



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO / CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO NAS
ORGANIZAÇÕES APRENDENTES

ERICSON ROBSON DE SOUSA BERNARDO

O USO DA EAD NA CAPACITAÇÃO CONTINUADA DE SERVIDORES NUMA
INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO

João Pessoa – PB
2015

ERICSON ROBSON DE SOUSA BERNARDO

O USO DA EAD NA CAPACITAÇÃO CONTINUADA DE SERVIDORES NUMA
INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em
Gestão nas Organizações Aprendentes da Universidade
Federal da Paraíba (MPGOA/UFPB), linha de pesquisa
Inovação em Gestão Organizacional, como requisito
para a obtenção do título de Mestre.

Orientador (a): Profa. Dra. Maria das Graças Vieira.

João Pessoa – PB

2015

B523u Bernardo, Ericson Robson de Sousa.
O uso da EAD na capacitação continuada de servidores numa
instituição federal de ensino / Ericson Robson de Sousa Bernardo.- João
Pessoa, 2015.
118p. : il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão nas Organizações
Aprendentes) - Universidade Federal da Paraíba.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria das Graças Vieira.

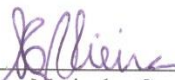
1. Gestão organizacional. 2. Organizações públicas aprendentes.
3. Aprendizagem organizacional. 4. Competências. 5. Capacitação.
6. Educação a distância.

O USO DA EAD NA CAPACITAÇÃO CONTINUADA DE SERVIDORES NUMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO

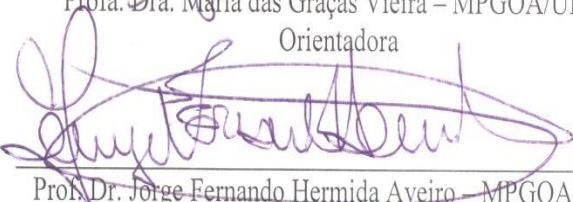
Dissertação apresentado ao Mestrado Profissional em
Gestão nas Organizações Aprendentes da Universidade
Federal da Paraíba (MPGOA/UFPB), linha de pesquisa
Inovação em Gestão Organizacional, como requisito
para a obtenção do título de Mestre.

Aprovado, em 10/11/2015.

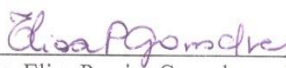
Banca Examinadora



Prof. Dra. Maria das Graças Vieira – MPGOA/UFPB
Orientadora



Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida Aveiro – MPGOA/UFPB
Avaliador Interno



Prof. Dra. Elisa Pereira Gonsalves – PPGE/UFPB
Avaliadora Externa

*A minha família, refúgio seguro nas horas
incertas.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por que sem Ele nada do que se fez seria concretizado.

Aos meus pais, pelo dom da vida.

A minha família, pela compreensão dos momentos em que necessitei me privar de sua companhia para dedicar-me à realização deste trabalho.

Ao Magnífico Reitor do IFPB, Prof. Dr. Cícero Nicácio do Nascimento Lopes e a Pró-Reitora de Pós-Graduação, Inovação e Pesquisa, Profa. Dra. Francilda Araújo Inácio, pelos esforços empreendidos na manutenção do convênio firmado com o MPGOA/UFPB para capacitação de seus gestores.

A Pró-Reitoria de Administração (PRA) e à Coordenação de Capacitação e Qualificação de Pessoas (CCQP) da Reitoria do IFPB pela disposição em fornecer dados que fundamentaram a presente pesquisa.

A Diretoria de Educação a Distância e Projetos Especiais (DEDPE) do IFPB pelas palavras de incentivo e encorajamento no prosseguimento deste trabalho.

Aos servidores Técnico-Administrativos da Reitoria do IFPB que colaboraram para o êxito deste trabalho.

A minha Orientadora, Profa. Dra. Maria das Graças Vieira por ter dedicado seu tempo, paciência e talento na orientação desta pesquisa. Mais que uma Orientadora, uma amiga!

Aos demais membros da Banca Examinadora, Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida Aveiro e Profa. Dra. Elisa Pereira Gonsalves, pelas valiosas contribuições para melhoria deste trabalho.

A Profa. Dra. Jacqueline Echeverría Barrancos, minha Orientadora quando do curso de Graduação em Administração na UEPB, por quem alimento elevada estima e respeito, principal incentivadora de minha trajetória acadêmica.

Ao amigo, Prof. Marconildo Viegas que dedicou seu tempo em colaborar com a revisão e adequação deste trabalho à nova ortográfica da Língua Portuguesa.

A amiga e egressa do MPGOA/UFPB, Nadja Pessoa do Amarante, servidora Técnica-Administrativa do IFPB, pelas palavras de incentivo quando do meu ingresso neste Mestrado.

Aos professores do MPGOA/UFPB que contribuíram cada um a sua maneira, para o êxito deste projeto.

A Secretaria e a Coordenação do MPGOA/UFPB que sempre solícitos recebiam as demandas discentes, procurando atendê-las na medida do possível.

A equipe de trabalho da Procuradoria Federal junto ao IFPB, Dra. Zeneida Machado Silveira de Souza (Procuradora-Chefe), Helena Rosa Thomaz de Aquino e Kaline Pereira de Araújo, pelo apoio incondicional e incentivo na condução deste trabalho e por que *“alguns amigos são mais chegados que irmãos”*.

Aos colegas de turma, por todos os momentos vividos. A companhia de todos vocês tornou essa caminhada leve e gratificante!

A todos aqueles que por lapso de memória não citei, mas que tenham colaborado direta ou indiretamente para o desenvolvimento deste trabalho.

E por fim, mas não menos importante a mim mesmo por nunca ter desistido, apesar de todos os obstáculos encontrados no percurso desta sinuosa trajetória.

“As ideias são grandes na medida em que são realizáveis”.

Gramsci (1891 – 1937)

No te rindas

*No te rindas, aun estas a tiempo
de alcanzar y comenzar de nuevo,
aceptar tus sombras, enterrar tus miedos,
liberar el lastre, retomar el vuelo.*

*No te rindas que la vida es eso,
continuar el viaje,
perseguir tus sueños,
destrabar el tiempo,
correr los escombros y destapar el cielo.*

*No te rindas, por favor no cedas,
aunque el frio queme,
aunque el miedo muerda,
aunque el sol se esconda y se calle el viento,
aun hay fuego en tu alma,
aun hay vida en tus sueños,
porque la vida es tuya y tuyo tambien el deseo,
porque lo has querido y porque te quiero.*

*Porque existe el vino y el amor, es cierto,
porque no hay heridas que no cure el tiempo,
abrir las puertas quitar los cerrojos,
abandonar las murallas que te protegieron.*

*Vivir la vida y aceptar el reto,
recuperar la risa, ensayar el canto,
bajar la guardia y extender las manos,
desplegar las alas e intentar de nuevo,
celebrar la vida y retomar los cielos,*

*No te rindas por favor no cedas,
aunque el frio queme,
aunque el miedo muerda,
aunque el sol se ponga y se calle el viento,
aun hay fuego en tu alma,
aun hay vida en tus sueños,
porque cada dia es un comienzo,
porque esta es la hora y el mejor momento,
porque no estas sola,
porque yo te quiero.*

(Mario Benedetti)

RESUMO

O mundo vem atravessando profundas e céleres mudanças em que as organizações públicas vêm sendo impactadas, sobretudo, com a inserção e crescente avanço das tecnologias digitais e o redimensionamento de mercados frente à necessidade de entregar melhores resultados à sociedade, em que a sua sobrevivência dependerá de sua capacidade de aprender a aprender (ASSMAN, 1998; CHOO, 2006; MORGAN, 2002), tendo nas pessoas o seu ponto de partida para a resolução de problemas e enfrentamento de desafios atuais agregando maior competitividade e eficiência organizacionais (FLEURY, 2002). A fundamentação teórica contextualiza os modelos de Gestão na Administração Pública (SANABIO; SANTOS; DAVID, 2013) e a emergência do paradigma de Organizações Públicas Aprendentes (ASSMAN, 1998), aborda a aprendizagem organizacional e a gestão por competências. Apresenta a inserção da EAD nas organizações públicas (ENAP, 2006), sua evolução histórica, sua utilização para fins de capacitação e encerra tratando das resistências e desafios da EAD para aprendizagem nas organizações públicas. O objetivo da presente pesquisa é investigar o uso da Educação a Distância (EAD) na capacitação dos servidores Técnico-Administrativos da Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). Assim sendo, foram delineados os seguintes objetivos específicos: (a) descrever o atual panorama da utilização da EAD para fins de capacitação de servidores Técnico-Administrativos no âmbito da Reitoria do IFPB, (b) identificar a EAD como ferramenta de Capacitação em serviço para o desenvolvimento de competências e, (c) identificar pontos positivos e negativos na utilização da EAD para fins de capacitação. A metodologia empregada na pesquisa classifica-se quanto a sua finalidade como aplicada, quanto à forma de abordagem do problema em quali-quantitativa, quanto ao atingimento dos objetivos em exploratória e no que diz respeito ao método, estudo de caso, em que o IFPB será a organização estudada. Para coleta de dados foram utilizados os instrumentos: análise documental, questionário e entrevista estruturada. O questionário foi aplicado aos servidores Técnico-Administrativos da Reitoria do IFPB, por meio da ferramenta de formulários eletrônicos *Google Docs*. A entrevista estruturada foi aplicada à Gestora de Capacitação e Qualificação Profissional devidamente gravada, transcrita literalmente e convertida em protocolo para extração da categorização temática. O tratamento e a análise dos resultados foram realizados pela abordagem da triangulação, procurando identificar linhas convergentes na compreensão do problema proposto. Os resultados da pesquisa apontam que a utilização da EAD na capacitação de servidores Técnico-Administrativos pode representar uma ferramenta estratégica para aprendizagem organizacional promovendo o desenvolvimento de competências coletivas pela promoção de competências individuais e a otimização da utilização de recursos para esta finalidade, sobretudo frente às severas restrições financeiras. Aponta ainda as vantagens e desafios em sua efetivação, em observância a normativos legais vigentes. O estudo conclui que a utilização da EAD na capacitação de servidores Técnico-Administrativos pode agregar maior eficiência organizacional aos seus processos internos por meio da aprendizagem continuada e o atingimento de sua missão institucional.

Palavras-chave: Organizações Públicas Aprendentes. Aprendizagem Organizacional. Competências. Capacitação. Educação a Distância.

ABSTRACT

The world is going through profound and rapid change in which public organizations have been impacted, particularly with the inclusion and increasing advancement of technology digital and resizing markets faced with the need to deliver better results to the society in which their survival depends on their ability to learn to learn (ASSMAN, 1998; CHOO, 2006; Morgan, 2002), and in people your starting point for resolving current challenges problems and coping adding greater competitiveness and organizational efficiency (FLEURY, 2002). The theoretical models contextualizes Management in Public Administration (SANABIO; SANTOS; DAVID, 2013) and the emergence of the paradigm of Public Organizations Learners (ASSMAN, 1998), addresses the organizational learning and management skills. It presents the inclusion of distance education in public organizations (ENAP, 2006), its historical evolution, its use for training purposes and ends dealing with resistances and challenges of distance learning for learning in public organizations. The aim of this research is to investigate the use of Distance Education (EAD) in the training of technical and administrative staff of the Rectory of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Paraíba (IFPB). Therefore, the following specific objectives were outlined: (a) describe the current situation of the use of EAD for Technical and Administrative server training purposes within the Rectory of IFPB, (b) identify the EAD as a training tool in service skills development, and (c) to identify strengths and weaknesses in the use of distance learning for training purposes. The methodology used in the study is to be classified as to their purpose as applied, how to approach the problem in both qualitative and quantitative, as the achievement of the in exploratory purposes and with respect to the method, a case study in which the IFPB It will be the organization studied. For data collection were used instruments: document analysis, questionnaire and structured interview. The questionnaire was applied to the Technical and Administrative servers of the Rectory of IFPB through the electronic forms tool Google Docs. A structured interview was applied to the management of Professional Training and Qualification properly recorded, transcribed literally and converted into protocol for thematic categorization extraction. The treatment and analysis of the results was performed by the triangulation approach, seeking to identify converging lines in understanding the proposed problem. The survey results indicate that the use of distance learning in the training of Technical and Administrative servers could be a strategic tool for organizational learning promoting the development of collective skills for the promotion of individual skills and optimizing the use of resources for this purpose, especially in the face of severe financial constraints. Also points out the advantages and challenges in its execution, in compliance with the existing legal regulations. The study concludes that the use of distance learning in the training of Technical and Administrative servers can add greater organizational efficiency to its internal processes through continuous learning and the achievement of its institutional mission.

Keywords: Learners Public Organization. Organizational Learning. Skills. Continuing training. Distance education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Globalização e sociedade	16
Figura 2 – Formas de conversão do conhecimento	34
Figura 3 – Cinco gerações da EAD e suas tecnologias	42
Figura 4 – Logomarca da UAB/Capes	48
Figura 5 – Logomarca do AVA Rooda	53
Figura 6 – Logomarca do AVA TelEduc	54
Figura 7 – Interface inicial do IFPB Virtual em AVA Moodle	55
Figura 8 – Logomarca do AVA Moodle	55

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sexo dos participantes	66
Gráfico 2 – Idade dos participantes	66
Gráfico 3 – Nível do cargo ocupado	67
Gráfico 4 – Formação acadêmica dos participantes	68
Gráfico 5 – Tempo de serviço no IFPB	68
Gráfico 6 – Capacitação de servidores Técnico-Administrativos	71
Gráfico 7 – Importância da capacitação de servidores TAEs segundo os participantes	72
Gráfico 8 – Modalidade predominante em eventos de capacitação	74
Gráfico 9 – Participação em eventos de capacitação na modalidade EAD	76
Gráfico 10 – Possibilidade de contribuição da EAD na capacitação dos servidores	77
Gráfico 11 – Motivação para participação em capacitações na modalidade EAD	78
Gráfico 12 – Vantagens da utilização da EAD na capacitação	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perspectivas teóricas para aprendizagem organizacional	30
Quadro 2 – Diferentes perspectivas de competência	31
Quadro 3 – Competências profissionais	32
Quadro 4 – Variação da terminologia da EAD ao longo do tempo	39
Quadro 5 – Instituições internacionais pioneiras em EAD	43
Quadro 6 – Principais experiências brasileiras em EAD via rádio	44
Quadro 7 – Ano de início das ações de EAD nas organizações	49
Quadro 8 – Descrição das etapas de coleta de dados	61
Quadro 9 – Denominações do IFPB ao longo do tempo	63

LISTA DE SIGLAS

ABED –	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABT –	Associação Brasileira de Teleducação
ANDIFES –	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPAD –	Associação Nacional de Pesquisa em Administração
AVA –	Ambiente(s) Virtual(is) de Aprendizagem
BDTD –	Banco Digital de Teses e Dissertações
CAPES –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CI –	Centro de Informática
CNE –	Conselho Nacional de Educação
EAD –	Educação a Distância
ENAP –	Escola Nacional de Administração Pública
ESAF –	Escola Superior de Administração Fazendária
IFEPT –	Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica
IFPB –	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
IPAE –	Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB –	Movimento de Educação de Base
MOBRAL –	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NIED –	Núcleo de Informática aplicada à Educação
NUTED –	Núcleo de Tecnologia aplicado à Educação
PRONTEL –	Programa Nacional de Teleducação
ROODA –	Rede Cooperativa de Aprendizagem
SENAC –	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SERPRO –	Serviço Federal de Processamento de Dados
TCU –	Tribunal de Contas da União
TIC –	Tecnologia(s) da Informação e Comunicação
TV –	Televisão
UAB –	Universidade Aberta do Brasil
UFPA –	Universidade Federal do Pará
UFRGS –	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC –	Universidade Federal de Santa Catarina
UNICAMP –	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	DELIMITAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA DA PESQUISA	16
1.2	OBJETIVOS	18
1.2.1	Objetivo geral	18
1.2.2	Objetivos específicos	18
1.3	JUSTIFICATIVA	19
1.4	ESTRUTURA DO TRABALHO	20
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1	MODELOS GERENCIAIS NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA	22
2.1.1	O modelo patrimonialista	23
2.1.2	O modelo burocrático	23
2.1.3	O modelo gerencialista	25
2.1.4	O modelo societal	26
2.2	ORGANIZAÇÕES PÚBLICAS APRENDENTES	27
2.2.1	Aprendizagem organizacional e organizações que aprendem	29
2.2.2	O desenvolvimento de competências mediadas pela aprendizagem	31
2.2.3	Aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento	33
2.2.4	Perspectivas teóricas e circuitos de aprendizagem	35
2.3	EAD NAS ORGANIZAÇÕES	38
2.3.1	O que se pode entender por EAD	38
2.3.2	Iniciativas pioneiras em EAD no mundo	40
2.3.3	EAD no Brasil	43
2.3.3.1	<i>A regulamentação da EAD no Brasil e a UAB</i>	<i>46</i>
2.3.4	EAD nas organizações públicas	48
2.3.5	Capacitação continuada mediada pela EAD e a PNDP	50
2.3.6	Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)	52
2.3.6.1	<i>Rede Cooperativa de Aprendizagem (ROODA)</i>	<i>53</i>
2.3.6.2	<i>TelEduc</i>	<i>53</i>
2.3.6.3	<i>Moodle</i>	<i>54</i>
2.3.4	Desafios e resistências à capacitação mediada pela EAD nas organizações públicas	56
3	METODOLOGIA DA PESQUISA	59

3.1	CARACTERIZAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA	59
3.2	UNIVERSO E AMOSTRA	60
3.3	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	60
3.4	ABORDAGEM DE ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	61
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	62
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
	REFERÊNCIAS	87
	APÊNDICE A – Questionário.....	91
	APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista.....	95
	ANEXO A – Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006	96
	ANEXO B – Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005	101
	ANEXO C – Resolução nº 96, de 09 de maio de 2014	112

1 INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem por objetivo apresentar a delimitação do tema e o problema da pesquisa, os objetivos geral e específicos, a justificativa e a estrutura do trabalho, assim como introduzir a compreensão do fenômeno investigado.

1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA DA PESQUISA

A *tirinha* a seguir da personagem mundialmente conhecida *Mafalda* de autoria do cartunista argentino Joaquín Lavado (Quino), que nos apresenta uma criança preocupada com o futuro da humanidade serve para ilustrar as rápidas e profundas transformações em que o mundo vem atravessando, sobretudo, nas últimas décadas.

Figura 1 – Globalização e sociedade



Fonte: Quino (2003, p. 104, tira 4).

Podemos afirmar que no cenário em que nos encontramos a certeza dominante é a própria incerteza, diante de um cenário ora caótico, ora fascinante impulsionado pela globalização e pelo avanço das tecnologias da informação e comunicação.

A globalização ou mundialização pode ser identificada como responsável, ao menos em parte, pelas transformações econômicas, sociais e tecnológicas vivenciadas na chamada Economia do Conhecimento, impondo novos desafios para a sobrevivência das organizações.

Dessa forma, o redimensionamento de mercados vem introduzindo profundas mudanças nas organizações públicas em que aspectos como agilidade, eficiência e competitividade apontam para a emergência da necessidade de reestruturação dos seus modelos de gestão.

Contudo, embora a mudança seja percebida como algo permanente, nem sempre as organizações públicas são ágeis na reestruturação de seus processos, seja pela necessidade de previsão normativa ou pelo modelo de gestão vigente.

Dessa forma, o modelo de gestão observado em grande parte das organizações públicas brasileiras, fortemente marcadas pela burocracia tornou-se obsoleto, incapaz de corresponder aos desafios atuais da sociedade frente à Economia do Conhecimento, em que o conhecimento constituiu-se em recurso crítico para suas sobrevivências.

Emerge dessa forma na contemporaneidade o paradigma das Organizações Públicas Aprendentes que devem ser capazes de aprender a aprender diante de cenários de incerteza, flexibilidade, mudança e competição intensas, de modo que:

É através do processo de aprendizagem e gestão do conhecimento que as organizações podem desenvolver as competências necessárias para a realização de sua estratégia competitiva. (FLEURY; OLIVEIRA JÚNIOR, 2002, p. 134).

Nesse sentido, as pessoas ocupam lugar central no processo de aprendizagem organizacional, uma vez que são as pessoas o ponto de partida e de sustentação da criação e da aplicação do conhecimento na resolução de problemas cotidianos.

Sendo assim, a crescente inserção das tecnologias digitais no cotidiano organizacional tem proporcionado que cada vez mais diversas organizações públicas direcionem suas atenções para a possibilidade do uso da educação a distância no desenvolvimento de competências organizacionais por meio da capacitação de pessoas.

No âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, o Decreto nº 5.707/2006, de 23 de fevereiro de 2006, que regulamentou dispositivos da Lei nº 8.112/1990, pode ser considerado um marco no que diz respeito à aprendizagem nas organizações públicas, uma vez que instituiu diretrizes para o desenvolvimento de servidores.

Dessa forma, o Decreto nº 5.707/2006 ao instituir a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), delimitou em seu Art. 1º os seguintes fundamentos:

1. Melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão;
2. Desenvolvimento permanente do servidor público;
3. Adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições, tendo como referência o plano plurianual;
4. Divulgação e gerenciamento das ações de capacitação, e;
5. Racionalização e efetividade dos gastos com capacitação.

Entretanto, embora a PNDP contemple aspectos e diretrizes que tem como objetivo o desenvolvimento do servidor público, o referido dispositivo legal não diz como fazer, mas o que fazer, conceituando o que se pode entender capacitação e eventos de capacitação, para promoção de uma gestão por competências.

Nesse aspecto, a EAD tem despontado como ferramenta inovadora na promoção de aprendizagem nas organizações públicas e privadas por suas características de autonomia, flexibilidade, custos competitivos e alcance, havendo previsão no próprio texto legal da PNDP o uso desta modalidade de ensino em eventos de capacitação.

Contudo, embora a EAD tenha papel estratégico nas instituições como ferramenta sob medida para a aprendizagem organizacional proporcionando vantagem competitiva no desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências pessoais, apresenta ainda em boa parte das organizações públicas desafios e resistência à sua implementação (DE LUCA, 2003; ENAP, 2006).

Assim sendo, no âmbito das Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica (IFEPT) o desafio imposto para a implantação e desenvolvimento da EAD em atendimento à PNDP repousa, entre outros desafios, no modelo de gestão predominante e na resistência ao novo e à inovação.

Nesse sentido, pela emergência do tema, o propósito da pesquisa é contribuir com a literatura no que diz respeito à aprendizagem nas organizações públicas, de modo que o presente estudo busca responder *como a EAD pode contribuir na capacitação continuada de servidores Técnicos-Administrativos no IFPB*.

1.2 OBJETIVOS

Para responder a questão da pesquisa, estabeleceram-se os objetivos a seguir.

1.2.1 Objetivo geral

- Investigar o uso da EAD na Capacitação de servidores Técnico-Administrativos no âmbito da Reitoria do IFPB.

1.2.2 Objetivos específicos

- Descrever o atual panorama da utilização da EAD para fins de capacitação de servidores Técnico-Administrativos no âmbito da Reitoria do IFPB;
- Identificar a EAD como modalidade de capacitação em serviço para o desenvolvimento de competências;
- Identificar pontos positivos e negativos na utilização da EAD para fins capacitação.

1.3 JUSTIFICATIVA

A criação do IFPB por meio da Lei nº 11.892/2008, de 29 de dezembro de 2008, pode ser considerada um divisor de águas na oferta de ensino profissional e tecnológico no estado da Paraíba. Tal afirmação justifica-se pelo fato de que desde então, esta instituição educacional centenária vem passando por profundas mudanças em meio à plena expansão de suas atividades, consolidando-se como uma instituição *multicampi* e o consequente incremento do ingresso de novos servidores e aumento na oferta da educação profissional e tecnológica nas diversas modalidades, atingindo todas as microrregiões paraibanas.

Nesse sentido, com sua crescente expansão e o ingresso de novos servidores aos *campi* novos, bem como a permanência dos demais servidores nos *campi* já existentes, vem suscitando desafios no que tange ao desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais frente aos desafios impostos na contemporaneidade.

Assim sendo, embora a PNDP seja anterior à criação do IFPB, muitos são os desafios para sua efetivação de modo que a EAD tem se apresentado como ferramenta sob medida para a capacitação continuada de servidores por suas características de alcance, flexibilidade, autonomia e custos competitivos, sobretudo, em cenários de restrições orçamentárias.

Dessa maneira, a capacitação dos servidores Técnico-Administrativos do IFPB configura-se como fator crítico, vez que são essas pessoas que dão sustentação a todas as atividades do IFPB em busca da eficiência e eficácia organizacionais.

Nesse sentido, o presente estudo pretende apresentar uma contribuição prática/social e teórica à organização estudada. Como contribuição prática/social, a participação dos servidores Técnico-Administrativos do IFPB na pesquisa poderá trazer relevantes contribuições no sentido de promover uma reflexão sobre a emergência da capacitação continuada de pessoal. Desta forma, a presente pesquisa poderá levar a identificar possíveis

oportunidades e lacunas entre aprendizagem e desenvolvimento de competências, favorecendo assim a busca de sinergia entre competências pessoais e competências organizacionais. Especificamente, a pesquisa poderá contribuir para a reflexão do uso da EAD na capacitação continuada destes servidores em atendimento a PNDP.

A relevância teórica da presente pesquisa tem respaldo na carência de estudos dirigidos ao uso da EAD para capacitação continuada de pessoal nas organizações públicas brasileiras. Tendo sido feito um levantamento da produção científica, percebe-se que a temática proposta é ainda muito escassa.

O levantamento foi realizado tomando como base o período de 2006 a 2015 e contemplou artigos e trabalhos publicados nas bases da ANPAD (Associação Nacional de Pesquisa em Administração), banco de dissertações e teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) tomando como bases as palavras chaves: organizações públicas aprendentes, aprendizagem organizacional, competências, capacitação continuada e educação a distância. A escolha do período mencionado fundamenta-se no fato de que a PNDP (Decreto nº 5.707/2006) tenha sido publicado no de 2006, vigente até a os dias atuais.

Como resultado da pesquisa foram identificados relevantes estudos totalizando 54 (cinquenta e quatro) trabalhos com a temática. Não foram localizadas pesquisas com a temática do presente trabalho no contexto das Instituições Federais de Ensino Técnico e Profissional.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

O presente trabalho está estruturado em cinco capítulos. A introdução coube ao primeiro capítulo, em que teve por objetivo apresentar a delimitação do tema e o problema da pesquisa, os objetivos geral e específicos, a justificativa e a estrutura do trabalho, assim como aproximar a compreensão do fenômeno investigado.

O segundo capítulo tem por objetivo apresentar a fundamentação teórica que norteia a presente pesquisa. A princípio contextualizam-se os modelos de gestão na administração pública e a emergência do paradigma de organizações públicas aprendentes. Em seguida, aborda-se a aprendizagem organizacional e a gestão por competências. Apresenta a inserção da EAD nas organizações públicas, sua evolução histórica, sua utilização para fins de capacitação. O capítulo encerra-se tratando das resistências e desafios da utilização da EAD para aprendizagem nas organizações públicas.

O terceiro capítulo contempla o percurso metodológico utilizado, apresenta a caracterização e classificação da pesquisa, a caracterização da organização estudada, o universo e a amostra utilizados, os instrumentos para coleta de dados e a abordagem de análise e discussão de resultados.

O quarto capítulo é destinado à análise e discussão de resultados e o quinto capítulo apresentará as considerações finais que serão desenvolvidas a partir da coleta de dados por meio dos instrumentos delineados no capítulo terceiro que contemplou a metodologia da pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo tem por objetivo apresentar a fundamentação teórica que norteia a presente pesquisa. A princípio contextualizam-se os modelos de gestão na Administração Pública e a emergência do paradigma de Organizações Públicas Aprendentes. Em seguida, aborda-se a aprendizagem organizacional e a gestão por competências. Apresenta a inserção da EAD nas organizações públicas, sua evolução histórica, sua utilização para fins de capacitação. O capítulo encerra-se tratando das resistências e desafios da utilização da EAD para aprendizagem nas organizações públicas.

2.1 MODELOS GERENCIAIS NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

A administração pública no Brasil vem atravessando profundas transformações ao longo dos anos em virtude das mudanças impostas na contemporaneidade, como também por pressões populares dos mais diversos segmentos da sociedade que almejam mais eficiência e eficácia das instituições públicas.

