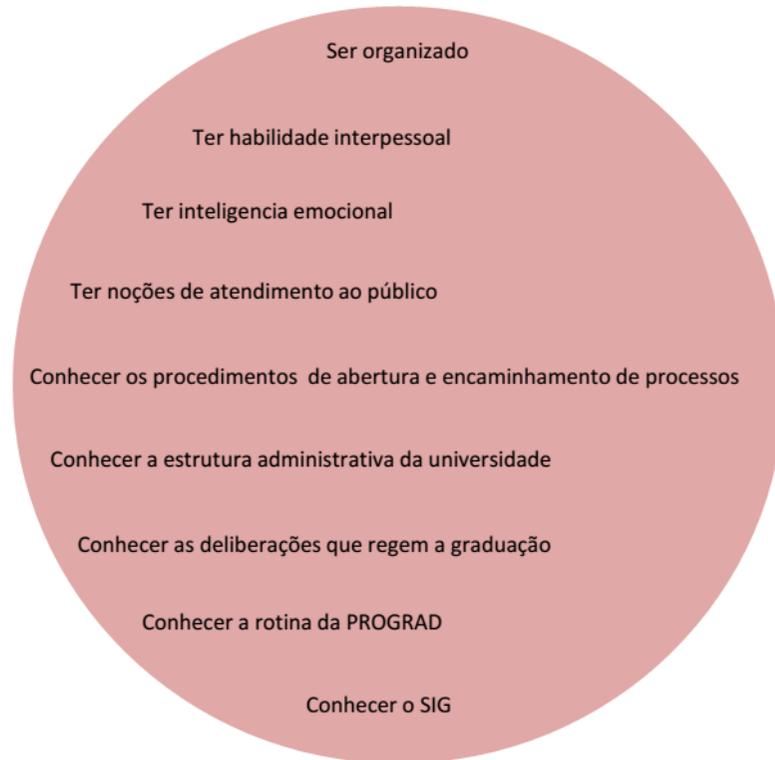


Apêndice V - Competências evidenciadas e requeridas do secretário G8



Apêndice X - Lacuna de competência do secretário G8

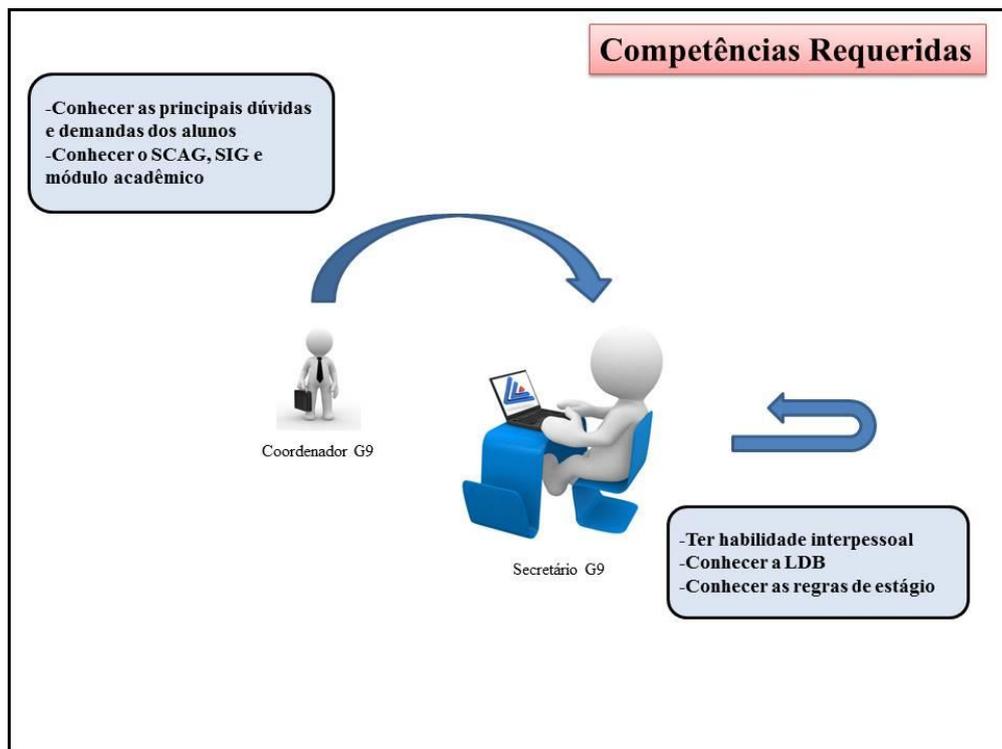
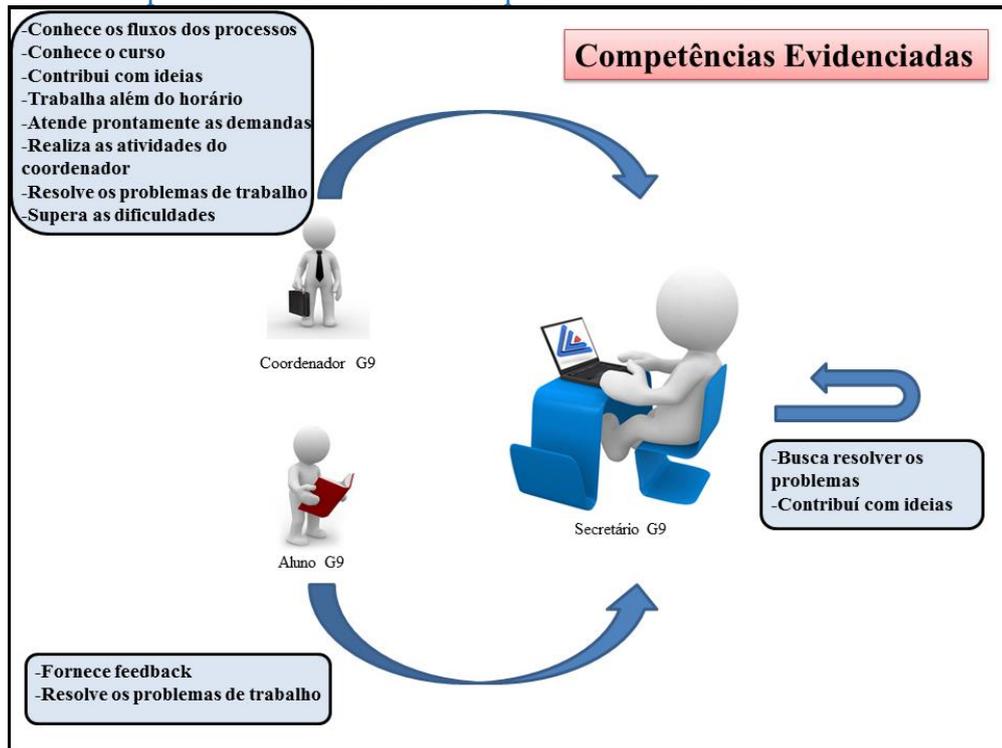
Competências Requeridas



