



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS APLICADAS



MÔNICA ROVIGATI

**A MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO NAS UNIVERSIDADES
PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO CORPORATIVA:
O CASO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**THE MODERNIZATION OF MANAGEMENT PRACTICES IN
PUBLIC UNIVERSITIES AND CORPORATE EDUCATION:
THE CASE OF THE UNIVERSITY OF CAMPINAS**

Limeira
2019



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS APLICADAS



MÔNICA ROVIGATI

**A MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO NAS UNIVERSIDADES
PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO CORPORATIVA:
O CASO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**THE MODERNIZATION OF MANAGEMENT PRACTICES
IN PUBLIC UNIVERSITIES AND CORPORATE EDUCATION:
THE CASE OF THE UNIVERSITY OF CAMPINAS**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Aplicadas da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Bin

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À
VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO
DEFENDIDA PELA ALUNA MÔNICA
ROVIGATI E ORIENTADA PELA PROFA.
DRA. ADRIANA BIN.

Limeira
2019

Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Ciências Aplicadas
Renata Eleuterio da Silva - CRB 8/9281

Rovigati, Mônica, 1969-

R769m A modernização da gestão nas universidades públicas e a educação corporativa: o caso da Universidade Estadual de Campinas / Mônica Rovigati. – Limeira, SP :[s.n.], 2019.

Orientador: Adriana Bin.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Aplicadas.

1. Educação patrocinada pelo empregador. 2. Treinamento. 3. Administração pública. 4. Evolução social. 5. Universidade Estadual de Campinas. I. Bin, Adriana, 1977-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Aplicadas. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The modernization of management practices in public universities and corporate education : the case of the University of Campinas

Palavras-chave em inglês:

Employer-supported education

Training

Public management Social

evolution University of

Campinas

Área de concentração: Modernidade e Políticas Públicas

Titulação: Mestra em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Banca examinadora:

Adriana Bin [Orientador]

Milena Pavan Serafim

Alessandra Zago Dahmer

Data de defesa: 31-07-2019

Programa de Pós-Graduação: Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor:<https://orcid.org/0000-0002-2347-6680>

- Currículo Lattes do autor:<http://lattes.cnpq.br/5587865393779778>

Autor: Mônica Rovigati

Título: A MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO CORPORATIVA: O CASO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Natureza: Dissertação de Mestrado em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Instituição: Faculdade de Ciências Aplicadas, Universidade Estadual de Campinas

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Adriana Bin (Orientadora)
Assinatura

Profa. Dra. Milena Pavan Serafim

Profa. Dra. Alessandra Zago Dahmer

A ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no processo de vida acadêmica do aluno.

AGRADECIMENTOS

Agradecer, agradecer. Devíamos viver agradecendo e o fazemos tão pouco!

Vou tentar me limitar a agradecer aqueles que contribuíram para que eu concluísse especificamente essa tarefa que, como costumo dizer aos mais próximos: “era para ser divertida”. Chego a esse momento dizendo que não foi nada divertida. Aliás, foi difícil, especialmente considerando as demais atividades nas quais me envolvi e que não me permitiram dedicar a este trabalho como gostaria. De todo modo, aqui está o resultado do meu “possível”.

E esse “possível” só foi possível pela minha orientadora, que mesmo com minha inabilidade no mundo da pesquisa confiou que eu chegaria ao fim. Não fosse ela e o desejo de não decepcioná-la, teria desistido há muito tempo. Gratidão, Adriana!

Gratidão também à Aninha, que sempre se aventura em desafios como esse comigo, mais pelo prazer do processo do que pelo produto. Mas combinamos que começaríamos juntas e juntas terminaríamos mais essa empreitada. Chegamos, não é, Ana? Não posso esquecer também das minhas amigas Ju, Raquel e Rose, lulas queridas, que entre comidinhas, longas e incríveis conversas, muitas risadas por tudo e por nada e bons vinhos (cada vez mais escassos, infelizmente), sempre mostraram seu apoio incondicional e confiança de que eu seria capaz, dessa e de outras coisas. Gratidão, meninas!

E como não agradecer ao pessoal do trabalho! Sem eles não teria o suporte necessário para realizar essa pesquisa. E vou nomeá-los um a um, com a certeza de que não estou esquecendo de nenhum deles: Rosane, Matheus, Carlos, Alê, Cirlene, Márcia, Lourdinha, João, Raquel, D. Alzira, Daniel. Obrigada por entenderem e compartilharem o dia, informações e a Escola comigo! E como essa trajetória de trabalho é longa, não posso deixar de agradecer aqueles que também contribuíram de alguma maneira com o desenvolvimento dessa pesquisa: Moniquinha, Núbia, Rafael, João Ernesto, da FCF, e Enzo e Wagner, da FCA. Um profundo agradecimento ao amigo Adauto pelas sugestões de leitura, reflexões e trocas de impressões, sempre extravasando toda generosidade que lhe é peculiar. E, finalmente, um agradecimento muito especial à Ana Momesso, que perdeu feriado e fim de semana fazendo a revisão final (ou semifinal, porque isso nunca acaba....), ajudando a deixar o trabalho redondinho, pelo menos quanto à formatação. Gratidão, amigos todos!

Agradeço à minha turma do mestrado pelas trocas e pelas parcerias, pelas discussões e conversas em sala de aula e pelas dicas de quem defende primeiro. Agradeço aos professores da FCA/ICHSA, especialmente aqueles com os quais convivi mais, em aulas e seminários, que sempre apresentaram contribuições relevantes para a pesquisa.

Meu reconhecimento à UNICAMP por ter me proporcionado o conhecimento e a prática na minha vida profissional. #Orgulho define. Agradeço aos Profs. Marcelo e Teresa por terem viabilizado esse espaço e por terem autorizado a utilização dos dados para essa pesquisa.

Os agradecimentos especiais ficam para o meu querido e saudoso pai, que se orgulharia dessa conquista da sua baixinha a essa altura da vida, pelo prazer do conhecimento. Seu discurso é inesquecível: temos que estudar para “saber” e não para “passar de ano”. Mas os agradecimentos muito mais do que especiais vão para meus filhos: Haira, estimulando e orientando à distância, dando broncas e conselhos sobre como organizar os estudos. Mateus, ajudando com planilhas, suprimindo minha ausência em casa e cuidando de tudo para que eu pudesse dedicar o pouco tempo livre para essa dissertação. Vocês são o melhor processo e produto da minha vida! #Orgulho define mais ainda!

E finalmente, gratidão à oportunidade da vida!

Mônica

A consciência é meu guia.
A paz é meu abrigo.
A experiência é minha escola.
O obstáculo é minha lição.

Chico Xavier

RESUMO

A partir da década de 80, no cenário mundial, e da década de 90, no cenário brasileiro, as universidades corporativas ganharam força junto às organizações, como estratégia para capacitação e desenvolvimento dos seus colaboradores, para se obter vantagem competitiva no mercado por meio de melhores resultados nos seus processos. Essas ações estão relacionadas à valorização do capital intelectual e ao sentido de urgência decorrente da rápida obsolescência do conhecimento na sociedade contemporânea, demandando a atualização constante do conhecimento dos colaboradores e das organizações, por meio da aprendizagem vivenciada e compartilhada conjuntamente entre os funcionários promovida pelas ações de educação corporativa. A partir desse contexto, a presente pesquisa buscou conhecer a percepção dos diferentes sujeitos envolvidos nas ações de educação corporativa da UNICAMP e sua relação com a modernização da gestão da Universidade período de 2003 até 2017, decorrentes dos objetivos estratégicos estabelecidos no seu Planejamento Estratégico. Mais especificamente, foram investigados e analisados os processos de capacitação do corpo técnico e administrativo gerencial da UNICAMP por meio dos Programas de Desenvolvimento Gerencial (PDG), Gestão por Processos (GEPRO) e Programa de Desenvolvimento de Lideranças (PDL), bem como o desenvolvimento e implementação, nas atividades-meio, das ferramentas de gestão e metodologias disseminadas por estas iniciativas, investigando-se também se esses processos de capacitação promoveram, em alguma medida, a modernização da gestão da Universidade dentro dos níveis de expectativa dos responsáveis e proponentes dos respectivos projetos. A presente pesquisa combina elementos quantitativos e qualitativos, num estudo exploratório, de natureza aplicada, desenvolvida a partir de procedimentos bibliográficos, documentais e de estudo de caso, utilizando-se, para tanto, a realização e entrevistas e aplicação de questionários. Muito embora os resultados das análises indicaram que os Programas podem ter contribuído com a promoção da modernização da gestão da Universidade, mostraram também algumas fragilidades em relação à sua avaliação, o que pode ter resultado na sua descontinuidade.

Palavras-chave: Educação patrocinada pelo empregador. Treinamento. Administração pública. Evolução social. Universidade Estadual de Campinas.

ABSTRACT

Since the 1980s in the global scenario, and the 1990s in the Brazilian context, corporate education has gained strength among different organizations as a strategy to promote their employees' professional development, aiming at gaining competitive advantage in the market through better results in their processes. These actions are related to the appreciation of intellectual capital and to the sense of urgency arising from the rapid obsolescence of knowledge in contemporary society, demanding the constant updating of employees' and organizations' knowledge through lived and shared learning practices that are stimulated by and linked to corporate education. In this context, the present study sought to investigate the perceptions of different participants involved in corporate education actions at the University of Campinas (UNICAMP), including the relationship between these actions and the modernization of management practices at this university, which arose from specific goals established by its 'Strategic Planning' for the period of 2003-2017. More specifically, strategies for professional development of the university's managerial and administrative staff were investigated and analyzed focusing on the following three official programs: 'Management Development Program' (PDG), 'Management through Process' (GEPRO) and 'Leadership Development Program' (PDL). In addition, the development and the implementation of management tools and methodologies disseminated by these three initiatives were also investigated, looking into whether and how these programs promoted, to some extent, the modernization of the university's management processes within their developers' expectations. This research is organized as an exploratory and empirical investigation ('case study') that adopts document analysis, interviews and questionnaires as its main methods of data generation. Although this analysis indicates that the three programs may have contributed to the modernization of management processes at the University of Campinas, they also showed relevant weaknesses in relation to their evaluation, which may have resulted in their discontinuity.

Keywords: Employer-supported education. Training. Public management. Social evolution. University of Campinas

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Distribuição da Rede Nacional de Escolas de Governo.....	84
Figura 2	Conceitos que estruturam o PLANES UNICAMP.....	109
Figura 3	Estrutura de execução do Planejamento Estratégico – 2004.....	110
Figura 4	Resultados do PLANES PRDU 2003 relacionados à concepção dos Programas de Desenvolvimento.....	121
Figura 5	Estrutura do Processo de Desenvolvimento de Recursos Humanos na UNICAMP.....	124
Figura 6	Mudança de cargo gratificado.....	145
Figura 7	Ano de conclusão dos Programas.....	146
Figura 8	Forma de ingresso no Programa	147
Figura 9	Nível de motivação dos alunos, por Programa.....	148
Figura 10	Relevância dos conteúdos.....	149
Figura 11	Pertinência dos conteúdos.....	150
Figura 12	Satisfação com o Programa.....	151
Figura 13	Aplicação do aprendizado no trabalho	154
Figura 14	Patrocínio e apoio da Direção.....	155
Figura 15	Engajamento da equipe.....	156
Figura 16	Fatores importantes para facilitar a aplicação	157
Figura 17	Realização de melhorias sem participação no Programa	162
Figura 18	Oportunidade de crescimento profissional.....	166

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Indicadores de produtividade: USP, UNICAMP, UNESP.....	50
Tabela 2	Definição da amostra de análise.....	94
Tabela 3	Distribuição da amostra por área.....	95
Tabela 4	Indicadores de desempenho – 1989 e 2002.....	106
Tabela 5	Resultados quantitativos do PDG-E	135
Tabela 6	Resultados quantitativos do PDG-S.....	137
Tabela 7	Resultados quantitativos do GEPRO.....	140
Tabela 8	Resultados quantitativos do PDL.....	142
Tabela 9	Distribuição dos respondentes por nível gerencial	143
Tabela 10	Forma de indicação X motivação	149
Tabela 11	Relevância dos conteúdos, por Programa	149
Tabela 12	Nível do aprendizado, por Programa	151
Tabela 13	Nível de engajamento, por Programa	151
Tabela 14	Nível de satisfação, por Programa	152
Tabela 15	Aplicação do aprendizado no trabalho, por Programa	154
Tabela 16	Engajamento da equipe	157
Tabela 17	Melhoria da qualidade e impacto na área/unidade/órgão	161
Tabela 18	Realização de melhorias sem participação no Programa	162
Tabela 19	Reconhecimento e valorização do trabalho	166
Tabela 20	Pontos fortes dos Programas	167
Tabela 21	Pontos fracos dos Programas	169

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Panorama da educação corporativa no Brasil - 2015.....	74
Quadro 2	Relação dos entrevistados.....	96
Quadro 3	Estratégias que suportaram os programas de desenvolvimento dos servidores.....	110
Quadro 4	Macroetapas da Avaliação Institucional.....	112
Quadro 5	Conteúdo Programático do PDG-E.....	136
Quadro 6	Conteúdo Programático do PDG-S.....	137
Quadro 7	Conteúdo Programático do GEPRO.....	139
Quadro 8	Conteúdo Programático do PDL.....	141
Quadro 9	Resultados Esperados dos Programas	181

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADP	Acompanhamento do Desenvolvimento Profissional
ADU	Assessoria de Desenvolvimento Universitário
AFPU	Agência de Formação Profissional
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CADI	Câmara de Avaliação e Desenvolvimento Institucional
CCMD	<i>Canadian Centre for Management Development</i>
CCPG	Comissão Central de Pós-Graduação
CEDRHU	Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos
CEE	Conselho Estadual de Educação
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CODAGE	Coordenadoria de Administração Geral
CONSU	Conselho Universitário
COPEI	Comissão de Planejamento Estratégico Institucional
CRH	Câmara de Recursos Humanos
CRUESP	Conselho de Reitores das Universidades Estaduais de São Paulo
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
DGA	Diretoria Geral da Administração
DGRH	Diretoria Geral de Recursos Humanos
EaD	Ensino a Distância
EGAP	Escola de Governo e Administração Pública
EGESP	Escola de Governo do Estado de São Paulo
ENA	<i>École Nationale d'Administration</i>
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
EPPGG	Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ESUNICAMP	Estatuto do Servidor da Unicamp
EULG	Escola UNESP de Liderança e Gestão
FEA	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade
FIA	Fundação Instituto de Administração
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORPLAD	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Planejamento e Administração
FUNCAMP	Fundação de Desenvolvimento da Unicamp
FUNCEP	Fundação Centro para Formação do Servidor Público
FUNDAP	Fundação do Desenvolvimento Administrativo
GEPRO	Gestão por Processos
GERAD	Grupo Executivo da Reforma Administrativa
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
ICT	Instituição Científica, Tecnológica e de Inovação
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
NGP	Nova Gestão Pública
NPM	<i>New Public Management</i>
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PADRH	Plano Anual de Desenvolvimento de Recursos Humanos
PDG	Programa Desenvolvimento Gerencial
PDG-E	Programa de Desenvolvimento Gerencial – Especialização
PDG-S	Programa Desenvolvimento Gerencial – Supervisores
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PDL	Programa de Desenvolvimento de Lideranças
PEI	Planejamento Estratégico Institucional
PIQ	Programa de Integração e Qualidade
PLANES	Planejamento Estratégico - fase II
PPA	Plano Plurianual
PREAC	Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários Universitária
PROSERES	Programa Institucional de Apoio ao Servidor Estudante
ROI	<i>Return on Investment</i>
SEC	Sistema de Educação Corporativa
SEGU	Sistema de Escolas de Governo da União
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
THE	<i>Times Higher Education</i>
UB	Universidade do Brasil
UCRH	Unidade Central de Recursos Humanos
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
URJ	Universidade do Rio de Janeiro
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1 - A MODERNIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA	25
1.1 As Reformas do ensino superior no Brasil	25
1.2 A Universidade e seus processos de mudança	31
1.3 As reformas da administração pública e a nova gestão pública	40
1.4 A gestão das universidades públicas	47
1.5 Considerações finais	53
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO CORPORATIVA E ESCOLAS DE GOVERNO	56
2.1 O aprendizado nas organizações	57
2.1.1 A gestão do conhecimento nas organizações	61
2.1.2 O papel das lideranças na promoção da aprendizagem	64
2.2 Educação Corporativa	65
2.2.1 O conceito de competência como base para a educação corporativa	69
2.2.2 A estruturação de um Sistema de Educação Corporativa para desenvolvimento de colaboradores	72
2.2.3 O quadro atual da Educação Corporativa	75
2.3 Escolas de Governo	81
2.3.1 O protagonismo da ENAP	85
2.3.2 A EGESP - Escola de Governo do Estado de São Paulo e as Escolas das Universidades Públicas Estaduais Paulistas	88
2.4 Considerações finais	91
CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	93
CAPÍTULO 4 - A MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO DA UNICAMP E A EDUCAÇÃO CORPORATIVA	100
4.1 A trajetória da UNICAMP	100
4.1.1 Consolidação e Institucionalização	105
4.1.2 Modernização e Gestão Estratégica	109
4.2 As Ações para o treinamento e desenvolvimento dos servidores e a educação corporativa na UNICAMP	115
4.2.1 Primeiras ações	115
4.2.2 Ações coordenadas em um órgão	119
4.2.3 Ações orientadas por estratégias	122
4.3. Análise e Discussão	129
CAPÍTULO 5. OS PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO DOS SERVIDORES TÉCNICOS E ADMINISTRATIVOS	136
5.1 Descrição dos Programas	136

5.1.1 O Programa de Desenvolvimento Gerencial, modalidade Especialização (PDG-E).	136
5.1.2 O Programa de Desenvolvimento Gerencial – modalidade Supervisores (PDG-S)..	139
5.1.3. O Programa Gestão por Processos (GEPRO).....	141
5.1.4 O Programa de Desenvolvimento de Lideranças (PDL)	143
5.2 Análise e Discussão	145
5.2.1 Participação e Aprendizado	149
5.2.2 Aplicação	156
5.2.3 Resultados.....	163
5.2.4 Trajetória Profissional	169
CONCLUSÃO	174
REFERÊNCIAS	187

INTRODUÇÃO

Minha atuação como servidora pública junto ao quadro de Profissionais para Assuntos Administrativos da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), iniciada em 1987 mediante ingresso por concurso público, sempre esteve marcada por intensa curiosidade, cuja satisfação sempre me impeliu a empreender alguns desafios em busca de conhecimento e sua aplicação. Assim, acumulando formação acadêmica diversificada, experiência prática e conhecimento majoritariamente empírico, sempre esteve presente o interesse em experimentar o mundo acadêmico, até então apenas tangencial na minha trajetória na Universidade.

Por contingências da vida, esse interesse veio se concretizar tardiamente se considerarmos o tempo cronológico como o conhecemos, mas avalio que no momento condizente com as minhas prioridades, maturidade e interesses pessoais. Muitos então poderiam ser os temas possíveis a investigar, mas a escolha recaiu em tema que me é particularmente caro, posto que intrinsecamente relacionado ao meu perfil pessoal: a aquisição de novos conhecimentos e novos desafios, de forma a tornar sempre a atuação profissional mais instigante, mais desafiadora e, por consequência, mais prazerosa. Assim, recorto meus interesses nas questões relacionadas a como se dá - se é que isso ocorre - a aplicação de conhecimento aprendido pelos servidores técnicos e administrativos na UNICAMP em seus Programas de Desenvolvimento e a reversão desse conhecimento para a própria instituição.

Essa escolha inequivocamente decorre de um lugar bastante específico, visto que participei e incentivei a participação de profissionais nos Programas de Desenvolvimento objetos da presente pesquisa. Portanto, sempre com o pressuposto íntimo de tornar as tarefas mais árduas e áridas em algo prazeroso, apresento minha dissertação de mestrado interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, na área de concentração Modernidade e Políticas Públicas, linha de pesquisa Mudanças Tecnológicas e Condição Humana, com o tema: A Modernização da Gestão das Universidades Públicas e a Educação Corporativa: o caso da Universidade Estadual de Campinas.

É importante introduzir do que se trata Educação Corporativa, cuja atuação prevê não somente a valorização das competências dos profissionais e o oferecimento de oportunidades para o aprendizado contínuo de novos conhecimentos, mas também tem como objetivo agregar valor às organizações a partir de uma atuação mais eficiente em seus processos, gerando resultados mais eficazes aos usuários dos seus serviços ou aos consumidores dos seus produtos, a custos cada vez mais competitivos. (Éboli *et al*, 2010)

Conhecimento é a palavra-chave na Sociedade do Conhecimento. De acordo com Nonaka e Takeuchi (2008), a passagem do paradigma da Sociedade Industrial do período da Revolução Industrial até o final do século XX, caracterizada pela previsibilidade e controle dos tempos e movimentos do taylorismo, deu lugar a um novo paradigma, muito mais complexo e ambíguo, no qual se deve lidar com aquilo que é explicável (conhecimento explícito) e aquilo que não o é de forma tão simples (conhecimento tácito). Nessa nova sociedade, “o conhecimento contemporâneo apresenta, entre outras características, as do crescimento acelerado, maior complexidade e tendência para rápida obsolescência” (BARHEIM E CHAUÍ, 2008)

Com isso, no século XXI, as organizações estão constantemente em busca do seu aprimoramento, tendo no conhecimento o seu diferencial competitivo.

Estudos acadêmicos sobre educação corporativa e desenvolvimento de pessoas para melhoria contínua de suas atividades profissionais, promovidas ou patrocinadas pelas organizações são bastante recentes, vindo a ganhar um pouco mais de atenção e visibilidade a partir dos anos 2001, quando foi defendida a primeira tese de doutorado no Brasil, relacionada ao tema, intitulada “As Universidades Corporativas no contexto do ensino superior”, junto ao Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. (ÉBOLI *et al.*, 2010).

É também na primeira década dos anos 2000 que “as organizações e as pessoas percebem a ligação entre desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional e passam a valorizar cada vez mais a sinergia entre ambos” (DUTRA, 2010, p. 101). Essas perspectivas são almejadas não somente por instituições privadas, mas também por instituições públicas, na medida em que os recursos para sua gestão tornam-se gradativamente mais escassos, com exigências crescentes de maior eficiência dos seus serviços e de bom uso do dinheiro público.

Na UNICAMP, as ações de desenvolvimento dos servidores técnicos e administrativos são promovidas pela Escola de Educação Corporativa (EDUCORP). Criada em 2016, teve sua origem na Agência de Formação Profissional da UNICAMP (AFPU), institucionalizada em 1999 para promover basicamente ações de qualificação e treinamento de pessoal. A partir das diversas ações desenvolvidas pela AFPU/EDUCORP, no período de 2003 a 2017, 1.012 gerentes da Carreira de Profissionais de Apoio ao Ensino Pesquisa e Extensão (PAEPE) foram formados nos Programas de Desenvolvimento Gerencial, de Gestão por Processos e de Desenvolvimento de Lideranças, com o objetivo de capacitá-los nas atividades

de liderança e gestão, visando a implementação de melhorias nos seus processos de trabalho a partir conceitos, métodos, técnicas e ferramentas disponibilizados nos Programas. Dessa forma, seria possível avançar na modernização da gestão da Universidade.

Essa quantidade de servidores participantes dos Programas demonstra a forte atuação da UNICAMP na capacitação de seus gestores da Carreira PAEPE. Nesse cenário, a presente pesquisa pode contribuir para a geração de conhecimento sobre o tema, especialmente em uma Universidade Pública Estadual Paulista, onde ainda não se verificaram pesquisas nesse sentido. Mais especificamente, a pesquisa poderá contribuir para o contínuo desenvolvimento das iniciativas de Educação Corporativa na própria UNICAMP.

Partindo-se desse entendimento, o objetivo central da nossa pesquisa é analisar e discutir as iniciativas de modernização da gestão da UNICAMP desde 2003 - quando se implementa o PLANES na Universidade - até 2017, iniciativas essas relacionadas à educação corporativa. Mais especificamente, busca-se responder três questões:

- Quais as diretrizes ou políticas que orientaram as ações de desenvolvimento dos servidores da UNICAMP e os programas de desenvolvimento específicos: Programa de Desenvolvimento Gerencial – Especialização (PDG-E), Programa de Desenvolvimento Gerencial (PDG-S), Gestão por Processos (GEPRO) e Programa de Desenvolvimento de Lideranças (PDL)?
- Esses processos de desenvolvimento de servidores resultaram na aplicação de conteúdos na rotina dos serviços, contribuindo para melhores resultados na gestão e para a modernização da gestão da UNICAMP?
- Os resultados esperados para os Programas foram alcançados?

Para melhor organizar a presente pesquisa, vamos trabalhar sob alguns contextos e traçar alguns caminhos que consideramos mais relevantes para compreensão do tema.

Levando-se em conta que a UNICAMP é uma entidade autárquica de regime especial do Estado de São Paulo, em 1989 o Governador do Estado, mediante Decreto 25.598/89, viabilizou a autonomia universitária das Universidades Estaduais Paulistas cumprindo disposição da Constituição Federal de 1988, ao instituir o regime de autonomia financeira com vinculação orçamentária. Com isso, o Governo Estadual garantiu um percentual de recursos provenientes da arrecadação de ICMS às três Universidades Públicas Paulistas: UNICAMP, Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), os quais passaram a ser utilizados segundo definições das gestões internas de cada uma dessas Universidades.

No âmbito da administração pública, desenvolvimento de servidores e educação corporativa têm ligação estreita com as iniciativas para modernização da gestão pública, promovidas especialmente a partir da década de 1990, com a adoção de métodos, técnicas e ferramentas para melhoria dos serviços oferecidos à população, considerando os preceitos da racionalidade, otimização, efetividade e eficácia preconizados na Nova Gestão Pública (NGP).

Neste sentido, compõem o pano de fundo para a presente pesquisa, a Reforma Administrativa do Aparelho do Estado ocorrida em 1995, inspirada nos estudos promovidos no Reino Unido no início da década de 1990, que deram origem à NGP; a institucionalização do Planejamento Estratégico na UNICAMP, que teve suas origens nas primeiras iniciativas de planejamento de instituições federais de ensino superior em 1995; as alterações no cenário da educação nacional relativamente ao ensino superior, implementadas pela Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996; e os processos de avaliação institucional do ensino superior. Dentre essas alterações, vale um destaque para a inclusão da obrigatoriedade de avaliação dessas instituições e de planejamento de seu desenvolvimento, obedecendo o princípio da gestão democrática e assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, com segmentos da comunidade institucional, local e regional¹.

No âmbito internacional, esse movimento de reforma universitária também se verificou na década de 1990, culminando no chamado Processo de Bologna, que propôs uma série de ações no sistema universitário de países europeus, visando aumentar a competitividade internacional do ensino superior dos países signatários. Como consequência desses movimentos, as universidades foram impelidas a se repensarem, se auto avaliarem e a promoverem sua modernização, levando em conta não somente seu cenário interno, mas também o externo em diferentes dimensões. (MORITZ, PEREIRA E MORAES, 2011).

Também nesse contexto, em 1990, o Conselho Universitário da UNICAMP, instância máxima de deliberação da Universidade, aprovou o Projeto Qualidade apresentado pela Reitoria, que previu uma série de alterações na política de contratação, formação e avaliação do quadro docente, considerando que “a democratização institucional da Universidade, a valorização profissional dos servidores não docentes e a reforma administrativa implantadas nos últimos anos criaram o cenário ideal para que a UNICAMP possa dar agora um decisivo salto de qualidade”. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE

¹ Artigo 56 da Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

CAMPINAS, 1990, p. 155)²

De acordo com a Reitoria da Universidade, proponente do Projeto:

Essas medidas representam o primeiro passo concreto, para além da simples retórica sobre o compromisso social da Universidade. Fundamentam-nas os pressupostos de modernidade e qualidade. [...] A qualidade dos resultados, medida dessa maneira, dará condições à Reitoria para orientar o grosso dos investimentos da Universidade para o ensino, pesquisa e extensão. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 1990, p. 167-168)

Foi ainda na década de 1990, no âmbito do Projeto Qualidade, que a UNICAMP fez as primeiras experiências para avaliação de suas atividades, consolidando o processo de Avaliação Institucional³ no início da década seguinte, em cumprimento a deliberações do Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

Já no início dos anos 2000, a UNICAMP deu início ao seu Planejamento Estratégico Institucional (PEI), estabelecendo então um processo de planejamento de longo prazo e contínuo, buscando envolver as diferentes áreas e todos os níveis da instituição. Apresentou-se assim uma nova prática de gestão na Universidade, reformulada em 2003 e gerando o PLANES, como ficou conhecida a fase II do planejamento, propondo a inclusão de mecanismos para sua gestão e para interligação desse processo com a Avaliação Institucional. Dessa forma, o diagnóstico da Avaliação passou a subsidiar o PLANES para definição das diretrizes da UNICAMP.