Nesse sentido, cabe-nos inicialmente conceituar o que pode ser entendido por administração pública. Para Sanabio, Santos e David (2013), podemos empregar a expressão “administração pública” em ao menos três contextos diferentes, com distintos significados.

Para os autores, a primeira definição possível refere-se ao aparelho estatal, isto é ao Estado propriamente dito, formado por um governo e por um conjunto de pessoas que se ocupam de sua gestão. Por outro lado, a expressão “administração pública” pode se igualmente entendida como a gestão propriamente dita, ou seja, a administração dos negócios públicos para o bem comum e por fim, como área do conhecimento humano que evoluiu ao longo do tempo, passível de investigação intelectual.

Assim sendo, apropriar-se-á no percurso desta pesquisa do conceito de administração pública como o gerenciamento propriamente dito dos negócios públicos, buscando perceber sua evolução ao longo do tempo e seus modelos de gestão diante dos desafios impostos na contemporaneidade.

Desse modo, Sanabio, Santos e David (2013) nos apresentam como modelos de gestão na administração pública, os modelos patrimonialista, burocrático, gerencialista e societal que passaremos a apresentar sucintamente logo adiante.

2.1.1 O modelo patrimonialista

Para Sanabio, Santos e David (2013), a compreensão do modelo patrimonialista de gestão na administração pública tem estrita relação com o fundamento da dominação tradicional que remonta à organização feudal, em que o soberano detinha o poder absoluto.

Na dominação tradicional, o “soberano” possui legitimidade de poder, de modo que piedade ou caridade sugere respeito a quem esteja imbuído na condição de autoridade. Desse modo, na dominação tradicional as relações baseiam-se no costume, possibilitando o uso arbitrário do poder.

Nesse sentido, o modelo patrimonialista caracteriza-se, entre outras, pela pessoalidade do poder, pela subjetividade, pela centralização das decisões e pela preponderante inclinação à corrupção e ao nepotismo, de modo que a concessão de privilégios e o uso de recursos públicos em favorecimento a grupos políticos e segmentos privados podem ser explicados, ao menos em parte, pela predominância deste modelo.

Sendo assim, o soberano poderia agir como bem desejar, uma vez que seus súditos estavam subjugados numa relação de reciprocidade e dominação, o que garantia a manutenção do modelo patrimonialista.

Contudo, para Sorj (2000 apud SANABIO; SANTOS; DAVID, 2013), cabe destacar que o modelo de gestão patrimonialista na administração pública dissocia-se dos almejos da sociedade contemporânea, em que práticas como nepotismo e corrupção, embora ainda observáveis, são inadmissíveis.

2.1.2 O modelo burocrático

Etimologicamente, o termo burocracia tem origem na fusão das palavras francesa *bureau* e grega *kratos*, no qual *kratos* significa poder e *bureau* referia-se à mesa ou local importante em que se realizavam importantes atividades de interesse coletivo.

O modelo burocrático, bastante difundido nas diversas organizações desde o século XVI, apresentou notável disseminação em todo mundo, sobretudo na Europa e Estados Unidos, culminando no século XX com sua adoção em diversas administrações públicas (SECCHI, 2009).

Secchi (2009) atribui ao sociólogo alemão *Max Weber*, o modelo burocrático de gestão na administração pública, que se dedicou a analisá-lo e a compreender alguns dos seus fundamentos. Em *‘A ética protestante e o espírito do capitalismo’*, Weber nos apresenta o

controle, a especialização, e, sobretudo, o racionalismo, como características do modelo burocrático.

Assim sendo, o modelo burocrático apresenta uma lógica de dominação racional-legal, marcadamente hierarquizada, organizado por meio de normas formais (leis, regulamentos, etc) determinados por uma autoridade (detentora do poder de decisão), em que a formalidade, a impessoalidade e o profissionalismo representam suas características principais.

A formalidade pressupõe a imposição de atribuições e responsabilidades às pessoas de uma organização legitimada por uma solidez hierárquica, que segundo Secchi (2009, p. 351), visam “garantir a continuidade do trabalho e [...] evitar ao máximo a discricionariedade individual na execução das rotinas”.

A impessoalidade, por sua vez, implica que as posições na hierarquia pertencem à organização e não às pessoas, de modo que isso evitaria a apropriação pessoal de vantagens, prestígio, poder ou qualquer outra forma de benefício, em virtude do desempenho de suas atribuições, em que a relação entre as pessoas está fundamentada em funções e níveis de autoridade claros.

Logo em seguida, o profissionalismo estaria intimamente relacionado à meritocracia, em contraponto ao nepotismo presente no modelo patrimonialista, em que a ascensão profissional dependeria do conhecimento e do desempenho do indivíduo no exercício de suas atribuições.

Assim sendo, segundo Secchi (2009), o modelo burocrático teria como preocupação norteadora a eficiência organizacional, havendo nítida separação entre planejamento e execução, consolidando o modelo taylorista-fordista de divisão de tarefas.

Nesse sentido, embora o modelo burocrático tenha surgido como contraponto à arbitrariedade do modelo patrimonialista com o objetivo de promover a impessoalidade e a eficiência, revelaram-se com o tempo suas fragilidades e limitações.

Sendo assim, diversas são as críticas ao modelo burocrático, sobretudo por seus efeitos negativos observáveis nas organizações públicas causando disfunções, como por exemplo, centralização de decisões, desmotivação pela prescrição estrita de atribuições, resistência à mudança e à inovação, desvirtuamento da meritocracia para promoção funcional, arrogância no trato com o público final, entre outras.

Desse modo, em boa parte das organizações públicas em que o modelo burocrático é adotado, a impessoalidade tem subvertido em indiferença às necessidades individuais e a eficiência é transformada em negligencialismo, excesso de formalismo ou morosidade, de

modo que o modelo burocrático denota nos dias atuais, o inverso do que se designava a ser quando do seu surgimento.

2.1.3 O modelo gerencialista

Tem emergido no contexto mundial nas últimas décadas, sobretudo a partir de 1980, um novo modelo de gestão na administração pública apontado como alternativa ao modelo burocrático, baseado nas premissas da eficiência, eficácia, economicidade e competitividade, de modo que:

O desgaste do modelo burocrático, principalmente na segunda metade do século XX, inspirou esforços intelectuais e experiências práticas destinadas a consolidar um novo marco na gestão estatal, conhecido como modelo gerencial de administração pública. (SANABIO; SANTOS; DAVID, 2013, p. 22).

Sendo assim, o modelo gerencialista, igualmente conhecido como nova administração pública ou administração pública gerencial, inspirado nas premissas da iniciativa privada é assinalado como modelo a ser adotado pelas organizações públicas, que tem como foco a busca de resultados, a orientação para o cidadão (contribuinte, consumidores) e a necessidade de capacitação de pessoal.

Para Sanabio, Santos e David (2013), a ênfase na busca de resultados, prática gerencial comum nas organizações privadas, aponta para a necessidade do estabelecimento de metas e da avaliação de desempenho, como forma de aferição do desempenho das organizações públicas. Ainda, segundo os autores, a orientação para o cidadão, visto aqui como “contribuintes” e como “consumidores” de serviços públicos, tem como foco o oferecimento pela administração pública de serviços eficazes que atendam às suas necessidades.

Por sua vez, no que diz respeito à necessidade de capacitação de pessoal, podemos afirmar que decorre da necessidade crítica de dotar as organizações públicas de maior competitividade frente aos desafios impostos pelas mudanças tecnológicas, financeiras e comerciais acentuadas pela globalização.

Entretanto, outro fator importante a ser considerado na necessidade de modernização e otimização das organizações públicas são os limitados recursos orçamentários disponíveis e a ampliação da sua eficiência, de modo que:

As mudanças recomendadas pelo paradigma gerencial estenderam-se para a organização do aparelho do Estado e promoveram seu redimensionamento por meio da redução de níveis hierárquicos, da transferência de autonomia para escalões

inferiores e da descentralização de operações. (SANABIO; SANTOS; DAVID, 2013, p. 25)

Desse modo, embora as características do gerencialismo sejam claras em relação à gestão e no que diz respeito das possibilidades de aperfeiçoamento das organizações públicas em busca da eficiência, podemos apontar algumas limitações como, por exemplo, processo decisório centralizado, baixa participação social e priorização da dimensão gerencial.

Sendo assim, afirma David, Santos e David (2013, p. 26) que o modelo gerencialista “ofereceu respostas à crise de governança”, contudo, “ele não fez o mesmo em relação à necessidade de torná-lo mais acessível aos cidadãos”, residindo nos baixos controle e participação social a principal crítica voltada para este modelo.

Cabe-nos ainda identificar que embora o modelo gerencialista represente uma reorganização da gestão prezando pela sua eficiência, aspectos do modelo burocrático permanecem inalterados como a impessoalidade, a meritocracia e a forte normatização nas organizações públicas.

Todavia, embora o modelo gerencialista possa agregar melhores resultados às organizações públicas, sobretudo, na otimização da destinação e utilização de recursos orçamentários, podemos afirmar que ainda há desequilíbrio entre discurso e prática, observados, sobretudo, por falhas de planejamento, controle e fiscalização.

No Brasil, podemos assinalar como marco para a implementação do modelo gerencialista nas organizações públicas brasileiras, a criação do Ministério da Administração Federal (MARE) na década de 1990, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), que defendia, entre outras ações, a redução das atribuições estatais.

Ainda no modelo gerencial da administração pública, há outras perspectivas recentes de gestão como governo empreendedor, governança pública e-governo (governo eletrônico) que não serão alvo de aprofundamento por parte desta pesquisa.

2.1.4 O modelo societal

Paes de Paula (2005 apud SANABIO; SANTOS; DAVID, 2013), afirmam que o modelo societal de administração pública pode ser entendido como uma síntese de visões, práticas e tendências voltadas para a gestão.

Nesse sentido, mas ambicioso que o modelo gerencialista, o modelo societal tem como centralidade o rompimento do uso historicamente centralizador do poder público e pela necessidade da crescente abertura à participação social.

O modelo societal tem como característica norteadora as experiências participativas de gestão e o diálogo permanente, que seja capaz de ir além do aperfeiçoamento de práticas gerenciais, mas de ações capazes de promover o crescente engajamento do cidadão e o controle social.

Sanabio, Santos e David (2013, p. 27), afirmaram que o modelo societal de administração pública apresenta quatro eixos: “uma visão alternativa de desenvolvimento, a concepção participativa e deliberativa de democracia associada à noção de gestão social, o processo de reinvenção político-institucional e o novo perfil do gestor público”.

Sendo assim, observamos que a noção de desenvolvimento proposto pelo modelo societal representa um contraponto a noção amplamente disseminada até meados da década de 1980, marcadamente economicista representada pelo crescimento excludente, onipotência estatal e ausência de participação popular.

Por sua vez, a participação dos cidadãos e a concepção de democracia deliberativa presentes no modelo societal reforçam o papel social das organizações públicas que devem buscar por meio de experiências bem sucedidas como, por exemplo, o orçamento participativo, maior efetividade na participação popular na administração pública.

Outra característica importante neste modelo é a sua compreensão da necessidade de formação do gestor público, não entendido como mero burocrata, mas como profissional crítico-reflexivo capaz de convergir interesses divergentes e estimular o diálogo, a cooperação e participação cidadãos.

Dessa maneira, Paes de Paula (2005 apud SANABIO, SANTOS e DAVID, 2013) afirma que entre os méritos do modelo societal de gestão pública podemos destacar a procura por um projeto de desenvolvimento não meramente economicista, mas que seja capaz de atender aos interesses coletivos e a necessidade da criação de políticas públicas mediadas pela participação social.

Todavia, igualmente aos demais modelos, o modelo societal também apresenta limitações que incluem, entre outras, a ausência de proposta para a reorganização da administração pública, estratégias de gestão incapazes de atender ao seu projeto político e dificuldade de articular as dimensões gestão pública e participação popular.

2.2 ORGANIZAÇÕES PÚBLICAS APRENDENTES

Podemos afirmar que os modelos gerenciais analisados separadamente podem nos passar a ideia de sequencia, continuidade ou descontinuidade. Contudo, o que se verifica no

cotidiano de boa parte das organizações públicas na atualidade é uma combinação múltipla que vinculam aspectos dos modelos burocrático, gerencialista e societal.

Nesse sentido, podemos identificar como elemento comum aos modelos de gestão burocrático, gerencialista e societal, a predominante preocupação com a função controle. Segundo Secchi (2009), a função controle no modelo burocrático está presente nos aspectos da formalidade e impessoalidade. Por sua vez, no modelo gerencialista, esta preocupação repousa na premissa da possibilidade de se controlar o resultado das ações, buscando maior eficiência pública e no modelo societal pela busca do engajamento do cidadão na participação da criação de políticas públicas voltadas para atender às demandas de interesse coletivo.

Contudo, independente do modelo de gestão predominante, as organizações públicas tem se deparado com desafios que surgem na contemporaneidade, sobretudo pelo avanço das tecnologias digitais no cotidiano organizacional, crise econômica, ambientes de crescentes mudanças e incertezas.

Sendo assim, podemos afirmar que na atualidade a única certeza dominante é a própria incerteza, de modo que boa parte das organizações públicas, marcadamente controladoras, rígidas e ainda estruturadas no modelo fordista-taylorista de produção enfrentam resistências à mudança e à inovação, frente aos desafios impostos na Economia do Conhecimento.

Para Morgan (2006), vivenciamos atualmente uma economia ancorada no conhecimento em que a sobrevivência das organizações dependerá da capacidade das organizações aprenderem a aprender e a gerirem esse recurso crítico.

Dessa forma, emerge um novo paradigma, em que segundo Choo (2006), as organizações passam a serem compreendidas como sistemas abertos complexos, capazes de criarem significado frente a ambientes de ambiguidade e a tomarem decisões.

Nesse sentido, o conhecimento adquire caráter estratégico capaz de agregar maior competitividade às organizações, otimizando processos e assegurando a sua sobrevivência no cenário atual, de modo que segundo Choo (2006, p. 186), “o conhecimento leva à inovação [...] que permite ou resulta de novas competências, produtos ou serviços, ou na melhoria de importantes atividades de trabalho organizacional”.

Contudo, embora o paradigma das organizações aprendentes tenha ganhado força nos meios acadêmico e organizacional a partir de 1990 com os trabalhos de Senge, os estudos acerca da aprendizagem organizacional remontam às décadas de 1960 e 1970, a partir dos trabalhos de Argyris e Schön, de modo que tem avançado exponencialmente, sobretudo, nas últimas décadas.

Sendo assim, observamos que o paradigma de organizações aprendentes apresentam múltiplas abordagens, de modo que numa tentativa de conceituá-las podemos concordar com Fleury (1995, p. 6) ao afirmar que “as definições mais comuns de uma organização que aprendem enfatizam sua capacidade de adaptação às taxas aceleradas de mudança”.

Nesse sentido, Garvin (1993 apud FLEURY, 1995), define organizações que aprendem como organizações capazes de criar, adquirir e transferir conhecimento e modificar comportamentos.

Por sua vez, no que diz respeito à administração pública, o paradigma de organizações que aprendem, constitui-se em verdadeiro desafio, vez que boa parte de suas instituições apresentam resistência à mudança que incluem mudanças estruturais, de processos, negócios e, sobretudo, de gestão.

Dessa forma, embora o conceito de organização pública aprendente seja simples, sua operacionalização não se constitui em tarefa fácil, uma vez que o modelo de gerenciamento adotado e a ausência de uma cultura de aprendizagem poderão representar um obstáculo à sua capacidade de aprender a aprender, uma vez que segundo Silva (2009, p. 110), “o que e como as pessoas aprendem, seja no nível individual ou de grupo, sofrem influência do modelo de gestão da organização”.

Assim sendo, uma organização pública aprendente teria como principal característica sua capacidade de envolver as pessoas na criação de resultados através da aprendizagem contínua e intensa (ASSMANN, 1998).

2.2.1 Aprendizagem organizacional e organizações que aprendem

Para Bastos, Gondim e Loiola (2004), o reconhecimento crescente da importância da aprendizagem nas organizações é integrado por duas abordagens: a da aprendizagem organizacional, representada por pesquisadores acadêmicos, e da organização que aprende voltado para o mundo das organizações.

Sendo assim, podemos afirmar que é quase assustadora a amplitude de pesquisadores voltados para a aprendizagem organizacional, abarcando estudos em administração, economia, sociologia das organizações, psicologia, educação, entre outras áreas.

Diversos estudos têm incentivado as instituições públicas e privadas a se tornarem organizações que aprendem como estratégia de sobrevivência ao atual cenário turbulento. Pawlowsky (2001 apud ANTONELLO; GODOY, 2010) apresenta a aprendizagem organizacional em cinco perspectivas teóricas, conforme QUADRO 1 a seguir:

Quadro 1 – Perspectivas teóricas para aprendizagem organizacional

PERSPECTIVA	ENFOQUE	AUTORES
Ação	A aprendizagem organizacional é entendida como a capacidade de uma organização de manter ou melhorar seu desempenho baseado na experiência, em que a aprendizagem ocorre a partir da experiência, e a experiência dos aprendentes reflete-se na ação. Possui pressupostos na aprendizagem experiencial (ARGYRIS; SCHÖN, 1978; KOLB, 1984).	Argyris e Scön (1978) Kolb (1984)
Cultural	Constituída por duas abordagens: Aprendizagem Organizacional como mudança nas rotinas das organizações e como um processo que viabiliza a aprendizagem coletiva, sendo vista como complementar à perspectiva cognitivista.	Cook; Yanow (1993) Weick; Westley (1996)
Cognitivista	O processo de aprendizagem inclui a aquisição e disseminação da informação e interpretação compartilhada, em que a aprendizagem organizacional possui uma base cognitiva, na qual o conhecimento é concentrado de modo consciente.	Lant (2002) Winter (2000)
Sistêmica	A Aprendizagem Organizacional é entendida como um incremento na solução de problemas potenciais de sistemas sociais, concepção derivada da aprendizagem institucional em que a organização é vista como sistemas de atividades conscientemente coordenadas.	Forrester (1975) Senge (1990) Ulrich; Probst (1990)
Tomada de Decisão	O processo decisório é um ato orientado para objetivos e guiado para resolução de problemas, agindo a organização de uma maneira procedimental e intencionalmente racional. As organizações apresentam comportamento adaptável ao longo do tempo.	Cyert; March (1992)

Fonte: Adaptado de Godoy (2010).

Observa-se assim, a partir do quadro acima a multiplicidade de abordagens teóricas possíveis nos estudos organizacionais no que diz respeito à aprendizagem. Todavia, cabe-nos destacar que a presente pesquisa tem como norteadora a perspectiva da aprendizagem na ação mediada pela experiência que, de acordo com Zarifian (2001), proporciona o desenvolvimento de competências vinculando-se ao saber prático.

Para Silva (2009, p. 165), a aprendizagem na ação pode ser entendida como um processo pelo qual as pessoas “atuam em conjunto para revisar, interpretar suas experiências e compreender as situações que os têm levado a solucionar um problema”. Dessa forma, a aprendizagem em ação tem como focos principais a criação de soluções para os desafios organizacionais e o desenvolvimento de pessoas que usam a experiência na resolução de problemas significativos no ambiente em que trabalham.

2.2.2 O desenvolvimento de competências mediadas pela aprendizagem

É possível afirmar que o homem é capaz de aprender ao longo de toda vida por múltiplas abordagens e a aprendizagem atua como mediadora no desenvolvimento de competências pessoais e organizacionais. (ALHEIT, 2013; GARDNER, 2013).

Competência é uma palavra que no senso comum é empregada para designar uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa. Todavia, o início do debate sobre competência tem início em 1973 através de McClelland pela publicação do seu artigo *“Testing for competence rather than inteligente”* (Testando por competências em vez de inteligência).

Desse modo, segundo Fleury (2002, p. 53), a perspectiva de competência de McClelland é pensada “como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, o conjunto de capacidades humanos) que justificam uma alta performance”. Entretanto, é possível identificar outros conceitos de competência defendidos por diversos autores com diferentes perspectivas, conforme QUADRO 2 a seguir:

Quadro 2 – Diferentes perspectivas de competência

PERSPECTIVA	AUTOR
Alta performance (conhecimento, habilidade e atitude)	McClelland (1990)
Saber prático	Zarifian (2001)
Entrecruzamento (pessoa, formação profissional, experiência profissional)	Le Boterf (1995)
Entrega	Dutra (2001)
Saber agir responsável (não se limita ao estoque de conhecimento, agrega valor econômico à organização, agrega valor social ao indivíduo)	Fleury (2002)

Fonte: Adaptado de Fleury (2002).

Sendo assim, a partir da tabela acima identificamos que a abordagem de competência segundo Zarifian (2001) tem como perspectiva um saber prático que se apoia na experiência e os transforma em soluções complexas quanto maior for a complexidade das situações.

Por sua vez, Le Boterf (1995) define competência como entrecruzamento dos aspectos relacionados a pessoa, sua formação e experiências profissionais, em que competência é o conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais.

Nesse sentido, é interessante ainda destacar a perspectiva apresentadas por Fleury (2002, p. 55), que inspirada a partir de Le Bortef, define competência como “um saber agir

responsável e reconhecido que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agregue valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”. O QUADRO 3 a seguir, inspirado em Le Bortef (1990), apresenta algumas definições:

Quadro 3 – Competências profissionais

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

Fonte: Adaptado de Fleury (2002).

Outra perspectiva digna de destaque é a de Dutra (2001) que conceitua competência por meio da noção de entrega que, segundo o autor as pessoas possuem o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, o que não garante que a organização se beneficie deles, em que a noção de entrega diz respeito àquilo que a pessoa está realmente disposta a colocar à disposição da organização.

Todavia, podemos afirmar que a aprendizagem é o elemento comum presente em todas as definições, em que segundo Freitas e Brandão (2005), a aprendizagem constitui-se no meio pelo qual é possível o desenvolvimento de competências.

Nesse sentido, a aprendizagem organizacional constitui-se um campo complexo, passível de múltiplas abordagens e de interesse de diversas áreas das ciências sociais, inclusive, da administração.

2.2.3 Aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento

Cabe-nos observar que as organizações aprendem por que as pessoas aprendem, sendo o nível individual o ponto de partida na aprendizagem organizacional em que aprender não se resume apenas em aprender coisas num processo acumulativo (ASSMANN, 1998).

Dessa maneira, as pessoas ocupam posição de centralidade no processo de aprendizagem organizacional, vez que segundo Fleury e Oliveira Júnior (2002, p. 133), “são as pessoas o ponto de partida e de sustentação para a ação estratégica da organização em seu

dia a dia”, de modo que todo o processo de aprendizagem e criação de um novo conhecimento começa no nível individual.

Fleury e Oliveira Júnior (2002) afirmam que o conhecimento é fruto das interações que ocorrem na organização e se desenvolvem através de processos de aprendizagem, de modo que o conhecimento pode ser conceituado como um conjunto de informações associadas à experiência, à intuição e aos valores.

Sendo assim, Nonaka e Takeuchi (1995 apud CHOO, 2006), classificam o conhecimento organizacional em conhecimento tácito e explícito, de modo que a construção do conhecimento é obtida por meio da interação sinérgica entre ambos dentro de uma organização, em que:

Conhecimento tácito é o conhecimento pessoal, que é difícil formalizar ou comunicar a outros. É constituído do *know-how* subjetivos, dos *insights* e intuições que uma pessoa tem depois de estar imersa numa atividade por um longo período de tempo. (CHOO, 2006, p. 37).

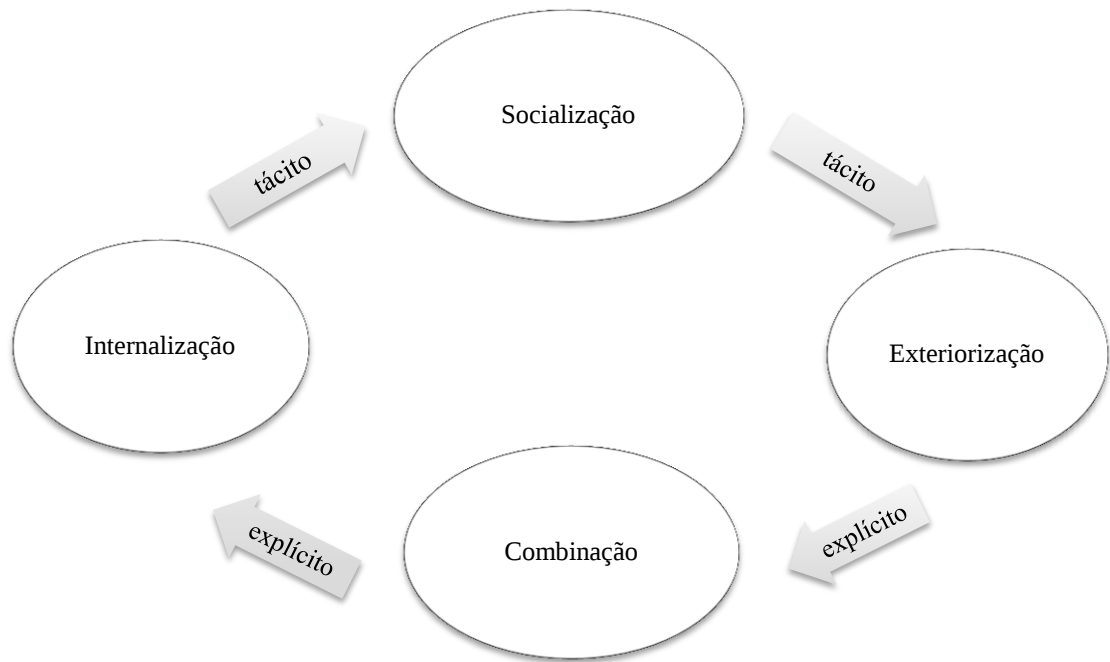
Sendo assim, podemos afirmar que o conhecimento tácito baseia-se na experiência ou no senso comum, de caráter subjetivo, pessoal e de difícil comunicação. Por sua vez, o conhecimento explícito é o conhecimento formalizado, de fácil transmissibilidade entre pessoas e grupos.

Entretanto, Choo (2006, p. 190) nos apresenta ainda uma terceira forma de conhecimento, o conhecimento cultural que segundo o autor “consiste em estruturas cognitivas e emocionais que habitualmente são usadas pelos membros da organização para perceber, explicar, avaliar e construir a realidade”, baseado em suposições, crenças e valores.

Sendo assim, o conhecimento cultural compartilhado pelas pessoas dentro da organização tem a finalidade de dar sentido às informações, acontecimentos e ações, de modo que as rotinas e as normas são manifestações e codificações da cultura organizacional.

Por sua vez, Choo (2006) observa que o conhecimento tácito enquanto permanecer guardado como pessoal terá pouca valia à organização e o conhecimento explícito não emerge espontaneamente, mas surge da conversão de conhecimento tácito em explícito, de modo que são complementares. Choo (2006) afirma que há quatro maneiras de converter o conhecimento conforme FIG. 2 a seguir:

Figura 2 – Formas de conversão do conhecimento



Fonte: Adaptado de Choo (2006).

Observa-se assim, a partir da figura acima que a socialização é maneira pela qual se adquire conhecimento tácito partilhando experiências. Dessa forma, quando os empregados de uma organização aprendem novas habilidades por meio do treinamento estão convertendo conhecimento tácito em tácito por meio da observação e da prática.

Sendo assim, a exteriorização é o processo pelo qual o conhecimento tácito é convertido em conceitos explícitos por meio da utilização de analogias e modelos. A exteriorização é a atividade fundamental para a construção do conhecimento provocada pelo diálogo e pela reflexão coletiva (CHOO, 2006).

A combinação é o processo pelo qual se constrói conhecimento explícito reunindo conhecimentos explícitos oriundos de diversas fontes (banco de dados), podendo ser organizada e utilizada de diversas maneiras para produzir novos conhecimentos explícitos.

Por fim, a internalização é o processo pelo qual o conhecimento explícito é incorporado ao conhecimento tácito. As experiências adquiridas em outros modos de conversão do conhecimento são internalizadas pelas pessoas na forma de modelos mentais ou rotinas.

Cabe-nos destacar ainda, que segundo Choo (2006), as quatro maneiras de conversão do conhecimento se retroalimentam de forma contínua, de modo que a construção do conhecimento começa sempre com as pessoas que partilham seu *know-how* com os outros

membros da organização. Desse modo, enquanto o conhecimento permanece tácito, a organização será incapaz de explorá-lo de maneira ampla, sendo imprescindível a exteriorização do conhecimento tácito em conceitos explícitos.