Competências Evidenciadas

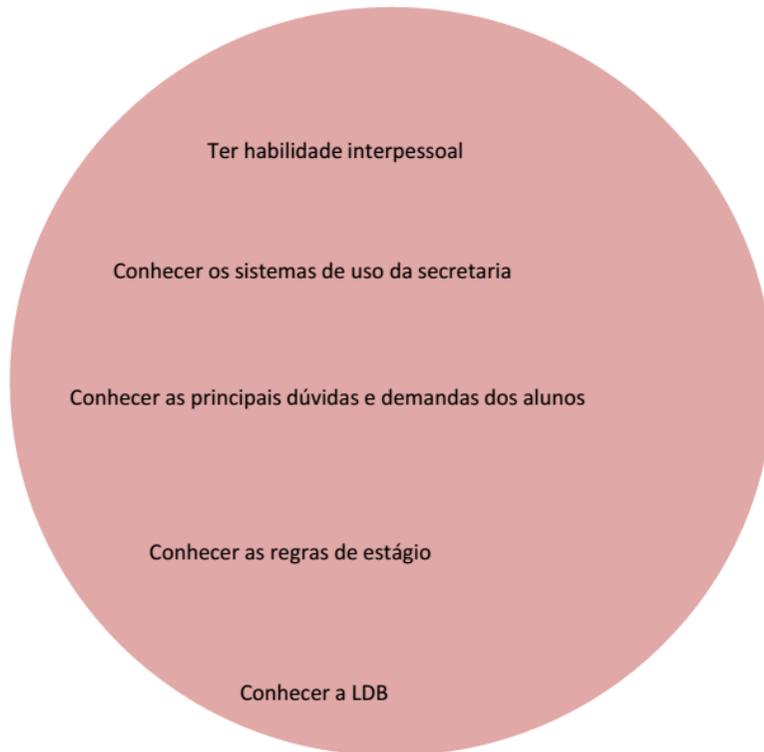


Apêndice Y - Competências evidenciadas e requeridas do secretário G9



Apêndice Z - Lacuna de competência do secretário G9

Competências Requeridas



Competências Evidenciadas