No contexto do PLANES, foram delineadas diferentes estratégias voltadas à modernização da gestão da UNICAMP, incluindo-se dentre elas a melhoria e otimização dos seus processos de trabalho e a capacitação gerencial de seus servidores técnicos e administrativos. No âmbito das ações do planejamento estratégico, sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Universitário (PRDU), foi indicado, primeiramente, “o investimento na capacitação profissional como estratégia para apoiar a aceleração do desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão universitária” (DELGADO FILHO et al, 2009, p. 15)

Tendo essa contextualização em relação às reformas do Ensino Superior e da Administração Pública e as iniciativas de modernização da gestão na UNICAMP como ponto de partida para analisarmos os programas de desenvolvimento dos servidores em questão, à luz dos fundamentos e conceitos de educação corporativa, a presente pesquisa se organiza em cinco capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

² Documento disponível de forma impressa

³ Conforme informações disponíveis em <http://www.prdu.unicamp.br/areas2/avaliacao-institucional/avaliacao-institucional>, acesso em 30/06/2018

O capítulo 1 tem como objetivo caracterizar o *locus* no qual a UNICAMP se insere, partindo de uma discussão mais ampla sobre o cenário e concepções de universidades públicas. Discutimos as reformas do ensino superior no Brasil, destacando os contextos nos quais elas se realizaram e as principais alterações promovidas por tais reformas. Procedemos a uma caracterização sucinta do papel da universidade, a partir de sua aproximação com a sociedade e com o mercado, que implicou em novas formas de se relacionar externamente e em novas formas de se organizar e de fazer a sua gestão. Abordamos também questões que se referem ao aspecto interno dessas organizações, especialmente aqueles que se referem a mudanças organizacionais em universidades. Nesse capítulo tem-se ainda um descritivo sobre as reformas que ocorreram na Administração Pública Brasileira, nos detendo um pouco mais sobre a Reforma Gerencial da década de 1995, comentando algumas situações de sua aplicação nas universidades públicas, especialmente após a concessão da autonomia universitária e após as reformas do ensino superior, que impulsionaram essas instituições a melhorarem a sua gestão para obter melhores resultados, por meio da otimização e racionalização dos seus processos e recursos. Finalizamos o capítulo abordando a evolução da gestão nas universidades públicas, que aparentemente estão obtendo resultados mais expressivos e visíveis para a sociedade, aumentando a eficiência e eficácia de seus processos, racionalizando seus recursos e mantendo ou até elevando a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, suas atividades-fim.

No capítulo 2 traçamos um panorama sobre a educação corporativa e escolas de governo no País, passando por questões referentes ao aprendizado e valorização do conhecimento nas organizações, sobre como esse conhecimento deve ser gerenciado e qual o papel das lideranças na promoção da aprendizagem individual e organizacional. Vimos os principais conceitos e fundamentos relativos à educação corporativa e sua relação com os conceitos de aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento, apresentando alguns indicadores do cenário atual e também alguns aspectos pertinentes a escolas de governo.

O capítulo 3 apresentou os procedimentos metodológicos utilizados para realização da presente pesquisa, classificada a partir de uma abordagem que combina elementos quantitativos e qualitativos, num estudo exploratório, de natureza aplicada, desenvolvido a partir de revisão bibliográfica, análise documental e de estudo de caso. Para o estudo de caso foram aplicados questionários em uma amostra intencional de 52 profissionais que concluíram um dos diferentes Programas objetos deste trabalho e que permanecem ativos na Universidade. Aplicado na Plataforma Google Forms, o questionário abordou questões

relacionadas à participação e engajamento dos respondentes com os propósitos e objetivos do curso, à existência de patrocínio da alta gestão para implantação das ações propostas, à adesão de sua comunidade a tais ações, à avaliação individual sobre a aplicação contínua dos conceitos apreendidos nos diferentes Programas em sua atuação profissional e os resultados alcançados. Foram realizadas ainda entrevistas junto a dirigentes e demais atores que, no exercício de suas funções, envolveram-se mais diretamente com a concepção, idealização e apoio para execução dos Programas, com o objetivo de captar as respectivas percepções quanto aos resultados obtidos e outras questões que delinearão e permearão sua implantação.

A partir dos procedimentos metodológicos estabelecidos para a pesquisa, o capítulo 4 discutiu o processo de criação e modernização da UNICAMP em seus diferentes períodos, relacionando-os com as ações de treinamento e desenvolvimento dos servidores técnicos e administrativos, nesses diferentes momentos e em seus diferentes aspectos. Foram abordadas as ações desde a década de 1980, passando pela consolidação e centralização dessas ações em um órgão específico, em suas primeiras iniciativas de ações mais estratégicas para o desenvolvimento dos servidores, levando-nos às iniciativas de estabelecimento desses processos com base nos conceitos de educação corporativa, que começaram a se estabelecer a partir do final da década de 1990 e, mais fortemente, a partir do estabelecimento do Planejamento Estratégico e da Avaliação Institucional como modelos de gestão da Universidade, fornecendo diretrizes e demandando ações a esses processos.

No capítulo 5 discutimos finalmente os Programas de Desenvolvimento Gerencial Especialização e Supervisores (PDG-E e PDG-S), de Gestão por Processos (GEPRO) e de Desenvolvimento de Lideranças (PDL) da UNICAMP, oferecidos no período de 2004 a 2017.

Finalizamos retomando as análises e discussões que realizamos no percurso da presente pesquisa, as quais apontam para a adequação dos Programas no sentido de promoverem o aprendizado dos alunos, ao mesmo tempo em que indicam alguma dificuldade para aplicação desse aprendizado no trabalho e na percepção quanto aos resultados efetivamente alcançados em decorrência da participação nesses Programas. Os aspectos que levaram a esses achados serão demonstrados na Conclusão ao final dessa dissertação.

CAPÍTULO 1 - A MODERNIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Para contextualizar adequadamente as iniciativas de capacitação e desenvolvimento dos servidores da UNICAMP sobre as quais trata a presente pesquisa, faz-se importante compreender o *locus* onde elas se inserem. Este capítulo tem como objetivo caracterizar este lugar, partindo de uma discussão mais ampla sobre o cenário e concepções de Universidades Públicas no qual a UNICAMP se insere.

Para isso, serão discutidas as reformas do ensino superior no Brasil, destacando os contextos nos quais elas se realizaram e as principais alterações promovidas por tais reformas. Na sequência faremos uma breve caracterização do papel da universidade a partir de sua aproximação com a sociedade e com o mercado, que implicou em novas formas de se relacionar externamente e em novas formas de se organizar e de fazer a sua gestão. Abordaremos algumas questões relevantes no aspecto interno, especialmente sobre mudanças organizacionais em universidades, descrevendo modelos e estruturas que normalmente estão presentes nesse campo.

A seguir, faremos um breve descritivo sobre as diversas reformas que ocorreram na Administração Pública brasileira, nos detendo um pouco mais sobre a Reforma Gerencial da década de 1995, que implementou mecanismos gerenciais até então utilizados somente na iniciativa privada. Seguiremos comentando algumas situações de sua aplicação nas universidades públicas, especialmente após a concessão da Autonomia Universitária, no caso das Universidades Públicas do Estado de São Paulo, e após as reformas do Ensino Superior que, paralelamente à Reforma Gerencial, provocaram essas instituições a melhorarem a sua gestão para obter melhores resultados, por meio da otimização e racionalização dos seus processos e recursos.

Finalizaremos apresentando alguns dados e informações relativos à evolução da gestão nas universidades públicas, os quais parecem indicar que elas estão obtendo resultados mais expressivos e visíveis para a sociedade, aumentando a eficiência e eficácia de seus processos, racionalizando seus recursos e mantendo ou até elevando a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, suas atividades-fim.

1.1 As Reformas do ensino superior no Brasil

A construção do conhecimento por meio do método científico influenciou a forma de pensar e organizar a universidade moderna. Marcadas pela fundação da Universidade de

Berlim em 1809 e seu modelo humboldtiano, que incorpora os princípios da racionalidade e da ciência para a formação universitária, as universidades nos séculos XIX e XX foram organizadas contemplando a indissociabilidade do ensino e da pesquisa, pressupondo também a articulação entre todas as áreas do conhecimento. Contudo, em função da multiplicação dos conhecimentos especializados pela utilização do método científico, houve uma fragmentação em especialidades e, com isso, a perda da visão do todo do conhecimento. Como forma de viabilizar esta estrutura, surgiram a organização curricular em disciplinas e a estruturação organizacional das universidades em departamentos. Esse modelo, estruturado na França e disseminado na Europa, especialmente em Portugal e na Espanha, influenciou fortemente a construção do ensino superior e a formação profissional no Brasil, no qual, diferentemente do modelo humboldtiano, o aluno, ao concluir seu curso mediante o cumprimento de cada uma das partes – as disciplinas - deveria possuir todo o conhecimento necessário para sua formação (PEREIRA, 2014).

A continuidade histórica das instituições universitárias no mundo ocidental relaciona-se com a ideia de sua perenidade e, por isso, de sua longevidade, já que são das instituições mais longevas que se tem conhecimento. Seus objetivos, independentemente da época, sempre estiveram ligados à busca da verdade que, segundo Santos (1989), se dá por meio da investigação sistemática, pela cultura como educação do homem no seu todo e pela transmissão desse conhecimento, objetivos esses que garantem a continuidade de sua existência e que, ao mesmo tempo, geram de tempos em tempos contradições e tensões internas controladas e gerenciadas pelas reformas.

No Brasil, o início do ensino superior remonta a 1808, com a criação de escolas de medicina na Bahia e no Rio de Janeiro, seguida da criação de cursos jurídicos a partir de 1827, em São Paulo e Pernambuco. Esse processo é tido como tardio em relação à América Latina, considerando que Peru e México já contavam com tais instituições desde o século XVI. Contudo, somente em 1915 é instituído Decreto que atribuiu ao Governo Federal a possibilidade de reunião de instituições de ensino isoladas em universidade, culminando com a instituição da primeira universidade federal do Brasil, a Universidade do Rio de Janeiro (URJ) em 1920, assegurando-lhe autonomia didática e administrativa. Essa criação é marcada por intensas discussões sobre as funções da Universidade no País, sobre a autonomia universitária e sobre o modelo a ser adotado. Já naquele período, a grande discussão girava em torno de duas posições divergentes quanto às funções básicas da Universidade: a de priorizar o desenvolvimento da pesquisa e a de formação profissional (HARDY E FACHIN,

2000; FÁVERO, 2006).

Diante desse contexto, em 1931 são promovidas mudanças no ensino de forma geral, enfatizando a formação das elites brasileiras e a capacitação para o trabalho. Essa Reforma teve um forte viés centralizador acompanhando o momento que vivia o País, com o objetivo de promover a modernização do ensino para se adequar à modernização desejada para o País, destacando-se a elaboração de um projeto universitário que se desdobrou na criação dos estatutos das universidades brasileiras e na criação do Conselho Nacional de Educação. Para o Ministro da Educação da época, Francisco Campos, a finalidade da universidade não era exclusivamente o ensino, mas também o desenvolvimento da ciência pura e da cultura (FÁVERO, 2006).

Essa Reforma de 1931 concedeu autonomia relativa às universidades, abrindo-se um caminho gradativo para uma autonomia mais plena no futuro. Estabeleceu a cátedra como unidade central do ensino e da pesquisa nas universidades sob a responsabilidade de um professor catedrático, com todos os seus privilégios de decisão e condução, num âmbito de não integração das faculdades na estrutura universitária e de sua dependência da administração superior (HARDY E FACHIN, 2000; FÁVERO, 2006).

Em paralelo ao contexto de centralização e autoritarismo nas universidades, que viria a se consolidar em 1937 com o Estado Novo, em 1935 são criadas a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade do Distrito Federal (UDF), sob o debate em torno do desenvolvimento econômico e social e da formação da elite intelectual do País a partir de universidades. A criação de ambas representou importante marco na institucionalização e organização do ensino universitário no País. A USP foi criada com a finalidade de promover o progresso da ciência, transmitir conhecimentos úteis à vida ou ao espírito, formar especialistas profissionais em áreas artísticas, culturais, técnicas e profissionais e divulgar a ciência ao público (FÁVERO, 2006; MENEGHEL, 2011).

Anísio Teixeira, criador da UDF e então Secretário da Educação do Rio de Janeiro, entendia que a universidade era o lugar da investigação e da produção do conhecimento, o que somente poderia ocorrer com a autonomia plena dessa instituição. Essa concepção de universidade fez com que a UDF tivesse vida curta, sendo extinta em 1939 e tendo seus cursos transferidos para a Universidade do Brasil (UB), criada em 1937 como serviço federal de educação, mantida e dirigida pela União, com função nacional e com objetivo de tornar-se padrão para as universidades do País. A Lei de criação da UB não fez menção à autonomia universitária e proibiu qualquer atuação político-partidária por parte dos

seus alunos e docentes, contudo, com o fim do Estado Novo em 1945, foi concedida autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar à UB, estabelecendo que a eleição do seu Reitor se daria por meio de indicação do Presidente da República, a partir de elaboração de lista tríplice pelo seu Conselho Universitário, abrindo caminho para novas tentativas de obtenção de autonomia universitária (FÁVERO, 2006).

A industrialização e o desenvolvimento econômico do País fortemente estimulados a partir da década de 1950, trouxeram a percepção da situação de atraso das universidades brasileiras diante desse contexto. Na década de 1960, o ideal de universidade brasileira tinha como referencial os países desenvolvidos, caracterizados pelo ensino universitário universal, com amplo acesso aos estudantes em todas as áreas do conhecimento. Entretanto, no Brasil a situação era outra, com um ensino superior altamente elitizado e não acessível a camadas menos favorecidas da população (FÁVERO, 2006; SCHWARTZMAN, 2013).

Ribeiro e Matias (2006) referem-se ao pensamento de “universidade necessária” de Darcy Ribeiro, a partir do qual a universidade deveria comprometer-se com a superação do atraso do País, marcado na época pela utilização de tecnologias de baixo grau de eficácia produtiva. Segundo os autores, Darcy Ribeiro entendia que a universidade brasileira deveria ser transformadora, crítica e pautadora do desenvolvimento do País, com o papel de promover sua “aceleração evolutiva”:

Atentando para as mudanças velozes nas relações de produção em que o conhecimento materializado na tecnologia torna-se um capital cada vez mais disputado entre as nações e os blocos de poder mundial, Darcy redefine as exigências da modernidade para a educação e observa a importância de se formar indivíduos competentes para agir criativamente sobre as demandas de uma nova sociedade. (RIBEIRO e MATIAS, 2006, p. 201)

Na década de 1960 ocorreu grande movimentação para modernização do ensino superior do País, tendo na criação da Universidade de Brasília (UNB) um marco em relação a uma concepção de universidade moderna. Algumas universidades passaram a elaborar planos de reformulação estrutural e, nesse movimento por reformas do ensino superior, os estudantes tiveram papel decisivo, seja contestando o poder dos catedráticos nas instituições, seja reivindicando: i) autonomia universitária; ii) participação docente e discente nas decisões administrativas das universidades; iii) regime de tempo integral para os docentes; iv) aumento de vagas nas escolas públicas; e v) flexibilidade na organização dos currículos (HARDY e FACHIN, 2006; FÁVERO, 2006)

De acordo com Schwartzman (2013), havia consenso naquele momento quanto à necessidade de reformas da universidade brasileira em busca da sua flexibilização, ampliação

e democratização, pressionando o Governo para a adoção de mudanças na organização universitária do País. Nesse sentido, no período de 1964 a 1968 algumas ações foram adotadas pelo Ministério da Educação (MEC) para modernização da educação brasileira, com uma série de decretos e estudos relacionados ao ensino superior. Foi nesse período que se estabeleceu parceria entre o Ministério e o *United States Agency for International Development* (USAID), Estados Unidos, para cooperação técnica e financeira visando o desenvolvimento da educação brasileira, desde o ensino primário até o ensino superior. Juntamente com o Plano ATCON, elaborado pelo consultor norte-americano Rudolph Atcon para o MEC, que também apresentou medidas para implantação de nova estrutura administrativa universitária considerando os princípios da eficiência e do maior rendimento, os convênios MEC/USAID apresentaram sugestões que influenciaram fortemente a Reforma Universitária de 1968: “fortalecimento do princípio de autoridade e disciplina nas instituições de ensino superior; ampliação de vagas; implantação de vestibular unificado; criação de cursos de curta duração e ênfase em aspectos técnicos e administrativos” (FÁVERO, 2006, p. 32),

Para Costa (2008), a ditadura militar promoveu diversas reformas de base, dentre elas uma ampla reforma administrativa, sobre a qual trataremos mais à frente, e a reforma universitária de 1968. Dentre as diversas alterações no sistema universitário, promoveram-se a extinção das cátedras e sua substituição pela organização em departamentos. Para Hardy e Fachin (2000), essa reforma também estimulou a expansão do ensino de graduação e a organização da pós-graduação e da pesquisa nas universidades, visando fornecer as condições para a formação de pessoal qualificado que contribuísse com o desenvolvimento do País. Nesse sentido, a Reforma prevista na Lei 5.540/68 trouxe mudanças importantes nas universidades no sentido de aproximar a formação fornecida às necessidades de desenvolvimento do País (BRASIL, 1968).

Após a Reforma de 1968 e mais fortemente até o início da década de 1970, houve uma grande expansão do ensino superior no Brasil, especialmente em nível de graduação, com a criação de faculdades isoladas e majoritariamente privadas. Esse crescimento também ocorreu em nível de pós-graduação, com a expansão de matrículas no mestrado e doutorado, culminando com a criação do Conselho Nacional de Pós-Graduação, para ordenar esse crescimento e para o estabelecimento de uma política nacional de pós-graduação, além da criação de programas de bolsas de estudos mais ou menos nos moldes como as conhecemos hoje. Nesse período deu-se grande ênfase na organização dos serviços administrativos, com a

estruturação de orçamento, dos processos administrativos e das estruturas organizacionais das universidades, sob inspiração do cenário norte-americano, objetivando a promoção da modernização da gestão das universidades brasileiras (HARDY e FACHIN, 2000).

Contudo, a autonomia universitária almejada desde a década de 1930 somente foi concedida na década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, quando as universidades passaram a ter autonomia didática e científica, ficando explicitada na Carta Magna a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, em seu Artigo 207 (BRASIL, 1988).

No âmbito do Estado de São Paulo, isso ocorreu em fevereiro de 1989, quando o Governador do Estado, mediante Decreto 29.598/89, viabilizou a Autonomia Universitária das Universidades Estaduais Paulistas, instituindo regime de autonomia financeira com vinculação orçamentária. Com isso, o Governo Estadual garantiu a alocação global de 8,4% da arrecadação de ICMS às três Universidades Públicas Paulistas: UNICAMP, USP e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), os quais passaram a ser utilizados segundo definições das gestões internas de cada uma dessas universidades (SÃO PAULO, 1989a).

Na sequência, em outubro de 1989, foi promulgada a Constituição do Estado de São Paulo, que estabeleceu o Sistema de Ensino Superior do Estado articulado com os demais níveis. Estabeleceu-se também a necessidade de oferecimento de vagas noturnas nos cursos de graduação na proporção de pelo menos um terço do total das vagas oferecidas, respeitadas as condições para a manutenção da qualidade de ensino e do desenvolvimento da pesquisa e pressionando a expansão de vagas nessas instituições. Além disso, a Constituição explicitou que a Autonomia Universitária deveria ser exercida considerando a democratização do ensino e a responsabilidade pública da instituição, especialmente levando em conta o princípio de “utilização dos recursos de forma a ampliar o atendimento à demanda social, tanto mediante cursos regulares quanto atividades de extensão” (SÃO PAULO, 1989b).

Na década seguinte, a Lei Federal 9.394 de 1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) implementou alterações na educação nacional, estabelecendo a necessidade de avaliação das instituições de ensino, incluindo as de nível superior, obedecendo ao princípio da gestão democrática e assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, com segmentos da comunidade institucional, local e regional. Estabeleceu também os papéis e funções dessas instituições, além de reiterar e detalhar aspectos sobre a autonomia didático-científica das universidades e sobre a sua gestão

administrativo-financeira, garantindo a elas a responsabilidade integral pela sua autogestão, consolidando em forma de lei as demandas existentes desde a década de 1930 no ensino superior brasileiro.

Outras alterações e regulamentações do ensino superior ocorreram posteriormente à LDB, destacando a Lei 10.861 de 2004, e suas regulamentações, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com o objetivo de avaliar as instituições de ensino superior. Por meio desse Sistema consolidou-se e regulamentou-se uma série de aspectos relacionados à gestão do ensino superior, já indicados na Autonomia Universitária, na Constituição Federal do Estado de São Paulo e na LDB, estabelecendo diretrizes para avaliação das universidades, cujos indicadores deveriam representar a busca da racionalização, qualidade, eficiência e eficácia na gestão dessas instituições. Para atender essa demanda foram introduzidas ferramentas e métodos gerenciais já utilizadas nas organizações privadas, provocando mudanças no olhar das universidades sobre elas mesmas. Esse movimento, que ganhou maior intensidade especialmente a partir da década de 1990, foi bastante controverso no meio acadêmico, provocando novas percepções sobre a universidade e seu papel, especialmente junto à sociedade e ao mercado.

1.2 A Universidade e seus processos de mudança

Para Santos (1989), as reformas universitárias ocorrem sempre em função das contradições internas entre os três principais objetivos dessas instituições mencionados anteriormente, a partir de três tipos de crise: i) a crise de hegemonia, quando não consegue desempenhar todos os seus objetivos – contraditórios – de forma integral, gerando ações alternativas para que isso ocorra, a partir de grupos que se sintam atingidos por essa ineficiência; ii) crise de legitimidade, quando a falência dos objetivos se torna socialmente reconhecida; e iii) crise institucional, quando seus pressupostos organizacionais não são mais adequados para sua reprodução e são introduzidos – ou impostos – outros modelos considerados mais eficientes.

Nesse aspecto, destaca a crise de hegemonia pela qual a universidade passou a partir da década de 1960, em função das dicotomias que traz em seus objetivos: alta cultura X cultura popular; educação X trabalho; teoria X prática. Em função do cenário da globalização e da sociedade do conhecimento, a relação entre esses termos tem sido constantemente alterada para atendimento das demandas da sociedade, levando a um viés mais utilitário da cultura, da educação e da teoria, visando resultados que impactem no desenvolvimento

econômico e social. Segundo Santos (1989), a compatibilização interna entre essas dicotomias resultou na diferenciação do ensino superior entre universidades, faculdades, centros de tecnologia e demais instituições, que muitas vezes atuam com base em diretrizes e objetivos bastante diferentes entre si: formação tecnológica voltada ao mercado; desenvolvimento de pesquisa de ponta e criação de novos conhecimentos; parcerias com empresas; formação de professores; dentre outras.

Pela dimensão mais pragmática que a universidade foi assumindo gradativamente ao longo do tempo e na medida em que foi se promovendo o avanço científico, a ela coube então conciliar a produção do saber e da ciência, de transmissão da cultura, de desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade e de formação do cidadão, com a necessidade de produzir ciência utilitarista e aplicada para resolver as necessidades da sociedade, especialmente as do mercado de trabalho e do desenvolvimento industrial, no mesmo sentido abordado por Santos (1989).

Considerando essa perspectiva, o ensino superior no cenário internacional também sofreu mudanças na década de 1990 com o Processo de Bolonha, movimento que estabeleceu reformas no ensino superior europeu e que influenciou também o ambiente universitário brasileiro. O Processo de Bolonha implementou uma série de ações, inicialmente no sistema universitário de 29 países europeus, estabelecendo o Espaço Europeu de Ensino Superior, que visava elevar os níveis de competitividade internacional do ensino superior europeu, com foco na empregabilidade dos alunos formados e na aprendizagem ao longo da vida (EUROPEAN HIGHER EDUCATION, 1999).

A iniciativa dessa reforma discutida desde 1998 na França, Alemanha, Itália e Reino Unido culminou com a assinatura da Declaração de Bolonha em 19 de junho de 1999⁴ pelos respectivos Ministros da Educação. Hortale e Mora (2004) avaliam que o processo de Bolonha decorreu das necessidades impostas pela globalização em função das novas formas de produção na sociedade do conhecimento, sendo o mais significativo processo de mudança do ensino superior desde a adaptação das universidades europeias ao período industrial no século XIX:

Na Declaração de Bolonha é reafirmada a necessidade de “desenvolver a Europa, fortalecendo sua dimensão intelectual, cultural, social, científica e tecnológica” e que também se deve “assegurar a atratividade da educação superior europeia tanto

⁴ Informações sobre o Processo de Bolonha disponíveis em <http://www.ehea.info/cid100210/ministerial-conference-bologna-1999.html>. Acesso em: 28 jun. 2018.

quanto suas tradições culturais”. Em resumo, aumentar a atratividade e a aplicabilidade da educação superior para o desenvolvimento da sociedade em seu sentido mais amplo são os princípios que inspiraram a Declaração de Bolonha. (HORTALE e MORA, 2004, p.944)

Mesmo se tratando de uma Declaração com alterações no sistema universitário europeu em questões majoritariamente acadêmicas, as novas questões que se colocaram com o Processo de Bolonha, como aderência às necessidades do mercado, flexibilização e internacionalização, implicaram mudanças e adaptações dos processos administrativos e gerenciais das instituições.

No âmbito dessas discussões, a Comissão das Comunidades Europeias elaborou em 2003 a comunicação “O papel das universidades na Europa do conhecimento”⁵, na qual se explicitou como e sob quais condições as universidades europeias poderiam atuar de forma mais eficaz na sociedade do conhecimento. Uma das questões lançadas no documento refere-se à necessidade de estrutura e práticas de gestão eficazes para dar conta das necessidades internas das próprias universidades e das respostas às expectativas da sociedade que as financiam em maior parte. Diz o documento:

[...]as universidades devem dispor de processos de decisão eficazes, de capacidades de gestão administrativa e financeira desenvolvidas e da possibilidade de fazer corresponder as remunerações aos desempenhos. O sistema deve também ser concebido tendo presente a questão da responsabilidade. Gerir uma universidade moderna é uma atividade complexa, que deve estar aberta a profissionais exteriores à tradição exclusivamente académica, na condição de a confiança na gestão da universidade se manter sólida. Importa igualmente referir que a liberdade de financiamento modificará a cultura financeira das universidades, mas não constituirá, por si só, um factor de melhoria da qualidade da gestão (UNIÃO EUROPEIA, 2003, p.19)

As visões sobre as implicações destas mudanças não são homogêneas na literatura. Santiago, Carvalho e Ferreira (2013), ao analisarem as transformações de quinze Universidades públicas portuguesas e, especialmente, os impactos da Nova Gestão Pública, observam:

Dos diferentes lugares de produção do conhecimento, em particular das universidades, é esperada uma “revolução” cultural e empresarial/empreendedora que coloque uma boa parte da ciência no “envelope” da racionalidade económico-gestionária. (SANTIAGO, CARVALHO E FERREIRA, 2013, p.596)

Para os autores, essa racionalidade econômica e de gestão demanda resultados de curto prazo para o mercado e para a inovação, utilizando-se de mecanismos de controle e regulação para obter sucesso nessa nova configuração. Reforçou-se assim, a partir dos anos de

⁵ Disponível em <http://www.aafdl.pt/index.php/documentos/bolonha-2006-2007/6-o-papel-das-universidades-na-europa-do-conhecimento/file>. Acesso em: 28 jun. 2018.

1990, a mudança da lógica até então vigente de universidade mais endógena e orientada por critérios internos, para uma universidade exógena, voltada à comercialização do conhecimento e à geração da inovação, à produtividade e ao utilitarismo, passando a atuar mais na lógica do contexto externo e de mercado.

Esta prioridade tem insistido, recorrentemente, na necessidade de alinhar o ensino superior com a economia e o mercado de trabalho, assim como no estabelecimento de interações estreitas e/ou parcerias com a indústria. O pressuposto que sustenta este alinhamento reflete, claramente, a crença sobre a possibilidade de reconstruir uma economia mais sólida, baseada na transferência de conhecimento e na sua transformação em tecnologia e inovação (SANTIAGO, CARVALHO E FERREIRA, 2013, p.600).

Esse caráter de universidade voltada para soluções ao mercado é analisado também por Serafim (2011) como um processo de mercantilização das instituições de ensino superior. De acordo com a autora, esse processo, representado na Europa pelo Processo de Bolonha, pode ser visto como homogeneização da educação superior – nos Estados Unidos, como capitalismo acadêmico e no Brasil e América Latina, como mercantilização e comoditização da educação superior pública. Para a autora, esse processo é fruto da globalização econômica do final do século XX, caracterizado também, mas não somente, pela utilização de uma ideologia neoliberal para atuação do Estado, na medida em que implementa fortemente ações de cunho gerencial para atender aos níveis de competitividade estabelecidos pelo mercado.

Chauí (2003) considera que esse novo posicionamento da universidade, que carrega em si um discurso de modernização inevitável muito em função das reformas do Ensino Superior e da Administração Pública, resultou na transformação da universidade pública de instituição para uma organização social. Sob a forma de organização, a universidade passa a ser pautada por práticas instrumentais e pela ideia de eficácia e de sucesso, produzindo o que chama de universidade operacional:

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos (CHAUÍ, 2003, p.7).

Contudo, diante desse cenário complexo no qual emergem novas concepções e paradigmas muitas vezes divergentes em relação à produção do conhecimento e ao papel da universidade, Pereira (2014) considera que a instituição não deve se fechar a essa nova proposta de se fazer ciência e de universidade, promovendo um diálogo em torno da questão,

como parece estar ocorrendo nos últimos anos, mesmo sem haver ainda uma posição consensual. As novas questões que passaram a ser colocadas para a universidade, especialmente no que se refere à sua aproximação com a sociedade e com o mercado e à necessidade de seu gerenciamento e avaliação por meio de indicadores, desafiaram sua forma de pensar e de se organizar, devendo, portanto, refletir os caminhos a serem adotados para que possa continuar contribuindo para o desenvolvimento da humanidade.

Corroborando o entendimento de todos os autores até aqui, Etzkowitz e Zhou (2017) reiteram que na sociedade do conhecimento a universidade passou, de fato, a ter um papel diferenciado na relação com indústrias e governo, deixando de ser somente a provedora do conhecimento por meio do ensino e da pesquisa, passando a ser a geradora de indústrias e empresas.