No que ainda diz respeito à aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento, Fleury e Oliveira Júnior (2002, p. 144), afirmam que elas mantêm imbricada relação nos processos de “aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, disseminação de conhecimentos e construção de memórias”, por meio da criação das competências necessárias à organização.

Dessa forma, o conhecimento é um recurso crítico que pode e deve ser gerenciado para melhorar o desempenho organizacional, podendo ocorrer nos níveis individual, de grupo e organizacional. Assim sendo, as organizações públicas precisam percebê-lo e descobrir formas de promovê-lo por meio da aprendizagem em atendimento às suas necessidades estratégicas.

2.2.4 Perspectivas teóricas e circuitos de aprendizagem

Para Silva (2009), existem várias perspectivas teóricas que norteiam o desenvolvimento da aprendizagem com contribuições da Psicologia, da Antropologia, da Sociologia, da Educação e da Administração.

Illeris (2013) conceitua aprendizagem como um processo que leva a mudança permanente e que incluem um intrincado e complexo conjunto de condições que envolvem aspectos psicológicos, biológicos e sociais.

Nesse sentido, podemos afirmar que conceituar aprendizagem não se constitui em tarefa fácil, entretanto, a mudança de comportamento é o elemento comum à diversas perspectivas. Assim sendo, as principais perspectivas teóricas de aprendizagem humana são a behaviorista, a cognitiva, a humanista, a social e a transformadora.

Para Silva (2009, p. 146), a aprendizagem na perspectiva behaviorista é “manifestada por uma mudança no comportamento das pessoas e é determinada por elementos do ambiente e não do aprendiz”, colocando o indivíduo como sujeito passivo. Por sua vez, a perspectiva cognitiva coloca o ser humano como sujeito ativo no processo de aprendizagem, de modo que interpreta o mundo e dá significações aos eventos que o afetam. O que diferencia essas duas perspectivas é que para o behaviorismo o *locus* da aprendizagem está no ambiente e para os cognitivistas, está nos processos mentais dos indivíduos.

Na perspectiva humanista, a aprendizagem tem função motivadora e envolve responsabilidades, em que os indivíduos aprendem por que almejam crescer, ter o controle de seus destinos e por isso tem potencial ilimitado para o crescimento e desenvolvimento, tem liberdade de agir e o seu comportamento é consequência de suas escolhas (SILVA 2009).

Em relação a perspectiva teórica de aprendizagem social, a aprendizagem é percebida como um processo de consequências por meio da observação de outras pessoas em um ambiente específico, de modo que a aprendizagem surge na interação entre pessoas e ambiente.

Outra perspectiva teórica é a da aprendizagem transformadora que procura demonstrar que o aprendiz é capaz de transformar o conhecimento existente em uma nova abordagem provocando a emancipação do aprendiz, em que é definida como:

Processo pelo qual transformamos modelos de referência problemáticos (mentalidades, hábitos mentais perspectivas e significados) –, conjunto de hipóteses e expectativas – para torná-los mais inclusivos, diferenciados, abertos, reflexivos e emocionalmente capazes de mudar. (MEZIROW, 2013, p. 112).

Por sua vez, na área dos estudos organizacionais, as contribuições seminais de Argyris e Schön para a temática de aprendizagem, apresentaram-nos os conceitos de circuitos de aprendizagem, que segundo Fleury e Oliveira Júnior (2002, p. 136), diz respeito aos “pressupostos que orientam o comportamento dos indivíduos e grupos nas organizações que podem ser alterados em um processo de aprendizagem organizacional”.

Nesse sentido, a forma como as organizações lidam com suas experiências constitui-se num aspecto fundamental redirecionando seu foco para a mudança e para ação, promovendo a aprendizagem organizacional que pode se dar por circuito único (simples) ou duplo.

Para Argyris e Schön (1978 apud FLEURY; OLIVEIRA JÚNIOR, 2002), o aprendiz por circuito único é processo pelo qual habilita às organizações a atingir seus objetivos e implementar suas diretrizes.

Sendo assim, os autores usam o termostato como exemplo, capaz de “sentir e aprender” quanto está muito quente ou frio, e ao perceber essa situação empreender uma ação corretiva. Neste sentido, a aprendizagem em circuito simples:

Baseia-se na capacidade de detectar e corrigir erros em relação a dado conjunto de normas operacionais e, por sua vez, o aprendiz de circuito duplo dependerá da capacidade de examinar de novo a situação, questionando a relevância das normas operacionais. (MORGAN, 2006, p. 101).

A aprendizagem em circuito duplo se daria então, se o termostato além de detectar o problema (quente ou frio) fosse capaz de refletir (indagar) as razões pelos quais estão ocorrendo o problema.

Sendo assim, para Fleury e Oliveira Júnior (2002), as perspectivas de aprendizagem em circuito simples e duplo servem para indicar em que profundidade as mudanças organizacionais incursas se constituem em aprendizagem, de modo que um circuito duplo de aprendizagem implica uma amplitude superior de mudanças do que ocorre em circuito simples.

Todavia, muitas organizações são familiarizadas com a aprendizagem de circuito único, de modo que desenvolveram maneiras de perscrutar o ambiente, estabelecer objetivos e monitorar o desempenho por meio de controles organizacionais. Contudo, o circuito único de aprendizagem no contexto organizacional pode encontrar barreiras que envolvem estruturas formais, regras, descrições de cargos, convenções e crenças, comportamentos, de modo que:

Os comportamentos defensivos também podem tornar-se parte central da cultura de uma organização, gerando normas e padrões de conformidade que impedem as pessoas de enfrentar aspectos cruciais da realidade com que estão lidando. (MORGAN, 2006, p. 104).

Nesse sentido, o aprendizado em circuito simples resolve os problemas visíveis, entretanto, não soluciona a questão seminal por que eles emergem. No circuito duplo é preciso inicialmente modificar os pressupostos que direcionam a ação organizacional.

Para Argyris e Schön (1978 apud FLEURY; OLIVEIRA JÚNIOR, 2002), para que as pessoas de uma organização aprendam em circuitos duplos, é fundamental que desenvolvam uma cultura que permitam que ações rotineiras e fáceis (que não demandem monitoramento) sejam vistas como inerentes às atribuições dos indivíduos com autonomia numa organização aprendente, em que a capacidade de aprender nas duas abordagens torna-se ainda mais relevante em cenários de turbulência.

Outra perspectiva teórica importante diz respeito a crescente utilização das tecnologias digitais por meio da *internet* e suas diversas mídias através da EAD para a aprendizagem nas organizações públicas, cuja temática será abordada no capítulo seguinte.

2.3 EAD NAS ORGANIZAÇÕES

Discorrer sobre EAD é antes de qualquer coisa explorar o campo polissêmico da educação que envolve conceituações e práticas nem sempre convergentes, seja pelas rápidas mudanças em que as tecnologias digitais tem imposto à área ou pela resistência das pessoas ao novo.

2.3.1 O que se pode entender por EAD

Etimologicamente educação vem de *educare*, ato de criar, alimentar, fazer crescer ou *educere* que significa guiar, conduzir para fora, indicando ação, relação, constituindo-se em um processo histórico inerentemente humano em que sua compreensão passa pela compreensão da própria natureza humana.

Para Preti (2009, p. 18), “a educação é uma prática social, determinada pelos fatos, por seu entorno, que, contudo, acaba também por afetá-los”, de modo que podemos concordar que a educação compreende todos os aspectos da vida, sofrendo transformações ao longo do tempo numa sociedade em constante e intensa mutação.

Dessa maneira, podemos destacar que a educação vem passando por profundas alterações, sobretudo nas últimas décadas, potencializadas pelo avanço das TIC's, de modo que a EAD pode ser pensada como um constructo da cibercultura.

Por cibercultura podemos entender como um complexo conjunto de imbricadas técnicas, práticas, atitudes e modos de pensar e agir que surgiram com o fenômeno da conectividade mundial.

Nesse sentido, Maia e Mattar (2007) destacam que a EAD recebeu ao longo de sua trajetória diversas denominações em diferentes países, como: ensino por correspondência (Reino Unido), estudo independente (Estados Unidos), estudos externos (Austrália), telensino (França), teleducação (Portugal), educação a distância (Alemanha), entre outras.

Segundo Preti (2009), o termo EAD popularizado no Brasil já era amplamente utilizado na Alemanha na década de 1960 em substituição a denominação de ensino por correspondência. O QUADRO 4, apresenta sucintamente a variação da terminologia em EAD ao longo do tempo:

Quadro 4 – Variação da terminologia da EAD ao longo do tempo

Terminologia mais usual	Período aproximado de domínio
Ensino por correspondência	Desde a década de 1830 até as três primeiras décadas do século XX
Ensino a distância; educação a distância; educação permanente ou continuada	Décadas de 1930 e 1940
Teleducação	Início da segunda metade do século XX
Educação aberta e a distância	Final da década de 1960
Aprendizagem a distância; aprendizagem aberta e a distância	Décadas de 1970 e 1980
Aprendizagem por computador	Década de 1980
E-learning; aprendizagem virtual	Década de 1990
Aprendizagem flexível	Virada do século XX e primeira década do século XXI

Fonte: Adaptado de Formiga (2009).

Observa-se, conforme a tabela acima que a terminologia EAD remonta às décadas de 1930 a 1940 e embora seja a mais usual, pode ser considerada ultrapassada frente ao emergente paradigma da aprendizagem flexível que combina múltiplas metodologias e mídias de aprendizagem, de modo que:

O termo desloca o eixo do sujeito e da instituição que ensina para o sujeito que aprende, tornando-se este o centro do processo de aprendizagem. Há um deslocamento de foco de um polo (o professor) para outro polo (o aprendente) da relação. (PRETI, 2009, p. 39).

Entretanto, Moore e Kearsley (2013) afirmam que o termo EAD seria mais apropriado por abarcar os conceitos de ensino e aprendizagem e a interação aluno/professor em detrimento do uso da expressão *ensino a distância* por algumas pessoas.

Podemos assim concordar que o termo EAD tem na atualidade foco bidirecional, dada a sua capacidade de interação entre seus agentes sociais e multiplicidade de recursos para instrução por meio de tecnologias e mídias diversas.

Dessa forma, podemos inicialmente conceituar EAD como uma modalidade de ensino mediada por tecnologias da informação e comunicação assíncronas e síncronas em que, quem ensina e quem aprende, estão separados espacial e temporalmente, ou seja, a “EAD é uma modalidade de educação em que professores e alunos estão separados, planejada por instituições e que utiliza diversas tecnologias de comunicação”. (MAIA; MATTAR, 2007, p. 6).

Para Moore e Kearley (2013), a EAD é entendida como um aprendizado planejado que demanda técnicas próprias de ensino, transmissível por várias tecnologias e disposições organizacionais específicas. Desse modo os autores destacam cinco características definidoras da EAD:

- a) Separação física, geográfica e temporal entre professor/aprendente;
- b) Demanda planejamento e preparação de materiais de aprendizado;
- c) Os suportes devem ser capazes de motivar a aprendizagem e proporcionar interatividade;
- d) O aprendizado é intencional, planejado;
- e) A comunicação poderá ocorrer por tecnologias e mídias diversas.

Ainda de acordo de Peters (2003), a EAD constitui-se numa metodologia capaz de proporcionar a difusão de conhecimentos, habilidades e atitudes, possibilitando atingir grandes quantitativos de aprendentes ao mesmo tempo.

Por fim, podemos conceituar EAD conforme art. 1º do Decreto nº 2.494/1998, como “uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação”. Aspectos sobre a regulamentação da EAD no Brasil serão discutidos mais adiante.

2.3.2 Iniciativas pioneiras em EAD no mundo

Historicamente, a origem da EAD está atrelada a invenção da escrita, a criação dos correios e a expansão das ferrovias. Foi a escrita, embora de maneira restritiva, que inicialmente revolucionou a aprendizagem, uma vez que aquilo que só era possível ser transmitido oralmente pôde ser comunicado sem a necessidade da presença do comunicador.

Para Landim (1997), Litwin (2001) e Niskier (2000), a escrita foi a primeira tecnologia que permitiu o surgimento da EAD e embora tenha ganhado popularidade na contemporaneidade, despertando cada vez mais o interesse de pesquisadores nos campos educacional e organizacional, sua existência remonta ao século XVIII, de maneira que:

Provavelmente a primeira notícia que se registrou da introdução desse novo método de ensinar a distância foi o anúncio das aulas por correspondência ministradas por Caleb Phillips (20 de março de 1728, na Gazette de Boston, EUA) que enviava lições todas as semanas para os alunos inscritos. (NUNES, 2009, p. 2).

Desse modo, a EAD vem aperfeiçoando-se ao longo do tempo, desdobrando-se em gerações que tem como marco inicial os cursos por correspondência, passando ao longo de sua existência por significativas transformações quanto às suas tecnologias e mídias.

Para Moore e Kearsley (2013), a EAD atravessou cinco gerações ao longo de sua existência. A primeira geração é marcada pelo uso da escrita, tendo o texto e o ensino por correspondência como principais características. A segunda geração é representada pelo ensino transmitido por rádio e televisão.

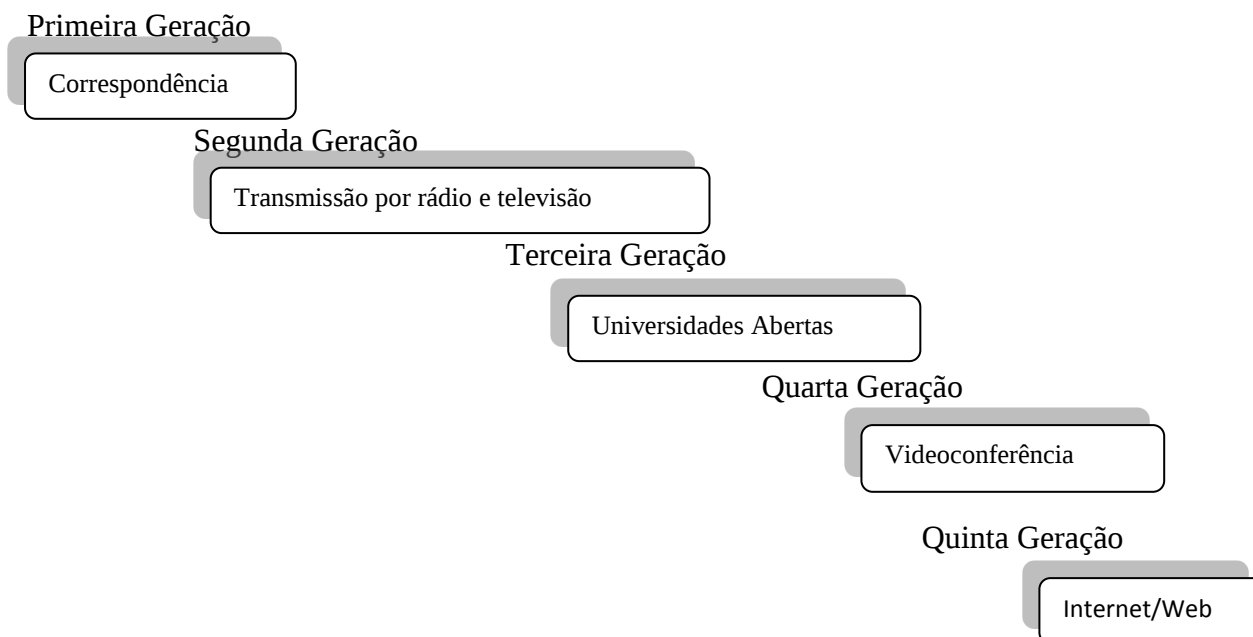
Ainda segundo os autores, a terceira geração foi marcada pelo surgimento das universidades abertas e a quarta geração por cursos a distância por áudio e videoconferência transmitidos por telefone, satélite, cabo e redes de computadores.

A criação das universidades abertas no mundo sofreu forte influência do modelo britânico da *Open University*, despertando a partir de suas experiências maior interesse pela EAD e apresentavam de acordo com Maia e Mattar (2007) as seguintes características:

- a) Qualquer pessoa poderia se matricular, independente de prévia escolarização;
- b) Os alunos poderiam começar os cursos a qualquer momento;
- c) O estudo poderia ser feito em qualquer lugar de escolha pelo aluno;
- d) Materiais desenvolvidos previamente por uma equipe, e;
- e) Acompanhamento por uma tutoria;

Por sua vez, a quinta geração, a que vivenciamos na atualidade, envolve o uso da EAD em diversos níveis de ensino e organização, baseados em tecnologias da internet/Web, através do aprimoramento de vários métodos ao longo do tempo. A figura 3 resume as cinco gerações da educação a distância e suas tecnologias:

Figura 3 – Cinco gerações da EAD e suas tecnologias



Fonte: Adaptado de Moore e Kearsley (2013).

Entretanto, cabe-nos distinguir o que vem a ser entendido por tecnologia e mídia, que embora sejam termos por vezes usados como sinônimos carregam diferenciações entre si. Para Moore e Kearsley (2013, p. 10), “a tecnologia constitui no veículo para comunicar a mensagem e estas são representadas em uma mídia”, de modo que o texto, imagens (fixas e em movimento), vídeo, sons e outros dispositivos são exemplos de mídias.

Por sua vez, é irrefutável que em muitos países desenvolvidos a EAD constitui-se em uma experiência consolidada, de modo que podemos situar diversas instituições no mundo que desenvolveram (e ainda desenvolvem) ações educacionais pioneiras em EAD perdurando até a atualidade.

Desse modo, segundo Nunes (2009), entre as instituições internacionais a *Open University*, na Inglaterra, consolidou-se como a universidade mais importante ou a que mais influenciou instituições universitárias em EAD no mundo.

A *Open University* criada em 1969 e que começou a oferecer cursos na modalidade EAD em 1971, conta hoje com mais de 200 mil alunos em diversos cursos abertos, de extensão, graduação e pós-graduações em várias línguas e países, e na atualidade tem voltado sua atenção para o desenvolvimento de cursos de formação e qualificação de trabalhadores. A tabela 03 elenca algumas dessas instituições, seus países de origem e o ano das primeiras iniciativas em EAD, conforme descrição no QUADRO 5.

Quadro 5 – Instituições internacionais pioneiras em EAD

Ano	País/Origem	Instituição
1892	Estados Unidos	Pennsylvania State University
1910	Austrália	Universidade de Queensland, St. Lucia – Centre for University Extension
1922	Nova Zelândia	The New Zealand Correspondence School
1938	Japão	Escola Kawasaki para profissionais de saúde
1950	Indonésia	National Teachers Distance Education Upgrading Course Development Centre
1951	China	Departamento de Educação a Distância da Universidade do Povo
1971	Inglaterra	Open University
1972	Espanha	Universidad Nacional de Educación a Distancia
1973	Canadá	Athabasca Univesity
1976	Venezuela	Universidade Nacional Aberta da Venezuela
1979	Cuba	Faculdade de Educação a Distância da Universidade de la Havana
1985	Bangladesh	Nacional Institute of Educational Media and Tecnology
1988	Portugal	Universidade Aberta de Portugal

Fonte: Adaptado de Nunes (2009).

Observa-se, dessa forma a partir da tabela acima que em muitos países desenvolvidos como Estados Unidos, Austrália, Inglaterra, Espanha, Canadá e Portugal, a EAD constitui-se numa modalidade educacional consolidada permeada por experiências exitosas. Contudo, a EAD no Brasil é ainda percebida com desconfiança por alguns, cujos aspectos são discutidos a seguir.

2.3.3 EAD no Brasil

A EAD no Brasil encontra-se em crescimento vertiginoso e embora historicamente venha se desenvolvendo no país há pouco mais de um século, provocam ainda debates e embates quanto a sua eficiência, eficácia e qualidade.

A gênese da EAD no Brasil remonta a pouco antes do século XX e é marcada por uma trajetória de êxitos e de alguns momentos de estagnação em virtude da ausência de políticas públicas para a área, de modo que:

Pouco antes de 1900, já existiam anúncios em jornais de circulação no Rio de Janeiro oferecendo cursos por correspondência. Eram cursos de datilografia ministrados não por estabelecimentos, mas por professores particulares. (ALVES, 2009, p. 9)

Podemos, dessa forma, afirmar que os primeiros cursos em EAD disponibilizados no Brasil seguia a tendência internacional no oferecimento de cursos que tinham como objetivo prover as pessoas de alguma formação técnica ou qualificação profissional para o mundo do trabalho.

Nesse sentido, Alves (2009, p. 10), nos aponta que “a história da EAD no Brasil pode ser dividida em três momentos: inicial, intermediária e outro mais moderno”, de modo que as Escolas Internacionais (1904), seguida da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (1923) representam o ponto de partida de tudo.

As Escolas Internacionais (1904) era uma unidade filial de ensino norte-americana, estruturada formalmente e existente até os dias atuais, que atendia em sua quase totalidade pessoas com necessidades de qualificação em busca de empregos, em especial no comércio e serviços.

Entretanto, segundo Fialho *et al* (2006), embora o ensino por correspondência constitua-se a origem da EAD, favorecida pelo surgimento dos correios e expansão das ferrovias, foi com a multiplicação das emissoras de rádio no mundo (ainda no século XX) que concentrou a maior parte dos cursos a distância nesse período histórico.

A revolução educacional via rádio deu-se no início da década de 1920 com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro que embora de iniciativa privada funcionou em sua fase inicial nas dependências de uma escola superior pública. O QUADRO 6 apresenta as principais experiências brasileiras de educação a distância via rádio:

Quadro 6 – Principais experiências brasileiras em EAD via rádio

Ano	Marco/Evento
1923	Fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro
1936	A Rádio Sociedade do Rio de Janeiro é doada ao então Ministério da Educação e Saúde
1937	Criação do Serviço de Radiodifusão do Ministério da Educação
1943	A Igreja Adventista cria a Escola Rádio Postal e a Voz da Profecia para oferecer aos seus ouvintes estudos bíblicos
1946	Início das atividades em EAD no SENAC em São Paulo e Rio de Janeiro
1950	Início das atividades da Universidade do Ar mantida pelo SENAC atendendo cerca de 318 localidades
1959	A Igreja Católica por meio da Diocese de Natal, no Rio Grande do Norte, cria algumas Escolas Radiofônicas, dando origem ao Movimento de Educação de Base (MEB)
1969	Projeto MOBREAL do Governo Federal ganha abrangência nacional pelo uso do rádio

Fonte: Adaptado de Alves (2009).

Observa-se que apesar das iniciativas verificadas na tabela acima, é necessário destacar que até a década de 1930 não existia um ministério específico para tratar de assuntos educacionais e as transmissões representavam uma preocupação para os governantes da época dada a possibilidade de divulgação de conteúdo subversivo, de modo que o desmonte na EAD via rádio foi deflagrada pela censura brasileira na Ditadura Militar.

Seguida à EAD via rádio brasileira, podemos destacar a experiência da teleducação ou TV educativa que segundo Alves (2009, p. 10), “foi usada de maneira positiva em sua fase inicial e há registro de vários incentivos no Brasil a esse respeito, especialmente nas décadas de 1960 e 1970”.

Nesse período diversos foram os incentivos e privilégios concedidos à grupos de poder, universidades e fundações para a utilização da televisão para criação e difusão de programas educativos, havendo entre outras, a previsão de tempo obrigatório gratuito que as emissoras privadas deveriam ceder para a sua transmissão.

Nesse sentido, Alves (2009) afirma que “ao longo da existência da EAD via televisão, tímidos foram os resultados concretos de sua utilização nos canais abertos, pois na maioria dos casos, os programas eram transmitidos em horários incompatíveis com a disponibilidade dos possíveis alunos/usuários”. Contudo, entre as iniciativas positivas podemos destacar a da Fundação Roberto Marinho, que:

Criou alguns programas de sucesso, como os telecursos, que atenderam e continuam a atender, um número incontável de pessoas, por meio de mecanismos de apoio, para que os alunos obtenham a certificação pelo poder público. (ALVES, 2009, p. 10)

Vale destacar ainda outras iniciativas, embora de curta duração, como o Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL) criado em 1972 e o Centro Brasileiro de TV Educativa (FUNTEVÊ), órgãos vinculados ao Ministério da Educação e Cultura.

Iniciativas como TV MEC e TV Escola são exemplos de sucesso da EAD via televisão mantidas pelo poder público, contudo foi a partir do surgimento da televisão fechada que algumas emissoras voltaram sua atenção para a educação, destacando-se as TVs Universitárias, o Canal Futura a TV cultura, entre outras.

Por sua vez, na fase intermediária, tiveram importância (e ainda possuem) instituições brasileiras como o Instituto Monitor (1939) e o Instituto Universal Brasileiro (1941), de modo que “as duas entidades definiram públicos certos e capacitaram brasileiros para o mercado de trabalho no segmento de educação profissional básica” (ALVES, 2009, p. 11).

Já na fase moderna podemos destacar a ABT, o IPAE e a ABED. A Associação Brasileira de Teleducção (ABT) criada em 1971 era formada por um grupo de profissionais de radiodifusão (brasileiros e estrangeiros) e entre as suas principais realizações podemos destacar a série de Seminários Brasileiros de Tecnologias Educacionais e a edição da Revista Tecnologias Educacionais, permanecendo em atividade até os dias de hoje.

Contudo, coube ao Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação (IPAE) fundado em 1973, influenciar decisivamente a reflexão sobre EAD no Brasil ajudando a reformular disposições normativas que mais tarde foram incorporadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Nesse sentido, entre as principais iniciativas do IPAE, podemos destacar a realização em 1989 dos primeiros Encontros Nacionais de Educação a Distância e em 1993 pelos Congressos Brasileiros de Educação a Distância, editando no mesmo ano a Revista Brasileira de Educação a Distância. O IPAE é reconhecido atualmente como a instituição brasileira que possui o maior acervo sobre EAD.

Por sua vez, a realização em 2006 da 22ª Conferência Mundial de Educação Aberta e a Distância do ICDE (*International Council of Open and Distance Learning*) no Rio de Janeiro e que participaram mais de 70 países pode ser identificado como umas das mais expressivas realizações da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED).

Por fim, podemos destacar pelo pioneirismo, a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), primeira a implantar no Brasil em 1995 curso de graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia na modalidade EAD, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que em 1996 fez uso de videoconferência em um programa de pós-graduação em Engenharia da Produção e a Universidade Federal do Pará (UFPA) que recebeu em 1998, o primeiro parecer oficial de credenciamento pelo CNE/MEC.

2.3.3.1 A regulamentação da EAD no Brasil e a UAB

A década de 1970 marca a chegada dos primeiros computadores na educação por meio das universidades. Inicialmente, estas máquinas eram enormes e de alto custo, inacessíveis para a maioria da população. Contudo, ao longo dos anos, fatores como o barateamento destes equipamentos, a democratização do acesso à educação e o crescente uso da internet, ajudaram a impulsionar a EAD no Brasil.

Todavia, apesar da publicação da Lei nº 9.394/1998 ter ocorrido em 20 de dezembro de 1998 (LDB), apresentava algumas determinações acerca da EAD, mas remetia a necessidade de futura regulamentação.

Para Lobo Neto (2003) entre as regulamentações contidas na LDB estavam previstas o incentivo pelo poder público no desenvolvimento da EAD que deveria desenvolver-se em todos os níveis e modalidades de ensino e educação continuada, e sua organização se daria em regimes especiais.

Entretanto, a regulamentação da EAD no Brasil só viria ocorrer um pouco mais tarde com a publicação do Decreto nº 2.494/1998 e da Portaria nº 301/1998 (MEC) no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). O Decreto nº 2.494/1998 regulamentou o art. 80 da LDB e a Portaria nº 301/1998 (MEC) determinou os procedimentos para o credenciamento de instituições e autorização para cursos de graduação a distância no país, sendo apontado como o marco inicial para consolidação da EAD no sistema educacional brasileiro.

Dessa forma, o art. 1º do Decreto nº 2.494/1998, conceitua EAD como “uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação”.

Cabe-nos, contudo, destacar que a existência da EAD no Brasil remonta a pouco mais de um século e que antes da LDB, os programas educacionais nesta modalidade recebiam pareceres dos Conselhos Estaduais e Federais de Educação e eram classificados como “experimentais”, permitindo assim o seu funcionamento. (LOBO NETO, 2003).

Sendo assim, desde os primeiros “cursos experimentais” até a LDB, a EAD atravessou períodos de estagnação e avanço. Embora, a previsão da oferta de cursos de graduação a distância tenha se dado no final da década de 1990, sua primeira experiência foi apenas consolidada com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criada em 2005 através de parceria entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e organizações estatais no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação que tinha como foco as políticas públicas de gestão de ensino superior brasileiro.