À medida que a sociedade industrial é suplantada por uma era baseada no conhecimento, o conhecimento avançado é cada vez mais expeditamente traduzido em usos práticos, devido à sua natureza polivalente, simultaneamente teórica e prática. (ETZKOWITZ e ZHOU, 2017, p.23)

Esse modelo, denominado universidade empreendedora, ocorre por meio da tripla hélice proposta por Etzkowitz e Zhou (2017) a partir de uma rede trilateral de relações: universidade-empresa-governo para a criação de um ambiente que proporcione a inovação, a criatividade e que promova o desenvolvimento econômico social. Nesse contexto, o governo desempenha a função de articulação e não de controle das parcerias estabelecidas entre empresas e universidades e estas passam a ter uma nova missão: “[...] as Universidades passam a vivenciar uma tensão entre seu papel na sociedade enquanto uma instituição que apresenta uma tripla missão: ensino, pesquisa e desenvolvimento econômico e social” (AUDY, 2011, p.267).

Mesmo diante desse novo cenário e do novo papel das universidades, Segrera (2008) considera que seus ideais e valores continuam existindo, mesmo que agora amenizados sob esse contexto, podendo apresentar oportunidades, mas também ameaças, sobretudo em Países em desenvolvimento como os da América Latina e Caribe. Cita tendências e desafios do ensino superior nesse sentido, dentre os quais a importância do papel da universidade na promoção do desenvolvimento sustentável da sociedade na qual se insere, muitas vezes não priorizado em função da necessidade de obtenção de indicadores positivos nos rankings internacionais, que não contemplam aspectos locais. Também destaca aspectos que abordaremos mais à frente e que se relacionam com o presente projeto de pesquisa: i) o aperfeiçoamento nos processos de gestão e avaliação das universidades; ii) avaliação e

processos de acreditação feitas por rankings e instituições que não contemplem valores e especificidades nacionais relevantes para as instituições.

Nesse processo de revisão dos paradigmas da universidade estão sendo revistos seus modelos para se conectar também com as exigências de formação advindas da sociedade e do mercado, o que acrescenta maior complexidade ao já complexo ambiente universitário, não havendo ainda consenso na academia quanto ao modelo ideal de universidade.

Kuhn (1998) define paradigmas como um corpo consistente de conceitos de determinada área do conhecimento, necessários para validar as pesquisas daquela área. Quando essa consistência deixa de existir por não ser suficiente para justificar e respaldar os fenômenos da área, emergem novas referências e, conseqüentemente, novos paradigmas o que, necessariamente, é um momento conturbado. Utilizando esse conceito no campo das organizações, podemos entender que mudanças organizacionais podem significar a ruptura de um paradigma e o surgimento de um novo em seu lugar, causando instabilidade e incertezas e muitas vezes, resistência a essas mudanças.

Bertero (1976) afirma que toda mudança contempla necessariamente dois aspectos: o primeiro, refere-se à implementação de modificações estruturais necessárias para adequar a distribuição das tarefas desenvolvidas, que devem proporcionar fluidez aos novos processos de trabalho, normalmente com o uso de tecnologias, e deve estabelecer hierarquias e linhas de autoridade bastante claras, o que confere eficiência e eficácia às organizações; o segundo refere-se às mudanças comportamentais de pequenos grupos e dos sujeitos da mudança estrutural, com vistas à eliminação ou redução de ansiedades, conflitos, indiferenças, e alienação em relação à mudança proposta. Tanto em organizações públicas como privadas, “a modificação decisória necessária à implementação da reforma e/ou modernização administrativas implica mudança organizacional” (BERTERO, 1976, p.30).

Musselin (2006) menciona que, até a década de 1980, as universidades eram consideradas instituições específicas, com modelos organizacionais próprios e com características que as diferenciavam de outras organizações. Posteriormente, em virtude de aproximações com modelos de gestão das demais organizações não acadêmicas, por meio da aplicação de conceitos da NGP, iniciou-se uma tendência à negação das características que as diferenciavam das demais organizações. Nesse aspecto, considera que a utilização desses instrumentos e práticas gerenciais nas universidades é positiva, mas deve ser sempre acompanhada de mecanismos e ações que considerem suas especificidades, utilizando o que poderia ser considerado obstáculo em pontos fortes e úteis (MUSSELIN, 2006, p.16).

Clark (1983) afirma que embora as universidades sejam instituições tradicionais e lentas, naturalmente resistentes a mudanças, o que pode ser atribuído inclusive à sua longevidade, são muito hábeis em promover transformações em si próprias e para a sociedade. Sendo um sistema maduro, elas têm maior estabilidade e capacidade de resposta e já superaram ameaças externas para sua consolidação e institucionalização. Contudo, considera que a mudança para o modelo de Universidade Empreendedora, nos termos abordados por Etzkowitz e Zhou (2017), apresenta dificuldades que passam, dentre outras, pelo estabelecimento de estruturas organizacionais e gerenciais mais adequadas ao novo modelo e pela sustentabilidade financeira da universidade, que se vê assim premida pela diversificação de suas fontes de financiamento.

Mintzberg (2009) considera que a eficácia de uma organização está fortemente relacionada a como elas se organizam internamente para atender os seus objetivos. Organizações mais eficazes são aquelas que escolhem parâmetros mais adequados a suas estratégias e formas de atuação para estabelecimento do seu desenho organizacional. Nesse sentido, devem ser considerados conjuntamente todos os aspectos que as compõem quando se trata de uma mudança organizacional: suas estratégias (visão e posição, formal e informal) e a própria organização, em seus aspectos culturais e estrutura organizacional, formal e informal.

Nesse aspecto, entende que as forças de trabalho numa organização ou suas partes-chave estão divididas em alta administração estratégica (função estratégica: zela pelo cumprimento de sua missão e pela prestação de contas externas); gerência intermediária (função de coordenação: atua na conexão entre as decisões estratégicas e a sua execução); tecnoestrutura (função de padronização: atua no estabelecimento de procedimentos e padronização da organização); pessoal de suporte (função de apoio: atua em processos não relacionados à atividade-fim) e pessoal de operação (função execução: atua na operação do processo de negócio). Os mecanismos de coordenação dessa força de trabalho nas organizações podem se dar por meio de ajustamento mútuo, supervisão direta e padronização (de processos, de entregas dos processos e das habilidades de quem executa os processos). Finalmente, considerando esses aspectos todos (parâmetros que definem sua estrutura, suas partes-chaves e os mecanismos de coordenação praticados), apresenta uma classificação de modelos das organizações.

Tais modelos definem a existência de cinco perfis básicos nas organizações, que são classificadas em estrutura simples, máquina burocrática, burocracia profissional, forma

divisional e adhocracia⁶. Segundo o autor, todas as organizações, em alguma medida, em função de sua natureza, sua cultura e sua forma de organização, podem ser classificadas em um desses perfis a partir de suas características predominantes, muito embora tenham eventualmente características relativas aos outros perfis também.

Palácios (2014) considera que nas universidades o modelo organizacional se aproxima de adhocracia, pois prevê a realização do trabalho e das atividades gerenciais por especialistas em torno de atividades específicas e determinadas, de caráter adaptativo e temporário. Para o autor, esse modelo também é fortemente caracterizado pela constante inovação e pela instabilidade do seu ambiente, características de adhocracias nas definições de Mintzberg (2009).

Leitão (1990), Musselin (2006) e Lopes e Bernardes (2005) por outro lado, consideram que as universidades podem ser classificadas como burocracia profissional, seja pelo fato de que seu núcleo contempla tarefas altamente especializadas, que os mecanismos de coordenação são baseados em padronização das habilidades dos profissionais para o trabalho e que existe pouca formalização e pouca atividade de planejamento e controle, pelo fato do poder ser exercido pelos profissionais responsáveis pela produção das atividades-fim da organização, com base mais nas capacidades de seus professores e pesquisadores do que na de seus administradores. No entanto, Lopes e Bernardes (2005) acrescentam que a burocracia não é suficiente para explicar as estruturas e o funcionamento das universidades.

No âmbito das discussões quanto à modernização dessas instituições a partir da década de 1950, a Reforma Universitária de 1968 estabeleceu uma série de dispositivos para profissionalização dessas instituições. Dentre elas, a definição de quatro modelos básicos de estruturas para o funcionamento das universidades: “1) agregação de departamentos em poucos centros; 2) reunião de departamentos em número maior de institutos; 3) ligação direta de departamentos à administração superior; e 4) superposição de centros aos institutos.” (LOPES E BERNARDES, 2005, p. 8). Posteriormente, quatro novos modelos foram introduzidos a partir da LDB, considerando a possibilidade de organização sem departamentos e organização orientada por curso. Esse modelos reproduzem basicamente os quatro modelos anteriores, substituindo-se os departamentos por cursos. Lopes e Bernardes (2005) afirmam que 44% das universidades brasileiras adotaram os novos modelos de

⁶ Adhocracia: caracteriza-se por estruturas cujas partes chave são aquelas relacionadas às atividades de assessorias de apoio e tecnoestrutura, por descentralização seletiva, horizontalização e especialização do profissional. São normalmente existentes em ambientes complexos e em contextos de mudanças aceleradas. Cf. Mintzberg, 2009.

organização e que 44% das universidades públicas se mantiveram entre os quatro modelos tradicionais. Contudo, afirmam que as universidades ainda não dispõem de um modelo para garantir maior eficiência e eficácia em suas atividades.

Nesse aspecto, remetemo-nos aos conceitos de Weber (1974), precursor do pensamento racional dos processos de organização das instituições na passagem do século XIX para o XX, no que se refere ao exercício do poder. Na classificação de autoridade estabelecida pelo autor (racional-legal, tradicional e carismática), aquela que melhor caracteriza a relação existente entre os conceitos de poder, dominação e legitimação em instituições públicas refere-se ao modelo racional-legal, justamente por serem organizações submetidas aos princípios da Administração Pública burocrática, como veremos mais à frente, altamente pautadas por normas e regras definidas *a priori*.

Esses preceitos normativos regem as relações de autoridade nas administrações públicas, cuja dominação é aceita e reconhecida pelos subordinados justamente porque é legitimada pelas regras da instituição, que preveem que determinados cargos ou funções exerçam esse poder, independentemente da pessoa que a ocupe. Sob essa visão, na Administração Pública não deve haver influência pessoal nas decisões, que devem ser, portanto, formais, impessoais e profissionais, conforme proposto por Weber (Secchi, 2009).

Considerando os aspectos culturais, Fleury e Fischer (2007) afirmam que os processos de mudança das organizações são bastante complexos e, por isso mesmo, não se processam rapidamente, assim como já mencionou Clark (1983) em relação às universidades. Mudanças implicam ruptura de determinado status e maior envolvimento das pessoas da organização para estabelecimento de uma nova formação cultural. Nesse sentido, afirmam que toda mudança cultural a ser implementada depende necessariamente de apoio, legitimação e envolvimento daqueles que detém o poder na instituição.

Também nessa linha, Wood Jr. (2009) menciona que os aspectos culturais afetam a organização como um todo (estrutura, estratégias, processos, sistemas de controle e pessoas), possuindo inúmeros pressupostos implícitos que definem os níveis e formas de relacionamento interno e externo aos grupos. Esses pressupostos compõem os paradigmas comportamentais de cada cultura organizacional, que são mobilizados nos momentos de mudança e que podem ser decisivos para sua viabilização ou não.

Partindo da premissa de que a cultura de uma organização como universidade é dinâmica, com sujeitos ativos ou passivos em relação a mudanças, Sahlin (1990), em seus estudos sobre cultura, reprodução de estruturas e mudanças, afirma que toda estrutura,

constituída por uma grande rede de arranjos possíveis, carrega em si os elementos para sua reprodução - visto que busca os elementos que a caracterizam e padronizam como cultura específica - e para mudança, posto que dinâmica, inclusive em função das subjetividades dos sujeitos que a compõem, podendo-se entender que cada processo de mudança é único.

Em seus estudos sobre cultura e inovação nas organizações, D'Ascenzi (2010) concluiu que são extremamente restritas as possibilidades de prescrição e de controle de mudanças nas organizações e, por consequência, dos seus resultados desejados, mesmo em cenários favoráveis onde há consenso na busca de um objetivo comum, o que acrescenta maior dificuldade aos processos de mudanças organizacionais na sociedade contemporânea.

Considerando os autores até aqui, o contexto estrutural e de governança das universidades é composto por uma série de elementos e arranjos que não permitem, por si só, compreender seu funcionamento e a relação estreita desses elementos com seus resultados. Da mesma forma, Leitão (1990) menciona existir consenso na literatura quanto ao vínculo existente entre estrutura de uma organização e suas estratégias, mas afirma não existir consenso quanto a um modelo que melhor reproduza a gestão das universidades, em suas diferentes concepções e frente aos contextos de mudança, que seja suficiente para garantir sua eficiência, eficácia e a a qualidade dos seus resultados.

1.3 As reformas da administração pública e a nova gestão pública

De acordo com a LDB, em seu artigo 54, “As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal” (BRASIL, 1996).

Como nosso objeto de estudo - a UNICAMP – é uma universidade pública, é importante mencionar também as reformas da Administração Pública que impactaram sua gestão. Antes, contudo, é necessário pontuar suas diferentes configurações ao longo do seu processo de constituição.

Costa (2008) considera que o período da Administração Colonial, desde o início da colonização brasileira, foi caracterizado pela centralização, pela ausência de diferenciação de funções, pela reprodução do modelo de Administração Pública de Portugal, pelas minúcias, grande quantidade de normas, morosidade e formalismo, gerando uma administração complexa e ineficaz.

O período seguinte, delimitado pelo autor a partir da instalação da Família Real Portuguesa no Brasil, em 1808, até o início da República Velha, em 1889, caracterizou-se pela constituição das bases de um Estado Nacional, com mecanismos para seu funcionamento e para afirmação de sua soberania. Em 1824 foi outorgada a primeira Constituição do País, sendo que em 1832 já foi empreendida a primeira reforma constitucional, chegando-se à Proclamação da República em 1889, com um novo modelo de Estado explicitado na Constituição de 1891, que instituiu o federalismo e o regime presidencialista.

Até 1930, viveu-se no País o período conhecido como República Velha, quando se consolidou a separação dos poderes executivo, legislativo e judiciário e os Estados passaram a ser autônomos. A partir de então, governadores, deputados federais e senadores passaram a ser eleitos, acomodando-se os interesses das elites por meio das eleições e do voto de cabresto comandado pelas oligarquias formadas pelos grandes proprietários de terra. Com a introdução da industrialização e com a diversificação da agricultura e dos interesses das oligarquias, esse sistema foi se tornando disfuncional, culminando na Revolução de 1930, com o enfraquecimento das elites agrárias e com o surgimento de novas oligarquias industriais. Esse período é marcado pelas iniciativas de modernização do País e da Administração Pública, com a adoção dos princípios da racionalidade para burocratização do Estado nacional.

Todas as reformas da Administração Pública no País no século XX estavam ancoradas em argumentos explícitos que visavam “superar fragilidades organizacionais, melhorar a capacidade gerencial e a governabilidade das organizações governamentais”. (FADUL e SILVA, 2008, p. não numerada).

De acordo com Costa (2008), as reformas da década de 1930 tinham como objetivo a superação da administração oligárquica e o clientelismo existente até então. Uma de suas vertentes era a racionalização burocrática do serviço público por meio de padronização, normatização e implantação de mecanismos de controle. Para isso, criou-se o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), com o objetivo de tentar prover uma estrutura básica da Administração Pública, instituindo o concurso público e regras para admissão e capacitação de servidores. Outras tentativas de modernização do Estado foram envidadas nos Governos de Juscelino Kubitchek (1956-1961) e João Goulart (1961-1964) com a adoção de mecanismos de planejamento, mas não foram suficientes para aumentar a eficiência e eliminar o clientelismo, o nepotismo e a corrupção características da Administração Pública brasileira. Mantinham-se assim as práticas clientelistas, com pouco efetividade nas ações de consolidação da burocracia e pouco investimento na

profissionalização dos servidores (COSTA, 2008; RIBEIRO, PEREIRA E BENEDICTO, 2013).

Nesse aspecto, clientelismo, nepotismo e corrupção eram características da Administração Pública direta, altamente centralizada, diferenciando-se da Administração Pública indireta e descentralizada formada por autarquias, fundações e institutos, que se caracterizavam por maior autonomia e flexibilidade. A Administração indireta não estava submetida à necessidade de de concursos públicos para ingresso, o que possibilitava a contratação direta de pessoal especializado, gerando o que Costa (2008) denomina de “ilhas de excelência” no serviço público, criando uma grande diferenciação entre os servidores de ambas as esferas.

A segunda Reforma da Administração Pública ocorreu em 1967 durante o período de ditadura militar, com a publicação do Decreto Lei nº 200/67 visando a organização da Administração Federal e estabelecendo diretrizes para uma reforma administrativa. Um dos aspectos centrais foi o estabelecimento dos princípios fundamentais para direcionamento da Administração Pública, como planejamento, coordenação, descentralização, delegação de competência e controle, como uma tentativa de introdução de um modelo de Administração Pública gerencial. Do ponto de vista da administração de pessoal, o Decreto estabeleceu, em seu artigo 124, que o “pessoal técnico especializado destinado a funções de assessoramento superior da Administração Civil [...] será submetido a contínuo treinamento e aperfeiçoamento que assegurem o conhecimento e utilização das técnicas e instrumentos modernos de administração [...]”, representando um novo esforço para modernização da Administração Pública do País a partir da profissionalização dos seus serviços (BRASIL, 1967; COSTA, 2008; FADUL e SILVA, 2008; RIBEIRO, PEREIRA E BENEDICTO, 2013).

Entretanto, para Costa (2008), muito embora a Reforma de 1967 tenha empreendido algumas iniciativas para flexibilizar a rígida burocracia do País naquele momento, trouxe também aspectos negativos. Dentre eles, a inexistência de mudanças significativas junto à Administração direta, que manteve assim a mesma rigidez e inflexibilidade de até então e a manutenção da possibilidade de ingresso no serviço público sem concurso, mantendo a possibilidade de “reprodução de velhas práticas patrimonialistas e fisiológicas” (COSTA, 2008, p. 855).

A terceira Reforma teve origem em discussões decorrentes da instauração do período conhecido como Nova República a partir de 1985, em meio à redemocratização do País e à crise econômica daquele período, cujas ações definidas pelo Estado demandavam

serviço público mais reduzido, eficiente e alinhado às demandas da sociedade. Foi elaborada uma proposta de reforma administrativa, prevendo: i) a valorização dos direitos do cidadão; ii) a democratização da Administração Pública em todos os níveis, promovendo a transparência, o dinamismo e a redução do formalismo dos mecanismos de controle; iii) sua descentralização e desconcentração⁷, visando aproximá-la da localização da ação; iv) revitalização e valorização dos serviços públicos; e v) melhoria do desempenho para melhor racionalização dos recursos. Contudo, tais ações não foram levadas à frente naquele momento em função da instalação da Assembleia Nacional Constituinte, que culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988. (COSTA, 2008).

A Constituição de 1988 implementou alterações na Administração Pública, tanto no que se refere aos seus aspectos políticos, como na própria estrutura administrativa em sua perspectiva de descentralização, além de contemplar de forma mais específica a profissionalização do servidor público, regulamentando formas de acesso, remuneração, cargos, direitos e outros aspectos relacionados à carreira no serviço público. Também contemplou iniciativas para inibir as práticas do patrimonialismo, caracterizados pelo clientelismo, nepotismo e corrupção ao incluir o artigo 37, que estabeleceu a legalidade, impessoalidade, moralidade e publicidade como princípios a serem obedecidos pela Administração Direta e Indireta em todos os seus poderes executivo, legislativo e judiciário, nos níveis federal, estadual e municipal. Contudo, Abrucio (2007) afirma que tais mudanças não se completaram e algumas delas criaram novos problemas na Administração Pública, como crescimento do corporativismo estatal, descentralização sem articulação entre os Estados e criação de um modelo inadequado de previdência pública. Além disso, permaneceram os resquícios do patrimonialismo, acrescentando novos desafios para a Administração Pública brasileira: ao equiparar os servidores da Administração indireta aos da Administração direta, visando reduzir as disparidades entre ambas as categorias, além de eliminar a flexibilidade e dinamismo para contratação dos primeiros, o que conferia maior dinamismo e eficiência ao serviço público, promoveu a elevação das despesas de pessoal ao atribuir as mesmas vantagens e benefícios da Administração direta à Administração indireta (BRASIL, 1988; COSTA, 2008; FADUL e SILVA, 2008; RIBEIRO, PEREIRA E BENEDICTO, 2013).

⁷ Descentralização refere-se à delegação (transferência de titularidade do serviço a outro órgão, com personalidade jurídica própria) ou outorga (transferência ou concessão apenas da execução do serviço a outro órgão, também com personalidade jurídica específica). Já desconcentração refere-se a uma distribuição interna de competências de um órgão, com personalidade jurídica própria, a outros órgãos criados e subordinados a ele, sem personalidade jurídica independente, para realização de determinados serviços. (Taveira, 2011)

O quarto movimento de reforma da Administração Pública ocorreu na década de 1990 e ficou conhecido como Reforma Gerencial, baseada nos princípios da Nova Gestão Pública (SÃO PAULO, 2005).

Tal modelo foi explicitado na Reforma Administrativa do Aparelho do Estado de 1995, promovida pelo Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), que propôs uma ampla reforma gerencial, destacando especialmente a inclusão da eficiência como princípio da Administração Pública em todos os Poderes, que passou a constar do Artigo 37 da Constituição, por meio da Emenda Constitucional 19 (BRASIL, 1998).

Matias-Pereira (2008) afirma que essa Reforma, assim como outras ocorridas no âmbito internacional, teve origem nas recomendações previstas no Consenso de Washington, elaborado em 1989 por economistas americanos, pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), pelo Banco Mundial e por outras instituições financeiras, tendo dentre as recomendações previstas no documento a redução dos gastos públicos. Contudo, Bresser-Pereira (2008/2009) afirma que a Reforma Gerencial de 1995 no Brasil foi inspirada nos estudos promovidos pelo Reino Unido no início da década de 1990. Um grupo de intelectuais em Administração Pública, servidores públicos e consultores deram origem a *New Public Management (NPM)* ou Nova Gestão Pública (NGP), que se trata de uma corrente de pensamento que teve como objetivo incorporar à Administração Pública os princípios de gestão da iniciativa privada, especialmente aqueles relacionados à eficiência e controle, numa tentativa de ruptura com o modelo burocrático. Tais estudos levaram à Reforma Gerencial do serviço público no Reino Unido, conforme relata o autor:

A burocracia pública inglesa estava então relativamente desmoralizada pelos fracassos e baixo crescimento do seu País desde a Segunda Guerra Mundial. Nesse quadro, conforme relato que fez William Plowden em uma das conferências que realizou no MARE, em julho de 1995, seus líderes perceberam que poderiam fazer um acordo com o governo conservador. Concordaram em reduzir despesas, mas desde que fosse aceito um novo conceito de organização e gestão do Estado. Segundo esse novo sistema, a Administração Pública passaria por uma mudança estrutural e uma mudança de gestão, imbricada uma com a outra, mas distintas. (BRESSER-PEREIRA, 2008/2009, p. 13)

Para Costa (2008), a Reforma Gerencial tinha como pressupostos: i) redefinição dos objetivos do serviço público, tendo como foco o cidadão; ii) aperfeiçoamento do processo de formulação, condução e avaliação das políticas públicas; iii) flexibilização de normas e procedimentos, para simplificar a administração pública; iv) descentralização das estruturas organizacionais; e v) a efetiva profissionalização e capacitação contínua dos servidores.

De acordo com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, a Reforma

Gerencial de 1995 foi a segunda reforma administrativa da Administração Pública brasileira. A primeira teria sido a de 1937, visando transformá-la do modelo patrimonialista vigente até então no modelo de burocrático. Já a reforma administrativa de 1995 teve como objetivo a superação do modelo burocrático para um modelo gerencial, tendo como base valores relacionados à eficiência e à qualidade na prestação do serviço público e à implantação de uma cultura gerencial no serviço público. O documento aponta que a Administração Pública gerencial se apresentou como uma ruptura em relação ao modelo burocrático, mas mantendo de alguma forma alguns dos seus principais fundamentos: ingresso por mérito, plano único de remuneração, carreiras dos servidores, avaliação de desempenho e treinamento contínuo. (BRASIL, 1995).

Mantendo-se os principais fundamentos do modelo burocrático, para Azevedo e Loureiro (2003) e Costa (2008), a Administração Gerencial não se mostrou como uma ruptura, mas sim como seu aprimoramento. Os autores acrescentam também que não se rompe com o que não foi totalmente implementado, como é o caso da Administração Burocrática no Brasil, que coexistiu com práticas da Administração Patrimonialista, especialmente no modelo presidencialista de coalizão do País. Além disso, entendem que a burocracia é o modelo mais coerente com os preceitos de uma república democrática, na qual todos os cidadãos são iguais e o interesse público se sobrepõe ao privado. “Em outras palavras, o modelo burocrático de administração contém os princípios fundamentais do Estado de Direito, indispensáveis ao ordenamento democrático dos aparatos administrativos” (AZEVEDO e LOUREIRO, 2003, p.48).

Abrucio (2007), da mesma forma, acrescenta ainda que ao invés da substituição do modelo burocrático por um modelo gerencial, a relação que se deu entre ambos a partir de novos instrumentos de gestão teve um caráter dialético, aprimorando-se a burocracia com esses novos elementos. Entende-se assim que o modelo burocrático precisa ser flexibilizado e aprimorado para aumentar a eficácia da Administração Pública, por meio da adoção ou da criação de formas ágeis e criativas que viabilizem os princípios democráticos e de boa governança. “De fato, estruturas rígidas se quebram, estruturas flexíveis são mais perenes e resistentes. Assim sendo, não há substituição, mas aprimoramento; não há negação dos princípios, mas, a rigor e ao contrário, o seu reforço ou fortalecimento” (AZEVEDO e LOUREIRO, 2003, p.48).

Diferentemente do pressuposto da Reforma Gerencial a partir da qual os políticos deveriam formular as políticas e os administradores deveriam executá-las, Azevedo e Loureiro (2003) consideram que, nas democracias, os administradores administram e formulam políticas juntamente com os políticos. Da mesma forma, Pieranti, Rodrigues e Peci (2007) criticam o conteúdo da NGP na Reforma Gerencial por conta dessa mesma dicotomia apontada por Azevedo e Loureiro (2003) entre as atividades política e administrativa a partir da qual é reservada à primeira a formulação de políticas públicas e à segunda a execução eficiente dessas políticas. Mencionam a importância da participação dos administradores também na formulação das políticas públicas, que contribuem assim com o acréscimo das informações de *experts* nos respectivos temas e órgãos governamentais, o que poderia ser um fator de sucesso na sua implementação. Segundo os autores, essa dicotomia já tinha sido superada no campo da Administração Pública na medida em que estudos iniciados na década de 1970 já apontavam para a necessidade de considerar a implantação e execução das políticas públicas ao processo de formulação e planejamento. Por essa análise, não deveria haver distinção substancial entre políticos e administradores, ou seja, entre os que formulam e os que executam as políticas públicas, incorporando estes últimos na discussão dos processos de elaboração e planejamento, como estratégia para se garantir maior sucesso em termos de governança e de resultados (PIERANTI, RODRIGUES E PECI, 2007).

Segundo o documento do MARE, a grande diferença entre os modelos gerencial e burocrático reside no controle, já que o foco do modelo gerencial é nos resultados e não mais nos processos. Essa seria uma grande ruptura de um modelo em relação ao outro uma vez que o burocrático baseia-se em processos e seus procedimentos, em controles *a priori* que resultam em processos seguros e controlados. Por outro lado, o modelo gerencial prioriza os resultados ao cidadão, com controle *a posteriori*. Azevedo e Loureiro (2003) contestam a suposta ruptura entre os modelos pois consideram que o modelo gerencial seria apenas o aperfeiçoamento do modelo burocrático, compreendendo que bons resultados dependem de bons processos e, muitas vezes, no campo da democracia, os bons resultados somente são admitidos se decorrentes de um bom e legítimo processo.

Costa (2008) considera que todas as reformas na máquina pública apresentaram avanços, não podendo ser classificadas como sucesso ou insucesso absolutos, avaliando que “a Administração Pública se modernizou, ganhando eficiência, especialização técnica, moralidade, publicidade e transparência” (COSTA, 2008, p.869).

Carneiro e Menicucci (2013) afirmam haver indicações de ganhos relacionados ao desempenho gerencial, contudo, não existem avaliações que confirmem que a adesão à NGP na Reforma Gerencial brasileira resultou em melhoria dos serviços ao cidadão e ao seu bem-estar, sendo que em alguns casos os seus efeitos foram negativos na medida em que o Estado não teve capacidade de viabilizar os interesses coletivos e não conseguiu prover as soluções demandadas pelos seus usuários.

No cenário externo, em diversos países no mundo, a adoção da NGP também parece não ter obtido resultados satisfatórios, não conseguindo resolver os problemas da Administração Pública de forma perceptível para os cidadãos. Analisando os resultados da aplicação do NGP no Reino Unido, Alemanha, Países Baixos e Países Nórdicos, Austrália e Nova Zelândia, Matias-Pereira (2008) afirma:

Existem indícios de que a NPM, na prática, tenha sido prejudicada pelo amadorismo dos seus proponentes no seu próprio campo de desempenho. Em teoria, a NPM está totalmente ligada à melhoria do desempenho — fazer os governos mais conscientes em relação a custos eficientes, eficazes, compreensivos, voltados à satisfação do cliente, flexíveis e transparentes. Na prática, porém, os esforços orientados para mensurar se realmente houve melhoria no desempenho ficaram muito abaixo do esperado. Isso pode ser constatado no caso britânico, onde o governo não realizou diversas avaliações no conjunto de reformas orientadas por desempenho (MATIAS-PEREIRA, 2008, p. 79).

Conforme Kissler e Heidemann (2006), também na Alemanha, a modernização do setor público e do Estado na década de 1990 inspirada na NGP não teve resultados satisfatórios, com poucos ganhos, que se restringiram basicamente à implantação de orçamentação e controle de apuração de custos, restando importantes lacunas nos métodos de controle político-estratégico e nenhuma modificação na estrutura das relações de trabalho dos servidores. Nesse sentido, concluem pela insuficiência da modernização promovida com a NGP, que muito embora possa ter resultados significativos em relação aos processos da Administração Pública, não resultou em maior satisfação dos cidadãos.

De todo modo, essas características que visam a modernização das instituições públicas atingiram as universidades públicas, tanto do ponto de vista de sua gestão e funcionamento, como também em aspectos que se relacionam com a Reforma do Ensino Superior no Brasil da década de 1990, viabilizando a implementação das alterações propostas e moldando o novo modelo de universidade para o século XXI.

1.4 A gestão das universidades públicas

A modernização da gestão das universidades públicas brasileiras está inserida no

contexto das reformas do Ensino Superior e da Administração Pública promovidas a partir da década de 1990 abordadas nas seções anteriores, muito em função do fortalecimento do papel da sua tecnoestrutura⁸ com tais reformas.

Como já mencionado anteriormente, as inspirações no Processo de Bologna e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 resultaram em mudanças substantivas no ensino superior, requerendo alternativas mais eficientes para o seu gerenciamento, de modo a atender às necessidades dos seus novos processos e atividades, tais como avaliação de seu desempenho institucional e de planejamento do seu desenvolvimento.

No cenário universitário internacional, Seeber *et al.* (2015), em um amplo estudo sobre identidade, hierarquia e racionalização da gestão em vinte e seis universidades de oito países europeus, relacionaram a interdependência desses três aspectos para se chegar ao que denominam como *complete organisations* ou seja, organizações em níveis de excelência mundiais, todas elas com presença marcante do modelo da NGP. Os autores destacam a estreita relação entre hierarquia e racionalização de processos, demonstrada no fortalecimento de estruturas-meio e fim e com o estabelecimento de metas e objetivos coletivos, indicadores e processos de avaliação para se medir se os esforços e recursos alocados estão surtindo o efeito planejado.

Nas universidades públicas, Silva (2016) pesquisou as legislações de dezoito universidades públicas federais da região sudeste do Brasil, a partir de informações contidas em seus relatórios de gestão do ano de 2013, os quais foram elaborados de acordo com as normativas do Tribunal de Contas da União, órgão de controle externo do Governo Federal que tem, dentre seus objetivos, o de contribuir com a melhoria da administração pública em termos de efetividade, ética, agilidade e responsabilidade⁹, mediante instrução e fiscalização dos atos praticados nessas instituições. Tais estudos apontaram que as diferentes normas legais das universidades públicas estudadas, expressavam elementos contidos no modelo da NGP, como eficiência, eficácia, dinâmica, transparência da gestão e busca por resultados, que assumem assim um caráter legal internamente a essas instituições.

Portanto, assim como ocorreu no serviço público e como parece estar ocorrendo nas universidades internacionais, as universidades públicas brasileiras também passaram a utilizar o modelo da NGP em suas atividades-meio, como forma de promover a racionalização dos seus processos de trabalho, na perspectiva de alcançar excelência também na gestão,

⁸ Uma das partes básicas de uma organização: núcleo operacional, linha intermediária (gerentes), tecnoestrutura (especialistas e analistas) e cúpula estratégica, de acordo com as configurações organizacionais de Minzberg

⁹ Conforme <https://portal.tcu.gov.br/institucional/conheca-o-tcu/competencias/>. Acesso em 07 jul. 2018

restando algumas críticas quanto ao seu sucesso ou insucesso. Há controvérsias quanto aos resultados da utilização desse modelo de gestão, cuja adesão nas universidades não se deu de forma acrítica, muitas vezes em função de sua prevalência em relação aos objetivos centrais das universidades públicas.

Contudo, Trigueiro (2004) considera que a busca da qualidade e eficiência na gestão das universidades não deve ter uma conotação negativa, que seria a de sua subordinação aos instrumentos e técnicas de gestão. Para o autor, esses conceitos devem ser utilizados no âmbito da gestão da mesma forma como são utilizados nas atividades acadêmicas, onde são defendidos e desejados. Para isso, devem sempre buscar uma gestão de qualidade a partir de critérios que estimulem os melhores desempenhos nessas atividades, visando:

Melhor aplicação do dinheiro público, boas aulas, bons profissionais, serviços administrativos realizados com transparência, processos bem fundamentados, agilidade nas decisões, bom nível de comunicação interna e externa, convênios bem administrados, currículos bem estruturados, assiduidade, comprometimento institucional (TRIGUEIRO, 2004, p.16)

Nesse sentido, aponta para a necessidade de redefinição das estruturas e dos modelos de gestão das instituições de ensino superior, propondo a adoção de processos de avaliação institucional e de planejamento estratégico como formas eficazes para o gerenciamento dessas organizações, na medida em que contemplam não só o envolvimento de todos os segmentos que as compõem como também estimulam o exercício de pensar e refletir as diretrizes e ações a médio e longo prazos.

Dessa forma, podemos destacar a adoção do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) como um importante instrumento de apoio à gestão. A necessidade de implementação do PDI remete a 1995, quando a Comissão de Planejamento do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Planejamento e Administração (FORPLAD) apresentou uma proposta de processo participativo para realização de Planejamento Estratégico em Instituições Federais de Ensino Superior¹⁰ à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), recomendando sua implementação nessas instituições. Tais recomendações viriam a compor a LDB, com destaque especial para a obrigatoriedade de todas as universidades públicas federais realizarem o seu planejamento de médio e longo prazos. (FÓRUM, 1995).

Crescimento e qualidade das universidades são objetivos a serem alcançados e monitorados na avaliação das universidades pelo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino

10 Cf. documento juntado ao processo 01-P-25640/2001, da Universidade Estadual de Campinas

Superior (SINAES), obrigatória para as instituições federais e privadas. O SINAES, órgão vinculado ao Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação, criado em 2004, avalia tais instituições e as orienta para a busca da eficácia institucional e efetividade acadêmica e social por meio de critérios quantitativos e qualitativos, dentre ele o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Suas finalidades são:

[...] a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

O Decreto nº 5.773 de 2006 estabeleceu a apresentação do PDI como requisito obrigatório para credenciamento e credenciamento das universidades federais, a partir do roteiro¹¹ que o MEC apresentou para subsidiar a elaboração desses Planos nas universidades. (BRASIL, 2006b)

Para identificar se as universidades estavam elaborando seus PDIs de acordo com esse roteiro buscando avaliar de que maneira o impositivo de realização do Plano estava sendo cumprido, Magro e Rausch (2012) realizaram pesquisa junto a quarenta e quatro universidades públicas federais, concluindo que, de modo geral, as universidades federais brasileiras não elaboravam planos que visavam seu desenvolvimento institucional, da mesma forma que demonstraram pouca preocupação com a reorganização e com o planejamento da gestão acadêmica e administrativa. As análises dos pesquisadores resultaram também na constatação da pouca ênfase em questões relacionadas à padronização das tarefas e à gestão financeira eficiente, além de não ser evidenciada preocupação com planejamento mais efetivo dos recursos a serem investidos em infraestrutura, na qualificação profissional do seu pessoal e na inovação tecnológica das instituições. Assim, muito embora Silva (2016) tenha identificado elementos da NGP na gestão das universidades públicas, sua utilização não tem se dado de modo efetivo, cujas ações e resultados têm ficado aquém da intenção expressa em seus documentos e legislações.

Por outro lado, a pesquisa também concluiu que as universidades da região sul do Brasil evidenciaram maior adequação aos requisitos do MEC para elaboração dos seus PDIs do que as demais analisadas. Dentre essas universidades destacamos a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que conta com um histórico de planejamento bastante consistente

¹¹ Disponível em <http://www2.mec.gov.br/sapiens/pdi.html>. Acesso em 08 jul. 2018

desde 1966, mesmo que ainda não sistematizado na época, o que passou a ocorrer no período de 1992 a 1996, quando começou a caracterizá-lo como estratégico, adotando um modelo de processo participativo. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2015)

Da mesma forma, a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) adotou o planejamento estratégico para orientar seu crescimento e desenvolvimento desde 2005, que se denomina Plano 20, abrangendo um horizonte de vinte anos. De acordo com o Plano 20 – Período 2010-2013¹², o planejamento contemplou diretrizes estabelecidas pelo SINAES, além dos resultados da Avaliação Institucional da Universidade, que retroalimenta suas atualizações, como forma de alcançar os resultados planejados.

Ainda considerando aspectos relacionados ao planejamento, avaliação e gestão estratégica em universidades como instrumentos para sua modernização, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) apresenta um grande projeto de modernização da Reitoria da Universidade¹³, que tem como objetivos a busca da excelência na gestão universitária; o mapeamento e otimização dos processos da Administração Central e suas subunidades; a mudança de cultura através da implementação de novo modelo de gestão baseada em processos, alinhamento com a tecnologia de informação e modernas ferramentas de gestão; a definição de modelo de dimensionamento de pessoal e de competências e o redesenho organizacional da Administração Central e suas subunidades. Tal projeto encontra-se em execução e ainda não foram disponibilizadas informações sobre seus resultados, mas apresenta elementos consistentes e articulados, com boas perspectivas de eficácia da sua implantação.

No âmbito do Estado de São Paulo, cuja avaliação pelo SINAES não é obrigatória, Pedrosa (2010) considera que o sistema de ensino superior alcançou níveis de excelência muito em função da Autonomia Universitária de 1989, marco da institucionalização das três Universidades Públicas Estaduais Paulistas (USP, UNICAMP e UNESP), cujos índices de produtividade são comparáveis aos das melhores universidades da Europa e dos Estados Unidos.

Dados atualizados sobre as universidades que compõem o Sistema de Educação Superior do Estado de São Paulo recentemente apresentados na Revista FAPESP¹⁴ (UNIVERSIDADES, 2019) corroboram esse entendimento quanto à importância da Autonomia Universitária, impulsionando ganhos significativos das três universidades públicas

¹² Disponível em http://www1.udesc.br/arquivos/id_submenu/429/vers_o_ioesc_final_corrigida.pdf

¹³ Disponível em <http://w3.ufsm.br/proplan/images/coplad/Projeto-v.1.0.pdf>. Acesso em 02 jul. 2018

¹⁴ Revista FAPESP <https://revistapesquisa.fapesp.br/2019/05/09/universidades-paulistas-30-anos-de-autonomia/> edição 279, maio 2019

paulistas em seus indicadores de produtividade (TABELA1).

Tabela 1 - Indicadores de Produtividade: USP, UNICAMP, UNESP

	1989	2017	Varição
Funcionários	35.167	27.593	-22%
Docentes	11.065	10.914	-1,4%
Receitas do Tesouro (R\$ milhões 2017)*	6.052	9.116	+51%
Vagas na graduação	12.584	22.169	+76%
Alunos matriculados	80.325	188.453	+135%
Graduação	57.055	118.920	+108%
Pós-graduação	23.270	69.533	+199%
Títulos concedidos	9.238	27.589	+199%
Graduação	6.900	15.976	+132%
Pós-graduação	2.338	11.613	+397%
Mestrado	1.571	6.311	+302%
Doutorado	767	5.302	+591%
Publicações científicas	1.064	17.175	+1.514%

* Valores médios de 2017, corrigidos pelo IGP-DI

Fonte: UNIVERSIDADES, 2019

Ressalta-se que juntamente com a melhora do desempenho dos indicadores referentes ao número de vagas e matrículas na graduação, de formação na pós-graduação e de publicações científicas, houve uma redução do número de docentes e uma sensível diminuição do número de servidores não docentes que atuam nos processos de apoio e gestão das Universidades. Esses indicadores positivos obtidos mesmo com a redução de pessoal docente e não docentes, nos leva a considerar a pertinência de ações de racionalização dos processos de trabalho, à incorporação de tecnologia, à promoção de reestruturações organizacionais e demais medidas que impactam a gestão das universidades, em grande parte demandadas pela maior responsabilização decorrente do processo de Autonomia, mas também por um maior nível de cobrança da sociedade por melhores e mais serviços oferecidos pelas instituições públicas.

No que concerne à avaliação externa dos indicadores de desempenho dessas universidades, os principais rankings internacionais apontam tais instituições como as melhores do País. De acordo com o Righetti (2016), o ranqueamento de universidades surgiu nos Estados Unidos em 1983, com o objetivo de orientar os alunos estrangeiros na busca de boas instituições norte-americanas para estudar, dando origem, em 2003, ao primeiro ranking global. Desde então, alguns rankings passaram a adotar também aspectos qualitativos nas suas avaliações, para além dos aspectos estritamente quantitativos.

Devido à sua visibilidade e importância nas últimas décadas, os rankings têm se mostrado um importante instrumento de avaliação do desempenho das universidades e de visibilidade da sua reputação junto à comunidade externa, inclusive demonstrando o que é produzido na academia, numa espécie de prestação de contas à sociedade. Para a autora, “indicadores que mostrem o que os cientistas estão fazendo, quanto estão fazendo e como estão fazendo ajudam a deixar a ciência mais acessível aos próprios cientistas e aos não cientistas”. (RIGHETTI, 2016, p. 102). Além disso, também têm sido utilizados como subsídio para a gestão das universidades, na medida em que melhores colocações nos rankings pode significar captação de mais alunos e de mais recursos públicos e privados para o seu financiamento.

Ainda de acordo com a autora, o alcance da divulgação dos rankings na mídia atingiu 700 milhões de pessoas em 2016¹⁵, demonstrando o inequívoco interesse no assunto e o quanto isso pode impactar as universidades, que cada vez mais trabalham não somente para melhoria dos seus indicadores, mas também para captação e organização dos dados e informações mais fidedignas, que espelhem a realidade de suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão e, por outro lado, apontem aspectos que podem ser melhorados.

1.5 Considerações finais

As universidades passaram por constantes mudanças ao longo de sua existência. Isso aconteceu também no Brasil, desde a sua constituição como instituição, sendo sujeitas às diferentes reformas do ensino superior e da administração pública ocorridas ao longo do século XX.

Esses diferentes cenários de crises e mudanças impeliram as universidades a se repensarem e a reverem o seu papel, tanto externamente quanto internamente. Numa análise considerando o contexto externo, na sociedade do conhecimento as universidades são compelidas a atuarem como universidades empreendedoras muito em função de sua caracterização como organização, da sua relação mais estreita com a sociedade e com o mercado, das pressões por ampliação dos seus serviços e por apresentação de melhores resultados. Dessa forma, são levadas a atuarem como protagonistas na relação universidade-empresa-governo, não somente gerando conhecimento e profissionais, mas também gerando soluções inovadoras e sendo cobradas a contribuírem mais para o desenvolvimento econômico e social do País.

¹⁵ Disponível em <https://www.timeshighereducation.com/about-us>. Acesso em 30 mar. 2018

No contexto interno, esse novo posicionamento apresenta tensões em torno da adesão ou da não adesão a esse novo papel da universidade e da crise do seu financiamento, promovendo reflexões sobre sua identidade diante desse novo paradigma. Mesmo numa instituição marcada pela constante tensão permanência X mudança e já relativamente acostumada a ela, especialmente se a considerarmos como uma adhocracia, esses movimentos são lentos e dependem da conjunção de diversas variáveis até sua acomodação.

Entretanto, diante dessa complexidade de finalidades possíveis, os diferentes modelos de Administração Pública, sejam eles o burocrático ou a adhocracia, não são suficientes para orientar a gestão universitária, da mesma forma que as diferentes legislações e modelos estabelecidos para o ensino superior não garantem, por si só, maior fluidez, racionalidade, eficácia e eficiência dos seus processos, serviços ou resultados, sendo apenas como parte do conjunto das variáveis que compõem o cenário da instituição universitária.

Segundo os diferentes autores estudados até aqui, os sucessos dos processos de gestão da mudança nas organizações universitárias são multifatoriais: dependem de mudanças estruturais e comportamentais (BERTERO, 1976); não são facilmente prescritos porque a mudança é intrínseca à cultura organizacional, sujeita a uma grande rede de arranjos possíveis (SAHLINS, 1990; D'ASCENZI, 2010); dependem da cultura e dos arranjos por ela construídos, que abarcam estrutura organizacional, estratégias, processos, sistemas de controle e formas de relacionamento (WOOD JR, 2009); dependem da impessoalidade das relações de autoridade (SECCHI, 2009); dependem de apoio, legitimação e envolvimento daqueles que detêm o poder na organização (FLEURY E FISCHER, 2007); implicam maior envolvimento das pessoas da organização para estabelecimento de uma nova formação cultural (FLEURY E FISCHER, 2007); e dependem de suas estratégias, estrutura e cultura, formais e informais (MINTZBERG, 2009).

Nesse cenário de mudanças e revisão dos paradigmas das universidades, sua gestão deve acompanhar esse processo e prover os meios mais adequados para a execução de suas atividades-fim. Esse processo de modernização da gestão das universidades tem se dado de forma gradativa ao longo do século XX, acentuando-se no século presente, o que tem demandado dos dirigentes e gestores respostas e soluções rápidas e eficazes para o atendimento das necessidades que se apresentam.

Para isso, especialmente a partir da década de 1990, foram introduzidos nas universidades instrumentos e métodos trazidos da iniciativa privada para tornar a sua gestão mais eficiente, confiável e ágil, os quais foram incorporados na reforma gerencial da

administração pública promovida nessa década. Em que pesem as opiniões críticas à NGP e ao incremento das ações de modernização da gestão das universidades públicas, especialmente em função de sua aproximação com os modelos da esfera privada, os resultados de sua aplicação nas universidades públicas federais podem ser entendidos como favoráveis, na medida em que promovem alterações na concepção dos seus serviços, ao mesmo tempo em que também passam a incorporar mecanismos de prestação de contas dos recursos públicos à sociedade (SILVA, 2016).

No âmbito das universidades do Sistema de Ensino Superior do Estado de São Paulo, é inegável a evolução dos seus indicadores pós-autonomia universitária, em 1989, quando passaram a se responsabilizar por sua gestão. Para isso, buscaram alternativas mais eficientes para racionalizarem a utilização de seus recursos financeiros, por meio de uma série de medidas que envolviam a melhoria e otimização e incorporação de tecnologias nos seus processos de trabalho e a reorganização de suas estruturas organizacionais, adequando-as aos novos propósitos e finalidades da universidade.

Nesse sentido, destaca-se a relevância da adoção dos processos de avaliação institucional e de planejamento estratégico a partir da década de 1990, como modelos viáveis para a gestão das universidades, os quais parecem estar promovendo reflexões nessas instituições e subsidiando ações mais efetivas para o seu gerenciamento. Em alguma medida, esses processos podem estar levando as universidades à melhoria do seu desempenho e à sua modernização, que podem ser percebidas tanto internamente, por meio da obtenção de indicadores de qualidade específicos e significativos para cada uma, como também por meio do aumento da participação dessas universidades em rankings internacionais, inserindo gradativamente as instituições brasileiras no cenário das universidades de classe mundial.

Tendo em vista esse panorama de modernização da gestão fortemente ligado às ações de planejamento e avaliação do seu desempenho, no capítulo 2 serão discutidos aspectos relacionados à promoção de ações para desenvolvimento dos colaboradores como uma das formas para se obter vantagem competitiva e melhores resultados no que se refere à modernização das organizações. Abordaremos aspectos relacionados à valorização do capital humano e capital intelectual do indivíduo e sua utilização nas organizações, a partir dos conceitos e fundamentos de educação corporativa e escolas de governo, buscando apresentar um panorama sob o qual essas ações podem ser mais efetivas e contribuir de forma mais relevante, inclusive para as universidades públicas, contexto no qual se insere a UNICAMP.

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO CORPORATIVA E ESCOLAS DE GOVERNO

O presente capítulo tem como objetivo caracterizar os principais aspectos de um sistema de educação corporativa e das escolas de governo, contexto no qual se inserem os programas de desenvolvimento profissional da UNICAMP estudados na presente pesquisa, decorrentes dos esforços de modernização da gestão da Universidade.

Na seção 1 abordaremos aspectos relacionados ao aprendizado nas organizações no contexto da sociedade contemporânea, apresentando como se dá criação e o compartilhamento do conhecimento organizacional sob a perspectiva da gestão do conhecimento. Discorreremos sobre como esse processo pode ser facilitado para que a organização potencialize o conhecimento interno produzido para seu crescimento e para que seja uma organização de excelência. Finalizando a seção, trataremos do papel das lideranças como catalisadores do processo de aprendizagem organizacional, apresentando a relevância desse segmento profissional – público alvo dos programas objeto desta pesquisa – para geração, transmissão e conversão do conhecimento individual e do trabalho em conhecimento organizacional.

Na seção 2 discutiremos sobre educação corporativa, iniciando com uma breve apresentação sobre suas características e contexto que lhes deram origem. Na sequência, abordaremos as mudanças na organização do trabalho que levaram à transição do modelo de gestão de pessoas por cargo para um modelo de gestão por competências, conceito que fundamenta e dá origem aos sistemas de educação corporativa e que, articuladamente com gestão do conhecimento e aprendizagem organizacional, formam o quadro de referências que deve ser considerado para bons processos de desenvolvimento de colaboradores nas organizações. Nesse sentido, trataremos das questões relacionadas à estruturação de sistemas de educação corporativa como base para programas e ações de desenvolvimento, passando pelas principais estratégias, etapas e princípios a serem seguidos, bem como aspectos que devem ser evitados para que seus resultados sejam eficazes e para que contribuam efetivamente para o desempenho das organizações. Encerraremos a seção com o panorama atual da educação corporativa no País, com alguns indicadores relacionados aos seus principais processos, características e metodologias, abrindo caminho para algumas discussões que serão feitas nos capítulos 4 e 5 em relação à educação corporativa na UNICAMP e aos programas de desenvolvimento estudados na presente pesquisa.

Na seção 3 serão discutidas as características das escolas de governo a partir da definição de políticas de desenvolvimento dos servidores públicos na esfera federal e das

atribuições da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). Trataremos também das características das escolas de governo, especificamente no Estado de São Paulo, a partir de uma breve caracterização da Escola de Governo do Estado de São Paulo (EGESP) e das Escolas Técnicas e de Gestão da USP e da Escola UNESP de Liderança e Gestão, buscando conhecer suas ações de desenvolvimento junto aos servidores de uma forma mais geral, permitindo assim compreender melhor o cenário que compõe as ações de desenvolvimento de servidores públicos nas universidades públicas paulistas.

2.1 O aprendizado nas organizações

Existe uma crescente valorização do conhecimento na sociedade que sucede a sociedade industrial, caracterizada pela aceleração e intensificação de novos conhecimentos científicos e pela produção de novas tecnologias digitais. Se na sociedade industrial um processo eficiente de fabricação se dava a partir da sua fragmentação e decomposição em diversas tarefas, integradas posteriormente para se ter o produto final, nessa nova sociedade é o conhecimento o capital priorizado no processo produtivo.

De acordo com Castells (1999), esse período fortemente marcado pela revolução tecnológica prioriza a comunicação em meio digital dando origem a uma nova estrutura social. Essa nova estrutura social é denominada sociedade em rede e tem como características as novas configurações de redes sociais e organizacionais possibilitadas pelas tecnologias digitais, agora não mais limitadas às fronteiras territoriais ou ao controle do Estado, numa nova forma de globalização.

Nesse contexto, o mundo do trabalho e o perfil ocupacional foram transformados, resultando num aumento das habilidades e do nível educacional exigidos para dar conta da introdução das tecnologias de informação e comunicação no mercado e nos processos de trabalho. Houve um aumento das ocupações que exigem alto nível educacional, com uma tendência ao crescimento da autonomia desses trabalhadores, “que se tornaram os ativos mais valiosos de suas empresas. [...] chamados de ‘talentos’” (CASTELLS, 1999, p.viii).

Nesse contexto de qualificação para o trabalho, Schultz (1973) utiliza o conceito de capital humano como um ativo que pode ser adquirido por investimento no indivíduo tornando-se parte integrante dele e não podendo ser dele separado. Outro aspecto central do conceito é que a educação é uma atividade produtiva e por isso deve ser objeto de análise e avaliação quanto ao retorno dos investimentos e impactos nos processos de produção. Santos (2004) afirma que na década de 1980 esse conceito deu origem à teoria do capital intelectual,

a partir do qual o capital humano passa a ser objeto de expropriação do conhecimento tácito do indivíduo, tanto nas suas dimensões técnicas como cognitivas. Esse conceito de capital intelectual é o utilizado por Nonaka e Takeuchi (2008) em seus estudos relacionados à criação e gestão do conhecimento e criação de conhecimento nas organizações.

Segundo Alperstedt (2001), o processo de criação de conhecimento nas organizações sempre se deu de forma mais ou menos espontânea e natural, seja com as melhorias implementadas a partir do aprendizado obtido nas operações dos seus próprios processos, seja a partir das informações vindas do mercado e da concorrência, incorporadas aos seus processos de trabalho. Contudo, essa forma de criação de conhecimento mostrou-se muito limitada na sociedade atual, pois não permitia explorar todo o potencial de geração de conhecimento pelos indivíduos e pela organização, para agregar valor e vantagem competitiva aos seus negócios, na medida em que não estabelecia nenhuma estratégia estruturada de aprendizagem organizacional. Nesse sentido, as organizações passaram a adotar postura mais proativa, buscando meios para inovar constantemente e para se antecipar a essas novas exigências.

Outro aspecto que se apresenta no cenário contemporâneo é que, diferentemente do que ocorria nos processos produtivos da sociedade industrial, onde as não conformidades deveriam ser corrigidas e eliminadas, atualmente esses aspectos passaram a ter papel fundamental, pois é a partir deles que o conhecimento organizacional é gerado. O desafio das organizações contemporâneas é compreender esse processo e transformar o erro em aprendizado organizacional, explorando assim todo seu potencial de geração de novos conhecimentos e de maior valor para os seus negócios (NONAKA e TAKEUCHI, 2008).

Nesse contexto de valorização do conhecimento, o capital intelectual deve ser gerenciado e não desperdiçado para que seja revertido em capital financeiro para a organização. Isso se dá, primeiramente, por meio da conversão do conhecimento individual de seus colaboradores, em seus processos de trabalho, tanto aquele que é facilmente explicável (conhecimento explícito) como aquele que não o é de forma tão simples (conhecimento tácito), em conhecimento organizacional. Isso não se dá de forma espontânea. Para que isso ocorra e para que as organizações passem a potencializar todo o conhecimento gerado para seu crescimento ou mesmo manutenção no mercado, é necessário que exista um ambiente favorável que crie as condições necessárias para isso. (NONAKA e TAKEUCHI, 2008).

Para Galer e Van der Heijden (1992), organizações de aprendizagem são as que ampliam o seu conhecimento ao longo do tempo, promovendo e utilizando aprendizagem dos

seus colaboradores. Para Fiol e Lyles (1985), aprendizagem organizacional não é apenas a somatória das aprendizagens dos indivíduos, mas sim o processo de melhorar as ações da organização e de promover o seu desenvolvimento a partir da ampliação do seu conhecimento e da sua compreensão sobre a mesma.

Nesse aspecto, Galer e Van der Heijden (1992) consideram que alguns modelos de organização podem favorecer mais a criação de conhecimento e o ambiente de aprendizagem do que outros, identificando que as estruturas das organizações podem ser orientadas pelo planejamento e pelos seus objetivos, ou pela aprendizagem, conforme as características específicas de cada uma. Por essa perspectiva, num extremo estariam as organizações orientadas por objetivos, com forte viés hierárquico e burocrático, com tendência a orientar-se pelo planejamento e executá-lo fielmente para alcançar os objetivos delineados. De outro, estariam as organizações orientadas pela aprendizagem, que se caracterizariam por uma estrutura mais descentralizada, com alguma divergência interna de objetivos, onde a convergência seria construída por meio do aprendizado promovido pelo diálogo e não pelo consenso prévio, como ocorre nas organizações orientadas por objetivos. Nesse aspecto, estruturas mecanicistas mais centralizadas tenderiam a reforçar o passado e dificultar adaptações a novos cenários, enquanto que estruturas mais orgânicas, descentralizadas e flexíveis seriam mais permeáveis à mudança de cultura e ações.

Em outra perspectiva, Mintzberg, Lampel e Ahlstrand (2002), ao estabelecerem dez linhas de pensamento sobre estratégia a partir de uma análise comparativa em relação às suas bases teóricas, processos e cenários, entenderam que as organizações podem adotar estratégias diferenciadas diante de determinados contextos, para serem promovidas as mudanças esperadas. Para os autores, a organização deve ser vista no âmbito de um processo dinâmico na formulação e condução das suas estratégias, utilizando-se do aprendizado em determinadas circunstâncias e adotando posturas de maior ou menor controle em outras, conforme os resultados que se queira alcançar. É certo que em muitas organizações as estruturas organizacionais podem ser mais rígidas ou mais flexíveis do que em outras, contudo, nada impede que o aprendizado seja estimulado e favorecido nessas organizações, através de estratégias deliberadas nesse sentido, conduzidas por meio de projetos ou redes.