Nesse sentido, segundo informações disponibilizadas no portal UAB/Capes, a Universidade Aberta do Brasil sustenta-se em cinco eixos fundamentais: (a) expansão da educação superior pública, (b) aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de

ensino superior, (c) avaliação da educação superior a distância, (d) estímulo à investigação em educação superior, e (e) financiamento para implantação, execução e formação de pessoas em educação superior a distância.

Sendo assim, a UAB consiste num sistema integrado por instituições superiores públicas para o oferecimento de cursos de nível superior para pessoas com dificuldade de acesso ao ensino superior, com a finalidade de interiorizar e democratizar o acesso ao ensino superior público e de qualidade. A FIG. 4 a seguir apresenta-nos a logomarca da UAB/Capes:

Figura 4 – Logomarca da UAB/Capes



Fonte: Disponível em: < <http://uab.capes.gov.br/> >

Cabe-nos ainda destacar que os primeiros cursos de graduação a distância no âmbito da UAB resultaram de chamada pública realizada em 2005 para seleção de polos de apoio presencial e de cursos superiores em instituições federais de ensino superior na modalidade a distância. No ano de 2006, um segundo edital foi publicado permitindo a participação de instituições públicas estaduais e municipais. Nesse sentido, Administração foi um dos primeiros cursos de graduação a distância ofertado no âmbito do sistema UAB/Capes e num outro momento, o curso de Administração Pública.

2.3.4 EAD nas organizações públicas

É possível afirmar que inicialmente a EAD era tida como modalidade alternativa ou especial de ensino com o objetivo de proporcionar educação a massas de pessoas geograficamente dispersas que por motivos diversos não tinham acesso a cursos regulares presenciais, tendo como marco inicial o ensino por correspondência, o que justifica ao menos em parte, o preconceito ainda observado diante dessa modalidade educacional.

Desse modo, popularizou-se em alguns meios a ideia de que EAD constitui-se numa metodologia fácil (e duvidosa) de se obter instrução, não havendo grandes preocupações no que diz respeito a sua eficiência, eficácia e qualidade.

Superado o equívoco, podemos afirmar que a EAD vem se consolidando não apenas como uma experiência exitosa de ensino, mas ganhando cada vez mais a atenção de organizações públicas e privadas pela sua crescente utilização na educação corporativa (MARTINS, 2009).

Para De Luca (2003), a EAD constitui-se uma ferramenta sob medida para educação corporativa por suas características de interatividade, autonomia, flexibilidade e custos competitivos, diante da abertura de novos espaços de aprendizagem na Economia do Conhecimento.

Assim sendo, podemos destacar como iniciativa pioneira do uso da EAD para educação corporativa a experiência do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), que em 1947 promoviam aulas radiofônicas, em que os aprendentes recebiam apostilas e acompanhavam as aulas pelo rádio. O QUADRO 7, a seguir apresenta o ano de início das ações em EAD nas organizações:

Quadro 7 – Ano de início das ações de EAD nas organizações

Ano	Organização
1947	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)
1960	Banco do Brasil
1970	Exército Brasileiro
1975	Escola Superior de Administração Fazendária (ESAF)
1975	Petrobras
1980	Escola Nacional de Administração Pública (ENAP)
1981	Caixa Econômica Federal
1982	Universidade Banco do Brasil
1986	Ministério da Educação
1996	Universidade Federal do Pará
1998	Empresa Brasileira de Pesquisas Agropecuárias (EMBRAPA)
1998	Escola Nacional de Saúde Pública
1999	Fundação Getúlio Vargas (FGV)
1999	Instituto Legislativo Brasileiro (ILB)
1999	Instituto Nacional do Seguro Social (INSS)
1999	Serviço Federal de Processamento de Dados (SERPRO)
2000	Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT)
2000	Instituto Serzedello Corrêa (TCU)
2001	Centrais Elétricas do Norte (ELETRONORTE)
2001	Serviço Nacional de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE)

Fonte: Adaptado de ENAP (2006).

Observando o quadro acima, podemos identificar que as ações pioneiras em EAD em organizações públicas concentram-se nas décadas de 1980 e 1990, destacando-se as

experiências da Escola Nacional de Administração Pública (1980), o Instituto Legislativo Brasileiro (ILB), o Instituto Nacional do Seguro Social (1999) e o Serviço Federal de Processamento de Dados (1999).

2.3.5 Capacitação continuada mediada pela EAD e a PNDP

É irrefutável que a EAD desponta em um novo momento de crescimento, desenvolvimento e prosperidade no Brasil, não apenas no campo educacional pelo crescente número de alunos nesta modalidade de ensino, como também na possibilidade de sua utilização para fins de aprendizagem nas organizações públicas e privadas diante de cenários de incerteza, competição e mudança intensas.

Podemos afirmar igualmente que não se constitui fato novo a utilização da EAD pelas mais diversas organizações para fins de capacitação ou qualificação de pessoas, uma vez que carrega em sua origem esta vocação. (MARTINS, 2009; SILVA, 2009; RICARDO, 2009; KENSKY, 2009).

Desse modo, conforme Nunes (2009), no cenário internacional o ensino do Código Morse por correspondência a recrutas norte-americanos durante a Segunda Guerra Mundial pode ser identificada como uma das iniciativas pioneiras do uso da EAD com a finalidade de capacitação de pessoas para o rápido desenvolvimento de novas competências.

Por outro lado, os primeiros cursos de taquigrafia e datilografia por correspondência, bem como os cursos profissionais básicos ofertados por organizações formalmente estruturadas desde o século XX representam o pioneirismo da utilização da EAD com a finalidade de capacitação de pessoas para o mercado de trabalho no Brasil.

Nesse sentido, segundo Martins (2009) a amplitude da utilização da EAD nas organizações para capacitação ganha força com o avanço das tecnologias digitais no cotidiano das pessoas, impactando a forma como elas aprendem dentro das organizações e criando profundas vinculações entre EAD e aprendizagem organizacional.

Contudo, cabe-nos inicialmente traçar uma conceituação do que se pode entender por capacitação e eventos de capacitação no que diz respeito ao desenvolvimento de pessoas no âmbito das organizações públicas.

A aprovação e publicação do Decreto nº 5.707/2006 que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP) pode ser identificado como um divisor de águas na capacitação de pessoal na administração pública, de modo que podemos entender capacitação como “um processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir

para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais”. (Inciso I, Art. 2º, Decreto nº 5.707/2006).

Todavia, capacitação difere de treinamento, em que Martins (2009, p. 224) afirma que “a função do treinamento tem origem ainda na administração científica [...], em que o objetivo era atender à demanda por pessoal capacitado a fim de suprir a indústria de produção em massa”.

Nesse sentido, o treinamento assumia a simples função de “adestramento” como ferramenta de reprodução do modelo taylorista-fordista de produção em que se vinculava a racionalização de tarefas à realização de atividades simples e repetitivas, sem iniciativas de reflexão, de modo que “via de regras, as pessoas eram preparadas para assumir um repertório limitado de tarefas, em ambientes estruturados e previsíveis, nos quais o trabalho era repetitivo e pouco criativo” (MARTINS, 2009, p. 225).

Nesse sentido, podemos afirmar que o treinamento constituía-se em um evento único e não como uma rotina no cotidiano das organizações, em que as metodologias utilizadas não contemplam a autonomia do aprendente no processo de aprendizagem.

Sendo assim, a capacitação constitui-se hoje num evento permanente de treinamento que tem por objetivo o desenvolvimento contínuo de competências por meio de eventos de capacitação, buscando a eficiência e eficácia nas organizações públicas.

Em seu Inciso III, do Art. 2º, do Decreto nº 5.707/2006 (PNDP), identificamos que eventos de capacitação são “cursos presenciais e a distância, aprendizagem em serviço, grupos formais de estudos, intercâmbios, estágios, seminários e congressos, que contribuam para o desenvolvimento do servidor e que atendam aos interesses da administração pública”.

Nesse sentido, a PNDP traz em seu texto a possibilidade da utilização da EAD pelas organizações públicas para o desenvolvimento de pessoal com a finalidade de, entre outras, proporcionar a melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados, por meio do desenvolvimento permanente do servidor público.

Sendo assim, a EAD figura-se como ferramenta disponível na atualidade às organizações públicas para capacitação continuada alinhada às suas necessidades e capaz de agregar valor aos seus processos diante dos desafios impostos na contemporaneidade pela crescente absorção das tecnologias digitais na aprendizagem.

Outra diretriz inovadora presente na PNDP, diz respeito a oferta continuada de educação ao longo da vida e o apoio de iniciativas de capacitação promovidas pelas próprias organizações públicas, mediante o aproveitamento das habilidades e conhecimentos de servidores do seu próprio quadro de pessoal, em atendimento as finalidades, entre outras, de

gerenciamento das ações de capacitação e racionalização e efetividade dos recursos públicos utilizados com capacitação.

2.3.6 Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)

No ensino presencial, a sala de aula é entendida como o principal espaço de aprendizagem, em que o professor ocupa lugar de centralidade no processo de ensino e aprendizagem, com pouca ou quase inexistente interação entre quem ensina e quem aprende, colocando o aprendente como sujeito passivo, mero receptáculo do conhecimento.

Todavia, com o crescente avanço das TIC e o uso cada vez mais irrestrito da *internet* na educação em seus mais diversos níveis, profundas mudanças tem impactado decisivamente na forma como as pessoas aprendem redefinindo os papéis entre professor e aluno.

Dessa forma, vivencia-se atualmente o paradigma de aprender a aprender, aprender sempre, aprender continuamente, em que o aprendente passa a ocupar a centralidade do processo de aprendizagem em que tempo e espaço não são mais vistos como obstáculos.

Para Behar (2009, p. 29), um AVA pode ser definido “como um espaço na *internet* formado pelos sujeitos e suas interações e formas de comunicação que se estabelecem por meio de uma plataforma, tendo como foco principal a aprendizagem”. Nesse sentido, cada vez mais os AVA tem ganhado espaço em meio às tradicionais salas de aula presenciais, de maneira que:

São *softwares* projetados para atuarem como salas de aula virtuais e têm como características o gerenciamento de integrantes, relatório de acesso e atividades, promoção da interação entre os participantes, publicação de conteúdos. (BARROS; CARVALHO, 2012, p. 2014).

Nesse sentido, podemos entender plataforma como o aparato tecnológico que compõem as funcionalidades e a interface gráfica de um AVA. Dentre as funcionalidades podemos citar àquelas de comunicação assíncronas (não simultâneas) e síncronas (simultâneas), como *chats*, fóruns de discussão, etc.

Assim sendo, muitas são as nomenclaturas utilizadas para designar tais ambientes, como VLE (*Virtual Learning Environment*), ambiente digital de aprendizagem, sala de aula virtual, ambiente de ensino a distância, entre outros (BASSANI; BEHAR, 2009) e é possível atualmente encontrar diversos AVAs no mercado oriundos não apenas do meio acadêmico,

mas também comercial, com formatos e custos variáveis e que se adequam às necessidades das organizações, como por exemplo, o ROODA, o TelEduc e o Moodle.

2.3.6.1 Rede Cooperativa de Aprendizagem (ROODA)

O ROODA (Rede Cooperativa de Aprendizagem) é um Ambiente de Aprendizagem Virtual (AVA) desenvolvido por uma equipe multidisciplinar do NUTED/UFRGS.

Segundo Bassani e Behar (2009, p. 106), os “conceitos de rede, cooperação e aprendizagem deram origem ao nome do AVA ROODA e fundamentam sua concepção”. Nesse sentido, o conceito de rede envolve tanto a interconexão de computadores quanto as possibilidades de interação entre as pessoas, envolvidos em atividades de aprendizagem utilizando o ambiente.

Por sua vez, as concepções de aprendizagem e cooperação estão fundamentadas por pressupostos que contemplam ferramentas que possibilitam encontros virtuais e espaços de convivência, de forma a permite o encontro, o debate e a coordenação de opiniões diferentes.

O ROODA foi pensado e desenvolvido de forma a maximizar espaços de liberdade e autonomia aos aprendentes durante todo o processo de construção do conhecimento, entendendo a interação como princípio fundamental para a aprendizagem. (BASSANI; BEHAR, 2009). A FIG. 5 a seguir apresenta a logomarca do AVA ROODA:

Figura 5 – Logomarca do AVA ROODA



Fonte: Disponível em: <<https://ead.ufrgs.br/rooda/>>

2.3.6.2 TelEduc

O AVA TelEduc foi desenvolvido conjuntamente pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) e pelo Instituto de Computação (IC) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Rocha (2003), nos afirma que o AVA TelEduc possui várias funcionalidades que podem ser agrupadas em ferramentas de coordenação, de administração e de comunicação.

Como ferramenta de coordenação, podemos entender todas as ferramentas que de alguma maneira organizam e subsidiam as ações de um curso.

Ainda segundo a autora, entre as ferramentas de administração situam-se aquelas ferramentas de apoio ao gerenciamento de cursos a distância e, no que se refere às ferramentas de comunicação, ela deve possibilitar intensa comunicação entre os participantes que englobam: correio eletrônico, fóruns de discussão, portfólio, diário de bordo, bate-papo, entre outras. (ROCHA, 2003). A FIG. 6 a seguir nos apresenta a logomarca do AVA TelEduc:

Figura 6 – Logomarca do AVA TelEduc



Fonte: Site do TelEduc (<http://www.teleduc.org.br/>).

Outros recursos importantes do TelEduc são as ferramentas de acesso, frequência e de interação. A ferramenta de acessos permite verificar o relatório de acessos e frequência, apresentado o número de acessos de cada aluno/professor, informando data e hora do último acesso. Por sua vez, o relatório de frequência permite visualizar a regularidade de acessos de cada uma das ferramentas do AVA.

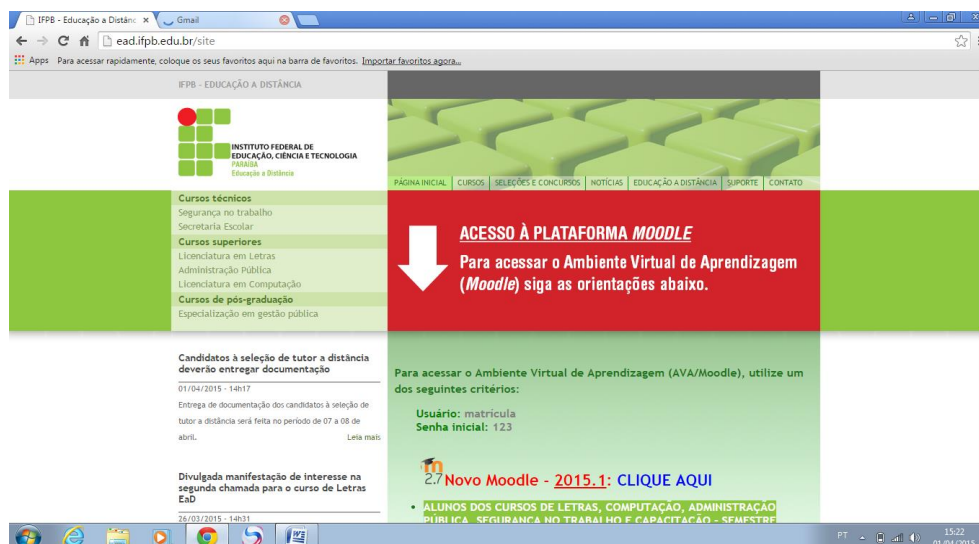
Além da ferramenta de acessos de acesso e frequência, o TelEduc possui uma ferramenta de interação denominada *Intermap*. Essa ferramenta foi desenvolvida para mapear graficamente a interação e a participação dos sujeitos (aluno/professor) no AVA. A *Intermap* busca dos dados no AVA por várias ferramentas de comunicação e representa graficamente os resultados, sem modificar a base de dados, permitindo a análise de um curso específico ou de toda a base de dados (BASSANI; BEHAR, 2009; ROCHA, 2003).

2.3.6.3 Moodle

O *Moodle* é um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) criado por Martin Dougiamas desenvolvido em *open source* (código aberto) a partir de princípios pedagógicos

interacionistas e largamente utilizado por diversas organizações públicas, sobretudo, educacionais. O Moodle é o AVA atualmente utilizado em cursos de EAD no IFPB. A FIG. 7 apresenta a interface inicial do IFPB Virtual desenvolvida em plataforma Moodle:

Figura 7 – Interface inicial do IFPB Virtual em AVA Moodle



Fonte: Site do IFPB (<http://ead.ifpb.edu.br/site>).

Sendo assim, o Moodle caracterizar-se como um AVA livre, gratuito e medicável apresentando algumas vantagens como, por exemplo, possibilidade de desenvolvimento contínuo, passível de constantes atualizações, em que seus usuários são também seus construtores, gerenciamento da aprendizagem e *feedback*, que justificam a amplitude de sua utilização. A FIG. 8 a seguir apresenta a logomarca do AVA Moodle:

Figura 8 – Logomarca do AVA Moodle



Fonte: Site do AVA Moodle (https://moodle.org/?lang=pt_br).

Para Barros e Carvalho (2011, p. 214), o *feedback* é “fundamental para que os alunos possam avaliar se estão atingindo os objetivos estabelecidos para o curso”. Nesse sentido, o *feedback* é um recurso crítico de uma AVA, pois permite ao aluno avaliar e acompanhar o seu desenvolvimento ao longo de um curso mediado pela EAD.

Nesse sentido, o *Moodle* disponibilizam ferramentas que oportunizam a comunicação, a interação e a intervenção do usuário durante o processo de aprendizagem por meio de atividades assíncronas e síncronas. As ferramentas síncronas permitem a participação em horários pré-determinados via *internet* e em tempo real como, por exemplo, o *chat*. Por sua vez, as ferramentas assíncronas como fórum, diário de bordo, lição, entre outras, permitem aos usuários exporem de maneira sistemática e organizada sua opinião, comentários, respostas, etc (BARROS; CARVALHO, 2011).

Todavia, cabe ratificar que o Moodle é um AVA livre, do modo que pode ser modificado por seus usuários e novas funcionalidades podem ser agregadas a já presentes. Os recursos mais comuns no Moodle são: materiais (textos, vídeos, etc.), lição, fórum, questionário, *chat*, tarefa, diálogo, diário de bordo, glossário, entre outras.

Desse modo, para Barros e Carvalho (2011), outro aspecto importante da utilização do Moodle diz respeito a facilidade de utilização de suas ferramentas interacionistas de avaliação que podem favorecer a aprendizagem numa perspectiva dialógica entre quem aprende e quem ensina, proporcionando o acompanhamento continuado dos aprendentes e aferição do atingimento dos objetivos propostos.

2.3.4 Desafios e resistências à Capacitação mediada pela EAD nas Organizações Públicas

Embora a utilização da EAD possa ser capaz de agregar vantagens competitivas na promoção da aprendizagem continuada, diversos são os desafios e resistências possíveis para sua implementação e manutenção nas organizações públicas, de modo que:

Desafios e obstáculos para implementação da educação a distância (EAD) devem ser compreendidos como estímulo à busca de novos caminhos, superação de modelos e rotinas já consolidados no ensino presencial e exigem criatividade, maturidade na condução política, seriedade, paciência, persistência, além da habilidade para trabalhar em equipe interdisciplinar. Vencer esses desafios significa trabalhar a dimensão de um todo, que é um sistema complexo, composto por um conjunto de peças interconectadas entre si. (ENAP, 2006, p. 17).

Nesse sentido, segundo a Enap (2006), os obstáculos podem ser agrupados em desafios psicossociais, operacionais, tecnológicos e metodológicos.

Entre os desafios psicossociais, podemos destacar a emergência de um novo paradigma e a cultura nas organizações públicas.

Muitas organizações públicas possuem estruturas conservadoras com modelos de gerenciamento pouco aberto ao novo e à inovação, de maneira que a EAD provocará resistências diante de rotinas formalmente instaladas. Nesse sentido, a EAD é percebida como uma ameaça capaz de promover a reestruturação da maneira como as pessoas aprendem, imposta pelo novo paradigma da economia do conhecimento.

Nesse sentido, a ausência de uma cultura de aprendizagem pode ser determinante na forma como as pessoas aprendem, de modo que, a organização pública que faça uso da EAD deverá ser capaz de fomentar a criação e manutenção de uma cultura aberta ao uso crescente das tecnologias digitais na aprendizagem, na flexibilização dos espaços de aprendizagem e na capacidade de autonomia do aprendente.

Outro aspecto cultural importante diz respeito à necessidade de planejamento pelas organizações públicas para implementação e manutenção da EAD para fins educação continuada. Embora imprescindível muitas organizações públicas enfrentam dificuldades no que diz respeito ao planejamento de suas ações que deve contemplar, entre outros, aspectos administrativos, orçamentários e humanos.

No que diz respeito aos aspectos orçamentários, a EAD constitui-se numa atrativa opção para as organizações públicas, vez que há a possibilidade da utilização de ambientes virtuais de aprendizagem gratuitos como, por exemplo, o *Moodle*.

Contudo, a utilização desses ambientes não dispensará a necessidade de equipamentos tecnológicos para suporte às ações de EAD, bem como da necessidade de capacitar pessoas numa perspectiva interdisciplinar para uso desta modalidade de ensino. Sendo assim, segundo Kenski (2009, p. 244), “os esforços da organização para oferecimento de educação contínua e abrangente aos seus colaboradores devem ser vistos como investimentos que podem gerar bons dividendos em médio e longo prazos”.

Por sua vez, segundo a Enap (2006, p. 23) podemos entender por desafios operacionais “tudo o que se relaciona ao uso das tecnologias, conexões, integração de mídias, legislação, metodologia, logística, estrutura e formação de equipes interdisciplinares”. Nesse sentido, os desafios operacionais incluem diversos aspectos sobre os quais os gestores de organizações públicas e privadas se propõem a trabalhar com a modalidade de EAD.

Por sua vez, os desafios tecnológicos englobam aspectos como ausência ou obsolescência de equipamentos (computadores, televisões, telefones, etc.), instabilidade de conexão à internet, entre outros e embora esses desafios não sejam considerados os mais importantes para a área tecnológica, podemos afirmar que se faz presente na maioria das organizações públicas brasileiras (ENAP, 2006).

Nesse sentido, podemos afirmar que para que a EAD desenvolva-se satisfatoriamente numa organização é preciso dispor de uma rede tecnológica básica, de modo que sem ela não será possível conceber a realização de qualquer ação de educação nesta modalidade. Para Enap (2006), não resta dúvida que sem o suporte dos recursos tecnológicos, torna-se inviável o processo de interatividade na EAD inviabilizando a implementação de processos de aprendizagem com qualidade.

Outro desafio diz respeito aos aspectos metodológicos presentes na EAD, impondo novas formas de pensar. Na EAD o foco não se encontra no professor, mas no próprio aprendente, em que deverá ser capaz de gerir seu processo de aprendizagem com autonomia.

Sendo assim, conceber um curso ou uma ação de capacitação na modalidade EAD, exige um olhar metodológico diferenciado em que o projeto pedagógico deverá contemplar aspectos como, entre outros, público-alvo, gestão, avaliação e qualidade.

Por fim, podemos afirmar que o desafio maior imposto consiste na ousadia e na capacidade de apostar no novo, de desconstruir modelos tradicionais de aprendizagem e gestão, promovendo uma cultura de educação contínua nas organizações, estimulando o engajamento de todos e dotando a organização de maior competitividade na economia do conhecimento.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente capítulo apresenta a caracterização e classificação da pesquisa, a caracterização da organização estudada, o universo e a amostra pesquisados, os instrumentos de coleta de dados utilizados e a abordagem na análise e discussão dos resultados.

3.1 CARACTERIZAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Podemos afirmar que o homem sempre indagou sua própria realidade, buscando desde tempos primitivos na observação das constelações, nos fenômenos naturais e no senso comum respostas aos dilemas humanos.

Compreendendo ciência como atividade humana dissociada do senso comum, ela caracteriza-se pela utilização de métodos racionais e sistemáticos para a abordagem da realidade visando atingir conhecimentos válidos.

Dessa forma, o método científico pode ser entendido como caminho racional a ser percorrido pelo pesquisador (MARCONI; LAKATOS, 2010; MINAYO, 2012) na busca da compreensão do fenômeno (problema) que se propõe a pesquisar.

Contudo, a escolha do método de pesquisa não se constitui em tarefa fácil, cabendo ao pesquisador imprimi-la a rigorosidade necessária à sua operacionalização em que a escolha metodológica refletirá sua forma de posiciona-se em relação ao problema da pesquisa e o mundo.

Para Gil (2010), classificar uma pesquisa é uma atividade fundamental, vez que à medida que se utiliza uma prévia classificação torna-se mais organizado o percurso metodológico a ser percorrido e mais compreensível o problema a ser pesquisado.

Dessa maneira, é possível classificar a presente pesquisa no que diz respeito a sua finalidade, à abordagem do problema, em relação ao atingimento dos objetivos e ao método empregado.

No que diz respeito à finalidade, a pesquisa pode ser definida como aplicada. Segundo Gil (2010, p. 27), entende-se por aplicada, “pesquisas voltadas à aquisição de conhecimentos com vistas à aplicação numa situação específica”, não criando assim um conhecimento generalizável, mas aplicável ao contexto estudado.

Quanto à forma de abordagem do problema, a pesquisa proposta é quali-quantitativa. Para Richardson (2007 apud BRENNAND; MEDEIROS; FIGUEIREDO, 2012, p. 65), “esse tipo de abordagem representa, em princípio, a pretensão de garantir a precisão dos resultados,

evitar distorções de análise e de interpretação da realidade, possibilitando, consequentemente, uma margem de segurança no tocante às inferências do pesquisador”.

Em relação ao atingimento de seus objetivos, a presente pesquisa situa-se como exploratória, que tem como finalidade “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2010, p. 27).

Por sua vez, o estudo de caso será o método empregado. O estudo de caso compreende um método abrangente utilizado em campos diversos do conhecimento que incluem estudos organizacionais surgidos da necessidade de entender fenômenos sociais complexos.

Para Yin (2015) estudo de caso é um método abrangente que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade no seu contexto, procurando responder a questões “como” e “por que”, onde seus limites não são claramente evidentes, em que o termo contemporâneo abarca uma ampla noção de estudar o presente, mas não exclui o passado recente.

3.2 UNIVERSO E AMOSTRA

O universo da presente pesquisa é composto pelos Servidores Técnico-Administrativos em Educação (TAE's) lotados na Reitoria do IFPB, níveis de formação C, D e E (fundamental, médio e superior) totalizando atualmente 221 (duzentos e vinte e um) indivíduos.

Sendo assim, pretende-se na realização desta pesquisa atingir de maneira aleatória (não probabilística) no mínimo 93 (noventa e três) servidores, o que representaria uma amostra de 42,08% do universo pesquisado.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Sendo assim, com o objetivo de se garantir a rigorosidade necessária à compreensão do problema estudado em seu contexto contemporâneo serão utilizados para coleta de dados os seguintes instrumentos: fontes documentais, o questionário e a entrevista estruturada.

Nesse sentido, para realização desta pesquisa os dados serão coletados em momentos distintos e complementares, conforme apresentado no QUADRO 8, a seguir.

Quadro 8 – Descrição das etapas de coleta de dados

Etapas	Instrumento	Sujeitos
1ª	Análise documental	-
2ª	Questionário	TAE's
3ª	Entrevista estruturada	Gestora da Capacitação

Fonte: Autoria própria (2015).

Dessa forma, no que diz respeito às fontes documentais poderão ser utilizadas leis, decretos, portarias, manuais, relatórios gerenciais, documentos disponibilizados na *internet* e outros documentos administrativos.

Por sua vez, a escolha pelo questionário justifica-se pelas vantagens apontadas por Barros e Lehfeld (2007) como a possibilidade de abranger o maior número de pessoas e informações em curto espaço de tempo, bem como a facilidade no tratamento dos dados coletados.

Dessa forma, o questionário será composto de questões fechadas e de múltipla escolha e será aplicado através da ferramenta de formulários *Google Docs* a ser encaminhado por e-mail aos participantes da pesquisa de maneira aleatória. Acredita-se que o uso desta ferramenta colaborará com o atingimento de uma considerável amostra do universo a ser pesquisado.

Por sua vez, a entrevista estruturada será aplicada aos gestores sistêmicos da área em gestão de pessoas. Segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 181), a entrevista estruturada tem entre outras vantagens, a possibilidade de “avaliar condutas, atitudes, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz”.