Nesse sentido, para Fiol e Lyles (1985) o processo de aprendizagem organizacional se daria a partir da conjunção de quatro fatores: cultura, estratégia, estrutura organizacional e ambiente. Para as autoras, a cultura conduz ao aprendizado na medida em que incorpora mudanças no seu conjunto de normas e regras, que não só influenciam seus

colaboradores no dia-a-dia, atuando também no sentido da preservação e difusão do conhecimento junto aos novos colaboradores que ingressam na organização. A estratégia influencia a aprendizagem ao criar um momento específico para isso e ao fornecer um limite para a tomada de decisões e um contexto para análise do ambiente. A estrutura apresenta uma relação circular com a aprendizagem, na medida em que cria e reforça o aprendizado que nela são incorporados. Assim, ao mesmo tempo em que a forma como a organização está configurada pode proporcionar maior ou menor flexibilidade e tendência para o aprendizado, essa mesma configuração pode ser alterada com a incorporação do processo de aprendizado sobre a própria organização. No que se refere ao ambiente, aprendizagem se dá a partir do equilíbrio da tensão existente entre mudança e estabilidade. Ambientes muito complexos e dinâmicos tornam o aprendizado difícil em função da sobrecarga do próprio ambiente, ao mesmo tempo em que em ambientes menos suscetíveis a mudanças há uma tendência natural de não obsolescência do conhecimento - conhecimento que foi útil anteriormente permanece útil e atualizado em determinados tipos de organizações – não havendo grande estímulo para busca de novos conhecimentos e comportamentos.

O desempenho da organização e sua capacidade de sobrevivência e crescimento no longo prazo dependem de sua capacidade de aprender, desaprender, de reaprender e de se adaptar frente às mudanças. Contudo, afirmam Fiol e Lyles (1985) que muitas vezes a mudança decorre apenas da necessidade de adaptação organizacional em função das escolhas estratégicas, não se refletindo em aprendizado duradouro. Nesse tipo de aprendizagem, chamado de aprendizado de nível inferior, de nível comportamental ou *single-loop*, algumas associações são construídas, mas se refletem em mudanças geralmente de curto prazo, de rotina e perceptíveis apenas no nível do comportamento. Já a aprendizagem de nível superior, caracterizada pelo *double-loop*, atua mais no nível cognitivo e possibilita a compreensão das causas e efeitos de determinadas situações e a formação de quadros de referência para a tomada de decisão. Afeta toda a organização e normalmente se traduz em novas regras ou normas que afetam a organização como um todo. *Single-loop* se dá quando o erro é detectado e se toma apenas uma medida corretiva, mas é por meio do *double-loop* que a aprendizagem se dá de forma mais efetiva, quando se questiona o erro de forma abrangente e profunda, analisando todas as questões que envolveram ou possibilitaram sua ocorrência, procedimento que potencializa o processo de aprendizagem da organização (FIOL e LYLES, 1985; ARGYRIS, 1977).

Na mesma linha, Nonaka e Takeuchi (2008) também consideram que o aprendizado organizacional é mais efetivo quando se discute e se compreende as inconsistências existentes nos processos de produção, o que gera um conhecimento mais profundo do processo de trabalho e da organização, promovendo as mudanças necessárias ao contexto analisado. No entanto, é mais comum nas organizações o aprendizado por *single-loop* em função da prática de não se relatar e não se questionar o sistema e as inconsistências do processo de produção, característica das organizações mais centralizadas e mecanicistas, que possuem estruturas e formas de trabalho rígidas. Dessa forma, não se chegando ao estágio do *double-loop*, não se explora todo o potencial de aprendizagem sobre a organização, não gerando novo conhecimento sobre si mesma, desperdiçando-se uma boa possibilidade de desenvolvimento organizacional. (ARGYRIS, 1977; GALER e VAN DER HEIJDEN, 1992)

2.1.1 A gestão do conhecimento nas organizações

Galer e Van Der Heijden (1992) consideram que no contexto contemporâneo de mudanças contínuas e velozes, que demandam respostas normalmente mais rápidas do que as organizações têm capacidade de oferecer, a aprendizagem organizacional pode ser promovida e acelerada por três formas:

- i) por meio das lideranças, que devem influenciar o modelo mental da organização, aumentando sua capacidade de gerar novos resultados;
- ii) selecionando as pessoas adequadas para a organização;
- iii) agregando a aprendizagem individual nas práticas e procedimentos da organização.

O aprendizado organizacional exige posturas proativas e estratégias deliberadas para sua aceleração, como forma de sobrevivência das organizações no mercado altamente competitivo. Assim, a contratação de profissionais com conhecimentos e habilidades considerados relevantes para a organização, traçando meios para incluir esses conhecimentos e habilidades na estrutura e cultura da organização, é uma estratégia importante para alavancar a aprendizagem (ALPERSTEDT, 2001).

Outras iniciativas que poderiam contribuir para acelerar a aprendizagem seriam a formação de redes e parcerias estratégicas com organizações que detêm conhecimento relevante, além de *benchmarking* (busca de melhores práticas no mercado) para avaliação de experiências mal ou bem-sucedidas. Contudo, para a autora, a principal estratégia para

promover e acelerar a aprendizagem organizacional é a baseada no desenvolvimento dos colaboradores, individualmente e em grupo, a partir do desenvolvimento das competências técnicas e humanas que devem permanecer na estrutura e na cultura da organização.

Para Nonaka e Takeuchi (2008), a criação do conhecimento organizacional não ocorre por ação de departamentos especializados com essa finalidade, mas a partir de uma estratégia deliberada de aprendizado em todas as áreas, cujo foco é a geração de conhecimento. Isso se dá a partir do que denominam de “espiral do conhecimento”, que envolve transformações contínuas de conhecimentos individuais em organizacionais e de organizacionais em individuais, por meio da conversão de conhecimentos tácitos em explícitos, tanto no nível individual como organizacional. Os autores estruturam essa espiral a partir dos seguintes processos:

- i) Socialização: compartilhamento do conhecimento tácito de um indivíduo para outro. Essa forma de criação do conhecimento pode ser limitada uma vez que o mantendo-se no nível tácito, a sua possibilidade de compartilhamento é bastante mais restrita estrita, não podendo ser alavancado pela organização;
- ii) Combinação: compartilhamento do conhecimento explícito de um indivíduo para o outro, o que também não acrescenta conhecimento à organização, por já ser existente;
- iii) Articulação: Transformação do conhecimento tácito em explícito, o que permite a disseminação e compartilhamento do conhecimento na organização;
- iv) Internalização: Transformação do conhecimento explícito em tácito, quando um indivíduo internaliza o conhecimento transmitido de forma explícita pela organização.

Esses processos são trabalhados no âmbito do conceito de gestão do conhecimento, permitindo, de forma sistemática, criar, capturar, organizar, armazenar, disseminar e compartilhar os conhecimentos relevantes da organização, descartando os conhecimentos obsoletos e agregando continuamente novos e atualizados conhecimentos que substituem os anteriores. Para os autores, as organizações mais bem-sucedidas são aquelas que “criam consistentemente novos conhecimentos, disseminam-no amplamente pela organização e os incorporam rapidamente em novas tecnologias e produtos” (NONAKA e TAKEUCHI, 2008, p.39).

Considerando então o trabalho como o espaço para promoção do aprendizado nas organizações, Senge (2017) organizou um conjunto de disciplinas que devem ser colocadas em prática para acelerar essa aprendizagem de forma mais efetiva, a partir da conexão dos indivíduos. As cinco disciplinas referem-se a pensamento sistêmico; domínio pessoal (entendimento da realidade de forma objetiva, priorizando o que é importante para o indivíduo, que se dispõe e se compromete com sua aprendizagem); modelos mentais de indagação e argumentação constantes; construção de visão compartilhada ao invés de aceitação da visão ditada pelos líderes; e aprendizagem em equipe, o que se relaciona com o processo de aprendizagem e de criação de conhecimento nas organizações na visão de Nonaka e Takeuchi (2008), na medida em que também estabelece um método de criação e de gestão do conhecimento.

Os autores mencionados até aqui abordam uma série de aspectos importantes para se acelerar a aprendizagem da organização, condição primeira para se obter diferencial competitivo e se destacar como organização de excelência. Dentre eles identificamos:

- i) a necessidade de se construir ambientes voltados à aprendizagem, espelhando-os na sua estrutura e estratégias, viabilizando assim a compreensão e o compartilhamento da visão da organização entre todos os seus colaboradores;
- ii) o estabelecimento de processos organizacionais que possibilitem o compartilhamento e o diálogo sobre os conhecimentos gerados no trabalho e suas experiências positivas e negativas, em nível individual e organizacional;
- iii) a introdução e a apropriação dos conhecimentos gerados na organização dentro da própria estrutura e na cultura interna de forma estratégica, estruturada e gerenciada, retroalimentando a estrutura e os processos da organização.

Esses aspectos, que podem ser considerados como pressupostos e condições para que as organizações potencializem o conhecimento gerado no seu interior, estão relacionados a estratégias, estruturas e processos deliberadamente estabelecidos para se ter um ambiente voltado para aprendizagem. No entanto, como a aprendizagem organizacional se dá, em primeira instância, no nível individual, antes de se transformar em conhecimento da organização, as ações de capacitação e desenvolvimento de seus colaboradores em contexto de mudança demandam alta aprendizagem e, por isso, engajamento, esforço e flexibilidade para que ela se concretize e traga os resultados almejados.

2.1.2 O papel das lideranças na promoção da aprendizagem

É comum as organizações encontrarem dificuldades e resistências para se adaptarem ao contexto de mudanças e de grande competitividade do mercado atual. Estruturas organizacionais tradicionais e enrijecidas, internalizadas a partir de processos histórico-culturais consolidados, com relações de poder estabelecidas sobre as bases de comando e controle, não proporcionam ambientes que facilitem a aprendizagem, como já mencionado anteriormente.

Para Wood Jr. (2009), as organizações estão se voltando mais para seus clientes ou usuários e à qualidade dos produtos ou serviços oferecidos, visando um estreitamento de relações com a comunidade e a adoção de uma postura de maior responsabilidade ambiental, conforme proposto por Zarifian (2001). Em seu contexto interno, a tendência é que as estruturas organizacionais, de uma forma geral, tenham menos níveis hierárquicos, surgindo com isso novas necessidades e demandas para as lideranças internas, que passam a atuar de forma a mobilizar e estimular suas equipes, tendo papel decisivo na facilitação das mudanças.

Para além de uma postura de executores do planejamento e controle respaldados pela função que ocupam na estrutura organizacional, os gestores devem atuar no âmbito da complexidade existente entre as dimensões técnica, política e ética das organizações. As atividades dos gestores exigem alto conhecimento e sua aplicação prática para “lidarem com as exigências contraditórias e as pressões impostas pela mobilização dos recursos, bem como com a pressão dos esforços para manter o seu comportamento dentro dos limites prescritos.” (BILHIM, 2013, p.208)

Na visão de Senge (2017), a construção de uma estrutura e de uma cultura baseadas em conhecimento e voltadas à aprendizagem deve viabilizar a compreensão e o compartilhamento da visão da organização entre todos os seus colaboradores. Essa é uma condição para organizações que aprendem e implica mudanças significativas de posturas e paradigmas, caso contrário, para a ameaça de serem ultrapassadas e perderem competitividade no mercado.

Nesse sentido, papel decisivo cabe às lideranças, posto que a elas se atribui a responsabilidade pela transformação dos resultados da aprendizagem em ações tanto individual como organizacional. Entende-se que é por meio de uma ampla “conversação organizacional” que os gerentes devem levar o aprendizado como sistema ao nível de um aprendizado individual, similarmente ao processo de internalização proposto por Nonaka e

Takeuchi (2008) e Galer e Van Der Heijden (1992). Considera-se também como papel dos líderes formais e informais a manutenção da coesão organizacional, que são “como uma espécie de cimento integrador de toda a organização” atuando objetivamente nas decisões em contexto de conflitos, garantindo a coesão e eficiência organizacional (BILHIM, 2013, p.213).

Para Silva (2008), a aprendizagem dos gerentes compreende o desenvolvimento gerencial voltado para: i) a sua prática, ii) a educação gerencial e o conhecimento das teorias e conceitos que dão suporte à sua prática, e iii) o mundo da prática gerencial com os desafios e complexidades no dia a dia. O desafio dos programas voltados à aprendizagem desse público consiste na compatibilização desses três aspectos, que “devem considerar que os processos de aprendizagem ocorrem também por meio de relacionamentos, da natureza do trabalho a ser desenvolvido, da troca de experiências, da capacidade de reflexão, além de um modelo de gestão que favoreça a ocorrência da aprendizagem” (SILVA, 2008, p. 37), assim como tratamos na seção anterior.

Na trajetória de desenvolvimento dos colaboradores das organizações, sempre coube destaque aos programas voltados à capacitação dos gestores, justamente por serem reconhecidamente o corpo funcional apto a facilitar os processos de mudança. Entretanto, para a criação de conhecimento organizacional, os centros de treinamento das organizações passaram a se preocupar também com programas de caráter mais universal, atingindo não mais somente a camada gerencial, mas estendendo-se a todos os colaboradores. Buscou-se com isso promover a compreensão do contexto no qual os colaboradores estão inseridos e a compreensão da própria organização, estimulando assim a visão sistêmica, um dos principais fatores de sucesso para se promover o aprendizado e as mudanças que ele pode gerar. É nesse contexto que “a educação corporativa surge como complemento estratégico do gerenciamento, do aprendizado e desenvolvimento dos funcionários de uma empresa” (ÉBOLI *et al.*, 2010, p.164).

2.2 Educação Corporativa

Tarapanoff (2004) relata que muito embora as ações coordenadas para treinamento e capacitação de funcionários das empresas tenham surgido na primeira metade do século XX nos Estados Unidos, foi na segunda metade desse século que as organizações começaram a se preocupar de forma mais incisiva com a capacitação de seus funcionários para melhor desempenharem suas atividades. Naquela época, essas ações ainda eram desenvolvidas em

centros de treinamento focados no desenvolvimento de habilidades técnicas dos funcionários, necessárias para operação de máquinas e execução de procedimentos específicos (TARAPANOFF, 2004; MEISTER, 1998; e ALPERSTEDT, 2001).

Todo trabalho pressupõe aprendizagem e, nesse aspecto, *saber e fazer* sempre estiveram separados nas organizações, havendo o momento e o espaço específico para aprendizado e o momento para aplicação do conhecimento aprendido no trabalho. Ao surgirem novas tecnologias, processos ou demandas da organização, o centro de treinamento era acionado para capacitação pontual dos funcionários nessas novas necessidades, dando-se por concluído o processo de treinamento (ÉBOLI *et al.*, 2010). No entanto, a partir da década de 1980, o cenário mundial começou a mudar no que se refere à capacitação dos colaboradores das organizações, alterando o foco do modelo treinamento nas necessidades técnicas imediatas e pontuais vigente até então (treinamento para o cargo) para o modelo de educação corporativa baseada em competência. Começaram a surgir as universidades corporativas, incorporando o conceito de desenvolvimento ou instalação das competências individuais necessárias para a organização nos moldes propostos por Zarifian (2001), considerando o próprio trabalho como espaço de grande aprendizado, o qual passou a não ser exclusividade das salas de aula.

As universidades corporativas sucederam esses centros de treinamento no contexto de organizações mais flexíveis, ágeis, enxutas e com hierarquias menos rígidas. Esse contexto permitiu a conexão das estratégias da organização com as competências existentes ou a serem desenvolvidas nos seus colaboradores, pelas ações promovidas no âmbito da educação corporativa. (MEISTER, 1998)

Meister (1998) relaciona o advento das universidades corporativas à valorização do capital intelectual e ao sentido de urgência decorrente da rápida obsolescência do conhecimento. Para dar conta dessa necessidade de atualização constante do conhecimento nas organizações, a educação corporativa passou a estimular a aprendizagem vivenciada e compartilhada conjuntamente entre os funcionários, similarmente ao que propõem Nonaka e Takeuchi (2008), Argyris (1977), Senge (2017) e demais autores que trabalham o conceito de gestão do conhecimento e aprendizagem organizacional aqui mencionados. Por essa perspectiva, as universidades corporativas começaram a incorporar nas ações de desenvolvimento dos funcionários as técnicas para identificação e compartilhamento das melhores práticas, as soluções de problemas e a disseminação de valores da organização, como formas efetivas de se promover a aprendizagem individual e organizacional e de se

obter vantagem competitiva para as instituições, buscando melhores resultados nos seus processos (TARAPANOFF, 2004).

Sob a perspectiva de aprendizagem em grupo abordada por Agyris (1991), Senge (2017) e Nonaka e Takeuchi (2008), reforça-se essa forma diferenciada de produzir o conhecimento mais rapidamente na organização, não se limitando ao espaço geográfico do treinamento. Da mesma forma, a transmissão de conhecimento de trabalhadores mais experientes para os ingressantes também é uma forma de geração e compartilhamento de conhecimento nas organizações, que pode ser viabilizada pela educação corporativa (ÉBOLI *et al.*, 2010).

Pesquisa desenvolvida pelo *Center for Creative Leadership*¹⁶ ao longo de trinta anos concluiu que a aprendizagem dos indivíduos nas organizações não se processa exclusivamente por meio de cursos e treinamentos em sala de aula presenciais ou virtuais, ou seja, por meio de processos de aprendizagem formais. Para Rabin (2014), 70% da aprendizagem ocorre por meio de tarefas desafiadoras no trabalho, 20% por meio de compartilhamento de experiências e relacionamento com pares, e apenas 10% do aprendizado se dá por meio de aulas, cursos e treinamentos. Essa pesquisa passou a ser largamente conhecida no mundo da educação corporativa e gestão do conhecimento, dando origem à regra dos 70-20-10 para orientar o processo de aprendizagem dos colaboradores das organizações.

Considerando que conhecimento produzido na organização é o seu diferencial e é o responsável pelo seu núcleo de competência essencial, que precisa ser gerenciado de forma estruturada, a educação corporativa pode atuar de forma estratégica já que seu papel é o desenvolvimento das competências críticas para as organizações nos indivíduos. Nesse aspecto, deve estabelecer uma interface com gestão do conhecimento para internalização na própria organização do conhecimento produzido também nos ambientes de aprendizagem informais. Assim, expande seu campo de atuação para além da sala de aula e dos processos formais de aprendizagem, que não respondem por elevado percentual de absorção do conhecimento por parte dos treinados.

Para Castro (2010), a expansão de universidades corporativas estaria relacionada também à expansão do número de matrículas no ensino superior a partir da década de 1950 no Brasil, quando muitas profissões passaram a não conseguir inserir mais no mercado todo o seu contingente de formados. Essa *desprofissionalização* do ensino superior profissional tem a

¹⁶Disponível em <https://www.ccl.org/wp-content/uploads/2015/04/BlendedLearningLeadership.pdf>. Acesso em 14 dez. 2018.

ver com a ideia de que o diploma universitário não leva necessariamente a uma ocupação específica no mercado, sendo cada vez menor o número de formados atuando no campo do diploma obtido. Dessa forma, essa complementação necessária da qualificação dos colaboradores com formação em área diversa daquela em que atuam, contribuiu para a necessidade de implementação de ações de educação corporativa. Isso corrobora o entendimento de Santos (1989) mencionado no capítulo 1, ao abordar sobre a dicotomia educação X trabalho que ocorre na universidade. Para o autor, a sequência educação-trabalho e a correspondência entre oferta de educação e trabalho disponível tem se tornado cada vez mais inviável, na medida em que a velocidade de produção da universidade não é a mesma da necessidade de consumo. Nessa mesma linha, Wood Jr. (2014) e Vieira e Francisco (2011) mencionam que também a necessidade de conhecimentos específicos demandados pela alta especialização do mercado resultou nas ações de educação corporativa, na medida em que esses conhecimentos normalmente não são explorados na educação formal. Dessa forma, o desenvolvimento do colaborador na própria organização passou a ser imprescindível para que o trabalho alcance o nível de execução desejado.

Como discutido anteriormente, esse conhecimento do indivíduo, que passou a ser considerado capital intelectual, é passível de ser convertido de tácito (conhecimento de sua propriedade) para explícito (conhecimento de sua propriedade convertido em conhecimento – e propriedade – da organização), nos moldes propostos por Nonaka e Takeuchi (2008), reforçando o papel central da educação corporativa nas organizações.

Considerando todos esses aspectos, Éboli *et al.* (2010) sintetizam educação corporativa como um sistema que deve proporcionar aos colaboradores o desenvolvimento das competências necessárias para a viabilização das estratégias das organizações por diversas formas que proporcionem o aprendizado permanente, no qual sejam levados em conta os propósitos, valores, objetivos e metas específicos dessas organizações. As universidades corporativas, enquanto entidades educacionais, atuam como um sistema de educação corporativa, estruturado mediante o atendimento de alguns princípios e critérios para a sua efetividade. Nesse sentido, abordaremos a seguir aspectos principais de um Sistema de Educação Corporativa (SEC), que devem ser considerados na sua implementação para a obtenção dos resultados e estratégias priorizados pela organização.

2.2.1 O conceito de competência como base para a educação corporativa

Na seção 1 abordamos questões relacionadas à aprendizagem organizacional e à gestão do conhecimento produzido na e pela organização, como forma de aumentar o seu desempenho e de proporcionar seu crescimento e sua sobrevivência em longo prazo. Abordamos também que a criação do conhecimento começa pelo indivíduo e a utilização do seu capital intelectual repercute no seu desempenho, podendo contribuir para o desenvolvimento organizacional. Porém, para que isso ocorra vimos que vários aspectos devem ser considerados, como aqueles relacionados ao ambiente, estrutura, cultura e estratégias da organização, relacionados com as características dos gestores, criando as condições necessárias para a gestão do conhecimento e para sua conversão em aprendizagem organizacional. Nesse aspecto, vimos também que a gestão do conhecimento demanda processos específicos para sua alavancagem e retenção, destacando que aqueles que parecem ser os mais efetivos são os baseados no desenvolvimento das competências dos colaboradores, individualmente e em grupo, levando em conta os conhecimentos, habilidades técnicas e comportamentais e as atitudes desejadas pela organização.

Competência refere-se à base para o desenvolvimento das pessoas para atendimento das estratégias da organização. Esse conceito surgiu por volta da década de 1990, como alternativa ao modelo de se pensar o trabalho e a gestão das pessoas nas instituições, que tomavam como base o posto de trabalho ou o cargo ocupado, nos moldes da administração científica, cuja lógica era a qualificação preexistente do indivíduo para o cargo ocupado. Essa lógica se adequava a ambientes de relativa estabilidade, passando a não atender mais as novas demandas para realização do trabalho em ambientes de maior complexidade mais sujeitos a mudanças, característicos das organizações contemporâneas (FISCHER *et al.*, 2013).

O modelo de gestão de pessoas por competência é resultado das novas relações e organização do trabalho ainda em transição, que contempla aspectos não considerados na sociedade industrial, mas ainda não suficientemente sedimentados nos estudos acadêmicos e nas aplicações práticas. Contudo, compreende-se que nessa nova forma de organização, a prescrição existente recai mais nos objetivos e resultados da atividade profissional e menos na descrição e operação do cargo, abrindo espaço para o funcionário avaliar e escolher como chegar aos objetivos traçados e para a adequada compreensão desses objetivos (ZARIFIAN, 2001).

Considera-se competência em dois níveis. No nível da organização, denomina-se como competência estratégica, organizacional ou crítica e refere-se às competências já internalizadas na organização, que são aquelas pelas quais ela é reconhecida e que são o seu diferencial em comparação às demais. Podemos dizer que a competência de uma organização é aquilo que ela faz bem e que deve ser mantido ou estimulado para garantir essa vantagem em relação às demais organizações (RUAS, 2005; Éboli *et al.*, 2010).

No nível do indivíduo, Lang, Marinho e Boff (2014) também a diferenciam de qualificação, que é a aptidão para o exercício profissional decorrente da somatória de sua formação e experiências profissionais, ou seja, seu currículo. Para esses autores, competência nada mais é do que o efetivo uso das suas qualificações. Recorrem à definição de competência profissional do Conselho Nacional de Educação, em seu parecer 16/99, que estabelece como “capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999, p. 297).

Zarifian (2001) foi o precursor das pesquisas em torno do conceito de competência, que se iniciaram na década de 1980 junto ao setor produtivo francês. Ao estudar as mudanças no conteúdo do trabalho no cenário contemporâneo em relação ao processo produtivo da sociedade industrial, o autor observa que os conceitos de evento, comunicação e serviço são decisivos para completar a formulação do conceito de competência.

Por evento entende-se o que ocorre de maneira parcialmente imprevista no processo de trabalho que, se não tratado, resolvido ou mitigado com sucesso, comprometerá seus resultados. São situações comumente vivenciadas no trabalho e nas quais são realizadas as intervenções humanas mais complexas e decisivas que, se abordadas adequadamente antes, durante e depois da sua ocorrência, geram um ciclo de aprendizagem dinâmica, similarmente ao que tratam Nonaka e Takeuchi (2008) na abordagem de gestão do conhecimento e Argyris (1977) na abordagem de aprendizagem pelo erro (*double-loop*) que vimos anteriormente. Evento pode ser entendido também como os desafios que são colocados pela inovação decorrente de novas necessidades e a prontidão e capacidade para responder a esses desafios. Por essa perspectiva, diferentemente do modelo de gestão de pessoas pelo cargo, que valoriza a antiguidade e a prática em determinado conteúdo previsto e repetitivo do trabalho, são consideradas a variedade e a solução dada aos eventos enfrentados. Isso significa que, na abordagem por competências, critérios de antiguidade em determinadas atividades não são necessariamente os mais valorizados, como comumente ocorria no modelo anterior

(ZARIFIAN, 2001).

O conceito de comunicação, compreendido como a obtenção de compromisso entre os indivíduos de uma organização para alcançar o sucesso em determinado objetivo, relaciona-se também com o conceito de “espiral do conhecimento” de Nonaka e Takeuchi (2008), que se utiliza de mecanismos de comunicação para compartilhamento do conhecimento na organização. Não se constitui simplesmente nos mecanismos de coordenação ou na disponibilização das informações, mas na “construção de um entendimento recíproco e bases de compromisso que serão a garantia do sucesso das ações desenvolvidas em conjunto” (ZARIFIAN, 2001, p.45). Relaciona-se com o que Galer e Van Der Heijden (1992) chamaram de conversação organizacional para promoção e facilitação da aprendizagem e ao conceito de organizações que aprendem de Senge (2017), que indica a necessidade de conexão dos indivíduos e grupos existentes nas organizações para seu aprendizado e crescimento.

Por fim, o conceito de serviço em Zarifian (2001) consiste no entendimento de que o trabalho resulta na produção de um bem ou serviço específico para atender uma necessidade ou desejo de determinado cliente ou usuário. Esse conceito deve ser compreendido a partir do uso que os clientes ou usuários farão do produto ou serviço fornecido, incorporando aspectos da qualidade, sem comprometer a lógica da quantidade, o que implica mudanças de comportamento dos indivíduos em relação ao trabalho e sua organização e torna o cenário mais complexo.

Assim, tem-se que, do ponto de vista individual, “competência é o *tomar iniciativa* e o *assumir responsabilidade* do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara”. Em relação à dinâmica da aprendizagem, “competência é um entendimento prático de situações que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações” (ZARIFIAN, 2001, p.68 e 72).

Éboli *et al.* (2010) avaliam que a adoção do modelo de gestão de pessoas por competência nas organizações foi determinante para o estabelecimento do conceito de educação corporativa e para o surgimento das universidades corporativas. Éboli *et al.* (2010), Zarifian (2001) e Fleury e Fleury (2004) afirmam que para o conceito de competência foi fundamental a visão mais estratégica do desenvolvimento de pessoas, desvinculando-se do conceito de qualificação e das características dos indivíduos para os cargos, passando a considerar “como os indivíduos mobilizam sua qualificação, características e repertório de vida, em um determinado contexto, de modo a agregar valor para o meio no qual se insere,

para agregar maior valor à organização” (Éboli *et al.*, 2010, p.106).

No Brasil, em meados de década de 1990, a partir das primeiras experiências de utilização, ao conceito de competência proposto por Zarifian (2001) acrescentaram-se os conceitos de entrega - identificação, caracterização e mensuração do resultado do trabalho do funcionário requerido pela organização – e de complexidade do trabalho, enriquecendo um pouco mais as discussões em torno da utilização desse conceito nas organizações, ainda de difícil compreensão. (DUTRA, FLEURY e RUAS, 2013).

Fleury e Fleury (2004) consideram que as competências organizacionais devem ser entendidas no sentido de agregar valor econômico para a instituição e valor social para o indivíduo. Sua utilização para o desenvolvimento dos colaboradores tem o papel de direcionar os esforços em torno das necessidades e diretrizes para manutenção ou desenvolvimento das estratégias da organização. Dessa forma, o processo de aprendizagem deve vincular as competências individuais que precisam ser estimuladas, valorizadas e desenvolvidas aos programas e ações de treinamento, que contemplem conteúdo necessário para elevar o desempenho do colaborador, assumindo então o caráter estratégico da educação corporativa com esse alinhamento.

Além disso, as ações de treinamento e capacitação até então estruturadas majoritariamente para o aumento do conhecimento e das habilidades técnicas dos colaboradores no âmbito dos seus cargos, em um contexto que previa estabilidade e previsibilidade, passaram também a incorporar aspectos que estimulam a aprendizagem em todos os níveis e em conhecimentos e habilidades mais abrangentes para desenvolver as competências necessárias, como proposto por Senge (2017), permitindo assim a melhor compreensão da organização e também o seu engajamento com os seus resultados.

2.2.2 A estruturação de um Sistema de Educação Corporativa para desenvolvimento de colaboradores

Como mencionado até aqui, o desenvolvimento e a instalação das competências críticas na organização por meio dos seus colaboradores são pautados pelo modelo de gestão por competências, devendo também incorporar a gestão do conhecimento nos seus processos, para favorecer acelerar a aprendizagem organizacional. Para Nunes *et al.* (2009), as universidades corporativas utilizam-se das teorias de aprendizagem organizacional, sistematizando esse conhecimento teórico com o objetivo de estabelecer uma política de

aprendizado contínuo dos colaboradores, que reflita em melhores resultados para as organizações. A partir de uma abordagem relacionada à aprendizagem organizacional, os autores entendem que os sistemas de educação corporativa influenciam fortemente o aprendizado das organizações, na medida em que estimulam especialmente o aprendizado tipo *double loop* discutido por Argyris (1977), viabilizando a reflexão sobre as não conformidades e problemas, para proposição das suas soluções.

Nesse contexto, a estruturação de um Sistema de Educação Corporativa contempla uma série de outros aspectos que devem ser considerados para a obtenção de sucesso no desenvolvimento dos colaboradores e da própria organização. Deve-se ter suas diretrizes, sua forma e instâncias de governança, sua missão e visão definidos. Deve-se também estabelecer os serviços e programas a serem oferecidos, os recursos e o modelo de organização interna, além das parcerias e provedores que darão sustentação aos serviços e programas, a tecnologia a ser utilizada inclusive para sua gestão interna e, finalmente, como serão medidos os seus resultados. (MEISTER, 1998)

Esses passos são considerados por Éboli *et al.* (2010) nas seguintes etapas: alinhamento estratégico; mapeamento de competências; validação estratégica do sistema de educação corporativa; e definição das escolas do sistema de educação corporativa.

Na etapa de alinhamento estratégico, deve-se ter clareza das diretrizes estratégicas da organização para o futuro, pois é a partir delas e para alcançar as metas e objetivos desejados que devem ser envidados os esforços para desenvolvimento dos colaboradores. Normalmente, esse alinhamento ocorre por meio de documentos institucionais, planejamento estratégico, organogramas e entendimento da estrutura organizacional, regimentos, normas e documentos que permitam compreender o negócio e as diretrizes para o futuro da organização. Além disso, o processo deve ser participativo e conduzido pela alta administração da organização (ÉBOLI *et al.*, 2010).

Feito o alinhamento estratégico, tem-se os elementos necessários para o desenvolvimento da segunda etapa, que consiste no mapeamento das competências que precisam ser instaladas ou desenvolvidas, tanto em nível organizacional como em nível individual. É por meio desse mapeamento que são identificadas as competências críticas da organização – também denominadas estratégicas ou empresariais, que precisam ser instaladas ou desenvolvidas para que atinjam os objetivos aos quais a organização se propõe. Essas competências podem ser desdobradas e especificadas conforme os processos ou áreas da organização, desmembrando-se, finalmente, em competências individuais, que são aquelas

que nortearão os programas de desenvolvimento e integrarão seu conteúdo. Essas competências individuais (técnicas ou comportamentais) identificadas nessa etapa são as capacidades nas quais os colaboradores precisam ser desenvolvidos para apoiar a organização nos seus objetivos estratégicos.

Já a terceira etapa de concepção de um SEC pressupõe a realização da sua validação estratégica, garantindo que os objetivos, diretrizes e recursos estejam em consonância com a alta administração da organização, que deve viabilizar a implantação do projeto.

Como última e quarta etapa, a metodologia proposta por Éboli *et al.* (2010) indica como necessário o estabelecimento de escolas e seus pilares de formação, os quais sustentam os cursos e programas a serem oferecidos em função das competências individuais a serem desenvolvidas, sejam elas técnicas ou comportamentais. É nesse momento que se definem o público-alvo de cada escola, os diferentes produtos ou serviços (cursos presenciais, a distância ou híbridos, palestras, seminários, oficinas, estudos de caso, visita técnicas, dentre outras), o programa e conteúdo programático a ser abordado e o formato e objetos de aprendizagem que serão utilizados para promover a aprendizagem.

Essas etapas são imprescindíveis para que os programas concebidos dessa forma sejam, de fato, efetivos e atinjam os resultados necessários para a organização. Contudo, como Meister (1998) observa que universidade corporativa não se refere a um espaço geográfico e sim a um processo, devem ser levados em conta alguns outros fatores para que os programas e ações sejam efetivos. Éboli *et al.* (2010) explicam esses fatores em sete princípios fundamentais para todo processo de concepção, implementação e avaliação das ações de educação corporativa:

- i) Competitividade: valorização do desenvolvimento dos colaboradores, aumentando o seu capital intelectual e tornando-os o diferencial da organização frente ao mercado;
- ii) Perpetuidade: a educação corporativa deve atuar na conservação, transmissão, disseminação, reprodução e transformação das crenças e valores da organização, com o propósito de sua perpetuação;
- iii) Conectividade: estabelecer conexões e interações para a construção do conhecimento que possibilitem sua geração, compartilhamento e transferência dentro da organização;

- iv) Disponibilidade: oferecimento de estratégias, métodos e recursos para que a aprendizagem ocorra de diferentes formas e que esteja sempre acessível para que o colaborador planeje seu próprio aprendizado;
- v) Cidadania: preocupação com o oferecimento de iniciativas que proporcionem a formação de colaboradores capazes de refletir sobre a organização e de atuar na sua construção e modificação contínua, elevando a qualidade do processo de ensino-aprendizagem organizacional;
- vi) Parceria: estabelecimento de parcerias internas e externas para o processo de desenvolvimento dos colaboradores que, sendo contínuo e em ritmo acelerado para atendimento das necessidades do negócio, torna-se uma tarefa complexa a ser empreendida conjuntamente. Internamente essa parceria deve se dar com gestores e lideranças, de modo a que atuem efetivamente como líderes educadores, ou seja, orientando, formando e acompanhando o trabalho das suas equipes. Externamente, essa parceria se estabelece por meio de fornecedores de qualidade dos programas e ações de desenvolvimento a serem oferecidos aos colaboradores.
- vii) Sustentabilidade: atuação sempre no sentido de agregar valor ao negócio da organização, demonstrando efetivamente seus resultados e buscando recursos próprios para seu financiamento, tornando-se gradativamente autossustentável para tornar-se cada vez menos vulnerável à alocação de recursos por parte da organização.

Wood Jr. (2014) afirma que muitas vezes os resultados das ações de educação corporativa não geram os impactos positivos esperados. Por isso, é imprescindível não desconsiderar nenhuma das etapas para concepção, implantação e medição dos resultados das ações, assim como os princípios inerentes a estes processos, tendo sempre como norte os princípios orientadores para um sistema considerado eficaz, que traga resultados perceptíveis para as organizações.

2.2.3 O quadro atual da Educação Corporativa

Para a realização da presente pesquisa, não foi possível encontrar fontes precisas e atualizadas quanto ao número de escolas de educação corporativa, universidades corporativas ou centros de treinamento de colaboradores junto a organizações. De acordo Meister (1998),

em 1999 existiam cerca de 2.000 universidades corporativas nos Estados Unidos. No Brasil, em 1999 esse número era de apenas dez, chegando a 250 em 2009¹⁷. De acordo com pesquisa realizada em 2016¹⁸, o percentual de equipes dedicadas à educação corporativa aumentou em 42% em relação a 2014, além de ter aumentado em 14% o número de organizações com universidades corporativas próprias. Em 2019, o número de escolas de educação corporativa ou equivalentes no País foi estimado em cerca de 800¹⁹.

A Fundação Instituto de Administração (FIA) realiza trienalmente, desde 2009, Pesquisa Nacional de Educação Corporativa, com o objetivo de obter um panorama sobre o assunto no País e identificar práticas aplicadas nas organizações relacionadas aos processos de gestão de educação corporativa. Existem dados preliminares relativos à edição de 2018, porém como ainda não foram publicados utilizaremos dados da pesquisa de 2015²⁰, realizada com 95 organizações de pequeno a grande portes do País, de diversos segmentos, que possuíam alguma iniciativa de educação corporativa. (FUNDAÇÃO INSTITUTO DE ADMINISTRAÇÃO, 2015)

Quadro 1 – Panorama da Educação Corporativa no Brasil - 2015

Questões abordadas	Percentual
Órgão público	9%
Menos de 10 anos de existência	80%
Posição até dois níveis abaixo do principal gestor da organização	57%
Programas estruturados com base no mapeamento de competências Estratégicas	73%
Mapeamento das competências estratégicas atualizado periodicamente	60%
Definição de políticas e procedimentos de educação corporativa	85%
Comitê de Educação Corporativa	53%
Público interno atendido	
Administrativo	94%
Executivo	86%
Operacional	85%
Metodologia de aprendizagem formal: aulas expositivas	80%
Metodologia de aprendizagem por relacionamento: trabalhos em grupo	63%
Metodologia de aprendizagem por meio de experiências: <i>on the job</i>	66%
Conteúdo dos programas elaborados internamente	41%

¹⁷ Matéria da Revista Veja publicada em 2009. Disponível em <https://veja.abril.com.br/brasil/universidades-corporativas-crescem-2-400-em-dez-anos/>. Acesso em 19 jan. 2019

¹⁸ Pesquisa realizada pela Deloitte em 2016, publicada no Jornal Valor Econômico em 31/07/2017. Disponível em <https://www.valor.com.br/carreira/4852742/universidade-corporativa-se-consolida>. Acesso em 19jan. 2019

¹⁹ De acordo com informação fornecida pela Profa. Dra. Marisa Éboli, do Grupo de Estudo em Gestão da Educação Corporativa da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA) da USP e Coordenadora do Curso de Gestão da Educação Corporativa da Fundação Instituto de Administração (FIA), baseada nos dados que utiliza para realização de suas pesquisas

²⁰ Pesquisa Nacional 2015: Práticas e Resultados da Educação Corporativa, realizada pela FIA, sob a coordenação da Profa. Dra. Marisa Éboli

Programas ministrados por instrutores internos	49%
Modalidade dos programas	
Exclusivamente presencial	59%
Exclusivamente à distância	27%
Semipresenciais	14%
Certifica alunos mediante avaliação de aprendizagem	51%
Metodologia de avaliação	
Reação	91%
Aprendizagem	49%
Aplicação/transferência/comportamento	26%
Resultado	16%
Retorno sobre o investimento	3%

Fonte: Elaboração própria, com base em FUNDAÇÃO INSTITUTO DE ADMINISTRAÇÃO, 2015

O Quadro 1 apresenta alguns aspectos da pesquisa considerados mais relevantes, dando um panorama da educação corporativa no País, que predomina na iniciativa privada. O pequeno percentual (9%) de órgãos públicos que participaram da pesquisa não deve sugerir a existência de poucas iniciativas de treinamento e desenvolvimento nessa esfera, como veremos mais à frente, quando discutiremos as escolas de governo. Contudo, considerando que a maioria das respostas se refere a organizações privadas, trataremos brevemente dos aspectos considerados mais relevantes para a presente pesquisa, por estarem diretamente relacionados com a conceituação teórica sobre educação corporativa e por guardarem relação com as ações desenvolvidas na UNICAMP.

O Quadro 1 também mostra que mais da metade das escolas de educação corporativa ocupam alta posição na estrutura organizacional, atuando muito proximamente ao maior nível hierárquico das organizações. Éboli *et al.* (2010) afirma que quanto mais próxima for a posição da escola em relação à alta direção, maior pode ser o alinhamento estratégico das ações de educação corporativa às diretrizes da organização, revelando a importância que se atribui às suas ações.

Como abordamos anteriormente, fator importante para as escolas de educação corporativa é o mapeamento das competências estratégicas. Fazer esse mapeamento no nível da organização é decisivo para que os programas e ações formulados não se restrinjam ao desenvolvimento das competências individuais dos colaboradores, sem articulação com as necessidades da organização. Nesse aspecto, o Quadro 1 também mostra que 73% das escolas atuam nesse sentido e que 68% mantêm as competências atualizadas para subsidiar adequadamente seus programas.

Em relação ao papel das escolas na definição de políticas e procedimentos de educação corporativa, o Quadro 1 revela que em 85% das organizações pesquisadas, ela

própria é a principal responsável por essas definições ou participa delas muito ativamente. Garantir esse papel para o SEC é fundamental para que se mantenha o alinhamento estratégico e para que se garanta que foram atendidos todos os preceitos que devem nortear a elaboração dos programas. Dessa forma, a possibilidade de sua efetividade e adequação às necessidades da organização e dos colaboradores é significativamente maior. Esse papel tanto mais é eficaz quanto maior for o envolvimento de lideranças estratégicas no processo. O referido Quadro revela que cerca de metade das escolas pesquisadas possuem comitê de governança, com a atribuição de garantir um alinhamento estratégico consistente, que deve se refletir na concepção dos programas. Esse comitê, sendo composto por lideranças que entendam de forma profunda o negócio da organização, pode contribuir para maior assertividade dos programas e melhores resultados, reforço das parcerias e para a visibilidade das ações da escola.

O método e as soluções adotadas para promover a aprendizagem são de fundamental importância para se utilizar todo o potencial e possibilidades existentes na organização. De acordo com o Quadro apresentado, 81% dos SECs têm nas aulas expositivas o principal método de aprendizagem formal. No campo da aprendizagem promovida por meio de relacionamentos, que representa 20% do processo de aprendizagem de acordo com Rabin (2014), 63% das organizações que responderam à pesquisa indicaram que promovem trabalhos em grupo para acelerar o aprendizado. Já em relação a metodologias de aprendizagem por meio de experiência ou tarefas desafiadoras nos moldes preconizados por Rabin (2014), que são aquelas responsáveis por cerca de 70% da absorção em processo de aprendizagem mais efetivo, 66% das organizações indicaram que praticam o *on the job*, ou seja, a aprendizagem em serviço, o que pode contribuir bastante para o aprendizado efetivo e para aplicação desse aprendizado no trabalho a ser desenvolvido.

Como estratégia de aprendizagem, é importante destacar a utilização de Ensino à Distância (EaD) e de tecnologias nas ações de desenvolvimento dos SECs, considerando que essa modalidade viabiliza a aprendizagem de forma autônoma, aumenta a flexibilidade de acesso, reduz custos com transporte e aumenta a base geográfica atendida. Na utilização de EaD, os sujeitos do processo (profissionais aprendizes, instrutores e tutores) estão separados no espaço e, muitas vezes e dependendo da modalidade utilizada, estão separados também no tempo. Em relação à utilização dessas tecnologias, o Quadro 1 revela também a predominância de organizações que oferecem apenas programas com carga horária exclusivamente presencial, sendo 27% com carga horária exclusivamente à distância e 14%

na modalidade semipresencial.

Outro aspecto pesquisado é quanto ao público atendido pelos SECs, caracterizado majoritariamente pelos colaboradores administrativos, pelos executivos e pelo pessoal operacional, conforme demonstra o Quadro 1. Isso confirma que as escolas de educação corporativa não abandonaram a necessidade de investimento na formação operacional voltada para o desempenho no cargo ou posto de trabalho, anteriormente atendidas pelos centros de treinamento. As novas formas de trabalho surgidas na sociedade do conhecimento, por mais que tenham valorizado o trabalho mais intelectualizado, não suprimiram a necessidade de atividades operacionais qualificadas, como mencionado anteriormente por Castells (1999).

Conforme demonstra ainda o Quadro apresentado, boa parte do conteúdo dos programas oferecidos pelos SECs são elaborados internamente e também ministrados por instrutores internos, valorizando o conhecimento que reside na organização por meio do compartilhamento do capital intelectual dos seus colaboradores. Assim, a troca de conhecimentos viabiliza-se por meio de um processo de aprendizagem formal, em sala de aula, característico da educação corporativa.

Finalmente destaca-se um dos aspectos mais importantes para educação corporativa, que se refere à avaliação e mensuração dos resultados das suas ações e responsável por indicar sua efetividade e justificar sua existência, e também aspecto fundamental para os objetivos da presente dissertação.

O precursor da avaliação de ações de treinamento foi Donald Kirkpatrick, que em 1959 estabeleceu uma metodologia em quatro níveis: reação, aprendizagem, comportamento e resultados. Posteriormente, em 1991, Jack Philips acrescentou outro nível a esses quatro, o de retorno sobre investimentos, conhecido como *Return on Investment* (ROI). FREITAS-DIAS e ALBUQUERQUE, 2014; ÉBOLI *et al.*, 2010).

De acordo com Kirkpatrick e Kirkpatrick (2010), os programas são mais efetivos quando há uma seleção correta do público alvo, quando o conteúdo, método e instrutores são adequados e por meio desse processo recebem, apreendem e aplicam os conceitos, habilidades e atitudes necessários para o negócio no seu trabalho. Assim, os programas devem ser planejados e avaliados contemplando todos esses aspectos, que seriam os quatro níveis de avaliação já mencionados.

Na avaliação de reação, medem-se as impressões e o nível de satisfação dos participantes do programa, quando de sua conclusão, em diversos aspectos: conteúdos, instrutores, métodos, carga horária e outras questões que compõem a ação. Na avaliação de

aprendizagem é avaliado em sala de aula se e em que medida os conhecimentos, habilidades e atitudes dos participantes aumentaram após participarem do programa. Na avaliação de aplicação, comportamento ou transferência busca-se conhecer se o conteúdo aprendido ao longo do programa está sendo aplicado no trabalho e, na avaliação de resultados, mede-se se o treinamento e a mudança de comportamento verificados na avaliação de aplicação impactaram ou não nos resultados e objetivos da organização. Na avaliação do ROI proposto por Philips, é mensurado o retorno financeiro sobre o investimento a partir da melhoria obtida no resultado do trabalho, convertendo esse resultado mensurável em benefícios monetários. Embora de aplicação complexa, a utilização desse quinto nível permite, dentre outros aspectos, identificar quais programas contribuem mais diretamente para as competências estratégicas da organização, podendo ser, por isso mesmo, um fator determinante para priorização de alocação de recursos (ÉBOLI *et al.*, 2010).

O Quadro 1 mostra também que 91% dos SECs pesquisados aplicavam a avaliação de reação; 49% aplicavam avaliação de aprendizagem; 26% utilizavam a avaliação de comportamento; 16% avaliavam os resultados decorrentes do aprendizado no trabalho e apenas 3% conseguiram chegar ao nível de avaliação do ROI. Esses indicadores mostram que as organizações no Brasil ainda não têm como prática avaliarem seus processos em todos os níveis, limitando-se praticamente à avaliação de reação, aplicada imediatamente após a conclusão do programa. Na medida em que os níveis de avaliação vão aumentando e tornando-se mais complexos e trabalhosos, os percentuais de utilização vão diminuindo substancialmente, não permitindo avaliar de forma explícita as contribuições das ações de educação corporativa para a melhoria do trabalho e dos resultados obtidos. De forma geral, Éboli *et al.* (2010) indicam que pelas dificuldades operacionais em realizar todos os níveis de avaliação, deve-se priorizar as avaliações de reação, aprendizagem e aplicação, nessa ordem, em todos os programas oferecidos, selecionando aqueles mais importantes para o negócio da organização para aplicação da avaliação de resultados. A autora menciona que somente SECs com muita maturidade e com processos de gestão muito bem estabelecidos conseguem chegar ao nível de aplicação do ROI, uma vez que é bastante complexo obter dados que confirmem que os retornos financeiros obtidos pela organização tenham como causa única a realização de ações de educação corporativa.

De todo modo, a adoção de um processo contínuo de avaliação é importante para dar sustentabilidade ao SEC, ao monitorar os seus programas nos diversos aspectos questionados, desde a concepção da solução de aprendizagem, passando pelo seu

oferecimento e chegando até os resultados dele decorrentes no ambiente de trabalho. Somente dessa forma é possível obter informações que evidenciem a necessidade de suas ações e que justificam sua própria existência. Em certa medida, a partir do questionário aplicado aos concluintes dos Programas aos quais se refere a presente pesquisa, tentaremos obter parcialmente essas informações, como abordaremos posteriormente.

2.3 Escolas de Governo

Consideremos que o público alvo das ações de treinamento e desenvolvimento aplicadas no contexto de educação corporativa junto ao setor público não se refere a trabalhadores da iniciativa privada, regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho. O serviço público é composto por servidores públicos majoritariamente nomeados mediante aprovação em concurso público e vinculados a Regime Próprio de Previdência Social, os quais são considerados estáveis após o cumprimento de estágio probatório pelo período de três anos. Azevedo e Loureiro (2003) sintetizam:

Os funcionários da organização burocrática são profissionais especializados, recrutados por mérito, tendem a exercer sua ocupação de forma continuada no tempo, pautam suas condutas pelas normas legais previamente estabelecidas, não se submetem à vontade pessoal do chefe superior, nem tampouco exercem poder discricionário sobre seus subalternos (AZEVEDO e LOUREIRO, 2003, p. 49).

No cenário contemporâneo, os servidores públicos têm o papel de conduzir a máquina pública a partir de uma Administração Gerencial, voltada para a busca da qualidade, eficiência e do interesse público, nos termos da Reforma Gerencial da década de 1990. Nesse novo contexto é esperado dos servidores que busquem formas de atuação mais adequadas, ágeis e criativas, dentro dos limites legais característicos da Administração Pública. (AZEVEDO e LOUREIRO, 2003; PACHECO, 2002)

Hall (2002) e Pacheco (2002) também pontuam que as mudanças decorrentes das reformas da administração do setor público no País e no mundo demandaram gerentes e dirigentes públicos mais qualificados e mais profissionalizados. São esses servidores que viabilizam e estimulam a produção dos resultados percebidos pelos cidadãos, com os valores e características específicas do setor público, à semelhança do que é demandado no setor privado, onde os líderes e gerentes atuam fortemente na disseminação e condução das mudanças em curso nas organizações.

Por diversas razões, Azevedo e Loureiro (2003) apontam que, diferentemente da abordagem adotada na Reforma Gerencial da década de 1990, que propunha uma ruptura e a

substituição do modelo burocrático na Administração Pública mencionadas no capítulo 1, esse modelo deve ser aprimorado para conciliar os princípios fundamentais da administração do Estado dentro de uma ordem democrática, na qual os servidores públicos passem a atuar ativamente nos processos de tomada de decisão nas suas atividades de administração. Isso representa uma importante mudança do seu papel, que agora “requer a responsabilização dos burocratas não apenas administrativa e hierarquicamente, como pensava Weber, mas também politicamente” (AZEVEDO e LOUREIRO, 2003, p.48).

Com as inovações do setor privado que se refletiram em mudanças no setor público, estimulando a utilização de novos instrumentos de gestão, cabe às escolas de governo filtrarem e adaptarem esses instrumentos para a devida aplicação, considerando especificidades não existentes na iniciativa privada, especialmente em função de seus processos decisórios mais complexos, com instâncias deliberativas em maior profusão e de sistemas de gestão limitados, pouco flexíveis e pré-determinados. (PETRUCCI, BRITO e SANTOS, 1995; SECCHI, 2009).

Para atender especialmente a esses novos desafios dos servidores públicos após a Reforma Gerencial, a constante profissionalização e a aprendizagem dos servidores públicos de carreiras de Estado se torna relevante, favorecendo a gestão do aparelho do Estado e a prestação dos serviços voltados aos cidadãos. Nesse aspecto, uma série de questões impactaram as discussões sobre como capacitar e formar os quadros existentes e os novos quadros, os de nível superior e o dos demais níveis, qual o perfil desejado e necessário desses servidores e como deveria se estruturar as instituições responsáveis por essa formação.

O profissionalismo e a especialização requeridos no modelo burocrático, como contraponto ao clientelismo e nepotismo do modelo patrimonial, está pautado em critérios de justiça e diferenciação, a partir dos quais os servidores devem ocupar seus cargos por meio das suas competências técnicas e comportamentais. Considerando que as funções ou cargos dos servidores públicos têm caráter permanente, tem se mostrado cada mais relevante a busca constante pelo seu desenvolvimento e profissionalização, avançando-se com isso no profissionalismo característico da burocracia, que exige treinamento especializado e completo, visando o desenvolvimento do servidor para o exercício de sua plena capacidade de trabalho (WEBER, 1974; SECCHI, 2009).

Ranzini (2016) e Santos e Brito (1995) consideram que a profissionalização dos servidores públicos no Brasil e o surgimento das escolas de governo sofreram influência do modelo francês, representado na *École Nationale d'Administration* (ENA) criada em 1945,

responsável por formar os altos dirigentes dos quadros de servidores públicos franceses, independentemente de onde seriam alocados. Por isso, a formação tinha características mais generalistas e voltadas às técnicas de governo, formando e ao mesmo tempo absorvendo os servidores públicos do País em suas instituições.

É com base nesse modelo que em 1982 o DASP, por meio de estudos que resultaram no Relatório Rouanet, recomendou a criação de uma carreira ou cargos específicos para as atividades de direção, supervisão e assessoramento na alta Administração Pública e a criação de uma escola superior de administração pública, combinando formação e acesso aos quadros públicos. (CARVALHO, 2007; PETRUCCI, BRITO e SANTOS, 1995).

Segundo consta no Relatório, muitas críticas surgiram em relação à criação de uma escola para formação de servidores públicos de alto escalão baseada na ENA, temendo-se que no Brasil se formasse uma elite de funcionários públicos privilegiados, com excessiva formação técnica e pouca sensibilidade social. Entretanto, Rouanet, em suas considerações em relação a essas críticas, rebate:

Democrática em seus métodos de recrutamento e pluralista em sua orientação pedagógica, a escola dificilmente produziria meros técnicos, insensíveis às implicações sociais e políticas da ação administrativa: ela formaria funcionários de um Estado moderno capaz de abrir-se aos desafios propostos pelo ambiente e de enfrentá-los por meio de uma interação dialógica com a sociedade (ROUANET, 2005, p.94)

Em 1998, a Emenda Constitucional 19, por meio da inclusão de § 2º ao artigo 39 na Constituição Federal, estabeleceu “que a União, os Estados e o Distrito Federal manterão escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos”, anunciando a utilização do termo escolas de governo, muito embora já existissem iniciativas de desenvolvimento de servidores na Administração Pública (BRASIL, 1998).

As discussões em torno do tema avançaram, reforçando a necessidade de valorização do papel do servidor público e da necessidade de formação e aperfeiçoamento dos quadros da Administração Pública, inclusive no âmbito da América Latina. A V Conferência Iberoamericana de Ministros de Administração Pública e Reforma do Estado, em 2003, explicitou, dentre outras questões relacionadas ao serviço público, a necessidade de oferta de treinamento adequado aos servidores públicos com os seguintes objetivos: complementar formação inicial ou acesso; adaptar-se à evolução das tarefas e lidar com déficits de desempenho; possibilitar seu crescimento profissional; e atuar no âmbito das mudanças organizacionais (CARTA IBERO-AMERICANA DE LA FUNCION PÚBLICA, 2003)

Para Carvalho (2007), esse documento foi um importante referencial para orientar as políticas de formação de pessoal no serviço público no Brasil, especialmente em função do

papel protagonista que os gerentes e dirigentes deveriam desempenhar no contexto das reformas da administração e da busca por resultados mais eficazes nos serviços prestados. De acordo com o autor, a Carta serviu inclusive de referência para a publicação do Decreto 5.707, em 2006, que finalmente instituiu a política e diretrizes para o desenvolvimento de pessoal da Administração Pública federal direta, autárquica e fundacional, explicitando suas 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 (BRASIL, 2006a).

De modo geral, a política de desenvolvimento dos servidores públicos federais não se distancia dos princípios e conceitos utilizados na educação corporativa, apresentando contribuições para essas ações: ressaltou a importância da educação continuada; valorizou formas de aprendizagem para além dos cursos formais; enfatizou a melhoria da eficiência e da eficácia; introduziu a gestão por competências como elemento norteador dos programas de capacitação para atendimento dos objetivos institucionais; reforçou a necessidade de capacitação gerencial e qualificação para ocupação de cargos de direção e assessoramento superior; e institucionalizou as escolas de governo (CARVALHO, 2007).

Para Pacheco (2002), o desafio atual das escolas de governo reside em apoiar o desenvolvimento dos servidores, preparando-os para superarem a cultura burocrática extremamente centralizada e com fim em si mesmo, aplicando, contudo, os “valores republicanos” - que entendemos como o zelo no trato da coisa pública e a supremacia do bem coletivo, além da aplicação dos princípios fundamentais da administração pública: legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência. Segundo a autora, isso é possível promovendo seu alinhamento às estratégias do governo para melhoria da gestão pública, buscando novas tendências e melhores práticas para maior eficiência da gestão, influenciando, por outro lado, na formulação de estratégias que proporcionem a melhoria da gestão.

Dentro desse contexto e tendo como base o Relatório Rouanet de 1982, foi criada a ENAP, referência no País no desenvolvimento de servidores públicos na esfera federal.

2.3.1 O protagonismo da ENAP

Em 1986 foi criada a ENAP, vinculada à Fundação Centro para Formação do Servidor Público (FUNCEP), órgão que já existia desde 1980 e que tinha a finalidade de “promover, elaborar e executar os programas de formação, treinamento, aperfeiçoamento e profissionalização do servidor público da Administração Federal Direta e Autárquica, bem como estabelecer medidas visando ao seu bem-estar social e recreativo”. Sob inspiração no Relatório Rouanet elaborado em 1982, tem como finalidade atuar na profissionalização do servidor público federal de nível superior (ABRUCIO, 2007, BRASIL, 1980; BRASIL, 1986; CARVALHO, 2007; SANTOS e BRITO, 1995; ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, 2015).