3.4 ABORDAGEM DE ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Para análise e discussão dos resultados deste estudo de caso será utilizada a abordagem da triangulação de evidências com o objetivo de identificar linhas convergentes na compreensão do fenômeno pesquisado, atingindo assim os objetivos propostos na pesquisa.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O presente capítulo tem por objetivo apresentar um breve histórico da organização estudada, seu o perfil institucional e o perfil dos participantes da pesquisa, analisar a capacitação de servidores Técnico-Administrativos no âmbito da Reitoria do IFPB e o uso da EAD na capacitação destes, como também identificar vantagens e desvantagens de sua utilização.

4.1 BREVE HISTÓRICO DA ORGANIZAÇÃO ESTUDADA: O IFPB

A origem do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) remonta ao ano de 1909 com a sanção do Decreto nº 7.566/1909, do então presidente Nilo Peçanha, que criou instituições de educação profissional com a finalidade de “habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime”. (BRASIL, 1909, p. 01).

Desse modo, o IFPB nasce com a denominação de Escola de Aprendizes e Artífices (EAA), iniciando suas atividades numa ala cedida do antigo quartel da Força Policial do Governo do Estado da Paraíba em 5 de janeiro de 1910, permanecendo neste local por quase duas décadas.

A então Escola de Aprendizes e Artífices, denominação que perdurou até 1937, oferecia inicialmente aos “menos afortunados” os ofícios de alfaiataria, marcenaria, sapataria e encadernação, em face da insipiente industrialização verificada à época.

Na década de 1940, a Escola de Aprendizes e Artífices é transformada em Lyceu Industrial de João Pessoa, denominação esta que perdurou até 1961, passando a oferecer formação profissional em nível equivalente ao ensino secundário, iniciando a vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino geral do Brasil, de modo que esse período é marcado pela chegada da indústria automobilística ao país, grandes investimentos públicos em infraestrutura e pelo desenvolvimento da economia empreendido pelo então presidente Juscelino Kubistchek.

Por sua vez, no período de 1961 a 1967 vem a ser denominada de Escola Industrial Coriolano de Medeiros ou Escola Industrial Federal da Paraíba, passando num outro período a chamar-se de Escola Técnica Federal da Paraíba (ETF), denominação esta que perdurou por 32 anos, ou seja, de 1967 a 1999.

De 1999 a 2008 denominou-se como Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba (CEFET) e finalmente em 2008, por meio da Lei nº 11.892/08, foi transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), agregando a Escola Agrotécnica Federal de Sousa e as Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED's) de Campina Grande e Cajazeiras.

Sendo assim, o IFPB emerge como uma instituição voltada para o ensino profissional e tecnológico à sociedade paraibana. O QUADRO 9 resume as denominações recebidas pelo IFPB ao longo do tempo desde a sua criação:

Quadro 9 – Denominações do IFPB ao longo do tempo

Período	Denominação
1909 a 1937	Escola de Aprendizes e Artífices
1937 a 1961	Lyceu Industrial de João Pessoa
1961 a 1967	Escola Industrial Coriolano de Medeiros ou Escola Industrial Federal da Paraíba
1967 a 1999	Escola Técnica Federal da Paraíba – ETF/PB
1999 a 2008	Centro Federal de Educação Tecnológica da Paraíba – CEFET/PB
2008 aos dias atuais	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB

Fonte: Autoria própria (2015).

Desse modo, de acordo com a Lei nº 11.892/2008 passa a perseguir um projeto acadêmico baseado em sua responsabilidade social, atuando nas áreas das Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas, Engenharias, Letras, entre outras.

Atualmente, o IFPB se dedica ao ensino, pesquisa e extensão através dos seus cursos técnicos integrados ao ensino médio, técnicos subsequente pós ensino médio, tecnológicos, graduação e pós-graduação (*lato e strito sensu*) presenciais e a distância, além de programas como Mulheres Mil, PROEJA, PRONATEC, entre outros.

4.2 PERFIL DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) é uma instituição pública de ensino integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil logrando 106 anos de existência.

Ao longo dos anos, o IFPB vem passando por profundas mudanças estruturais e gerenciais. Contudo foi a partir da criação da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 que a

instituição ganhou a estrutura atual, consolidando-se como uma instituição *multicampi* e pluricurricular dotada de autonomia equiparando-se às universidades públicas.

Dessa maneira, o IFPB conta hoje com 21 (vinte e um) campi distribuídos pelo território do estado da Paraíba que se estendem do litoral ao sertão. Destes, 11 (onze) são unidades já implantadas e outras 10 (dez) se encontram em implantação.

Entre os campi já implantados identificamos os de Cabedelo, João Pessoa, Reitoria, Campina Grande, Guarabira, Picuí, Monteiro, Patos, Princesa Isabel, Sousa e Cajazeiras; e em implantação os de: Cabedelo Centro, Santa Rita, Pedras de Fogo, Itabaiana, Areia, Esperança, Soledade, Santa Luzia, Itaporanga e Catolé do Rocha, atuando prioritariamente nas áreas de Ciências Agrárias, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias, Linguística, Letras e Artes.

Nesse sentido, frente aos desafios impostos em virtude de sua expansão e também pelo momento atual da economia brasileira alvo de duras restrições financeiras, sobretudo na Educação, na busca de uma maior eficiência organizacional foi elaborado o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPB para o período compreendido de 2015 a 2019, em atendimento ao preconizado no Art. 16 do Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPB fundamenta-se num esforço administrativo e gerencial para o atingimento de uma complexa gama de atribuições institucionais, atuando como norteador do planejamento estratégico da organização no que diz respeito à orientação de suas ações, dimensionamento e aplicação de recursos, monitoramento de indicadores, cumprimento de metas estabelecidas e observância de ditames legais.

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o IFPB é uma instituição de educação básica, profissional e superior que tem como missão:

Ofertar educação profissional, tecnológica e humanística em todos os seus níveis e modalidades por meio do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, na perspectiva de contribuir na formação de cidadãos para atuarem no mundo do trabalho e na construção de uma sociedade inclusiva, justa, sustentável e democrática. (IFPB, p. 17, 2015)

Dessa maneira, consoante a sua missão institucional, o IFPB tem como razão de ser, ou seja, como visão ser uma instituição de excelência na promoção do desenvolvimento profissional, tecnológico e humanístico em prol da sociedade, observando os seguintes valores elencados (IFPB, p. 17, 2015):

- Ética: requisito básico orientador das ações institucionais;

- Desenvolvimento Humano: fomentar o desenvolvimento humano, buscando sua integração à sociedade por meio do exercício da cidadania, promovendo seu bem estar social;
- Inovação: buscar soluções para as demandas apresentadas;
- Qualidade e Excelência: promover a melhoria contínua dos serviços prestados;
- Transparência: disponibilizar mecanismos de acompanhamento e de publicização das ações da gestão, aproximando a Administração da comunidade;
- Compromisso Social e Ambiental: participar efetivamente das ações sociais e ambientais, cumprindo seu papel social de agente transformador da sociedade e promotor da sustentabilidade.

Nesse sentido, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPB representa imprescindível direcionador para o atingimento de sua missão e visão organizacionais.

A presente pesquisa foi realizada junto aos servidores Técnico-Administrativos lotados na Reitoria em razão da facilidade de acesso aos participantes e por esta configurar-se como instância gerencial máxima no âmbito do IFPB.

4.2 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A Reitoria do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB funciona no histórico prédio da antiga Escola de Artífices e Aprendizizes denominada hoje de Edifício Coriolano de Medeiros na cidade de João Pessoa/PB, contando com um quadro de pessoal de 221 (duzentos e vinte e um) servidores Técnico-Administrativos, em que 129 (cento e vinte e nove) são do sexo masculino e 92 (noventa e dois) do sexo feminino, ocupantes de cargos de níveis C, D e E, de ensino fundamental, médio e superior respectivamente.

A pesquisa realizada por meio do envio de questionário eletrônico *Google Docs* obteve de maneira aleatória e anônima a participação de 93 (noventa e três) indivíduos, o que representa uma amostra de 42,08% do universo total. Foi realizada ainda entrevista à Gestora responsável pela Coordenação de Capacitação e Qualificação Profissional (CCQP) a ser identificada como E1. O gráfico a seguir apresenta a distribuição por sexo dos servidores Técnico-Administrativos lotados na Reitoria do IFPB:

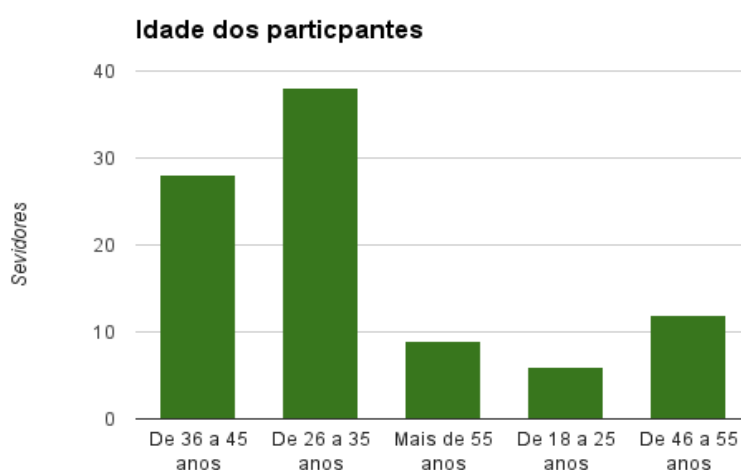
Gráfico 1 – Sexo dos participantes



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Desse modo, podemos observar que 54,8% (51 respondentes) dos participantes são do sexo feminino e 45,2% (42 respondentes) do sexo masculino. No que diz respeito à faixa etária dos participantes, 6 (seis) respondentes afirmaram ter de 18 a 25 anos (6,5%), 9 (nove) mais de 55 anos (9,7%), 12 (doze) de 45 a 55 anos (12,9%), 28 (vinte e oito) de 36 a 45 anos (30,1%) e 38 (trinta e oito) de 26 a 35 anos (40,9%). Nesse sentido, podemos observar a predominância de indivíduos jovens, conforme gráfico a seguir:

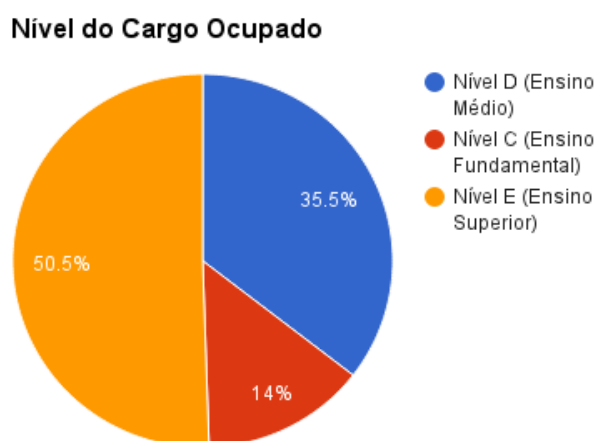
Gráfico 2 – Idade dos participantes



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Destes, a predominância são de servidores Técnico-Administrativos ocupantes de cargos de nível E (ensino superior) com 47 (quarenta e sete) respondentes, o que significa 50,5% do total de participantes, seguido de 33 (trinta e três) ocupantes de cargos de nível D (ensino médio) e 13 (treze) ocupantes de cargos de nível C (ensino fundamental), o que corresponde a 35,5% e 14% respectivamente como podemos observar no gráfico a seguir:

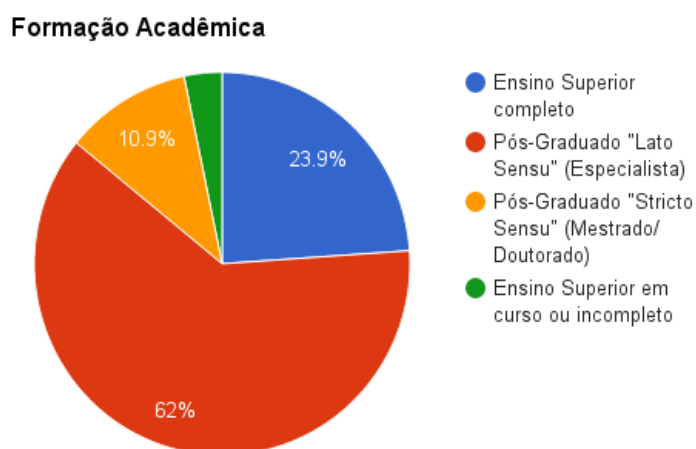
Gráfico 3 – Nível do cargo ocupado



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

No que diz respeito à formação acadêmica dos participantes da pesquisa, 89,2% (83 respondentes) possuem escolaridade superior à exigida para ingresso em seus respectivos cargos e apenas 10,8% (10 respondentes) afirmaram não possuí-la. Desse modo, 62% (57 respondentes) afirmam possuir Pós-Graduação “*Lato Sensu*” (Especialização), 22,9% (22 respondentes) possuem ensino superior completo, 10,9% (10 respondentes) afirmam possuir Pós-Graduação “*Stricto Sensu*” (Mestrado ou Doutorado) e 3,3% (03 respondentes) afirmam possuir ensino superior incompleto ou em curso. Desse modo, podemos identificar elevada escolaridade dos participantes da pesquisa, conforme gráfico a seguir:

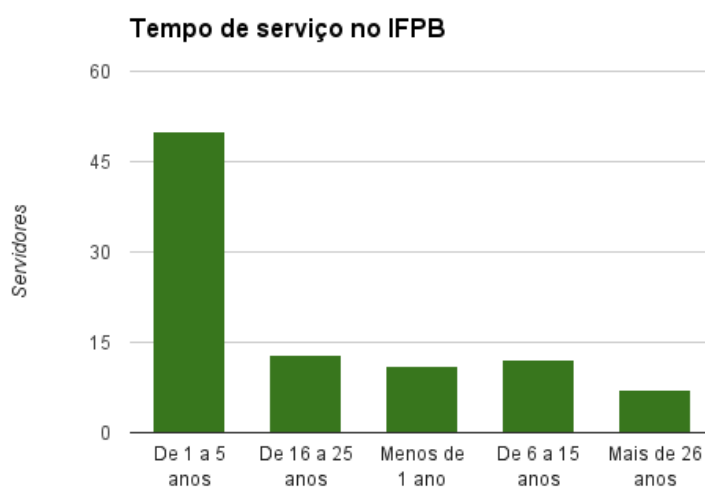
Gráfico 4 – Formação Acadêmica dos Participantes



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Por sua vez, quanto ao tempo de serviço público dos participantes dedicado ao IFPB a predominância é de 1 a 5 anos, ou seja, 53,8% o que corresponde a 50 (cinquenta) respondentes, seguido de 14% (13 respondentes) possuem de 16 a 25 anos, 12,9% (12 respondentes) possuem de 6 a 15 anos, 11,8% (11 respondentes) afirma possuir menos de 1 (um) ano e 7,5% (7 respondentes) afirma possuir mais de 26 anos. O gráfico a seguir apresenta a distribuição de servidores por tempo de serviço no IFPB:

Gráfico 5 – Tempo de Serviço no IFPB



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

4.3 A CAPACITAÇÃO DE SERVIDORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS NO IFPB

Segundo o inciso I, do Art. 2º do Decreto nº 5.707 de 23 de fevereiro de 2006 que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP) no âmbito da Administração Pública Federal, entendemos que capacitação diz respeito a um processo permanente e deliberado de aprendizagem com o objetivo de contribuir para a promoção de competências organizacionais por meio do desenvolvimento das competências individuais.

Nesse sentido, a PNDP reconhece a importância da capacitação de servidores na Administração Pública Federal determinando diretrizes para sua implementação no alcance dos objetivos institucionais, entre outros, de melhorar a eficiência, eficácia e qualidade dos serviços ofertados aos cidadãos, o desenvolvimento permanente dos servidores públicos, a racionalização e efetividade nos gastos com capacitação, em que eventos de capacitação são:

Cursos presenciais e à distância, aprendizagem em serviço, grupos formais de estudos, intercâmbios, estágios, seminários e congressos, que contribuam para o desenvolvimento do servidor e que atendam aos interesses da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. (BRASIL, 2006).

Sendo assim, no âmbito da Reitoria do IFPB e segundo o Regimento Geral da Instituição (RG), a Coordenação de Capacitação e Qualificação Profissional (CCQP) vinculada ao Departamento de Desenvolvimento de Pessoas (DDP) da Diretoria de Gestão de Pessoas (DGEP) é o setor responsável pelas seguintes competências:

- I. Planejar e executar os cursos de recepção de novos servidores, capacitação e qualificação para servidores do IFPB, em consonância com as leis de criação das diversas categorias funcionais, mediante levantamento de necessidades das diversas unidades organizacionais e também mediante ao resultado de Avaliação de Desempenho dos servidores;
- II. Divulgar, inscrever, selecionar e acompanhar os cursos de capacitação ofertados;
- III. Emitir certificados dos cursos de capacitação;
- IV. Instruir processos administrativos de concessão de progressão por capacitação e qualificação;
- V. Analisar pleitos individuais referentes à ajuda de custo para participação de eventos de capacitação e cursos de educação formal extra IFPB, encaminhando à instância superior subsídios legais e orientações quanto ao pleito apresentado;

- VI. Analisar pleitos sobre licença capacitação e redução de carga horária para estudos de pós-graduação;
- VII. Acompanhar os servidores em licença para capacitação na observância da legislação e das normas que regem o assunto, e;
- VIII. Desempenhar outras atividades relacionadas à sua área de atuação.

Embora o Regimento Geral da Instituição traga em seu bojo as atribuições da CCQP no que concerne à capacitação de servidores, em entrevista realizada com a sua Coordenadora, que a denominaremos simplesmente de E1, foram elencadas restrições quanto ao cumprimento de suas responsabilidades ao afirmar:

“Nossas atribuições são as que estão contidas no RG, embora que nossa rotina seja prioritariamente dedicada a atividades burocráticas de analisar processos de pedido de afastamento para Pós-Graduação e progressão por capacitação.” (E1, 2015)

Neste sentido, é possível auferir que etapas imprescindíveis no que concerne ao planejamento, execução e acompanhamento estão sendo negligenciadas e podem comprometer o desempenho da Coordenação criando lacunas no que diz respeito à oportunização de eventos de capacitação aos servidores, além da não racionalização da utilização de recursos com esta finalidade. Ainda no que diz respeito ao planejamento das ações foi pontuado que tal rotina encontra-se ainda de modo tímido e embrionário ao afirmar que:

“Iniciamos recentemente uma consulta aos departamentos para tentarmos identificar quais são as necessidades de capacitação de servidores (...) temos encontrado dificuldades, pois muitos setores demoram em responder. Esse planejamento é novo, antes observávamos essas necessidades a partir do Relatório de Avaliação de Desempenho. Esse planejamento irá definir nossas ações de capacitação para 2016.” (E1, 2015)

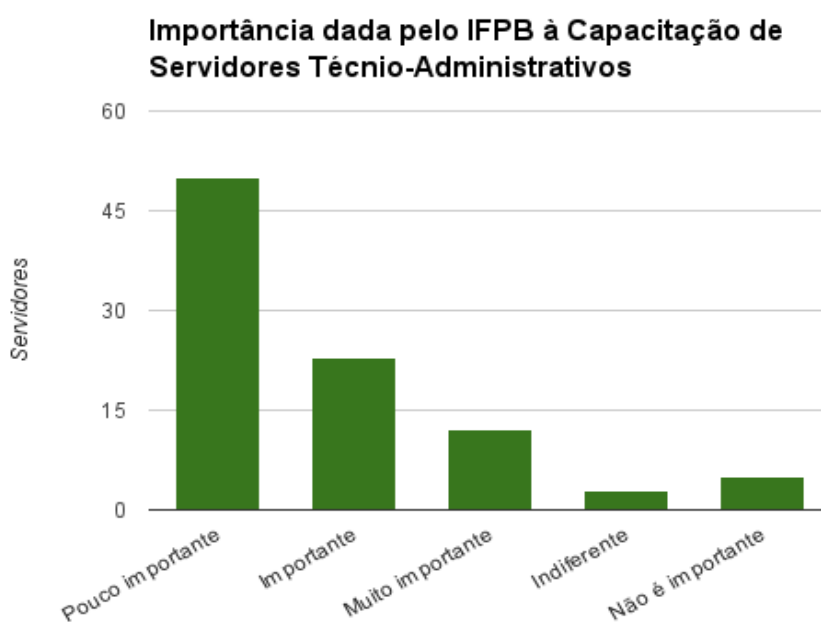
Por sua vez, cabe observar que este planejamento deve atender aos objetivos da Organização. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPB apresenta lacuna no que diz respeito à capacitação de servidores Técnico-Administrativos prevendo apenas que a mesma se daria em observância a Política de Capacitação da Instituição.

Assim sendo, a Resolução Interna nº 96, de 09 de maio de 2014 regulamentou no âmbito do IFPB, a Política de Capacitação/Qualificação dos servidores Docentes e Técnico-Administrativos, bem como as condições de afastamento para este fim traz a previsão da realização de mapeamento circunstanciado junto as Coordenações da Instituição com o objetivo de definir áreas prioritárias de capacitação.

Contudo, através de uma atenta leitura da Resolução constatamos que é tratado no corpo do texto prioritariamente das possibilidades de afastamento de servidores para participação em programas de pós-graduação. Cabe destacar ainda que segunda a entrevista, embora as Coordenações e *campi* são sistêmicos (devem trabalhar de maneira cooperativa), cada Coordenação ou *campus* podem adotar procedimentos distintos no que diz respeito à capacitação de servidores.

Neste aspecto, segundo os participantes da pesquisa, no que concerne a importância dada pelo IFPB à capacitação de servidores Técnico-Administrativos, identificamos que é percebida como algo pouco importante, vez que 53,8% (50 respondentes) assim afirmaram. Por sua vez, 24,7% (23 respondentes) afirmaram que o IFPB trata como importante, 12,9% (12 respondentes) com muito importante, 5,4% (5 respondentes) como não importante e apenas 3,2% (3 respondentes) se mostraram indiferentes. O GRÁFICO 6 representa, na opinião dos participantes, a importância dada pelo IFPB à capacitação de servidores Técnico-Administrativos:

Gráfico 6 – Capacitação de servidores Técnico-Administrativos



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

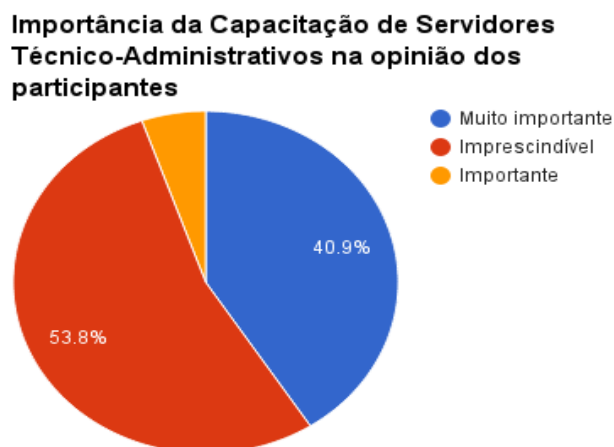
Tal opinião é ratificada pela Coordenadora da CCQP, vez que em suas palavras:

“Tem servidor que entra aqui dizendo que nunca fez uma capacitação e é verdade. Embora sejamos sistêmicos, cada departamento de cada campus pode ter um procedimento diferente quanto à capacitação [...] a Política de Capacitação trata exclusivamente das possibilidades de afastamento.” (E1, 2015)

Por outro lado, na opinião dos participantes, a Capacitação dos Servidores Técnico-Administrativos é identificada como de extrema importância, vez que 53,8% (50 respondentes) afirmaram ser imprescindível, em que a predominância dessa afirmação possa ser parcialmente atribuída ao elevado nível educacional dos participantes.

Por sua vez, 40,9% (38 respondentes) afirmaram ser muito importante e 5,4% (5 respondentes) afirmam ser importante. Podemos afirmar dessa forma que há um significativo desequilíbrio quanto à importância dada pelos e a dispensada pelo IFPB. O gráfico a seguir apresenta a importância da capacitação de servidores Técnico-Administrativos segundo os participantes:

Gráfico 7 – Importância da capacitação de servidores TAEs segundo os participantes



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

No que diz respeito à regularidade de participação em eventos de capacitação, a predominância é de 1 a 5 eventos ao ano com 61,3% dos respondentes, o que representa 57 (cinquenta e sete) participantes.

Outro aspecto relevante diz respeito aos recursos destinados para a capacitação de servidores. Segundo dados do Sistema Integrado de Administração Financeira (SIAFI), disponibilizados pela Pró-Reitora de Administração (PRA), no âmbito do IFPB foram provisionados o montante de R\$ 3.305.584,00 (três milhões, trezentos e cinco mil, quinhentos e oitenta e quatro reais) para esta finalidade.

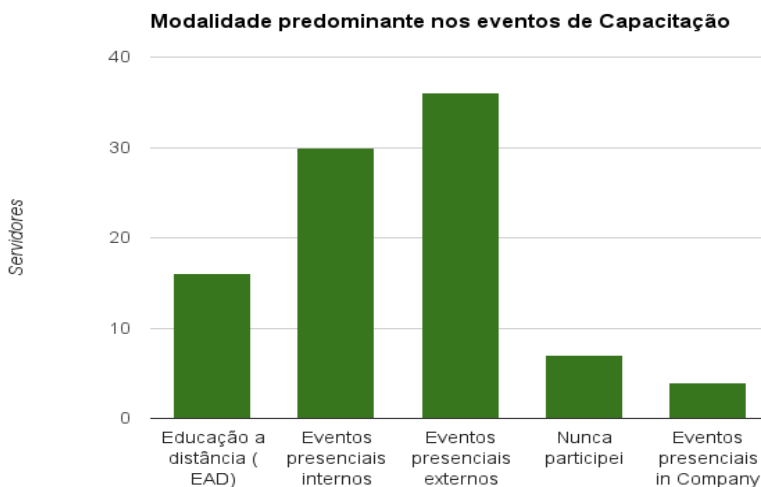
Deste montante, a Reitoria foi detentora de R\$ 584.999,00 (quinhentos e oitenta e quatro mil, novecentos e noventa e nove reais), o que representa 17,69% dos recursos totais destinados para Capacitação de servidores no âmbito do IFPB, em que até o mês de agosto do corrente ano foram utilizados cerca de R\$ 343.147,00 (trezentos e quarenta e três mil, cento e quarenta e sete reais).

No âmbito do IFPB foram pagos R\$ 152.797,59 (cento e cinquenta e dois mil, setecentos e noventa e sete reais e cinquenta e nove centavos) com inscrições em eventos de capacitação destinados aos servidores Técnico-Administrativos. Contudo, a Reitoria utilizou R\$ 72.204,00 (setenta e dois mil, duzentos e vinte e quatro reais) para esta finalidade, sendo pago igualmente o montante de R\$ 110.500,00 (cento e dez mil e quinhentos reais) referentes diárias pelo deslocamento dos servidores.

Cabe destacar ainda que foram destinados o montante de R\$ 263.033,02 (duzentos e sessenta e três mil, trinta e três reais e dois centavos) referentes a despesas com passagens aéreas e terrestres para capacitação de servidores no âmbito do IFPB no período de janeiro a agosto do corrente ano.

Os valores elencados utilizados em eventos de capacitação confirmam a predominância da participação de servidores Técnico-Administrativos em eventos presenciais externos, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 8 – Modalidade predominante em eventos de capacitação



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Desse modo, eventos presenciais externos representam 38,7% (36 respondentes) dos participantes da pesquisa. Por sua vez, 32,3% (30 respondentes) afirmaram participarem de eventos presenciais internos, 17,2% (16 respondentes) afirma a predominância da Educação a distância (EAD), 4,3% (4 respondentes) afirmam a predominância presenciais *in Company* e 7,5% (7 respondentes) afirmam nunca terem participado de um evento de capacitação.

4.4 O USO DA EAD NA CAPACITAÇÃO DE SERVIDORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS NO IFPB

O uso da EAD pelas instituições públicas e privadas para capacitação de pessoas não é recente. Contudo, apenas com o Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006 que institui a Política Nacional para o Desenvolvimento de Pessoal (PNDP) da Administração Pública Federal que trouxe a previsão legal do uso desta modalidade educacional para fins de aprendizagem nas organizações.