Em 1990, a FUNCEP passou a ser denominada ENAP, com o papel de “desenvolver competências de servidores públicos para aumentar a capacidade de governo na gestão de políticas públicas. Busca ser referência em formação e desenvolvimento dos agentes públicos, visando ao seu alto desempenho, e na indução da inovação em gestão pública, a fim de obter resultados para a sociedade” (ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, 2014, p.5).

Para Abrucio (2007), o caráter mais estratégico da burocracia conferido pela Reforma Gerencial ao se pensar em um núcleo diferenciado de servidores públicos aptos a formularem as políticas públicas, levou ao entendimento da necessidade da constante capacitação e reconhecimento desse segmento a partir de critérios meritocráticos, o que é bastante difícil em se tratando de serviço público, já que isso conflita com a prática da classe política de manipulação de cargos e verbas. De todo modo, sendo a profissionalização do serviço público um eixo estratégico central para a modernização do Estado, deve estar ligado a um projeto amplo de modernização da gestão pública e de remodelagem da burocracia, conferindo um papel relevante da ENAP no contexto nacional.

Carvalho (2007) destaca o importante papel da ENAP no primeiro mandato do Governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-1998), participando da formulação e difusão da implantação na Nova Gestão Pública conduzida pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), no âmbito da Reforma Gerencial mencionada no capítulo 1. Da mesma forma, Nicolini (2008) ressalta o importante papel da ENAP na formação inicial dos servidores para a carreira do Estado e nas ações de desenvolvimento pontuais, ressaltando seu alinhamento com a política de recursos humanos do governo federal. Esse alinhamento se

apresenta inclusive no acompanhamento e ajustes das práticas disseminadas por meio das redes de escolas de governo, disponibilizando conteúdo em Banco de Soluções para disseminar o conhecimento das melhores práticas em Administração Pública para replicação em outras instituições interessadas.

Isso fica claro a partir de Decreto de 2006 que instituiu a política e diretrizes para o desenvolvimento de pessoal da Administração Pública federal, pelo qual foi atribuído à ENAP o papel de articular as ações das demais escolas de governo de nível federal e de coordenar sistema de escolas de governo do País, além de coordenar e supervisionar os programas de capacitação gerencial executados por outras escolas da esfera federal, aproximando-se do papel idealizado quando de sua concepção, na década de 1980 (BRASIL, 2006a).

Atualmente existem vinte escolas de governo federais vinculadas ao Sistema de Escolas de Governo da União (SEGU), que tem como objetivos subsidiar o processo decisório do Comitê Gestor da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal; apoiar e disseminar a implementação dessa Política; potencializar as ações de capacitação dos servidores públicos; e elaborar e executar o Programa de Capacitação Gerencial coordenado pela ENAP. Além disso, a ENAP atua também na articulação da Rede Nacional de Escolas de Governo, composta por 262 instituições governamentais em todo o território nacional (FIGURA 1), com o objetivo de aumentar a eficácia das instituições que atuam na formação e aperfeiçoamento dos servidores públicos, buscando o compartilhamento de conhecimentos e experiências de boas práticas (ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, 2017).

Figura 1 – Distribuição da Rede Nacional de Escolas de Governo



Fonte: ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, 2017

Em 2016 foi baixado o Estatuto da ENAP atualizando suas atribuições, passando a configurar-se como “Instituição Científica, Tecnológica e de Inovação (ICT), atuando no desenvolvimento de pesquisa básica ou aplicada, de caráter científico e tecnológico, e o desenvolvimento de novos produtos, serviços ou processos destinados a tecnologias de gestão que aumentem a eficácia e a qualidade dos serviços prestados pelo Estado aos cidadãos”. Essa caracterização coloca a ENAP em um patamar de produtora de conhecimento e não somente de multiplicadora de melhores práticas e de conhecimento organizacional. (BRASIL, 2016).

Em relação ao seu público-alvo, atualmente a ENAP desenvolve suas atividades de capacitação por meio das seguintes linhas de atuação: dirigentes atuais e potenciais; servidores públicos de carreiras do ciclo de gestão governamental e carreiras transversais; servidores engajados na implementação dos sistemas coordenados pelas áreas do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; e formação de formadores (ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, 2015).

Sobre a relevância da ENAP, é importante mencionar que, em nível mundial, foi realizado um estudo comparativo em 2002 entre instituições públicas de desenvolvimento gerencial de nove Países (Alemanha, Bélgica, Brasil, Canadá, Finlândia, Hong Kong, Reino Unido, Malásia e Cingapura), sendo pesquisadas as atividades da ENAP. Esse estudo foi realizado pelo *Canadian Centre for Management Development* (CCMD), com o objetivo de observar as tendências na avaliação de desempenho e credenciamento; as inovações e melhores práticas; e o potencial para futuras parcerias entre instituições. De acordo com o Hall (2002), esse estudo apontou que a maioria dessas instituições tem utilizado novos métodos de ensino e aprendizagem; que a maioria dos treinamentos é voluntária, com programas obrigatórios voltados para o acesso ao serviço público; que a maioria está vinculada a instituições centrais de governo, com tendência à autonomia em relação às instituições acadêmicas.

Apurou-se também a tendência de aprimoramento dos processos de avaliação, sendo que todas as instituições aplicavam a avaliação de reação após os treinamentos e que algumas avançavam para a avaliação de retorno do investimento em uma parcela dos seus cursos e programas, como preconizam os conceitos relativos à educação corporativa mencionados anteriormente. Finalmente, o estudo também identificou que todas as instituições pesquisadas atuavam nas seguintes frentes e desafios: apoiando a reforma do serviço público; na formação de boas lideranças; no apoio para formação de organizações de aprendizagem; no avanço no seu financiamento e nos seus modelos e sistemas operacionais e

de gestão; no uso efetivo de tecnologias de informação; na avaliação de desempenho dos cursos e da organização; no desenvolvimento de parcerias e no treinamento em línguas.

Isso demonstra que as principais instituições de capacitação do serviço público em diferentes países deparam-se com os mesmos desafios e estão em níveis relativamente próximos em relação ao desenvolvimento do corpo gerencial do serviço público, não havendo diferenças significativas de funcionamento e escopo entre as instituições pesquisadas. Também se nota que as questões priorizadas no exterior são relativamente as mesmas das escolas de educação corporativa, que não se diferenciam substancialmente das escolas de governo do País e do exterior, considerando as instituições pesquisadas no estudo de Hall.

2.3.2 A EGESP - Escola de Governo do Estado de São Paulo e as Escolas das Universidades Públicas Estaduais Paulistas

Em termos de desenvolvimento dos servidores públicos estaduais, no estado de São Paulo, a Fundação do Desenvolvimento Administrativo (FUNDAP) foi criada em Lei de 1974, com o objetivo de contribuir para a elevação dos níveis de eficácia e eficiência da Administração Pública estadual, por meio da formação e o aperfeiçoamento de executivos, do desenvolvimento da tecnologia administrativa e da prestação de assistência técnica. Dentre as diversas atribuições da FUNDAP, constavam a de promover cursos, estudos e pesquisas, além da organização do centro de documentação e informações relativas à tecnologia administrativa e de participar de programas de desenvolvimento administrativo. À estrutura da FUNDAP se integrou a Escola de Governo e Administração Pública (EGAP) em 1991 como um departamento, com a finalidade de planejar e executar as ações de aperfeiçoamento, atualização e formação de quadros executivos, de direção e assessoramento de nível superior, visando melhorar os níveis de desempenho e eficiência dos ocupantes de cargos e funções no serviço público, estimular e promover a especialização profissional e preparar servidores para funções superiores.

Como medida para redução de despesas em função de crise financeira do Estado, a FUNDAP foi extinta por Lei em 2015, com a EGAP passando a integrar Unidade Central de Recursos Humanos (UCRH) da Subsecretaria de Planejamento Estratégico e Gestão Governamental, da Secretaria da Fazenda e do Planejamento do Estado em 2017. Sua atribuição consistia em formar os quadros superiores e capacitar os servidores públicos do Estado, em nível geral, incluindo também ações relativas à Educação a Distância, não

mencionadas nas legislações anteriores (INSTITUTO PÓLIS, 2015; SÃO PAULO, 2015; SÃO PAULO, 2017)

Com público alvo composto por cerca de 530 mil servidores públicos do Estado de São Paulo de todos os níveis, passou por um momento de transição até a nova configuração da EGAP em 2017, com um processo de reestruturação física, de pessoal e de formatação e oferecimento dos seus cursos. De acordo com informações fornecidas pelo órgão²¹, em 2018 foi oferecida capacitação a oito mil servidores, sendo cerca de 10% no formato presencial e 90% no formato EaD. Em 2019 a denominação da EGAP foi alterada para Escola de Governo do Estado de São Paulo (EGESP), que passou a se vincular à Coordenadoria de Gestão, da Subsecretaria de Gestão da Secretaria da Fazenda e Planejamento, desvinculando-se, portanto, da Coordenadoria de Recursos Humanos do Estado. Com essa nova alteração, sua estrutura organizacional ficou composta por Centro de Capacitação; Centro de Produção e Suporte Educacional; Centro de Educação Fiscal; Centro de Gestão do Conhecimento, Pesquisa e Inovação; Centro de Relações Institucionais, Comunicação e Eventos; e Centro de Gestão de Recursos Orçamentários, reorganizando as atividades da Escola. Superada a fase de reorganização interna, a meta estabelecida para 2019 é oferecer 110 mil vagas para capacitação majoritariamente em EaD, sendo ministrados cursos presenciais apenas em programas muito específicos, como projeto piloto para viabilização de EaDs e para gestores. (SÃO PAULO, 2019).

Dos cursos oferecidos destacam-se o Programa de Atualização para Ingressantes e Servidores Públicos, tanto da administração direta como indireta; o Curso de Desenvolvimento Gerencial voltado aos gestores de segundo escalão; o curso de Formação em Recursos Humanos e o curso de Melhoria de Atendimento ao Cidadão. De um modo geral, nota-se que o foco da EGESP recai em temas transversais a todas as esferas da Administração Pública, ficando a cargo das escolas específicas de governo do Estado a formatação e oferecimento de cursos especializados voltados às atividades-fim de cada uma.

Nesse aspecto, relativamente diferente da ENAP, que coordena a Rede de Escolas de Governo do nível federal, no nível do Estado de São Paulo a EGESP não desempenha esse papel em relação às demais escolas, até pelo fato de não haver uma rede de escolas formalizada, como na esfera federal. Entretanto, a EGESP relaciona-se com todas as demais escolas de governo do Estado por meio de parcerias espontâneas, trocando expertises e realizando cooperações específicas, começando a estabelecer parcerias também com escolas

²¹ Informações coletadas em reunião presencial com equipe gestora da EGAP, realizada em 13 de fevereiro de 2019.

das universidades públicas do Estado.

No que se refere às universidades públicas estaduais de São Paulo, a USP desenvolve a capacitação de seus servidores por meio da Coordenadoria de Administração Geral (CODAGE) e a UNESP, guiada pelo seu Plano de Desenvolvimento Institucional e pelas ações da Escola UNESP de Liderança e Gestão.

Na USP, foi criada em 2012 a Escola Técnica e de Gestão, assessoria ligada à CODAGE, constituída pelo seu Diretor e pela equipe de apoio. Contava com um Conselho Gestor para definir a política e acompanhar e avaliar suas atividades e resultados, orientando-se pelas diretrizes e estratégias da Universidade, sendo incorporada pela CODAGE em 2015, mas mantendo as ações de capacitação permanente dos servidores. Seus objetivos referem-se ao oferecimento de diferentes formas de capacitação aos seus servidores, desde o ingressante até a formação de novos líderes, tendo como público atendido os docentes em cargos de gestão e todos os demais servidores técnicos e administrativos da Universidade. Como objetivos são mencionados também o apoio e o estímulo a comunidades de práticas e a preparação dos seus servidores para os processos de mudança em função da dinâmica e complexidade do ambiente do trabalho universitário.(UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2012 e 2015).

Na UNESP, as atividades de capacitação são orientadas pelo Plano de Desenvolvimento Institucional, composto por vinte programas que guiam as ações da Universidade. Em 2018, sob o Programa de Gestão de Recursos Humanos, e em 2019, sob o Programa Política de Desenvolvimento de Pessoas, estão previstas três ações: 1 - Preparar servidores docentes e técnico-administrativos para exercerem o papel de gestor na implementação de políticas institucionais; 2 - Realizar, por meio de tutoria e mentoria, capacitação técnica específica em diferentes áreas da universidade utilizando conhecimentos e experiências profissionais internas dos servidores da área; e 3 - Preparar servidores docentes e técnico-administrativos de diferentes áreas da Universidade, de forma permanente e continuada, com o propósito de responder às mudanças organizacionais. (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2019). A UNESP também conta com um programa denominado Liderança e Gestão, que tem como meta em 2019 a promoção de atividades de capacitação de chefes de departamento para otimizar o planejamento por meio da Escola UNESP de Liderança e Gestão (EULG), que atua exclusivamente junto aos gestores docentes da Universidade, oferecendo cursos relacionados à gestão acadêmica em diferentes módulos. (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2013).

A esse cenário de escolas de governo tratados neste capítulo (ENAP, EGAP, da Escola Técnica e de Gestão da USP e Escola UNESP de Liderança e Gestão), acrescentam-se as ações de desenvolvimento de servidores da UNICAMP, sobre as quais abordaremos no capítulo 4, com as respectivas análises e considerações necessárias à presente pesquisa.

2.4 Considerações finais

Este capítulo apresentou os principais aspectos que envolvem a educação corporativa e as escolas de governo, contextos que se relacionam com as ações de desenvolvimento dos servidores da UNICAMP e com os programas de desenvolvimento que abordaremos nos próximos capítulos.

Abordamos um pouco mais detidamente as questões relacionadas às novas relações do trabalho na sociedade do conhecimento, que valorizam o conhecimento e consideram o capital intelectual dos indivíduos como um ativo das organizações, proporcionando seu desenvolvimento e dos próprios indivíduos, nos quais são investidos recursos para seu constante aprendizado e geração de conhecimento para a organização. Com isso, tentamos compreender o papel da educação corporativa nesse contexto de constante aprendizagem e na geração de valor para a organização e para os indivíduos que, na perspectiva contemporânea, percebem-se como agentes de mudança na organização e comprometem-se com seu desenvolvimento, inclusive para garantir sua empregabilidade no mercado ao longo da vida.

Entendemos também o destaque aos programas de desenvolvimento dos gestores, tanto na educação corporativa como nas escolas de governo, pelo seu papel de agentes de disseminação e compartilhamento do conhecimento, que devem conduzir às mudanças necessárias ao crescimento e sobrevivência nas instituições em que atuam.

Discutimos ainda que a educação corporativa estrutura suas ações por meio de um alinhamento estratégico, que pressupõe o adequado entendimento da organização e das suas competências estratégicas, que devem se desdobrar em competências individuais (técnicas e comportamentais). A obtenção dessas competências pelos indivíduos pressupõe que os programas sejam concebidos a partir de uma articulação prévia de conteúdo, estratégias, métodos de aprendizagem e de avaliação, ajustados às necessidades da organização e ao público alvo. Além disso, pressupõe a utilização de métodos de avaliação de reação junto aos colaboradores que participaram da ação, como forma de conhecer a disposição de aplicação do conteúdo aprendido em função do seu reconhecimento quanto à qualidade do programa,

além da aplicação dos demais níveis de avaliação propostos por Kirkpatrick e Kirkpatrick (2010), como avaliações de aprendizagem, para se ter uma medida do nível do aprendizado adquirido, que pode ser decisivo no momento da sua aplicação no ambiente de trabalho.

Já do ponto de vista da própria educação corporativa, tratamos da necessidade de utilização de estratégias para identificar se e em que medida o conhecimento aprendido na ação de desenvolvimento está de fato sendo aplicado no ambiente de trabalho, demonstrando assim que as competências que compuseram o conteúdo e estratégias dos programas foram adquiridas pelo colaborador. Essa avaliação pode resultar numa análise positiva do programa ou no seu ajuste. E avançando um pouco nesse quesito e nos níveis de avaliação recomendados por Kirkpatrick e Kirkpatrick (2010), entendemos ser necessário que também se proceda à avaliação de resultados, buscando compreender se a competência adquirida resultou em melhor desempenho da organização; caso contrário, é preciso identificar quais os aspectos que precisariam ser ajustados no programa para proporcionar que tais resultados sejam alcançados.

Em relação às escolas de governo, abordamos as especificidades desse sistema de desenvolvimento dos servidores das esferas públicas, tanto em nível federal como no nível do Estado de São Paulo, não identificando aspectos que as diferenciem substancialmente dos sistemas de educação corporativa, a não ser aqueles que fazem parte dos seus contratos de trabalho. Como somente tratamos dos aspectos relacionados ao desenvolvimento das pessoas, não abordando todos os componentes de um sistema de gestão de pessoas nas organizações, como ingresso, reconhecimento, remuneração e recompensa e movimentação, as estruturas, características e desafios entre ambas as esferas nos parecem muito semelhantes. Certamente, se incorporássemos esses outros aspectos na pesquisa as percepções poderiam ser diferentes.

Também em relação às Escolas da USP e da UNESP, embora numa abordagem bastante reduzida, podemos perceber que ambas têm como foco o desenvolvimento dos seus gestores, inclusive na UNESP abrangendo também os gestores docentes, demonstrando que o desenvolvimento dos gestores, tema da presente pesquisa, é pertinente e atual.

Dessa forma, a partir dos cenários traçados nos capítulos 1 e 2, que estabeleceram as bases para a presente pesquisa, apresentaremos no capítulo seguinte os procedimentos metodológicos que foram utilizados para seu desenvolvimento, cujos resultados serão apresentados e discutidos nos capítulos 4 e 5.

CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo aborda os procedimentos metodológicos empregados na dissertação. Entende-se que a pesquisa aqui apresentada se classifica a partir de uma abordagem que combina elementos quantitativos e qualitativos, num estudo exploratório, de natureza aplicada, desenvolvido a partir de procedimentos bibliográficos, documentais e de estudo de caso, para responder às perguntas, que retomamos aqui:

- Quais as diretrizes ou políticas que orientaram as ações de desenvolvimento dos servidores da UNICAMP e os programas de desenvolvimento específicos: PDG-E, PDG-S, GEPRO e PDL?
- Esses processos de desenvolvimento resultaram na aplicação do seu conteúdo na rotina dos serviços, contribuindo para melhores resultados na gestão e para a modernização da gestão da UNICAMP?
- Os resultados esperados para os Programas foram alcançados?

Considerando que o objeto proposto se refere a programas únicos realizados no âmbito da UNICAMP, a metodologia utilizada de estudo de caso, segundo Yin (2001), e Goode e Hatt (1979), é aquela que mais se propõe a responder as perguntas de pesquisa estabelecidas já desde a introdução do trabalho. Tal metodologia pressupõe a realização de uma pesquisa empírica de um fenômeno cujas delimitações do seu contexto não estão claramente definidas e quando há necessidade de se conhecer como e por que ocorreram tais fenômenos, a partir de um objeto social único e real.

De acordo com Yin (2001), o estudo de caso tem como características principais o particularismo do fenômeno ou objeto estudado, a apresentação dos seus resultados por meio de descrição, explicação e análise intensas e detalhadas a partir de evidências de diversas naturezas e aspectos, proporcionando interpretações e perspectivas diversificadas que, inclusive, podem subsidiar pesquisas semelhantes em outros espaços e contextos semelhantes ainda não estudados. O caso sob análise refere-se aos Programas de Desenvolvimento Gerencial, de Melhoria de Processos e de Desenvolvimento de Lideranças da Universidade no período de 2003 a 2017, contudo os Programas serão tratados como subcasos quando forem detectadas discrepâncias que permitam ou exijam uma análise diferenciada e específica em cada subcaso.

A pesquisa bibliográfica se deu a partir de dados secundários por meio de livros e artigos científicos, nos quais buscou-se conhecer e compreender o estado da arte do conhecimento sobre os temas relacionados aos objetos da pesquisa (SÁ-SILVA, ALMEIDA E

GUINDANI, 2009).

Como métodos utilizados para a coleta de dados e estratégia de campo foram utilizados pesquisa documental, questionário e entrevista.

A pesquisa documental se deu a partir de fontes primárias, conforme Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), obtendo-se informações sobre o processo de criação, institucionalização e modernização da Universidade, a partir da década de 1980 até 2017, sobre as ações relacionadas ao treinamento e desenvolvimento dos servidores e sobre a concepção, implantação, desenvolvimento e avaliação do Programa Desenvolvimento Gerencial (PDG), Gestão por Processos (GEPRO) e Programa de Desenvolvimento de Lideranças (PDL) no mesmo período. Tal pesquisa se deu a partir de documentos institucionais disponíveis, como materiais de divulgação, documentos oficiais, arquivos, relatórios, entrevistas e matérias publicadas na mídia interna.

O questionário, aplicado na plataforma Google – Formulários Google (APÊNDICE A), teve como objetivo conhecer a opinião dos concluintes dos Programas em relação aos programas dos quais participaram, a partir de alguns temas principais referidos na literatura sobre educação corporativa abordada na presente pesquisa: participação e aprendizagem; aplicação; e resultados, de acordo com os conceitos e fundamentos propostos por Kirkpatrick e Kirkpatrick (2010), Éboli *et al.* (2010) e Meister (1998), utilizados para realização da análise qualitativa das informações obtidas. Esses temas contemplaram questões relacionadas à sua participação, aproveitamento e engajamento com os propósitos e objetivos do curso, à existência de patrocínio de suas Diretorias para implantação das ações propostas, à adesão de sua comunidade a tais ações e à avaliação individual sobre a aplicação contínua dos conceitos apreendidos nos diferentes Programas em sua atuação profissional.

Esse questionário foi composto por vinte e sete perguntas elaboradas a partir desses grandes temas, baseadas na pesquisa documental sobre os referidos Programas e na literatura utilizada na pesquisa, contendo questões fechadas e abertas. As questões fechadas foram construídas para se obter informações diretas e objetivas em relação aos Programas, cujas respostas foram quantificadas em forma de percentual. As questões abertas foram aplicadas para se obter aprofundamento em algumas questões e para compensar eventual limitação de questões fechadas, que poderiam induzir o respondente a emitir respostas sem as explicações que julgasse necessárias para melhor refletir sua percepção.

As perguntas do questionário foram agrupadas em quatro blocos: caracterização geral; participação e aprendizado; aplicação; e resultados. O primeiro bloco, com perguntas de

01 a 04, destinou-se a coletar informações relacionadas ao Programa realizado e ano de conclusão, e as funções ocupadas naquele momento e no momento atual. O segundo bloco (participação e aprendizado), composto por questões de 05 a 12, tinha como objetivo conhecer a percepção dos respondentes em relação ao seu ingresso no Programa e sobre como avaliaram o nível do seu aprendizado ao longo do curso. O bloco seguinte, com questões de 13 a 17, aglutinou questões relacionadas à aplicação do aprendizado, com a intenção de obter as percepções dos respondentes quanto ao seu comportamento no local de trabalho após a conclusão do Programa, especialmente sobre as possibilidades e condições de aplicação do aprendizado. O último bloco, composto pelas questões 18 a 26, trataram de questões relativas à percepção dos respondentes quanto aos Resultados, Impactos e Qualidade do trabalho após a realização do curso. Esses temas são bastante relacionados com os conceitos de avaliação em Educação Corporativa, especialmente a partir de Kirkpatrick e Kirkpatrick (2010) mencionados no capítulo 2.

As respostas às questões abertas foram tratadas preliminarmente por meio de análise de conteúdo, para posterior quantificação em forma de percentual, como nas questões fechadas. De acordo com Marconi e Lakatos (2002), a análise de conteúdo envolve classificação de categorias de respostas abertas (p. ex. disciplinas e conteúdo; organização de programas; aplicabilidade; dentre outras), as quais serão analisadas na próxima seção.

O questionário também contemplou campos para comentários ao final de cada seção de questões fechadas, os quais foram transcritos literalmente e utilizados na composição da análise realizada na pesquisa, na medida em que puderam ilustrar ideias relevantes já trazidas em outras partes do questionário ou complementar as informações obtidas nas entrevistas e documentos.

Feitas essas considerações, o questionário foi disponibilizado à amostra escolhida por e-mail no período de agosto a dezembro de 2018, com a devida assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido nº 90752718.8.0000.5404, integrante do projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAMP. O índice de resposta obtido foi de 48%, percentual superior à média de respostas obtidas a questionários enviados em pesquisas, que é de cerca de 25% (LAKATOS E MARCONI, 2003).

Para aplicação do questionário aos concluintes dos Programas estudados, a amostra estabelecida considerou o universo da população de concluintes dos Programas de 1.012 servidores. Foi estabelecida uma amostra intencional de respondentes, por meio de técnica de amostragem não probabilística que, de acordo com Marconi e Lakatos (2002), é a

mais adequada ao tipo de pesquisa na qual se quer conhecer a opinião de determinados sujeitos sobre algum assunto e quando não se pretende que essas opiniões representem a opinião do universo da população. Dessa forma, as opiniões expressas pelos respondentes têm validade dentro do contexto específico da pesquisa, não sendo válidas para sua generalização em relação a todos os concluintes dos Programas estudados e não cabendo aplicação de fórmulas estatísticas normalmente aplicadas em amostragens probabilísticas.

A configuração dessa amostra intencional restringiu-se ao corpo de servidores técnico-administrativos em atividade, vinculados ao regime de trabalho regido pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) ou pelo Estatuto do Servidor da Unicamp (ESUNICAMP), excluindo-se temporários ou emergenciais, estagiários, colaboradores voluntários, terceirizados e contratados pela Fundação de Desenvolvimento da Unicamp (FUNCAMP), público que não foi atingido por quaisquer dos programas estudados. Além disso, foram considerados alguns critérios, como estar em efetivo exercício no momento de aplicação do questionário, não tendo se desligado por aposentadoria ou outro motivo. O estabelecimento da amostra também contemplou integrantes das Unidades de Ensino e Pesquisa e integrantes de órgãos da Administração Central e da Área da Saúde.

A partir dessas premissas, fez-se necessário definir um tamanho razoável e gerenciável para essa amostra, levando-se em conta a ferramenta utilizada e o tempo disponível para sua aplicação e para tratamento dos dados obtidos, resultando nos números e percentuais demonstrados na Tabela 2.

Tabela 2 – Definição da amostra de análise

PROGRAMA	QUANTIDADE DE CONCLUINTE (A)	% CONCLUINTE POR PROGRAMA/TOTAL CONCLUINTE (B)	QUESTIONÁRIO ENVIADO (C)	RESPONDENTE (D)	% DE RESPONDENTE DO PROGRAMA/TOTAL DA AMOSTRA (E)
PDG-E	304	30%	46	22	42%
PDG-S	244	24%	23	10	19%
PDL	80	8%	11	9	17%
GEPRO	384	38%	29	11	21%
TOTAL	1.012	100%	109	52	100%

Fonte: elaboração própria

Em função do número total de concluintes dos Programas (coluna A) e da proporção deles em relação a esse total, encontramos o percentual dos concluintes de cada um dos Programas em relação ao total (coluna B). A partir dessa proporção, enviamos questionários a 109 servidores (coluna C), resultando na obtenção de um número de respostas

próximo do objetivo, que seria em torno de 60 respostas (coluna D), sendo esperado que esse número fosse equivalente ao percentual obtido na coluna B.

Contudo, observamos que os concluintes consultados de cada Programa aderiram à pesquisa respondendo ao questionário em percentual relativamente diferente do planejado, conforme coluna E, obtendo-se respostas em maior proporção do que a prevista do Programa de Desenvolvimento Gerencial – Especialistas (PDG-E) e do PDL e em menor proporção do Programa Desenvolvimento Gerencial – Supervisores (PDG-S) e do GEPRO. No caso do PDG-E, isso pode ser atribuído à percepção de sua maior valorização, pelos respondentes, já que se trata de um curso de especialização universitária. No caso do PDL, o maior número de respostas pode ser atribuído ao fato de seu oferecimento ter sido mais recente (2016), encontrando seus participantes ainda relativamente mobilizados e motivados em função dessa participação.

Ressalte-se também que a participação dos servidores no PDG-E, no PDG-S e no PDL implicava exclusividade, ou seja, servidores que participaram de um desses Programas não poderiam participar dos demais, com exceção do Programa GEPRO, que não tinha critério de exclusividade para participação. Assim, na resposta aos questionários, percebemos que muitos participantes do GEPRO que também cursaram um dos outros três Programas, optaram por responder o questionário indicando um desses Programas, explicando assim a quantidade menor de respondentes do GEPRO. De todo modo, tais fatores não influenciaram nas análises realizadas na presente pesquisa.

A amostra considerou também as áreas e locais nos quais os servidores estavam exercendo suas atividades no momento da realização do Programa, uma vez que partia dessas Unidades e Órgãos a formalização para tais participações, considerando as três grandes áreas: Administração Central, Área da Saúde e Unidades de Ensino e Pesquisa (TABELA 3):

Tabela 3 – Distribuição da amostra por área

ÁREA	SERVIDORES ATIVOS (A)	% ATIVOS POR ÁREA (B)	QUESTIONÁRIOS ENVIADOS (C)	% ENVIADO POR ÁREA (D)	QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS (E)	% RESPOSTAS POR ÁREA (F)
ADM CENTRAL	2.187	31%	35	32%	16	31%
ÁREA DA SAÚDE	1.870	26%	29	27%	11	21%
UNIDADE DE ENSINO E PESQUISA	3.061	43%	45	41%	25	48%
TOTAL	7.118	100%	109	100%	52	100%

Fonte: elaboração própria

As colunas E e F mostram que o índice de sucesso nas respostas variou conforme a área de lotação, havendo predominância de respostas oriundas das Unidades de Ensino e Pesquisa e uma quantidade de respostas um pouco menor do que a esperada da área da Saúde, mesmo assim acompanhando também a proporcionalidade da distribuição dos servidores por área na Universidade. Assim, pode-se concluir que a quantidade de respostas obtidas, mesmo diferente daquela estabelecida na amostra inicial, mantém as características planejadas tanto em relação à distribuição de respostas por Programa quanto por áreas de lotação da Universidade.