No âmbito do IFPB, podemos identificar as seguintes ações de capacitação com a utilização da EAD: o Programa de Ambientação de Novos Servidores desenvolvido pela Coordenação de Capacitação e Qualificação Profissional (CCQP), o oferecimento de cursos de Graduação e Pós-Graduação por meio da Diretoria de Educação a Distância e Projetos Especiais (DEDPE) e cursos de curta duração (não inferior a 20 horas/aula) promovidos pela

Procuradoria Federal (PF) junto ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (PF; IFPB).

Embora regimentalmente o planejamento, oferta e acompanhamento de cursos de capacitação sejam atribuições da Coordenação de Capacitação e Qualificação Profissional (CCQP), podemos afirmar que outros setores do IFPB têm usado a EAD para fins de capacitação de servidores, ficando a atuação desta coordenação atualmente restrita à experiência do Programa de Ambientação de Novos Servidores.

O Programa de Ambientação de Novos Servidores iniciado em 2012 na modalidade semipresencial tem como objetivo o acolhimento e esclarecimento dos servidores recém-ingressos no que diz respeito ao serviço público federal, direitos e deveres, estrutura do IFPB, entre outras, além de oportunizar um primeiro contato com os demais servidores.

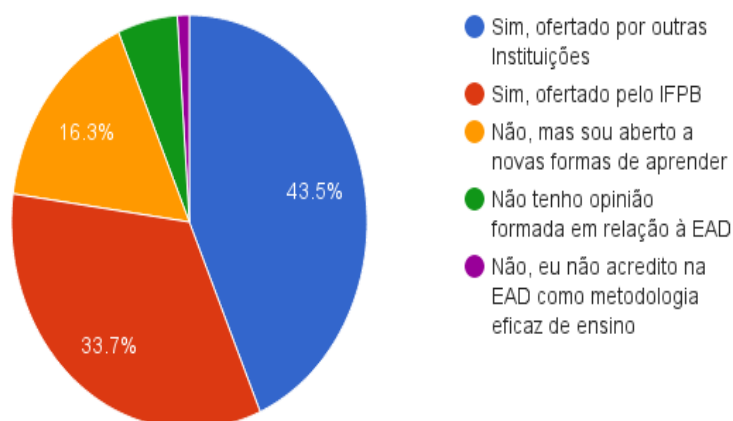
No que diz respeito aos cursos de Graduação e Pós-Graduação ofertados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) no âmbito do IFPB por meio de sua Diretoria de Educação a Distância e Projetos Especiais (DEDPE) temos os cursos Técnicos de Segurança no Trabalho, Secretaria Escolar; cursos superiores de Licenciatura em Letras, Administração Pública e Licenciatura em Computação e o curso de Pós-Graduação de Especialização em Gestão Pública. Cabe destacar que estes cursos são ofertados a toda comunidade, acessíveis aos servidores Técnico-Administrativos do IFPB como ao público em geral.

Por fim, a Procuradoria Federal (PF/IFPB) em parceria com a Diretoria de Educação a Distância e Projetos Especiais (DEDPE) iniciaram no ano corrente a disponibilização de cursos de capacitação de curta duração com carga horária não inferior a 20 horas/aula com objetivo de preencher lacunas de qualificação, sobretudo no que diz respeito a procedimentos licitatórios, compras, gestão e fiscalização de contratos administrativos buscando assim promover maior especialização e dinamicidade nos fluxos de trabalho.

Sendo assim, segundo dados da pesquisa no que diz respeito à participação dos servidores Técnico-Administrativos em eventos de capacitação com uso da Educação a Distância (EAD), podemos observar que há uma considerável abertura e elevada procura por cursos nesta modalidade, conforme o GRÁFICO 9, a seguir.

Gráfico 9 – Participação em eventos de Capacitação na modalidade EAD

Participação em eventos de Capacitação na modalidade EAD

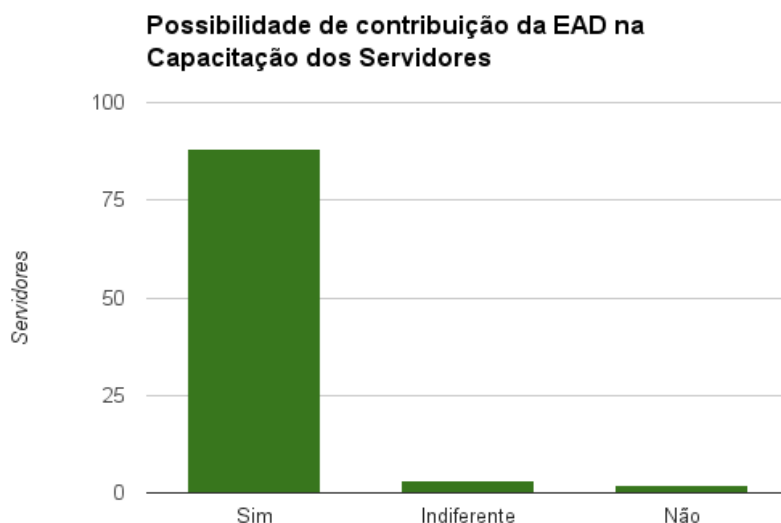


Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Nesse sentido, podemos observar que 43,5% dos participantes da pesquisa (40 respondentes) já se buscaram eventos de capacitação na modalidade EAD ofertado por outras instituições frente a 33,7% (31 respondentes) que afirmam ter participado de eventos de capacitação na modalidade EAD ofertado pelo IFPB. Por sua vez, 16,3% (15 respondentes) afirmam não terem participado de capacitações nesta modalidade, mas abertas a novas formas de aprender. Ainda no que diz respeito da utilização da EAD para a finalidade de capacitação de servidores Técnico-Administrativos, temos 5,4% (5 respondentes) que afirmam não ter opinião formada sobre o assunto e apenas 1,1% (1 respondente) não acredita na EAD como metodologia eficaz de ensino.

Neste aspecto, considerando àqueles que fizeram uso de eventos de capacitação na modalidade EAD no âmbito do IFPB e em instituições externas, como também àqueles que são abertos à utilização desta modalidade, identificamos que 94,6% (88 respondentes) dos participantes acreditam que a EAD pode contribuir na capacitação dos servidores Técnico-Administrativos, conforme o GRÁFICO 10, a seguir.

Gráfico 10 – Possibilidade de contribuição da EAD na capacitação dos servidores



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Identificamos ainda que apenas 3,2% dos participantes (3 respondentes) afirmam ser indiferentes e 2,2% (2 respondentes) não acreditam que o uso da EAD possa contribuir na capacitação dos servidores Técnicos-Administrativos. Desse modo, identificamos que há elevada acreditação na utilização desta modalidade educacional para a finalidade pesquisada. As vantagens e desvantagens (desafios) da utilização da EAD para Capacitação de servidores serão abordadas adiante.

Tal perspectiva é confirmada pela Coordenadora da CCQP, ao afirmar:

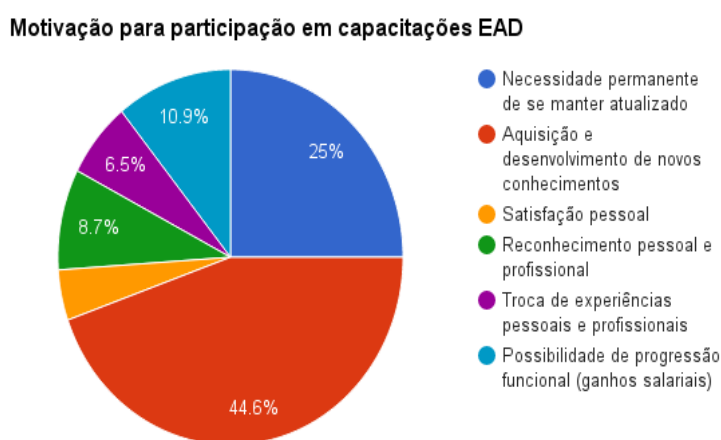
“Embora tenhamos obtido êxito na experiência do Programa de Ambientação de Novos Servidores na modalidade semipresencial, atualmente a modalidade predominante de capacitação é presencial. Porém, estimamos que dos processos de solicitação de progressão por capacitação mais de 75% deles são com certificados de cursos EAD. Nós inclusive preferimos por ser mais fácil verificar a autenticidade do documento no site da ofertante. Se fosse um certificado presencial o servidor deveria apresentar também o original.” (E1, 2015).

Neste aspecto, embora a CCQP venha atuando prioritariamente em eventos de capacitação na modalidade presencial, percebe a crescente busca e aceitação da utilização da EAD para fins de capacitação de pessoal, incentivando inclusive a realização junto a outros

ofertantes como, por exemplo, a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) e o Instituto Legislativo Brasileiro (ILB) no site do IFPB.

No que concerne à motivação pela busca de eventos de capacitação na modalidade EAD, dados da pesquisa apontam a necessidade de aquisição e desenvolvimento pessoal, vez 44,6% dos participantes (41respondentes) assim o afirmaram. O GRÁFICO 11 apresenta as principais motivações em participar de capacitações na modalidade EAD:

Gráfico 11 – Motivação para participação em capacitações na modalidade EAD



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Desse modo, pelo gráfico acima observamos ainda que para 25% dos participantes da pesquisa (23 respondentes) a principal motivação é a necessidade permanente de se manter atualizado. Por sua vez, embora a Lei nº 11.091 de 12 de janeiro de 2005 (Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação – PCCTAE) traga em seu bojo a previsão legal de progressão funcional por realização de eventos de capacitação, com ganhos salariais, apenas 10,9% (10 respondentes) afirmaram ser essa a sua principal motivação, contrariando afirmação da Coordenadora da CCQP ao afirmar:

“Enfrentamos uma resistência quanto à participação de servidores em cursos que sejam inferiores a 20 horas/aula, pois estes certificados não tem a carga horária somada para progressão por capacitação.” (E1, 2015)

Por sua vez, observamos que para 6,5% dos participantes (6 respondentes) a principal motivação na participação de capacitação mediada pela EAD seria a possibilidade de troca de experiências, para 8,7% (8 respondentes) a busca por reconhecimento pessoal e profissional, e na última posição com 4,3% dos participantes (4 respondentes) por satisfação pessoal.

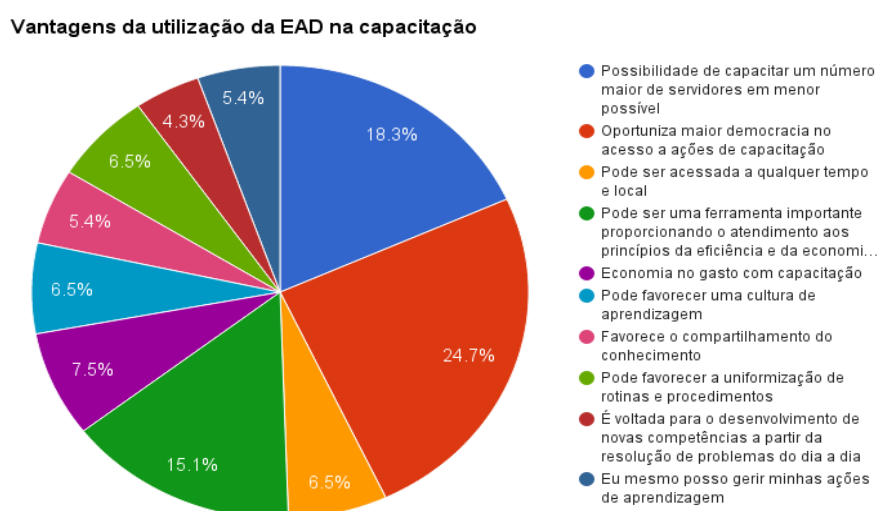
As vantagens, desvantagens e desafios na utilização da EAD para capacitação de servidores Técnico-Administrativos no âmbito da Reitoria do IFPB serão tratados adiante.

4.5 VANTAGENS, DESVANTAGENS E DESAFIOS DA UTILIZAÇÃO DA EAD PARA CAPACITAÇÃO DE SERVIDORES

Embora já em uso em muitas organizações públicas, a EAD na capacitação de servidores enfrenta ainda muitas resistências como modalidade educacional capaz de gerar resultados.

Todavia, as resistências iniciais podem ser superadas em virtude dos resultados alcançados quando do planejamento, implementação e gerenciamento desta modalidade educacional. O GRÁFICO 12 elenca as vantagens do uso EAD na capacitação continuada de servidores Técnico-Administrativos na Reitoria do IFPB conforme opinião dos participantes:

Gráfico 12 – Vantagens da utilização da EAD na capacitação



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Desse modo, podemos observar que a principal vantagem apontada pelos participantes da pesquisa está na oportunidade de maior democracia no acesso a ações de capacitação, vez que 24,7% (23 respondentes) assim o afirmaram, seguidos da possibilidade de capacitar um maior número de servidores em menor tempo possível com 18,3%, o que representa 17 respondentes.

Outra vantagem importante apontada pelos participantes da pesquisa com 15,1% (14 respondentes) é de que o uso da EAD pode ser uma ferramenta importante na capacitação de pessoas proporcionando o atendimento dos princípios da eficiência e da economicidade no que diz respeito à alocação e destinação de recursos orçamentários, sobretudo, no atual panorama de restrição financeira, proporcionando economia com gastos de capacitação na opinião de 7,5% dos participantes (7 respondentes).

Por sua vez, aspectos que dizem respeito à flexibilidade de acesso também são apontados com 6,5% dos participantes (6 respondentes) ao afirmarem que pode ser acessada a qualquer tempo e lugar, inclusive, em seu próprio local de trabalho.

Podemos observar ainda as vantagens no que dizem respeito a: pode favorecer uma cultura de aprendizagem com 6,5% dos participantes (6 respondentes), pode favorecer a uniformização de rotinas e procedimentos com 6,5% (6 respondentes), pode favorecer o compartilhamento do conhecimento com 5,4% (5 respondentes), o servidor como auto gerenciador de suas ações de capacitação com 5,4% (5 respondentes) e voltado para o desenvolvimento de novas competências a partir da resolução de problemas do dia a dia com 4,3% (4 respondentes).

Neste aspecto, destacamos como vantagens predominantes apontadas pelos participantes da pesquisa: maior democracia na oportunidade de ações de capacitação, o alcance da EAD pela possibilidade de capacitar um maior número de servidores num menor tempo possível e a otimização da utilização dos recursos destinados à capacitação de servidores Técnico-Administrativos.

Outra vantagem digna de destaque está na possibilidade da EAD proporcionar a capacitação continuada dos servidores Técnico-Administrativos, vez que a PNDP prevê em suas Diretrizes: “Estimular a participação do servidor em ações de educação continuada, entendida como a oferta regular de cursos para o aprimoramento profissional, ao longo de sua vida funcional” (BRASIL, 2007).

Outro aspecto importante, ou vantagem, prevista na PNDP está a previsão de incentivo às ações de capacitação ofertadas pelas próprias instituições da Administração Pública Federal mediante o aproveitamento das habilidades e conhecimentos dos servidores do seu quadro

funcional, bem como considerar que as ações de capacitação promovidas e as avaliações de desempenho dos servidores são complementares entre si.

Todavia, a utilização da EAD na capacitação dos servidores Técnico-Administrativos não representa tarefa fácil, que envolvem não apenas aspectos organizacionais como igualmente pessoais que podem interferir na eficácia da utilização desta modalidade educacional para fins de capacitação de servidores.

Há ainda nos dias atuais preconceito quanto à utilização da EAD na educação, seja ela formal ou mesmo organizacional. Sendo assim, a EAD é ainda vista com desconfiança por parte de algumas pessoas e organizações.

No âmbito de sua utilização para fins de capacitação de pessoas, a EAD se propõe a ser uma estratégica ferramenta, contudo sua utilização não deverá substituir a oportunidade de eventos de capacitação presenciais, mas agregar maior eficiência, eficácia e qualidade nas ações para esta finalidade. Nas palavras da Coordenadora da CCQP da Reitoria do IFPB:

“Mesmo com o alcance da EAD, tem demandas que só serão supridas com cursos presenciais de acordo com a necessidade de cada setor, com a realidade de cada um e a EAD não deve substituir o contato dia a dia, nem corpo a corpo, e isso pode ser uma desvantagem.” (E1, 2015)

Desse modo, podemos perceber na fala da entrevista receio de que a utilização da EAD na capacitação de servidores Técnico-Administrativos venha substituir eventos presenciais de capacitação e o contato direto entre os indivíduos. A TABELA 1, a seguir apresenta os principais desafios da utilização da EAD para esta finalidade segundo os participantes da pesquisa:

Tabela 1 – Desvantagens ou desafios na capacitação mediada pela EAD

Desafio	Respondentes	Percentual dos Participantes
Resistência ao novo e à inovação	32	34,4 %
Falta de incentivo ou interesse por parte da Gestão	21	22,6%
Preferência pela modalidade presencial de capacitação	14	15,1%
Inexistência de uma cultura de aprendizagem na organização	05	5,4%
O modelo de Gestão do IFPB não favorece o uso da EAD para capacitação	03	3,2%
Recursos Tecnológicos obsoletos	03	3,2%
O planejamento das ações de capacitação não contempla a EAD	03	3,2%
Escassez orçamentária	03	3,2%
Não sei ou não quero opinar	03	3,2%
Internet Instável	02	2,2%
Demanda pessoas capacitadas numa perspectiva interdisciplinar para oferta e gerenciamento das ações de capacitação EAD	02	2,2%
Dificuldade de lidar com essa modalidade de ensino	01	1,1%

Fonte: Dados da Pesquisa (2015).

Desse modo, a partir do quadro acima podemos observar que para 34,4% dos participantes, o que representa 32 (trinta e dois) respondentes, o principal desafio da oportunização de capacitação mediante EAD aos servidores Técnico-Administrativos reside na resistência ao novo e à inovação.

Contudo, cabe observar que o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPB (PDI) para o período compreendido entre 2015 a 2018, temos entre os valores da Instituição, entre outros, os da Inovação que representa o esforço pela busca de soluções para os desafios atuais, assim como da qualidade e excelência que representam a melhoria contínua dos serviços prestados à comunidade em atingimento de suas missão e visão organizacionais.

Desse modo, a resistência ao novo e à inovação não apenas representa uma incoerência aos valores da organização, mas representa um considerável desafio cultural à utilização da EAD na capacitação de servidores Técnico-Administrativos. Os desafios culturais podem representar um entrave à utilização dessa ferramenta com o objetivo de torná-la mais competitiva, eficaz e eficiente frente aos desafios contemporâneos.

Por sua vez, para 22,6 % dos participantes da pesquisa, ou seja, 21 (vinte e um) respondentes há falta de incentivo ou interesse por parte da Gestão. Estes aspectos podem ser parcialmente confirmados a partir da análise da Legislação pertinente à matéria, vez que embora haja previsão normativa, existe uma lacuna no PDI e na Resolução que trata da

Política de Capacitação/Qualificação dos docentes e Técnico-Administrativos, sobretudo, no que diz respeito as ações com uso da EAD e pelo descompasso verificado entre a oferta de capacitações nesta modalidade pela instituição e pela busca por parte dos servidores.

Outro desafio apontado pelos participantes da pesquisa diz respeito a preferência pela modalidade presencial de capacitação com 15,1%, o que representa 14 respondentes. Tal dado é confirmado pelo montante de recursos utilizados na capacitação de servidores Técnico-Administrativos, bem como pela predominância da participação de eventos presenciais externos, representando gastos com inscrições, diárias e passagens, bem como períodos de ausências do servidor pela necessidade de seu deslocamento, o que pode vir a comprometer o bom e regular funcionamento do seu setor ou departamento.

Outro aspecto importante a ser destacado é quando do deslocamento do servidor para realização de curso de capacitação presenciais externos quando do seu retorno não há uma maneira eficaz de se medir o aproveitamento do mesmo, nem a garantia de que os conhecimentos auferidos de sua realização serão compartilhados com os demais servidores da Instituição.

Por sua vez, a escassez orçamentária é apontada apenas por 3,2% dos participantes da pesquisa (03 respondentes) de modo que podemos entender que não há ausência ou insuficiência de recursos orçamentários, mas a necessidade um maior planejamento quanto a sua utilização.

Apenas 01 (um) participante (1,1%) afirma que o maior desafio é a dificuldade de lidar com essa modalidade de ensino. Pode ser apontado ainda como vantagem o fato de o IFPB utilizar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) denominado Moodle. O Moodle é um software gratuito e livre, de fácil utilização, de perspectiva interacionista e que possui ferramentas eficazes de acompanhamento e avaliação da aprendizagem.

No capítulo seguinte serão apresentadas as considerações finais, à guisa de conclusão, as limitações do estudo, as possibilidades de aprofundamento, bem como são delineadas algumas recomendações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável que estamos atravessando tempos de céleres e profundas mudanças globais que tem impactado de maneira direta e indireta a vida de pessoas e organizações, marcada pela incerteza permanente e pela instabilidade de mercados. A crise financeira que atingiu implacavelmente às organizações públicas e a sociedade como um todo representa um complexo desafio frente à necessidade permanente de entregar mais e melhores resultados com a utilização de escassos recursos financeiros.

Neste sentido, emerge um novo paradigma organizacional que deverá ser capaz de atender às transformações verificadas, sobretudo, com o avanço das tecnologias digitais e da pressão exercida pela sociedade por organizações públicas eficientes.

Dessa maneira, o sucesso ou insucesso para a consolidação da Administração Pública como uma Organização Aprendente dependerá de uma complexa gama de fatores que envolvem, entre outros aspectos, a reflexão do estilo de gestão verificado na instituição, a abertura ao novo e à inovação e sua capacidade de aprender a aprender.

Nesse sentido, embora a EAD tenha no Brasil pouco mais de um século de existência, a sua utilização pelas organizações públicas para capacitação de pessoas é relativamente recente o que desperta ainda críticas, desconfianças e resistências quanto a sua aplicação.

Sendo assim, a partir do que foi exposto, podemos afirmar que o uso da EAD na capacitação de servidores Técnico-Administrativos no âmbito da instituição pesquisada caminha a passos tímidos frente à elevada aceitação e acreditação por parte dos participantes da pesquisa. As experiências embrionárias verificadas até o presente momento servem como parâmetro da possibilidade da utilização da EAD para esta finalidade capaz de agregar maior eficiência, eficácia e economicidade às ações organizacionais.

Nesse sentido, a presente pesquisa pretende tornar-se um aporte para a investigação do uso da EAD na capacitação de servidores Técnico-Administrativos no âmbito da instituição pesquisada, buscando não apenas contribuir para a literatura da área, mas igualmente de maneira prática às ações com essa finalidade.

Como instituição de ensino inserida na Rede Profissional de Educação Profissional e Tecnológica da Administração Pública Federal, as ações de capacitação de servidores devem ter arcabouço em dispositivos normativos em atendimento aos princípios, entre outros, da legalidade, da eficiência, da economicidade, da publicidade, da razoabilidade.

Desse modo, cabe destacar a PNDP como divisor de águas no que diz respeito à capacitação de pessoas no âmbito da Administração Pública Federal, o Plano de

Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFPB para o período compreendido entre 2015 a 2018 e a Resolução Interna nº 96/2014, que regulamentou a Política de Capacitação e Qualificação de Docentes e Técnico-Administrativos na Instituição.

Desse modo, pela análise dos referidos dispositivos normativos e pelo exposto pelos participantes podemos observar que há uma lacuna no que diz respeito a procura e a oportunização de ações de capacitação em que são predominantes a oferta de eventos presenciais externos. Cabe destacar que a oportunização desta modalidade de capacitação traz alguns reflexos sobre a instituição pesquisada como, por exemplo, elevados gastos com inscrições em eventos de capacitação, com diárias e passagens dos servidores, além da possibilidade de dano o fluxo normal de trabalho pela necessidade de deslocamento do servidor, bem como, quando do retorno deste para suas atividades laborais normais não há a garantia de que os conhecimentos adquiridos serão socializados entre os demais servidores.

Neste aspecto, observamos que há um descompasso no que diz respeito a utilização desta modalidade educacional que pode ser usada na capacitação de servidores Técnico-Administrativos e sua consequente oferta. Embora, haja entre os pesquisados boa aceitação quando ao seu uso, inclusive pela busca de ofertantes externos à instituição pesquisada, podemos identificar resistência ao uso da EAD na capacitação de pessoas.

Por outro lado, devemos considerar que a EAD não se propõe a substituir a sobrepor-se a modalidade presencial de capacitação, mas pode configurar-se em uma ferramenta sob medida para esta finalidade.

Neste sentido, podemos afirmar os desafios impostos na utilização da EAD para capacitação dos servidores Técnico-Administrativos devem ser vistos como oportunidades de e a sua efetivação como Política de Capacitação pode agregar maior competitividade para o atingimento de sua missão e visão organizacionais.

Sendo assim, podemos afirmar que o uso da EAD na capacitação de servidores Técnico-Administrativos apresentam vantagens e desvantagens. Tais vantagens envolvem a possibilidade de capacitar um maior número de pessoas, num menor tempo possível, maior democracia na oportunização e acesso a ações de capacitações, além de possibilitar a otimização da utilização de recursos para esta finalidade.

Outro aspecto positivo diz respeito a possibilidade de utilização de *softwares* educacionais gratuitos como, por exemplo, o Moodle que possui interface amigável, de fácil manipular e com ferramentas eficazes para acompanhamento e avaliação do que se propõe a ensinar.

Por sua vez, a utilização da EAD apresenta igualmente dificuldades que devem ser vistas como oportunidade de crescimento e maturação institucional que incluem, entre outros aspectos, a resistência ao novo e à inovação, a desmotivação por parte da Gestão na utilização desta modalidade educacional para fins de capacitação e preferência pela modalidade presencial de aprendizagem.

Ainda neste, aspecto cabe observar que os normativos analisados na pesquisa carecem de lacunas no diz respeito a capacitação de servidores Técnico-Administrativos exigindo por parte da Gestão uma maior reflexão no que diz respeito à lacuna verificada.

Destarte, as discussões no que dizem respeito ao uso da EAD na capacitação de servidores Técnico-Administrativos não se encerram nesta pesquisa, mas despertam o interesse para novas e mais profundas abordagens como, por exemplo, da possibilidade de ampliação por todo o IFPB.

Por fim, mas não menos importante podemos afirmar, à guisa de conclusão, que o uso da EAD na capacitação de servidores Técnico-Administrativos representa não apenas uma real possibilidade de promover a aprendizagem continuada e assim consolidar o IFPB como uma Organização Pública Aprendente, mas igualmente um dever legal previsto em normativos vigentes.

REFERÊNCIAS

- ALHEIT, P. Aprendizagem biográfica: dentro do novo discurso da aprendizagem ao longo da vida In: ILLERIS, Knud (Org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- ALVES, J.R.M. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009.
- ASSMAN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BARROS, A.J.S.; LEHFELD, N.A.S. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson, 2007.
- BARROS, M.G.; CARVALHO, A.B.G. As concepções de interatividade nos ambientes virtuais de aprendizagem. In: SOUSA, R.P.; MOITA, F.M.C.S.C.; CARVALHO, A.B.G. (Org.). **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.
- BASSANI, Patrícia Scherer; BEHAR, Patrícia Alejandra. Avaliação da aprendizagem em ambientes virtuais. In: BEHAR, P.A. (Org.). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: 2009.
- BEHAR, P. A. (Org.). **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BRASIL. **Decreto nº 5.707, de 23 fevereiro de 2006**. Institui a Política e as diretrizes para o desenvolvimento de pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm> . Acesso em: 12 mar. 2015.
- BRASIL. **Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm>. Acesso em: 12 mar. 2015.
- BRENNAND, E.J.G.; MEDEIROS, J.W.M.; FIGUEIREDO, M.A.C. **Metodologia científica na educação a distância**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.
- CAMPOS, G.H.B. EAD: mediação e aprendizagem durante a vida toda. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009.
- CHOO, C.W. **A organização do conhecimento: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões**. 2. ed. São Paulo: Senac, 2006.

DUTRA, J.S. **Gestão por competências**: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas. São Paulo: Gente, 2001.

ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA - ENAP. **Educação a distância em organizações públicas**: mesa-redonda de pesquisa-ação. Brasília: ENAP, 2006.

FIALHO, F.A.P. *et al.* **Gestão do conhecimento e aprendizagem**: as estratégias competitivas da sociedade pós-industrial. Florianópolis: Visual Books, 2006.

FORMIGA, M. A terminologia da EAD. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson, 2009.

FLEURY, M.T.L. A gestão de competência e a estratégia organizacional. In: _____. (Coord.). **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente, 2002.

FLEURY, M.T.L.; OLIVEIRA JÚNIOR, M.M. Aprendizagem e gestão do conhecimento. In: FLEURY, M.T.L. (Coord.). **As pessoas na Organização**. São Paulo: Gente, 2002.

FLEURY, A.; FLEURY, M.T.L. Construindo o conceito de competência. **Revista da Administração Contemporânea – RAC**, Rio de Janeiro, v. 2, edição especial, p. 183-196, 2001.

FREITAS, I.A.; BRANDÃO, H.P. Trilhas de aprendizagem como estratégia para desenvolvimento de competências. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD, 29., 2005, Brasília. **Anais...** Brasília: ANPAD, 2005.

GARDNER, H. Abordagens múltiplas à inteligência. In: ILLERIS, K. (Org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, A.S. A encruzilhada da aprendizagem organizacional: uma visão multiparadigmática. **RAC Eletrônica**, v. 14, n. 2, p. 310-332, mar./abr. 2010.

ILLERIS, K. Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. In: _____. (Org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA – IFPB. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2015 – 2019)**. 2015. Disponível em: <http://www.ifpb.edu.br/institucional/pdi/PDI_2015_2019.pdf/view> Acesso em: 12 mar. 2015. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. **Resolução Interna nº 96, de 09 de maio de 2014**. Revoga a Resolução nº 002/2001 – CGFC, de 28/11/2001, e Regulamenta a Política de Capacitação/Qualificação dos servidores docentes técnico-administrativo, bem como normatiza as condições de afastamento com este fim. Disponível em: <<http://www.ifpb.edu.br/institucional/orgaos-colegiados/conselho-superior/resolucoes/>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

KENSKI, V.M. A educação corporativa e a questão da andragogia. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009.

LANDIM, C. **Educação a distância: algumas considerações**. São Paulo: Nacional, 1997.

LE BORTEF, G. **De la compétence: essai sur un attacteur étrange**. 4. ed. Paris: Les Éditions D'Organizations, 1995.

LITWIN, E. **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LOBO NETO, F.J.S. Regulamentação da Educação a Distância: caminhos e descaminhos. In: Silva, M. (Org.). **Educação on line**. São Paulo: Loyola, 2003.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EAD: a educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson, 2007.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Altas, 2010.

MARTINS, H.G. Educação corporativa: educação e treinamento nas empresas. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009.

MATTAR, J. Interatividade e Aprendizagem. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009.

MCCLELLAND, D.C.; SPENCER, L.M. **Competency assesment methods: history and state of the art**. Boston Hay: McBer Research Press, 1990.

MEZIROW, J. Visão geral sobre a aprendizagem transformadora. In: ILLERIS, K. (Org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MORGAN, G. **Imagem da organização**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MOORE, Michael G., KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line**. 3 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MOORE, M.G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2007.

NUNES, I.B. A história da EAD no mundo. In: LITTO, Fredric M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009.

NISKIER, A. **Educação a distância: tecnologia da esperança**. São Paulo: Loyola, 2000.

PETERS, O. **A educação a distância em transição: tendências e desafios**. São Leopoldo, Unisinos, 2003.

PRETI, O. **Educação a distância: fundamentos e políticas**. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

QUINO, J.L. **Toda Mafalda**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ROCHA, H.V. TelEduc: software livre para educação a distância. In: SILVA, M. (Org.). **Educação Online**. São Paulo: Loyola, 2003.

SANABIO, M.T.; SANTOS, G.J.; DAVID, M.V. (Org.). **Administração pública contemporânea: política, democracia e gestão**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013.

SECCHI, L. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **Revista de Administração Pública (RAP)**, Rio de Janeiro. Mar./Abr. 2009.

SENGE, P.M. **A quinta disciplina: a arte e a prática da organização que aprende**. 29. ed. Rio de Janeiro: Bestseller, 2013.

SILVA, M. (Org.). **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Trad. Mário Moraes. São Paulo: Martin Claret, 2013.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5 ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

APÊNDICE A – Questionário

Prezado (a) Servidor (a),

Solicito a gentileza de sua colaboração em responder o presente questionário, etapa indispensável para conclusão de minha Dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes da Universidade Federal da Paraíba (MPGOA/UFPB) intitulada O USO DA EAD NA CAPACITAÇÃO CONTINUADA DE SERVIDORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS NUMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO. Observamos que os dados serão analisados de maneira anônima, NÃO SENDO ASSIM NECESSÁRIA A SUA IDENTIFICAÇÃO. Agradeço antecipadamente por sua colaboração.

Orientando: Ericson Robson de Sousa Bernardo (IFPB)

Orientadora: Profa. Dra. Maria das Graças Vieira (UFPB)

01. Qual seu sexo?

-
- ☐ Feminino
☐ Masculino

02. Qual sua idade?

-
- ☐ De 18 a 25 anos
☐ De 26 a 35 anos
☐ De 36 a 45 anos
☐ De 46 a 55 anos
☐ Mais de 55 anos

03. Há quanto tempo é servidor (a) do IFPB?

-
- ☐ Menos de 1 ano
☐ De 1 a 5 anos
☐ De 6 a 15 anos
☐ De 16 a 25 anos
☐ Mais de 26 anos

04. Qual o nível de classificação do seu cargo atual?

-
- ☐ Nível C (ensino fundamental)
☐ Nível D (ensino médio)
☐ Nível E (ensino superior)

05. Qual sua escolaridade?

-
- ☐ Ensino fundamental incompleto
☐ Ensino fundamental completo

- ☐ Ensino médio incompleto
- ☐ Ensino médio completo
- ☐ Curso superior em curso ou incompleto
- ☐ Curso superior completo
- ☐ Pós-Graduado *Lato Sensu* (Especialização)
- ☐ Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado/Doutorado)
- ☐ Pós-Doutorado

06. Você possui escolaridade superior à exigida para ingresso ao seu cargo?

-
- ☐ Sim
 - ☐ Não

07. Segundo o Inciso I, Art. 2º, do Decreto nº 5.707/2006 que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP) na administração pública, CAPACITAÇÃO é entendida como um *processo permanente e deliberado de aprendizagem, com propósito de desenvolver competências*. Qual a importância, em sua opinião, das ações de capacitação nas organizações públicas?

-
- ☐ Não é importante
 - ☐ Pouco importante
 - ☐ Importante
 - ☐ Muito importante
 - ☐ Imprescindível
 - ☐ Indiferente

08. Em sua opinião, qual a importância dada pela Reitoria/IFPB à capacitação dos servidores Técnico-Administrativos?

-
- ☐ Não é importante
 - ☐ Pouco importante
 - ☐ Importante
 - ☐ Muito importante
 - ☐ Imprescindível
 - ☐ Indiferente

09. Quantos eventos de capacitação (cursos, seminários, congressos, etc.) proporcionados pela Reitoria/IFPB você participa ao ano?

-
- ☐ Nenhum
 - ☐ De 1 a 5 eventos
 - ☐ De 6 a 10 eventos
 - ☐ Mais de 11 eventos
 - ☐ Nunca participei

10. Qual a sua principal motivação em participar de eventos de capacitação (cursos, seminários, congressos, etc) oportunizados pela Reitoria/IFPB?

-
- ☐ Aquisição e desenvolvimento de novos conhecimentos
 - ☐ Troca de experiências profissionais e pessoais
 - ☐ Necessidade permanente de se manter atualizado?
 - ☐ Satisfação pessoal

- ☐ Reconhecimento profissional e pessoal
- ☐ Possibilidade de progressão funcional (ganhos salariais)
- ☐ Nenhuma das alternativas
- ☐ Outro:

11. Qual a modalidade predominante nos eventos de capacitação (cursos, seminários, congressos, etc.) em que você tem participado proporcionado pela Reitoria/IFPB?

-
- ☐ Eventos externos
 - ☐ Eventos internos
 - ☐ Eventos *In Company*
 - ☐ Eventos na modalidade *Educação a Distância (EAD)*
 - ☐ Nunca participei

12. Você participou de algum evento de capacitação (cursos, seminários, congressos, etc.) na modalidade *Educação a Distância (EAD)*?

-
- ☐ Não, eu não acredito na *EAD* como metodologia eficaz de ensino
 - ☐ Não, mas sou aberto a novas formas de aprender
 - ☐ Sim, ofertado pelo IFPB
 - ☐ Sim, ofertado por outras Instituições
 - ☐ Não tenho opinião formada em relação à *EAD*

13. A *Educação a Distância (EAD)*, em sua opinião, pode contribuir na capacitação continuada dos servidores Técnico-Administrativos da Reitoria/IFPB?

-
- ☐ Não
 - ☐ Sim
 - ☐ Não sei ou prefiro não responder

14. Que vantagens, em sua opinião, a utilização de capacitação continuada na modalidade *EAD* pode agregar ao IFPB? Se preferir, assinale mais de uma alternativa.

-
- ☐ Possibilidade de capacitar um número maior de servidores em menor tempo possível
 - ☐ Pode favorecer uma cultura de aprendizagem
 - ☐ É voltada para o desenvolvimento de novas competências a partir da resolução de problemas do dia a dia
 - ☐ Pode ser acessada a qualquer tempo e local
 - ☐ Eu mesmo posso gerir minhas ações de aprendizagem
 - ☐ Pode ser uma ferramenta importante proporcionando o atendimento aos princípios da eficiência e da economicidade
 - ☐ Pode favorecer a uniformização de rotinas e procedimentos
 - ☐ Favorece o compartilhamento do conhecimento
 - ☐ Oportuniza maior democracia no acesso a ações de capacitação
 - ☐ Não sei ou prefiro não opinar
 - ☐ Outro:

15. Que desafios podem ser enfrentados pelo uso da *EAD* na capacitação continuada dos servidores Técnico-Administrativos na Reitoria/IFPB? Se preferir, assinale mais de uma afirmativa.

-
- ☐ Resistência ao novo e à inovação

- () Dificuldade de lidar com essa modalidade de ensino
- () Inexistência de uma cultura de aprendizagem na organização
- () Falta de incentivo ou interesse por parte da Gestão
- () O modelo de gestão do IFPB não favorece o uso da EAD para capacitação
- () O planejamento de ações de capacitação não contempla a EAD
- () Preferência pela modalidade presencial de capacitação
- () Escassez orçamentária para capacitação de servidores
- () Recursos tecnológicos obsoletos
- () Internet instável
- () Demanda pessoas capacitadas numa perspectiva interdisciplinar para a oferta e gerenciamento de ações de capacitações na modalidade EAD
- () Dificuldade de gerenciamento e avaliação nesta modalidade
- () Não sei ou não quero opinar
- () Outro:

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Quais as atribuições da Coordenação de Capacitação e Qualificação Profissional (CCQP) da Reitoria/IFPB? E Qual a importância da capacitação continuada de servidores Técnico-Administrativos para a Reitoria/IFPB?
2. O IFPB é uma instituição *multicampi* presente em todo o estado da Paraíba. Nesse sentido, como a Reitoria/IFPB identifica necessidades ou lacunas de capacitação de Pessoal?
3. O Decreto nº 5.707/2006 que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP) apresenta-nos no Inciso II, Art. 2º a definição de eventos de capacitação compreendendo, entre outros, cursos a distância. Nesse sentido, a *EAD* pode contribuir na capacitação continuada dos servidores Técnico-Administrativos no âmbito da Reitoria/IFPB? De que maneira ela se efetivaria?
4. Que modalidade de capacitação tem predominado no âmbito da Reitoria/IFPB e quais ações de capacitação mediada pela *EAD* são verificadas atualmente?
5. Qual a percepção dos servidores Técnico-Administrativos, na opinião da Reitoria/IFPB, no que diz respeito a oportunidade do acesso a eventos de capacitação?
6. Que vantagens a capacitação continuada mediada pela *EAD* poderia agregar ao IFPB?
7. Que desafios e resistências podem ser enfrentadas pelo uso da *EAD* na capacitação continuada de servidores Técnico-Administrativos no âmbito da Reitoria/IFPB?

ANEXO A – Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006**Presidência da República**
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea "a", da Constituição, e tendo em vista o disposto nos arts. 87 e 102, incisos IV e VII, da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990,

DECRETA:**Objeto e Âmbito de Aplicação**

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, a ser implementada pelos órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, com as seguintes finalidades:

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.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, entende-se por:

I - capacitação: processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais;

II - gestão por competência: gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição;
e

III - eventos de capacitação: cursos presenciais e à distância, aprendizagem em serviço, grupos formais de estudos, intercâmbios, estágios, seminários e congressos, que contribuam para o desenvolvimento do servidor e que atendam aos interesses da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

Diretrizes

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

I - incentivar e apoiar o servidor público em suas iniciativas de capacitação voltadas para o desenvolvimento das competências institucionais e individuais;

II - assegurar o acesso dos servidores a eventos de capacitação interna ou externamente ao seu local de trabalho;

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

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

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

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

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

VIII - oferecer oportunidades de requalificação aos servidores redistribuídos;

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

X - avaliar permanentemente os resultados das ações de capacitação;

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

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

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

Parágrafo único. As instituições federais de ensino poderão ofertar cursos de capacitação, previstos neste Decreto, mediante convênio com escolas de governo ou desde que reconhecidas, para tanto, em ato conjunto dos Ministros de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão e da Educação.

Escolas de Governo

Art. 4º Para os fins deste Decreto, são consideradas escolas de governo as instituições destinadas, precipuamente, à formação e ao desenvolvimento de servidores públicos, incluídas na estrutura da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

Parágrafo único. As escolas de governo contribuirão para a identificação das necessidades de capacitação dos órgãos e das entidades, que deverão ser consideradas na programação de suas atividades.

Instrumentos

Art. 5º São instrumentos da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal:

- I - plano anual de capacitação;
- II - relatório de execução do plano anual de capacitação; e
- III - sistema de gestão por competência.

§ 1º Caberá à Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão desenvolver e implementar o sistema de gestão por competência.

§ 2º Compete ao Ministro de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão disciplinar os instrumentos da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal.

Art. 6º Os órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional deverão incluir em seus planos de capacitação ações voltadas à habilitação de seus servidores para o exercício de cargos de direção e assessoramento superiores, as quais terão, na forma do [art. 9º da Lei nº 7.834, de 6 de outubro de 1989](#), prioridade nos programas de desenvolvimento de recursos humanos.

Parágrafo único. Caberá à ENAP promover, elaborar e executar ações de capacitação para os fins do disposto no **caput**, bem assim a coordenação e supervisão dos programas de capacitação gerencial de pessoal civil executados pelas demais escolas de governo da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

Comitê Gestor

Art. 7º Fica criado o Comitê Gestor da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, com as seguintes competências:

- I - avaliar os relatórios anuais dos órgãos e entidades, verificando se foram observadas as diretrizes da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal;

II - orientar os órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional na definição sobre a alocação de recursos para fins de capacitação de seus servidores;

III - promover a disseminação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal entre os dirigentes dos órgãos e das entidades, os titulares das unidades de recursos humanos, os responsáveis pela capacitação, os servidores públicos federais e suas entidades representativas; e

IV - zelar pela observância do disposto neste Decreto.

Parágrafo único. No exercício de suas competências, o Comitê Gestor deverá observar as orientações e diretrizes para implementação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, fixadas pela Câmara de Políticas de Gestão Pública, de que trata o [Decreto nº 5.383, de 3 de março de 2005](#).

Art. 8º O Comitê Gestor da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal será composto por representantes dos seguintes órgãos e entidade do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, designados pelo Ministro de Estado:

I - Secretaria de Recursos Humanos, que o coordenará;

II - Secretaria de Gestão; e

III - ENAP.

Parágrafo único. Compete à Secretaria de Recursos Humanos do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão:

I - desenvolver mecanismos de incentivo à atuação de servidores dos órgãos e das entidades como facilitadores, instrutores e multiplicadores em ações de capacitação; e

II - prestar apoio técnico e administrativo e os meios necessários à execução dos trabalhos do Comitê Gestor.

Treinamento Regularmente Instituído

Art. 9º Considera-se treinamento regularmente instituído qualquer ação de capacitação contemplada no art. 2º, inciso III, deste Decreto.

Parágrafo único. Somente serão autorizados os afastamentos para treinamento regularmente instituído quando o horário do evento de capacitação inviabilizar o cumprimento da jornada semanal de trabalho do servidor, observados os seguintes prazos:

I - até vinte e quatro meses, para mestrado;

II - até quarenta e oito meses, para doutorado;

III - até doze meses, para pós-doutorado ou especialização; e

IV - até seis meses, para estágio.

Licença para Capacitação

Art. 10. Após cada quinquênio de efetivo exercício, o servidor poderá solicitar ao dirigente máximo do órgão ou da entidade onde se encontrar em exercício licença remunerada, por até três meses, para participar de ação de capacitação.

§ 1º A concessão da licença de que trata o **caput** fica condicionada ao planejamento interno da unidade organizacional, à oportunidade do afastamento e à relevância do curso para a instituição.

§ 2º A licença para capacitação poderá ser parcelada, não podendo a menor parcela ser inferior a trinta dias.

§ 3º O órgão ou a entidade poderá custear a inscrição do servidor em ações de capacitação durante a licença a que se refere o **caput** deste artigo.

§ 4º A licença para capacitação poderá ser utilizada integralmente para a elaboração de dissertação de mestrado ou tese de doutorado, cujo objeto seja compatível com o plano anual de capacitação da instituição.

Reserva de Recursos

Art. 11. Do total de recursos orçamentários aprovados e destinados à capacitação, os órgãos e as entidades devem reservar o percentual fixado a cada biênio pelo Comitê Gestor para atendimento aos públicos-alvo e a conteúdos prioritários, ficando o restante para atendimento das necessidades específicas.

Disposição Transitória

Art. 12. Os órgãos e entidades deverão priorizar, nos dois primeiros anos de vigência deste Decreto, a qualificação das unidades de recursos humanos, no intuito de instrumentalizá-las para a execução das ações de capacitação.

Vigência

Art. 13. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Revogação

Art. 14. Fica revogado o [Decreto nº 2.794, de 1º de outubro de 1998](#).

Brasília, 23 de fevereiro de 2006; 185º da Independência e 118º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Paulo Bernardo Silva

ANEXO B – Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.091, DE 12 DE JANEIRO DE 2005.

Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Fica estruturado o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, composto pelos cargos efetivos de técnico-administrativos e de técnico-marítimos de que trata a [Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987](#), e pelos cargos referidos no § 5º do art. 15 desta Lei.

§ 1º Os cargos a que se refere o caput deste artigo, vagos e ocupados, integram o quadro de pessoal das Instituições Federais de Ensino.

§ 2º O regime jurídico dos cargos do Plano de Carreira é o instituído pela [Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990](#), observadas as disposições desta Lei.

Art. 2º Para os efeitos desta Lei, são consideradas Instituições Federais de Ensino os órgãos e entidades públicos vinculados ao Ministério da Educação que tenham por atividade-fim o desenvolvimento e aperfeiçoamento do ensino, da pesquisa e extensão e que integram o Sistema Federal de Ensino.

CAPÍTULO II

DA ORGANIZAÇÃO DO QUADRO DE PESSOAL

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

I - natureza do processo educativo, função social e objetivos do Sistema Federal de Ensino;

II - dinâmica dos processos de pesquisa, de ensino, de extensão e de administração, e as competências específicas decorrentes;

III - qualidade do processo de trabalho;

IV - reconhecimento do saber não instituído resultante da atuação profissional na dinâmica de ensino, de pesquisa e de extensão;

V - vinculação ao planejamento estratégico e ao desenvolvimento organizacional das instituições;

VI - investidura em cada cargo condicionada à aprovação em concurso público;

VII – desenvolvimento do servidor vinculado aos objetivos institucionais;

VIII - garantia de programas de capacitação que contemplem a formação específica e a geral, nesta incluída a educação formal;

IX - avaliação do desempenho funcional dos servidores, como processo pedagógico, realizada mediante critérios objetivos decorrentes das metas institucionais, referenciada no caráter coletivo do trabalho e nas expectativas dos usuários; e

X - oportunidade de acesso às atividades de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência, respeitadas as normas específicas.

Art. 4º Caberá à Instituição Federal de Ensino avaliar anualmente a adequação do quadro de pessoal às suas necessidades, propondo ao Ministério da Educação, se for o caso, o seu redimensionamento, consideradas, entre outras, as seguintes variáveis:

I - demandas institucionais;

II - proporção entre os quantitativos da força de trabalho do Plano de Carreira e usuários;

III - inovações tecnológicas, e;

IV - modernização dos processos de trabalho no âmbito da Instituição.

Parágrafo único. Os cargos vagos e alocados provisoriamente no Ministério da Educação deverão ser redistribuídos para as Instituições Federais de Ensino para atender às suas necessidades, de acordo com as variáveis indicadas nos incisos I a IV deste artigo e conforme o previsto no inciso I do § 1º do art. 24 desta Lei.

CAPÍTULO III

DOS CONCEITOS

Art. 5º Para todos os efeitos desta Lei, aplicam-se os seguintes conceitos:

I - plano de carreira: 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;

II – nível de classificação: 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;

III - padrão de vencimento: posição do servidor na escala de vencimento da carreira em função do nível de capacitação, cargo e nível de classificação;

IV - cargo: conjunto de atribuições e responsabilidades previstas na estrutura organizacional que são cometidas a um servidor;

V - nível de capacitação: 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;

VI - ambiente organizacional: área específica de atuação do servidor, integrada por atividades afins ou complementares, organizada a partir das necessidades institucionais e que orienta a política de desenvolvimento de pessoal; e

VII - usuários: pessoas ou coletividades internas ou externas à Instituição Federal de Ensino que usufruem direta ou indiretamente dos serviços por ela prestados.

CAPÍTULO IV

DA ESTRUTURA DO PLANO DE CARREIRA DOS CARGOS TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO

Art. 6º O Plano de Carreira está estruturado em 5 (cinco) níveis de classificação, com 4 (quatro) níveis de capacitação cada, conforme Anexo I-C desta Lei. ([Redação dada pela Lei nº 11,784, de 2008](#))

Art. 7º Os cargos do Plano de Carreira são organizados em 5 (cinco) níveis de classificação, A, B, C, D e E, de acordo com o disposto no inciso II do art. 5º e no Anexo II desta Lei.

Art. 8º São atribuições gerais dos cargos que integram o Plano de Carreira, sem prejuízo das atribuições específicas e observados os requisitos de qualificação e competências definidos nas respectivas especificações:

I - planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades inerentes ao apoio técnico-administrativo ao ensino;

II - planejar, organizar, executar ou avaliar as atividades técnico-administrativas inerentes à pesquisa e à extensão nas Instituições Federais de Ensino;

III - executar tarefas específicas, utilizando-se de recursos materiais, financeiros e outros de que a Instituição Federal de Ensino disponha, a fim de assegurar a eficiência, a eficácia e a efetividade das atividades de ensino, pesquisa e extensão das Instituições Federais de Ensino.

§ 1º As atribuições gerais referidas neste artigo serão exercidas de acordo com o ambiente organizacional.

§ 2º As atribuições específicas de cada cargo serão detalhadas em regulamento.

CAPÍTULO V

DO INGRESSO NO CARGO E DAS FORMAS DE DESENVOLVIMENTO

Art. 9º O ingresso nos cargos do Plano de Carreira far-se-á no padrão inicial do 1º (primeiro) nível de capacitação do respectivo nível de classificação, mediante concurso público de provas ou de provas e títulos, observadas a escolaridade e experiência estabelecidas no Anexo II desta Lei.

§ 1º O concurso referido no caput deste artigo poderá ser realizado por áreas de especialização, organizado em 1 (uma) ou mais fases, bem como incluir curso de formação, conforme dispuser o plano de desenvolvimento dos integrantes do Plano de Carreira.

§ 2º O edital definirá as características de cada fase do concurso público, os requisitos de escolaridade, a formação especializada e a experiência profissional, os critérios eliminatórios e classificatórios, bem como eventuais restrições e condicionantes decorrentes do ambiente organizacional ao qual serão destinadas as vagas.

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

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

§ 2º Progressão por Mérito Profissional é a mudança para o padrão de vencimento imediatamente subsequente, a cada 2 (dois) anos de efetivo exercício, desde que o servidor apresente resultado fixado em programa de avaliação de desempenho, observado o respectivo nível de capacitação.

§ 3º O servidor que fizer jus à Progressão por Capacitação Profissional será posicionado no nível de capacitação subsequente, no mesmo nível de classificação, em padrão de vencimento na mesma posição relativa a que ocupava anteriormente, mantida a distância entre o padrão que ocupava e o padrão inicial do novo nível de capacitação.

§ 4º No cumprimento dos critérios estabelecidos no Anexo III, é permitido o somatório de cargas horárias de cursos realizados pelo servidor durante a permanência no nível de capacitação em que se encontra e da carga horária que excedeu à exigência para progressão no

interstício do nível anterior, vedado o aproveitamento de cursos com carga horária inferior a 20 (vinte) horas-aula. ([Redação dada pela Lei nº 12.772, de 2012](#))

§ 5º A mudança de nível de capacitação e de padrão de vencimento não acarretará mudança de nível de classificação.

§ 6º Para fins de aplicação do disposto no § 1º deste artigo aos servidores titulares de cargos de Nível de Classificação E, a conclusão, com aproveitamento, na condição de aluno regular, de disciplinas isoladas, que tenham relação direta com as atividades inerentes ao cargo do servidor, em cursos de Mestrado e Doutorado reconhecidos pelo Ministério da Educação - MEC, desde que devidamente comprovada, poderá ser considerada como certificação em Programa de Capacitação para fins de Progressão por Capacitação Profissional, conforme disciplinado em ato do Ministro de Estado da Educação. (Incluído pela Lei nº 11,784, de 2008)

§ 7º A liberação do servidor para a realização de cursos de Mestrado e Doutorado está condicionada ao resultado favorável na avaliação de desempenho. (Incluído pela Lei nº 11,784, de 2008)

§ 8º Os critérios básicos para a liberação a que se refere o § 7º deste artigo serão estabelecidos em Portaria conjunta dos Ministros de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão e da Educação. (Incluído pela Lei nº 11,784, de 2008)

Art. 10-A. A partir de 1º de maio de 2008, o interstício para Progressão por Mérito Profissional na Carreira, de que trata o § 2º do art. 10 desta Lei, passa a ser de 18 (dezoito) meses de efetivo exercício. (Incluído pela Lei nº 11,784, de 2008)

Parágrafo único. Na contagem do interstício necessário à Progressão por Mérito Profissional de que trata o caput deste artigo, será aproveitado o tempo computado desde a última progressão. (Incluído pela Lei nº 11,784, de 2008)

Art. 11. Será instituído Incentivo à Qualificação ao servidor que possuir educação formal superior ao exigido para o cargo de que é titular, na forma de regulamento.

Art. 12. O Incentivo à Qualificação terá por base percentual calculado sobre o padrão de vencimento percebido pelo servidor, na forma do Anexo IV desta Lei, observados os seguintes parâmetros: (Redação dada pela Lei nº 11,784, de 2008)

I - a aquisição de título em área de conhecimento com relação direta ao ambiente organizacional de atuação do servidor ensejará maior percentual na fixação do Incentivo à Qualificação do que em área de conhecimento com relação indireta; e

II - a obtenção dos certificados relativos ao ensino fundamental e ao ensino médio, quando excederem a exigência de escolaridade mínima para o cargo do qual o servidor é titular, será considerada, para efeito de pagamento do Incentivo à Qualificação, como conhecimento relacionado diretamente ao ambiente organizacional.

§ 1º Os percentuais do Incentivo à Qualificação não são acumuláveis e serão incorporados aos respectivos proventos de aposentadoria e pensão.

§ 2º O Incentivo à Qualificação somente integrará os proventos de aposentadorias e as pensões quando os certificados considerados para a sua concessão tiverem sido obtidos até a data em que se deu a aposentadoria ou a instituição da pensão. (Redação dada pela Lei nº 11.233, de 2005)

§ 3º Para fins de concessão do Incentivo à Qualificação, o Poder Executivo definirá as áreas de conhecimento relacionadas direta e indiretamente ao ambiente organizacional e os critérios e processos de validação dos certificados e títulos, observadas as diretrizes previstas no § 2º do art. 24 desta Lei.

§ 4º A partir de 1º de janeiro de 2013, o Incentivo à Qualificação de que trata o caput será concedido aos servidores que possuírem 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, na forma do Anexo IV. (Incluído pela Lei nº 12.772, de 2012)

CAPÍTULO VI

DA REMUNERAÇÃO

Art. 13. A remuneração dos integrantes do Plano de Carreira será composta do vencimento básico, correspondente ao valor estabelecido para o padrão de vencimento do nível de classificação e nível de capacitação ocupados pelo servidor, acrescido dos incentivos previstos nesta Lei e das demais vantagens pecuniárias estabelecidas em lei.

Parágrafo único. Os integrantes do Plano de Carreira não farão jus à Gratificação Temporária - GT, de que trata a Lei nº 10.868, de 12 de maio de 2004, e à Gratificação Específica de Apoio Técnico-Administrativo e Técnico-Marítimo às Instituições Federais de Ensino - GEAT, de que trata a Lei nº 10.908, de 15 de julho de 2004.

Art. 13-A. Os servidores lotados nas Instituições Federais de Ensino integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação não farão jus à Vantagem Pecuniária Individual - VPI instituída pela Lei nº 10.698, de 2 de julho de 2003. (Incluído pela Lei nº 11,784, de 2008)

Art. 14. Os vencimentos básicos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação estão estruturados na forma do Anexo I-C desta Lei, com efeitos financeiros a partir das datas nele especificadas. (Redação dada pela Lei nº 11,784, de 2008)

Parágrafo único. Sobre os vencimentos básicos referidos no caput deste artigo incidirão os reajustes concedidos a título de revisão geral da remuneração dos servidores públicos federais.

CAPÍTULO VII

DO ENQUADRAMENTO

Art. 15. O enquadramento previsto nesta Lei será efetuado de acordo com a Tabela de Correlação, constante do Anexo VII desta Lei.

§ 1º O enquadramento do servidor na Matriz Hierárquica será efetuado no prazo máximo de 90 (noventa) dias após a publicação desta Lei, observando-se:

I - o posicionamento inicial no Nível de Capacitação I do nível de classificação a que pertence o cargo; e

II - o tempo de efetivo exercício no serviço público federal, na forma do Anexo V desta Lei.

§ 2º Na hipótese de o enquadramento de que trata o § 1º deste artigo resultar em vencimento básico de valor menor ao somatório do vencimento básico, da Gratificação Temporária - GT e da Gratificação Específica de Apoio Técnico-Administrativo e Técnico-Marítimo às Instituições Federais de Ensino - GEAT, considerados no mês de dezembro de 2004, proceder-se-á ao pagamento da diferença como parcela complementar, de caráter temporário. (Vide Lei nº 12.772, de 2012)

§ 3º A parcela complementar a que se refere o § 2º deste artigo será considerada para todos os efeitos como parte integrante do novo vencimento básico, e será absorvida por ocasião da reorganização ou reestruturação da carreira ou tabela remuneratória, inclusive para fins de aplicação da tabela constante do Anexo I-B desta Lei. (Vide Lei nº 12.772, de 2012)

§ 4º O enquadramento do servidor no nível de capacitação correspondente às certificações que possua será feito conforme regulamento específico, observado o disposto no art. 26, inciso III, e no Anexo III desta Lei, bem como a adequação das certificações ao Plano de Desenvolvimento dos Integrantes da Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, previsto no art. 24 desta Lei.

§ 5º Os servidores redistribuídos para as Instituições Federais de Ensino serão enquadrados no Plano de Carreira no prazo de 90 (noventa) dias da data de publicação desta Lei.

Art. 16. O enquadramento dos cargos referido no art. 1º desta Lei dar-se-á mediante opção irretratável do respectivo titular, a ser formalizada no prazo de 60 (sessenta) dias a contar do início da vigência desta Lei, na forma do termo de opção constante do Anexo VI desta Lei. (Vide Lei nº 11,784, de 2008)

Parágrafo único. O servidor que não formalizar a opção pelo enquadramento comporá quadro em extinção submetido à Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987, cujo cargo será transformado em cargo equivalente do Plano de Carreira quando vagar.

Art. 17. Os cargos vagos dos grupos Técnico-Administrativo e Técnico-Marítimo do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987, ficam transformados nos cargos equivalentes do Plano de Carreira de que trata esta Lei.

Parágrafo único. Os cargos vagos de nível superior, intermediário e auxiliar, não organizados em carreira, redistribuídos para as Instituições Federais de Ensino, até a data da publicação desta Lei, serão transformados nos cargos equivalentes do Plano de Carreira de que trata esta Lei.

Art. 18. O Poder Executivo promoverá, mediante decreto, a racionalização dos cargos integrantes do Plano de Carreira, observados os seguintes critérios e requisitos:

I - unificação, em cargos de mesma denominação e nível de escolaridade, dos cargos de denominações distintas, oriundos do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos, do Plano de Classificação de Cargos - PCC e de planos correlatos, cujas atribuições, requisitos de qualificação, escolaridade, habilitação profissional ou especialização exigidos para ingresso sejam idênticos ou essencialmente iguais aos cargos de destino;

II - transposição aos respectivos cargos, e inclusão dos servidores na nova situação, obedecida a correspondência, identidade e similaridade de atribuições entre o cargo de origem e o cargo em que for enquadrado; e

III - posicionamento do servidor ocupante dos cargos unificados em nível de classificação e nível de capacitação e padrão de vencimento básico do cargo de destino, observados os critérios de enquadramento estabelecidos por esta Lei.

Art. 19. Será instituída em cada Instituição Federal de Ensino Comissão de Enquadramento responsável pela aplicação do disposto neste Capítulo, na forma prevista em regulamento.

§ 1º O resultado do trabalho efetuado pela Comissão de que trata o caput deste artigo será objeto de homologação pelo colegiado superior da Instituição Federal de Ensino.

§ 2º A Comissão de Enquadramento será composta, paritariamente, por servidores integrantes do Plano de Carreira da respectiva instituição, mediante indicação dos seus pares, e por representantes da administração superior da Instituição Federal de Ensino.

Art. 20. Para o efeito de subsidiar a elaboração do Regulamento de que trata o inciso III do art. 26 desta Lei, a Comissão de Enquadramento relacionará, no prazo de 180 (cento e oitenta) dias a contar da data de sua instalação, os servidores habilitados a perceber o Incentivo à Qualificação e a ser enquadrados no nível de capacitação, nos termos dos arts. 11, 12 e 15 desta Lei.

Art. 21. O servidor terá até 30 (trinta) dias, a partir da data de publicação dos atos de enquadramento, de que tratam os §§ 1º e 2º do art. 15 desta Lei, para interpor recurso na Comissão de Enquadramento, que decidirá no prazo de 60 (sessenta) dias.

Parágrafo único. Indeferido o recurso pela Comissão de Enquadramento, o servidor poderá recorrer ao órgão colegiado máximo da Instituição Federal de Ensino.

CAPÍTULO VIII

DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 22. Fica criada a Comissão Nacional de Supervisão do Plano de Carreira, vinculada ao Ministério da Educação, com a finalidade de acompanhar, assessorar e avaliar a implementação do Plano de Carreira, cabendo-lhe, em especial:

I - propor normas regulamentadoras desta Lei relativas às diretrizes gerais, ingresso, progressão, capacitação e avaliação de desempenho;

II - acompanhar a implementação e propor alterações no Plano de Carreira;

III - avaliar, anualmente, as propostas de lotação das Instituições Federais de Ensino, conforme inciso I do § 1º do art. 24 desta Lei; e

IV - examinar os casos omissos referentes ao Plano de Carreira, encaminhando-os à apreciação dos órgãos competentes.

§ 1º A Comissão Nacional de Supervisão será composta, paritariamente, por representantes do Ministério da Educação, dos dirigentes das IFES e das entidades representativas da categoria.

§ 2º A forma de designação, a duração do mandato e os critérios e procedimentos de trabalho da Comissão Nacional de Supervisão serão estabelecidos em regulamento.

§ 3º Cada Instituição Federal de Ensino deverá ter uma Comissão Interna de Supervisão do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação composta por servidores integrantes do Plano de Carreira, com a finalidade de acompanhar, orientar, fiscalizar e avaliar a sua implementação no âmbito da respectiva Instituição Federal de Ensino e propor à Comissão Nacional de Supervisão as alterações necessárias para seu aprimoramento.

Art. 23. Aplicam-se os efeitos desta Lei:

I - aos servidores aposentados, aos pensionistas, exceto no que se refere ao estabelecido no art. 10 desta Lei;

II - aos titulares de empregos técnico-administrativos e técnico-marítimos integrantes dos quadros das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, em relação às diretrizes de gestão dos cargos e de capacitação e aos efeitos financeiros da inclusão e desenvolvimento na Matriz Hierárquica e da percepção do Incentivo à Qualificação, vedada a alteração de regime jurídico em decorrência do disposto nesta Lei.

Art. 24. O plano de desenvolvimento institucional de cada Instituição Federal de Ensino contemplará plano de desenvolvimento dos integrantes do Plano de Carreira, observados os princípios e diretrizes do art. 3º desta Lei.

§ 1º O plano de desenvolvimento dos integrantes do Plano de Carreira deverá conter:

I - dimensionamento das necessidades institucionais, com definição de modelos de alocação de vagas que contemplem a diversidade da instituição;

II - Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento; e

III - Programa de Avaliação de Desempenho.

§ 2º O plano de desenvolvimento dos integrantes do Plano de Carreira será elaborado com base em diretrizes nacionais estabelecidas em regulamento, no prazo de 100 (cem) dias, a contar da publicação desta Lei.

§ 3º A partir da publicação do regulamento de que trata o § 2º deste artigo, as Instituições Federais de Ensino disporão dos seguintes prazos:

I - 90 (noventa) dias para a formulação do plano de desenvolvimento dos integrantes do Plano de Carreira;

II – 180 (cento e oitenta) dias para formulação do programa de capacitação e aperfeiçoamento; e

III – 360 (trezentos e sessenta) dias para o início da execução do programa de avaliação de desempenho e o dimensionamento das necessidades institucionais com a definição dos modelos de alocação de vagas.

§ 4º Na contagem do interstício necessário à Progressão por Mérito Profissional, será aproveitado o tempo computado entre a data em que tiver ocorrido a última progressão processada segundo os critérios vigentes até a data da publicação desta Lei e aplicáveis ao Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos e a data em que tiver sido feita a implantação do programa de avaliação de desempenho, previsto neste artigo, em cada Instituição Federal de Ensino.

Art. 25. O Ministério da Educação, no prazo de 12 (doze) meses a contar da publicação desta Lei, promoverá avaliação e exame da política relativa a contratos de prestação de serviços e à criação e extinção de cargos no âmbito do Sistema Federal de Ensino.

Art. 26. O Plano de Carreira, bem como seus efeitos financeiros, será implantado gradualmente, na seguinte conformidade:

I - incorporação das gratificações de que trata o § 2º do art. 15 desta Lei, enquadramento por tempo de serviço público federal e posicionamento dos servidores no 1º (primeiro) nível de capacitação na nova tabela constante no Anexo I desta Lei, com início em 1º de março de 2005;

II - implantação de nova tabela de vencimentos constante no Anexo I-B desta Lei, em 1º de janeiro de 2006; e

III - implantação do Incentivo à Qualificação e a efetivação do enquadramento por nível de capacitação, a partir da publicação do regulamento de que trata o art. 11 e o § 4º do art. 15 desta Lei.

Parágrafo único. A edição do regulamento referido no inciso III do caput deste artigo fica condicionada ao cumprimento do disposto nos arts. 16 e 17 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000.

Art. 26-A. Além dos casos previstos na legislação vigente, o ocupante de cargo do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação poderá afastar-se de suas funções para prestar colaboração a outra instituição federal de ensino ou de pesquisa e ao

Ministério da Educação, com ônus para a instituição de origem, não podendo o afastamento exceder a 4 (quatro) anos. (Incluído pela Lei nº 11.233, de 2005)

Parágrafo único. O afastamento de que trata o **caput** deste artigo será autorizado pelo dirigente máximo da IFE e deverá estar vinculado a projeto ou convênio com prazos e finalidades objetivamente definidos. (Incluído pela Lei nº 11.233, de 2005)

Art. 26-B. É vedada a aplicação do instituto da redistribuição aos cargos vagos ou ocupados, dos Quadros de Pessoal das Instituições Federais de Ensino para outros órgãos e entidades da administração pública e dos Quadros de Pessoal destes órgãos e entidades para aquelas instituições. (Incluído pela Lei nº 11,784, de 2008)

Parágrafo único. O disposto no caput deste artigo não se aplica às redistribuições de cargos entre Instituições Federais de Ensino. (Incluído pela Lei nº 11,784, de 2008)

Art. 27. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 12 de janeiro de 2005; 184^o da Independência e 117^o da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Tarso Genro

Nelson Machado

ANEXO C – Resolução nº 96, de 09 de maio de 2014**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA
CONSELHO SUPERIOR****RESOLUÇÃO Nº 96, DE 09 DE MAIO DE 2014.**

*Revoga a Resolução nº 002/2001 – CGFC, de 28/11/2001, e Regulamenta a **Política de Capacitação/Qualificação dos servidores docentes técnico-administrativo**, bem como normatiza as condições de afastamento com este fim.*

O Presidente do CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA (IFPB), no uso de suas atribuições legais com base no § 1o do Art. 10 e no caput do Art. 11 da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, nas Leis nº. 12.772, de 28 de dezembro de 2012, e nº. 8.112/90, de 11/12/1990, nos decretos nº. 94.664/87, de 23/07/87, nº. 5.707/2006, de 23/02/2006, e nº 5.824, de 29/06/2006, na Portaria MEC nº. 475/87, de 26/08/87, no inciso I do art. 8o do Estatuto do IFPB, aprovado pela Resolução CS nº29, de 31 de agosto de 2009, e considerando o disposto no inciso XIII do Art. 9o do Estatuto já mencionado, a regularidade da instrução e o mérito do pedido, conforme consta no Processo Nº 23381.003156/2014-14 do IFPB RESOLVE:

Art. 1º. - Instituir a Política de Capacitação/Qualificação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), que disciplinará e regulará a implementação do plano de capacitação/qualificação dos servidores docentes e técnico-administrativos da Instituição.

Art. 2º - Todos os processos ensejadores de capacitação/qualificação terão trâmite obrigatório pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), que apreciará o mérito dos pedidos formulados, opinando pelo seu acatamento ou indeferimento junto ao Dirigente Máximo da Instituição Reitor), a quem caberá a homologação final da decisão.

Art. 3º - O Plano de capacitação/qualificação do IFPB será organizado de acordo com os seguintes níveis:

- I. Cursos de Pós-Graduação stricto sensu: mestrado, doutorado e pós-doutorado;
- II. Cursos de Pós-Graduação lato sensu: especialização;
- III. Atividades de curta duração: cursos de aperfeiçoamento, atualização, congressos, seminários, conclaves, simpósios, encontros e similares;**
- IV. Licença para Capacitação, prevista no Art.87 da Lei 8.112/90 e no Art. 30 da Lei 12.772/12, para os servidores públicos federais.

Art. 4º. - As liberações de docentes e técnico-administrativos para participação em cursos de pós-graduação, em níveis stricto e lacto sensu, não poderão exceder o equivalente a 20% (vinte por cento) do total de docentes ou técnico-administrativos com lotação fixada na respectiva Coordenação. Na impossibilidade de quantificar o percentual enumerado no caput, será observado parecer exarado pela Coordenação.

§ 1º - Na quantificação mencionada neste artigo, não serão considerados os afastamentos por motivos diferentes aos da capacitação/qualificação tratada no caput.

§ 2º - Os casos que não se enquadrarem no parágrafo anterior serão decididos pelo CEPE.

Art. 5º. - Da instrução do pedido de afastamento, no que se refere aos itens I e II do art. 3º, deverão constar os seguintes documentos:

- I. Solicitação de afastamento encaminhada ao Reitor ou ao Dirigente Geral da Unidade de Lotação, de acordo com o local de sua lotação, com o prazo mínimo de 60 (sessenta) dias de antecedência;
- II. Comprovação de inscrição em processo de seleção, condicionado à apresentação posterior de documentação comprobatória de aprovação, até 15 (quinze) dias antes do início do curso;
- III. Discriminação da linha de pesquisa;
- IV. Apresentação do anteprojeto de pesquisa que será desenvolvida na Pós-graduação, para fins de avaliação do CEPE;
- V. Ficha de cadastro modelo MEC (solicitação de afastamento do País), para os candidatos a cursos no exterior;
- VI. Termo de Compromisso ou Responsabilidade do docente ou técnico-administrativo, do atendimento às seguintes obrigações:
 - a) prestar serviços ao IFPB, logo após o período de conclusão do curso ou estudos.
 - b) não solicitar licença para o trato de assuntos particulares, redistribuição, aposentadoria, remoção, exoneração ou vacância do cargo efetivo, antes de decorrido o prazo previsto na alínea anterior.
- VII. Termo de Conhecimento expresso por parte do docente ou técnico-administrativo, das normas estabelecidas nesta Resolução, especialmente das implicações a que se referem os parágrafos 2º. e 3º. deste artigo;
- VIII. Demonstração, pela respectiva Coordenação, de como será procedida a substituição durante o período máximo de afastamento previsto na legislação pertinente;
- IX. Parecer de aprovação e concordância para o afastamento, subscrito pela respectiva Coordenação;

§ 1º. - O afastamento para capacitação no exterior obedecerá, além das normas do IFPB, a legislação federal pertinente.

§ 2º. - O descumprimento do disposto no inciso VII deste artigo implicará no imediato ressarcimento à Instituição de todas as despesas com o afastamento, além de estar o docente ou técnico-administrativo sujeito a penalidades cominadas por infração disciplinar.

§ 3º. - Na hipótese de o docente ou técnico-administrativo não concluir o curso para o qual se afastou, no prazo máximo estabelecido por esta Resolução, sendo que para isto não tenha apresentado uma justificativa plausível, devidamente acatada pelo CEPE, o mesmo deverá ressarcir o IFPB das despesas efetuadas com o seu afastamento.

Art. 6º. - O docente ou técnico-administrativo em capacitação/qualificação que não se encontre afastamento das atividades desenvolvidas na Instituição, com a observância do interesse da Instituição e com as conveniências do interessado, poderá:

§ 1º. - No caso dos servidores docentes, ter carga horária ajustada, não devendo ultrapassar o limite de 50% (cinquenta por cento) da carga horária média dos docentes lotados na respectiva Coordenação a que pertencem.

§ 2º. - No caso dos servidores técnico-administrativos, poderá a carga horária ser ajustada em horário diverso ao da jornada, obedecendo-se ao que faculta a legislação em vigor que rege a matéria.

Art. 7º. - O Plano de Capacitação/Qualificação fará mapeamento circunstanciado, junto às respectivas Coordenações, visando a explicitar o conjunto das atividades em fase de realização ou em projeção, além de definir áreas prioritárias de capacitação/qualificação e colher informações acerca do perfil funcional dos docentes e técnico-administrativos lotados nessas Coordenações.

Art. 8º. - Na apreciação e julgamento das solicitações de liberação de que tratam os incisos I e II do art. 3º., o CEPE considerará, por ordem de importância e precedência, os seguintes critérios estabelecidos:

- I. Observância do imperioso interesse da Instituição, de acordo com as Diretrizes e Plano de Metas, que consiste no suprimento de eventuais lacunas e correção de desníveis e deficiências no campo da capacitação/qualificação profissional detectadas no âmbito institucional;
- II. Compatibilidade da área de concentração de estudos proposta com as prioridades pedagógicas ou administrativas definidas junto às respectivas Coordenações;
- III. Atendimento a uma linha de pesquisa onde não haja titular efetivo;
- IV. Instituição ministrante do curso pretendido, verificando-se a possibilidade de inclusão no sistema de Pós-Graduação da CAPES ou CNPq, ou ainda país estrangeiro, no caso de capacitação/qualificação fora do País;
- V. Curso de Doutorado;
- VI. Curso de Mestrado;
- VII. Curso de Especialização.

Parágrafo único - Na hipótese de haver mais de um postulante apto por Coordenação, com vistas à capacitação/qualificação de que tratam os incisos I, II e III, do artigo 3º. desta Resolução, sem que haja a possibilidade de liberação de todos, deverão ser levados em consideração, prioritariamente, na seguinte ordem:

- a) Maior tempo de serviço efetivo na Unidade de Lotação;
- b) Maior tempo de serviço na Instituição;
- c) Maior tempo de serviço no Serviço Público.

Art. 9º. - Para efeito de seleção à capacitação prevista no inciso III do art. 3º, e verificando-se a capacidade orçamentária, observar-se-ão, prioritariamente, os seguintes critérios:

- I. Participação em eventos no exercício de função de representação institucional, no âmbito da área de sua atuação;
- II. Equivalência científica dos trabalhos acadêmicos com os projetos de investigação científica e tecnológica do IFPB, definidos no Plano de Capacitação;
- III. Apresentação de trabalho científico, cultural ou tecnológico com aceitação devidamente comprovada pela respectiva Comissão Organizadora do Evento;
- IV. Ministração de cursos e conferências mediante convite ou aprovação da Comissão Organizadora do Evento;
- V. Participação em eventos e treinamentos sem apresentação de trabalhos científicos;
- VI. Preferência para quem, embora já disponha de trabalhos elaborados, não tenha participado, nos dois últimos anos precedentes, de eventos de capacitação de curta duração.

Parágrafo Único - O prazo de entrada da solicitação será de, no mínimo, 30(trinta) dias antes do início do evento.

Art. 10 - No caso da capacitação de curta duração ensejar a participação do docente ou técnico-administrativo em congressos, simpósios, encontros, conclaves, seminários ou eventos equivalentes, o servidor deverá repassar e retransmitir, num prazo máximo de 30 (trinta) dias, aos demais servidores lotados em sua Coordenação, após o encerramento da capacitação, as técnicas e os conhecimentos adquiridos, constituindo-se potencialmente em agentes multiplicadores.

Parágrafo único. A Coordenação definirá as estratégias e dinâmicas que permitirão a execução do repasse de conhecimentos previstos no caput deste artigo.

Art. 11 - Da solicitação de afastamento de que trata o inciso IV do Art. 3º deverá constar obrigatoriamente das seguintes peças:

- I. Solicitação ao Reitor ou ao Dirigente Geral da Unidade de Lotação, ou pessoas sob suas delegações, de acordo com o local de sua lotação, com no mínimo 30 (trinta) dias de antecedência;
- II. Comprovante de inscrição no curso a ser desenvolvido;
- III. Parecer de aprovação e concordância da coordenação onde está lotado, inclusive demonstrando como será substituído o docente ou técnico administrativo.

§1º - Nos afastamentos previstos no Art. 3º, inciso IV, será observada a relação do curso a ser desenvolvido com a área de atuação e/ou cargo efetivo do servidor, o interesse da administração.

§2º - O servidor terá 90 (noventa) dias após o término do curso para apresentar à Diretoria de Gestão de Pessoas, na Reitoria, ou à Coordenação de Gestão de Pessoas, no Campus, de acordo com a sua Unidade de Lotação, o Diploma ou Certificado de conclusão.

§3º - O descumprimento do disposto no Parágrafo 2º. deste Artigo implicará no imediato ressarcimento à Instituição de todas as despesas efetuadas com o afastamento, além de estar sujeito às penalidades disciplinares previstas em lei.

Art. 12 - Os servidores afastados para capacitação/qualificação terão direito, sem prejuízo do vencimento e, no que couber, das vantagens inerentes ao cargo efetivo, nos termos da legislação vigente.

Art. 13 - A duração do afastamento para a realização dos cursos em nível de stricto e lato sensu observará o estabelecido a seguir, cujo prazo contará a partir da data de matrícula inicial:

- I. Pós-Doutorado - 09 (nove) meses, prorrogáveis por mais 03 (três) meses;
- II. Doutorado - 36 (trinta e seis) meses, prorrogáveis por mais 12 (doze) meses;
- III. Mestrado - 18 (dezoito) meses, prorrogáveis por mais 06 (seis) meses;
- IV. Especialização - 09 (nove) meses, prorrogáveis por mais 03 (três) meses.

Art. 14 - Em caso de prorrogação da liberação de que tratam os incisos I e II do Art. 3º, o pedido deverá ser fundamentado em justificativa apresentada pela entidade mantenedora do Curso, através da Coordenação ministrante, acompanhada de parecer favorável do orientador.

Parágrafo único - O pedido de prorrogação deverá ser encaminhado pelo servidor ao Dirigente Geral da Unidade de Lotação, num prazo mínimo de 90 (noventa) dias de antecedência em relação à expiração do prazo concedido para o afastamento.

Art. 15 - O Dirigente Geral da Unidade de Lotação promoverá o estudo do pedido de prorrogação da liberação, encaminhando-o ao CEPE para aprovação, devidamente instruído com a seguinte documentação:

- I. Relatório das atividades desenvolvidas no período do afastamento;
- II. Plano de Estudos a ser realizado durante o período de prorrogação;
- III. Justificativa da Instituição ministrante sobre a prorrogação solicitada;

Parágrafo único - O resultado do pedido de prorrogação será comunicado à Coordenação de lotação do servidor.

Art. 16 - Não será permitida a prorrogação de afastamento nos casos descritos no inciso III do artigo 3º.

Art. 17 - Na hipótese de haver, durante o período de afastamento, mudança de instituição, de área de concentração, ou ainda de planos de estudos que implique alteração na abordagem temática da pesquisa empreendida, o CEPE deverá ser informado para o procedimento de atualização cadastral.

Art. 18 - O CEPE promoverá regular supervisão na execução dos projetos propostos pelos docentes e técnico-administrativos afastados por ocasião de capacitação

em nível stricto e lato sensu, acompanhando o desempenho no Curso e colhendo informações acerca de todo o processo a ele atinente.

§ 1º. - Para efeito do disposto neste artigo, ficam os docentes e técnico-administrativos obrigados a encaminhar às respectivas Coordenações:

- a. Formulário-padrão elaborado pelo CEPE referentes a cada semestre ou trimestre letivo, devidamente reconhecido pela instituição ministrante, através de parecer do orientador ou do coordenador do curso, apresentado até 30 (trinta) dias após o término do período referido no relatório.
- b. Relatório final do curso até 30 (trinta) dias contados do término do afastamento, acompanhado de cópia do diploma, ou certidão, obtido junto ao curso e de exemplar da tese, dissertação ou monografia, conforme a natureza do afastamento.

§ 2º. - As Coordenações obrigam-se a encaminhar cópias destes documentos ao CEPE e às Coordenações de Gestão de Pessoas da Reitoria ou dos Campi, de acordo com a sua Unidade de Lotação, para arquivo na pasta funcional do docente ou técnico-administrativo, e o exemplar da tese, dissertação ou monografia, à Biblioteca da Reitoria ou do Campus, também de acordo com a sua Unidade de Lotação.

Art. 19 - A inobservância ao disposto no artigo anterior poderá implicar suspensão no processo de liberação, a critério do Comité Gestor de Formação e Capacitação, até que se regularize a situação.

Art. 20 - O docente ou técnico-administrativo que, ao ser liberado, descumprir seus deveres e obrigações, vindo a ter sua liberação cancelada, perderá os seus direitos, perante a Instituição, de participar de cursos e eventos de qualquer natureza, por um período equivalente ao da respectiva liberação, ficando sujeito ao ressarcimento previsto no §3º do Art. 5º.

Art. 21- A autorização para novo afastamento só poderá ser concedida depois de decorrido o prazo equivalente ao do afastamento precedente.

Art. 22 - Nos afastamentos previstos nos incisos I e II do Art. 3º, compete à Instituição apenas o pagamento integral do vencimento e vantagens inerentes ao cargo efetivo, não cabendo quaisquer outras obrigações como concessões de bolsas, ajuda de custo ou diárias e passagens nos casos regulares previsto nesta Resolução.

Parágrafo único - No atendimento aos projetos institucionais, havendo disponibilidade financeira, caberá ao CEPE avaliar a concessão de ajuda de custo ou diárias e passagens, em casos de capacitação de curta duração.

Art. 23 - Os docentes e técnico-administrativos que, à época de publicação desta Resolução, estiverem afastados para fins de capacitação previstas no artigo 3º, estão sujeitos, no que couber, ao cumprimento das mesmas obrigações constantes destas normas.

Art. 24 - Os casos omissos serão resolvidos pelo Dirigente Máximo da Instituição (Reitor), ouvido o CEPE.

Art. 25 - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Resolução 002/2001 - CGFC, de 28/11/2001 e deve ser publicada no Boletim de Serviço e no Portal do IFPB.

JOÃO BATISTA DE OLIVEIRA SILVA
Presidente do Conselho Superior