Como segunda etapa da coleta de dados, foram realizadas entrevistas com os dirigentes da Universidade e responsáveis pelos Programas, a partir das quais obtivemos informações específicas e adicionais referentes a esses cursos e ao cenário de modernização da Universidade, em diferentes períodos e sob diferentes perspectivas. Foram entrevistados especificamente aqueles que, no exercício de suas funções, envolveram-se mais diretamente com a concepção, idealização e apoio para realização dos Programas, visando captar as respectivas percepções quanto ao seu desenvolvimento e resultados, complementar o quadro de informações obtidas nos questionários respondidos pelos alunos, além de outras questões que delinearam e permearam os Programas. (QUADRO 2).

Quadro 2 – Relação dos entrevistados

Data da entrevista	Entrevistado	Cargos e atuações	Período
31/01/2019	Gláucia Beatriz de Freitas Lorenzetti	Membro do Grupo Qualifica Coordenadora Técnica do PDG Diretora da Agência de Formação Profissional (AFPU)	2005 a 2013 2006 a 2011 2006 a 2013
01/02/2019	Prof. Dr. Ademir José Petenate	Coordenador de Extensão do IMECC Coordenador Geral do PDG Professor Responsável pelo Curso de Especialização PDG-E junto à EXTECAMP Professor Responsável pelo Curso de Extensão – PDG-S junto à EXTECAMP Orientador da equipe GEPRO Professor Responsável pelo curso de Extensão GEPRO junto à EXTECAMP	2004 a 2008 2005 a 2011 2005 a 2011 2008 a 2011 2006 a 2012 2012 a 2013
14/02/2019	Prof. Dr. José Tadeu Jorge	Chefe de Gabinete do Reitor Pró-Reitor de Desenvolvimento Universitário Coordenador Geral da Universidade Reitor Reitor	1990 a 1994 1994 a 1998 2002 a 2005 2005 a 2009 2013 a 2017
21/02/2019	Profa. Dra. Teresa Dib Zambon Atvars	Assessora da Coordenadoria Geral da Universidade Pró-Reitora de Pós-Graduação Pró-Reitora de Desenvolvimento Universitário Coordenadora Geral da Universidade	2002 a 2005 2005 a 2009 2013 a 2017 2017 a 2021
15/03/2019	Profa. Magda Senna Vulcano	Diretora da Divisão de Planejamento e Desenvolvimento – DPD da Diretoria Geral de Recursos Humanos - DGRH	2005 a 2009

		Professora e uma das responsáveis pelo módulo Gestão de Pessoas do PDG Responsável pelo PDL	2005 a 2009 2014 a 2016
02/05/2019	Gilmar Dias da Silva	Coordenador da Diretoria Geral de Recursos Humanos	2017-

Fonte: elaboração própria

As entrevistas foram não estruturadas focalizadas ou semiestruturadas, orientadas por roteiro contendo aspectos a serem abordados livremente pelo entrevistado (APÊNDICE B). Segundo Marconi e Lakatos (2002), essa técnica é normalmente utilizada em estudos relacionados a contextos de mudança, como os processos de implementação dos Programas investigados na presente pesquisa, permitindo ao investigador maior liberdade para conduzir a entrevista, a partir das respostas fornecidas pelo entrevistador. O roteiro das entrevistas foi previamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAMP e todos os entrevistados assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido nº 90752718.8.0000.5404, integrante do projeto aprovado por aquele Comitê, no qual estava estabelecido o caráter não sigiloso da entrevista e que o entrevistado poderia ser identificado nominalmente na pesquisa, inclusive com transcrição de trechos de sua fala na pesquisa. Todos os entrevistados receberam cópia da transcrição de sua entrevista na íntegra, para correções e validação.

A partir das relações e complementações possíveis entre a pesquisa bibliográfica e a coleta de dados: pesquisa documental, questionários e entrevistas, procederemos, nos capítulos seguintes, à análise e discussão do cenário que compõe a modernização da gestão da UNICAMP, tendo a educação corporativa como base para o desenvolvimento dos servidores e dos programas de desenvolvimento gerencial estudados.

CAPÍTULO 4 - A MODERNIZAÇÃO DA GESTÃO DA UNICAMP E A EDUCAÇÃO CORPORATIVA

A partir dos procedimentos metodológicos definidos no capítulo 3, este capítulo tem como objetivo discutir o processo de criação e modernização da UNICAMP em seus diferentes períodos, relacionando-o com as ações de treinamento e desenvolvimento dos servidores técnicos e administrativos, nesses diferentes momentos e em seus diferentes aspectos.

Nesse percurso chegaremos à década de 1980, a partir dos registros de ações de treinamento isoladas, promovidas por instâncias diferentes e a partir de demandas pontuais. Na sequência, passaremos pela consolidação e centralização dessas ações em um órgão específico, em suas primeiras iniciativas de ações mais estratégicas para o desenvolvimento dos servidores, levando-nos às iniciativas de estabelecimento desse processos com base nos conceitos de educação corporativa, que começaram a se estabelecer a partir do final da década de 1990 e, mais fortemente, a partir do estabelecimento do Planejamento Estratégico e da Avaliação Institucional como modelos de gestão da Universidade, fornecendo diretrizes e demandando ações a esses processos.

Para isso, utilizaremos os dados coletados na pesquisa documental e em algumas das entrevistas realizadas, nas quais foram abordados aspectos que contribuiriam para a complementação ou construção do cenário tratado neste capítulo, especialmente no que se refere à concepção das ações de desenvolvimento de uma forma mais ampla. Os aspectos específicos relacionados aos Programas de Desenvolvimento abordados na presente pesquisa e que derivaram do percurso tratado neste capítulo serão discutidos no capítulo seguinte.

4.1 A trajetória da UNICAMP

A criação e implantação da UNICAMP resultou de um longo processo de discussão entre Governo do Estado de São Paulo, comunidade local e comunidade acadêmica, sendo marcada por intensos desafios ao longo de diferentes períodos. Podemos dizer que seu primeiro desafio residiu no próprio fato de existir, considerando que as negociações para sua instalação como uma Universidade no município de Campinas (SP) retrocedem a 1948, quando se pleiteava a instalação de uma Faculdade de Medicina no município, o que só ocorreu em 1962, com a criação da Universidade de Campinas (MARTINS, 2001; GOMES, 2006; UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2016a).

Hardy e Fachin (2000) observam que a UNICAMP pode ser considerada a única experiência brasileira de criação de uma Universidade e não de junção de uma série de instituições já existentes. Contudo, somente veio a ser instalada em 1966, quando foi lançada a pedra fundamental do seu campus e quando foi nomeado o seu primeiro Reitor, Prof. Dr. Zeferino Vaz, com a tarefa de implantar e iniciar o funcionamento efetivo da Universidade que, naquele momento, já contava com recursos alocados para a construção dos primeiros prédios na Cidade Universitária “Zeferino Vaz”, no distrito de Barão Geraldo, como passou a denominar-se o seu campus a partir de 1981.

O segundo desafio para a constituição da UNICAMP foi o seu próprio processo de implantação e funcionamento, consolidando-se como uma Universidade reconhecida nacionalmente já na sua primeira década, em um contexto de ditadura militar e de supressão de liberdades individuais, que impactava significativamente as demais universidades públicas do País. Atribui-se às boas relações do Reitor com o governo militar e à sua postura de privilegiar o (re)conhecimento acadêmico, independentemente de convicções ideológicas, o fato de a UNICAMP ter ficado relativamente protegida nesse período, podendo alavancar seu crescimento com recursos e apoio governamental. Nesse sentido, pode-se dizer que a Universidade “vingou e floresceu devido à adequação de seu plano de criação à modernização da época” (LIMA, 1989, p. 89).

O plano de implantação física da Universidade previu a construção de prédios funcionais, com aproveitamento de toda área útil possível. Do ponto de vista acadêmico, a ideia do Reitor era construir uma Universidade que considerasse a interdependência e subordinação recíproca entre as ciências, não se repetindo na UNICAMP o que ocorria nas outras universidades. Para ele, “a universidade deveria ser um organismo e não uma colônia de organismos” (GOMES, 2006, p. 48).

Considerando o período de sua criação e implantação, a UNICAMP pautou-se desde seu início pela necessidade de produção do saber e da ciência e pela indissociabilidade entre ensino e pesquisa. A partir de uma atuação inicial majoritariamente voltada para a pesquisa, foi expandindo suas atividades de modo a muito rapidamente atuar nos três pilares: ensino, pesquisa e extensão.

Inovou diferenciando-se das universidades brasileiras ao não adotar a organização acadêmica em cátedras, já iniciando suas atividades a partir de estruturas departamentais, antecipando-se à Reforma Universitária de 1968 abordada no capítulo 1. Segundo o Prof. Zeferino, o modelo vigente até então era “uma multidão de colônias culturais em que cada

faculdade é um agregado de cátedras independentes e autônomas que se desconhecem umas às outras, mesmo quando tratam de assuntos idênticos” (GOMES, 2006, p. 65).

Também inovou estabelecendo parcerias com o setor produtivo, entendendo que era compromisso da Universidade formar profissionais que contribuíssem para o desenvolvimento tecnológico do País. Essa postura, que não estava muito na pauta das universidades consolidadas da época, conferiu à UNICAMP um caráter mais aplicado. Muitos cientistas estrangeiros de renome foram trazidos para a construção de uma universidade moderna e altamente qualificada, na visão do Prof. Zeferino, que entendia a Universidade a partir das pessoas que a compõem:

[...] uma universidade não se faz com prédios, mas com cérebros. Primeiro cérebros, segundo cérebros e terceiro cérebros. Depois é que vêm edifícios, laboratórios, bibliotecas. [...] (GOMES, 2006, p.58)

De acordo com Hardy e Fachin (2000) e Gomes (2006), a UNICAMP aproximou-se da sociedade, engajando-se na necessidade de formação de pessoal qualificado para atender às necessidades de industrialização do País. Para isso, realizou parcerias com empresários da região, que se envolveram na criação dos cursos ministrando aulas e oferecendo suas instalações para estágios, sob a perspectiva da promoção do desenvolvimento social e econômico do País, com uma visão de universidade muito clara e pragmática: “Trata-se de educar para a vida, não para a escola” (GOMES, 2006, p. 55).

Lima (1989) considera que o processo de constituição da UNICAMP no período 1966-1978 conseguiu atingir os propósitos de ser uma universidade moderna já naquela época, no que se refere aos aspectos acadêmicos. Nesse período, conseguiu atender as demandas sociais, resguardando, ao mesmo tempo, os valores considerados fundamentais da instituição: a prevalência da competência e do mérito científico como elemento fundamental de avaliação do trabalho acadêmico e da divisão do poder; a liberdade de pensamento; o estímulo à visão crítica da sociedade; e a liberdade de prática do ensino e da pesquisa. Todavia, considera que a grande centralização de poder no Reitor e seu estilo gerencial deixaram uma “herança negativa, porque limitadora [...] a despeito de ter sido momentaneamente válido” (LIMA, 1989, p. 108).

Em 1977, a UNICAMP já foi classificada como uma das três melhores universidades de pesquisa do País, com mais de 40% do seu corpo docente com título de doutor e mais de dez cursos de doutorado sendo oferecidos. Em 1979, a UNICAMP estava em pleno funcionamento com sua infraestrutura construída e unidades consideradas essenciais já criadas, contando com profissionais, equipamentos e instalações que garantiam o seu

funcionamento efetivo (HARDY E FACHIN, 2000).

Contudo, a grande centralização de poder influenciou a criação de uma cultura de gestão que resultou na baixa participação dos docentes na Administração, na baixa qualificação profissional da equipe de gestores e na inexistência de uma organização burocrática baseada no modelo racional-legal, características que levaram a uma estagnação da gestão universitária. Esse período foi fortemente marcado pelo modelo patrimonialista, no qual as decisões “se davam a partir da troca de favores, ou seja, da parcialidade e dos interesses particulares, elementos tão comuns na indesejável tradição da administração pública brasileira” (LIMA, 1989, p. 141).

A UNICAMP não tinha procedimentos e normas para tramitação de muitos de seus processos e para funcionamento de suas instâncias. Também não tinha um projeto explícito para sua implantação e desenvolvimento, sendo gerida sob uma lista de ideias do Prof. Zeferino, que contemplavam algumas questões relacionadas à gestão, mais no sentido de que a Administração deveria remover as dificuldades e entraves burocráticos para execução das atividades-fim e que o dirigente deveria estar próximo e compreender as dificuldades e necessidades dos docentes, demonstrando reconhecimento pelo seu trabalho (GOMES, 2006).

Remetendo-nos aos modelos típicos de estruturas organizacionais mencionados no capítulo 1 e a como elas podem ou não viabilizar processos de mudança e aprendizagem mencionadas no capítulo 2, Hardy e Fachin (2000) consideram que, nesse período, a UNICAMP se caracterizou pelo modelo de burocracia carismática, na qual o Prof. Zeferino tinha o papel de sustentar a implantação e crescimento da Universidade e de ser um “colchão de proteção” frente às ameaças do ambiente externo. Para os autores, isso fica claro a partir de falecimento do seu líder, em 1982, e da lacuna deixada por ele enquanto liderança, o que resultou na vulnerabilidade da instituição à intervenção estatal, agravada pela crise econômica vivida pelo País na época e pela crise institucional interna em função das reformas demandadas pela sua comunidade para a descentralização do poder e para uma gestão mais democrática.

Lima (1989) ressalta a contradição existente entre o viés modernizador da esfera acadêmica da Universidade, altamente engajada no progresso tecnológico do setor produtivo e com resultados acadêmicos expressivos, e o que considera como “arcaísmo” da Administração universitária naquele período. Segundo o autor, os princípios da eficácia, eficiência e racionalidade que orientavam a Academia não se refletiam na Administração, resultando na má qualidade dos serviços oferecidos, insuficientes para suportar a complexa e

crescente estrutura organizacional da UNICAMP. Para ele, os gerentes da Universidade atuavam sem formação e/ou experiência em técnicas e ferramentas necessárias para prover melhores serviços e modernizar a Administração, o que gerava o que o autor resumiu como disfunções no desenvolvimento e organização do trabalho administrativo:

- i) centralização excessiva, resultado do esvaziamento da capacidade dos gestores assumirem as responsabilidades pelas decisões decorrentes do seu cargo, impelindo essas decisões ao nível mais alto da hierarquia funcional e ocasionando o emperramento da máquina administrativa;
- ii) a não assunção de responsabilidades e o esvaziamento da autoridade do cargo, resultando no descompromisso com a busca da eficiência e com o aprimoramento da competência para o melhor desempenho e numa aversão à tomada de decisão, empurrando-a sempre para a frente;
- iii) forma de organização do trabalho caracterizada pela pulverização dos conteúdos dos cargos, resultado da crescente ineficiência do trabalho, gerando a necessidade de novos cargos e contratações e, com isso, indo na contramão do enriquecimento e valorização do trabalho.

Para superar esse cenário, o autor apontava ainda a necessidade de um projeto de administração universitária, incorporando a realização do planejamento da Universidade e o desenvolvimento do seu quadro de servidores técnicos e administrativos, especialmente os de nível gerencial, o que poderia viabilizar uma gestão mais eficiente e comprometida com a Universidade.

De um espectro mais amplo, em um momento em que as demandas por maior democratização das universidades se avolumavam, na UNICAMP ocorria o mesmo. A gestão altamente centralizada, ineficiente e ainda sem a atuação de instâncias decisórias e sem a participação efetiva dos diversos segmentos da Universidade, deu vez a uma crise institucional, cuja demanda era maior participação da sua comunidade nos processos decisórios. Tal crise foi aprofundada em 1981 com o processo de intervenção do Governo do Estado em diretorias de unidades de ensino e pesquisa e com exonerações de pessoal ligado à Associação dos Servidores, a qual somente seria superada anos depois, com o processo de institucionalização da Universidade. (LIMA, 1989; HARDY e FACHIN, 2000, GOMES, 2006)

4.1.1 Consolidação e Institucionalização

No âmbito do processo de institucionalização da UNICAMP a partir da década de 1980, estabeleceram-se normas, requisitos e critérios para tramitação de diversos processos acadêmicos, além da constituição de instâncias colegiadas e administrativas e da própria estrutura organizacional, dando estabilidade e segurança jurídica para o seu adequado funcionamento.

Hardy e Fachin (2000) caracterizam o período 1982-1986 como de recuperação, focalização e ajustamento, com o estabelecimento de três frentes principais: fortalecimento da Universidade para evitar novas crises a partir da sua institucionalização; retomada do processo de expansão física, com um considerável crescimento de sua área útil no período; e recriação do dinamismo do período de criação da Universidade, instituindo a Assessoria de Desenvolvimento Universitário (ADU), em 1983, para estimular a inovação e a modernização da UNICAMP (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2016).

A partir desse período, pode-se afirmar que a UNICAMP passou de um modelo de administração pública burocrático-carismático para uma adhocracia, conforme proposto por Mintzberg (2009) no capítulo 1, voltada à inovação e à interação entre grupos para viabilizar o ajustamento mútuo para resolução dos seus problemas, não se furtando a empreender processos de mudanças considerados necessários. Hardy e Fachin (2000) reforçam que, mesmo durante o seu período de criação e implantação, a Universidade foi marcada pela inovação e pelo seu caráter empreendedor, muito em função das características do seu Reitor, que conseguiu com que fosse internalizada essa cultura e esse espírito de mudanças contínuas muito próprias das adhocracias. Os autores justificam esse entendimento em função da agilidade com que a Universidade consegue promover mudanças e solucionar problemas de forma relativamente rápida, a partir do que chamam de estratégias guarda-chuvas adotadas pelos seus Reitores. Essas estratégias, formuladas no nível mais alto da organização, abrem caminhos e possibilidades para discussão e organização de grupos, que acabam levando à resolução dos problemas e à promoção das mudanças esperadas, o que seria dificultado numa burocracia profissional, onde os procedimentos e os “escaninhos” de determinados assuntos dificultam a mudança e a aprendizagem organizacional, nos termos abordados também o capítulo 2.

De todo modo, a criação de órgãos que proporcionaram a horizontalização do poder da Reitoria e a descentralização das decisões em direção às unidades de ensino e

pesquisa conferiram um ritmo mais ágil à Universidade. Naquele momento também foi criada a Diretoria de Recursos Humanos (DGRH), oriunda da Diretoria Geral da Administração (DGA) – hoje os órgãos executores mais importantes da instituição - com atribuições de planejamento, coordenação, orientação técnica e controle das atividades da administração de pessoal, e da proposição da política de benefícios sociais e vantagens para os servidores, numa tentativa de dotar os órgãos centrais de Administração da Universidade de estrutura e legitimidade necessárias para a melhor gestão dos seus processos (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 1983; 2016; SOUZA, 1990)

Como consequência dessas iniciativas, em 1986 foi criado o Grupo Executivo da Reforma Administrativa (GERAD), com o objetivo de alocar o maior número possível de decisões para as Unidades, que passaram a se responsabilizar pela execução de uma série de processos anteriormente realizados integralmente na Administração Central, extinguindo-se, com isso, diversos postos gerenciais na DGA e na DGRH e promovendo o enxugamento de ambas as estruturas organizacionais. Assim, os servidores que anteriormente ocupavam tais postos foram transferidos para Unidades, atuando em processos mais relacionados às atividades-fim. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, [2016]a; SOUZA, 1990)

As ações de racionalização propostas na Reforma Administrativa também incorporaram informatização de processos, padronização de atividades e elaboração de procedimentos, formulários e instruções normativas, realizadas pela Comissão de Organização e Métodos, com o apoio do Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos, que promoveu os treinamentos dos servidores nas novas atividades a serem desempenhadas, especialmente nas unidades de ensino e pesquisa (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, [2016]; SOUZA, 1990)

Do ponto de vista acadêmico, foi a partir desse período que se começou a trabalhar na coleta sistematizada de informações relativas ao ensino, pesquisa e extensão, com elaboração de relatórios anuais da produção acadêmica da Universidade inexistentes até então, abrindo caminho para futuras iniciativas de avaliação institucional. Naquele momento, também começaram a se articular algumas propostas para elaboração de um processo de planejamento, que encontraria condições mais propícias a partir do processo de Autonomia Universitária, em 1989. (HARDY e FACHIN, 2000).

Como mencionado no capítulo 1, a Autonomia Universitária institucional e financeira das Universidades Estaduais Paulistas foi um marco para o desenvolvimento do sistema universitário paulista. Em um processo de negociação que durou cerca de dois anos,

com a participação efetiva da UNICAMP, a autonomia garantiu um percentual fixo mensal de recursos provenientes da arrecadação de Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) às três universidades, cabendo à UNICAMP inicialmente 2%, percentual que subiu para 2,065% em 1992 e para 2,1958% em 1995 (SÃO PAULO, 1989b).

Essa Autonomia se deu em meio ao processo de institucionalização e de Reforma Administrativa, vindo a dar-lhes maior impulso para continuidade. O estabelecimento de um percentual fixo de dotação orçamentária anual deu tranquilidade para a UNICAMP poder se planejar, o que era dificultado até então em função da falta de fluxo, patamares e constância nas remessas de recursos para a UNICAMP. Souza (1990) destaca alguns dos efeitos benéficos da Autonomia Universitária para o orçamento da UNICAMP: i) o orçamento real no período 1986-1990 foi 138% maior do que o do período 1981-1985; ii) foi possível planejar e fixar reajustes salariais para docentes e servidores técnicos e administrativos; e iii) foi possível descentralizar com maior segurança os recursos antes executados na Administração Central para as Unidades de Ensino e Pesquisa, que passaram a gerenciar suas despesas a partir de valores previamente definidos e alocados em seu respectivo orçamento, demandando maior responsabilização das Unidades de Ensino e Pesquisa em relação à sua gestão financeira.

Posteriormente à conquista da Autonomia, em 1990 o Conselho Universitário aprovou o Projeto Qualidade, que previu uma série de alterações na política de contratação, na formação de recursos humanos docentes e no estabelecimento do quadro docente. Esse Projeto partiu do cenário de que a democratização da Universidade, a Reforma Administrativa e a carreira dos servidores técnicos e administrativos implementados naquela época, proporcionavam condições adequadas para um salto de qualidade da UNICAMP e para uma contribuição efetiva para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do País. Foram traçadas metas para a qualificação do corpo docente, levando em conta estudos realizados por sociedades científicas brasileiras no final da década de 1970, que sinalizavam que o número de doutores no início da década de 90 deveria ser três vezes maior do que o número existente naquele momento na UNICAMP (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 1990)

A formação de recursos humanos e o aumento da titulação dos docentes eram então as maiores preocupações expressas no Projeto Qualidade. Foram previstos critérios para atendimento do requisito mínimo de titulação, como estabelecimento de prazos para integralização do doutoramento específicos para cada Unidade. O cumprimento desses prazos era acompanhado pela Comissão Central de Pós-Graduação (CCPG), que analisava os

relatórios anuais encaminhados pelas Unidades, apontando a evolução e eventuais problemas para cumprimento dos prazos por parte dos seus docentes. Essas ações foram necessárias para reverter a tendência de crescimento do percentual de docentes sem o título de doutor (cerca de 60% do quadro docente da Universidade em 1990), que não podiam assim exercer a plenitude da função, ou seja, não podiam orientar teses, não podiam ministrar aulas na pós-graduação e não podiam atuar em atividades de pesquisa, mesmo com tais atividades previstas no Regime de Dedicação Integral à Docência e à Pesquisa (RDIDP), regime ao qual pertenciam. Para a Reitoria, a falta de atuação do docente na pesquisa significava “uma dívida social que a Universidade deve resgatar o mais rapidamente possível” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 1990, p. 161).

A Tabela 4 apresenta indicadores relativos ao ano de 1989 e de 2002, portanto, prévios e posteriores à implementação do Projeto Qualidade.

Tabela 4 - Indicadores de desempenho – 1989 e 2002

Indicadores	1989	2002
Docentes Carreira MS	2.103	1.779
Docentes com título de doutor	1.236	1.684
Percentual de docentes com título de doutor em relação ao total	60%	95%
Publicações indexadas	301	1.636
Dissertações de mestrado	408	1.194
Teses de doutorado	134	698

Fonte: Elaboração própria, com base em AEPLAN, 2005

Esses indicadores nos levam a inferir pela eficácia das medidas adotadas no Projeto Qualidade, elevando em muito os patamares da UNICAMP no que se refere à titulação docente e aos resultados decorrentes dessa titulação, especialmente em termos de produção científica, mesmo com a redução do seu número de docentes ao longo do período em questão.

Para além da melhoria dos seus indicadores quantitativos, a preocupação do Projeto Qualidade era com a contínua avaliação da qualidade da produção da Universidade, utilizando para isso critérios de mérito e desempenho acadêmico e não de antiguidade na avaliação na carreira docente. Nesse sentido, foi instituída a obrigatoriedade de elaboração de relatórios de atividades docentes eficientes, não apenas com a função de registro, que não demonstrariam a qualidade da produção da Universidade, mas acrescentando aspectos qualitativos a esse processo. Para conduzir esse processo foi criada a Câmara de Avaliação e Desenvolvimento Institucional (CADI), considerando os seguintes aspectos:

O mérito e o desempenho no ensino, na pesquisa, na extensão, a qualidade científica e cultural dos artigos, dos ensaios, dos livros e das teses, a iniciativa, a liderança, a persistente atuação pela melhoria dos cursos de graduação e de pós-graduação, o alcance nacional e internacional de seus trabalhos, estes sim constituem os verdadeiros predicados da carreira docente (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 1990, p.168).

Ainda na década de 1990, a UNICAMP fez as primeiras experiências para avaliação global de suas atividades, para além da avaliação do seu corpo docente de forma individual pela CADI. Entretanto, enquanto processo institucional, articulado e contínuo, a Avaliação Institucional veio a ser estruturada a partir de 2000, em cumprimento às deliberações do Conselho Estadual de Educação (CEE) 04/1999 e 04/2000, articuladamente ao planejamento estratégico da Universidade, que se iniciou nesse período.

4.1.2 Modernização e Gestão Estratégica

Numa análise mais ampla e retomando o capítulo 1, a modernização da gestão da UNICAMP está relacionada ao contexto de modernização das universidades no País e no cenário mundial, especialmente a partir da década de 1990. Nesse período, a Universidade já sentia os efeitos da sua Reforma Administrativa, da Autonomia Universitária e do Projeto Qualidade. No cenário internacional, o Processo de Bologna promoveu mudanças substanciais no ensino superior europeu em 1999, para aumentar sua abrangência e para torná-lo mais eficiente e competitivo em relação às universidades de primeiro mundo não europeias.

Do ponto de vista nacional, tanto a LDB como a Reforma Gerencial, ambas de meados da década de 1990, também impulsionaram a modernização das universidades. A LDB contribuiu nesse sentido estabelecendo a obrigatoriedade de avaliação das instituições de ensino de superior, abrindo campo para a institucionalização desse processo em nível estadual, com as deliberações do CEE, em 1999 e 2000, e em nível nacional, com a criação do SINAES, em 2004, ambas já tratados no capítulo 1. A Reforma Gerencial da Administração Pública contribuiu também para essa modernização ao incorporar o princípio da eficiência na Administração Pública na Constituição Federal, a partir de Emenda Constitucional de 1998, trazendo da iniciativa privada mecanismos que permitiram avaliar e medir a eficiência, eficácia e qualidade dos serviços prestados.

Nesse contexto, formou-se um ambiente convergente para que a Universidade promovesse a modernização de sua gestão. Com maturidade acadêmica e institucional, uma nova etapa se iniciou na UNICAMP, com o objetivo de aprimorar seus processos de gestão e

de planejar seu futuro estrategicamente, priorizando o planejamento e a avaliação de suas atividades.

A partir dos anos 2000, a UNICAMP implementou o Planejamento Estratégico Institucional (PEI) com o intuito de estabelecer um processo de planejamento de longo prazo e contínuo, com o envolvimento das diferentes áreas e níveis da organização, baseado na Proposta de Processo Participativo para realização de Planejamento Estratégico em Instituições Federais de Ensino Superior, apresentada em 1995 à ANDIFES (FÓRUM, 1995).

A adoção desse modelo de planejamento representou importante iniciativa para estabelecer novas práticas de gestão da UNICAMP. Até então, a Universidade tinha como diretrizes para sua gestão apenas indicadores quantitativos de desempenho e os programas de gestão elaborados para o período de quatro anos de mandato dos seus gestores (Reitores e Diretores de Unidade de Ensino e Pesquisa). Delgado Filho (2004) afirma, a partir de dados relativos a 2001, que a gestão administrativa da Universidade naquele momento se dava de forma empírica, na medida em que 75% dos diretores não se baseavam em indicadores para a tomada de decisão e que 25% afirmaram usar indicadores de forma sistemática apenas em relação ao desempenho orçamentário de suas Unidades.

Como ações iniciais, o PEI estabeleceu a identidade organizacional da Universidade (missão, visão, princípios e valores) e alocou recursos de cerca de R\$ 30,5 milhões para infraestrutura e obras emergenciais no orçamento da UNICAMP. O Prof. José Tadeu Jorge (Reitor da UNICAMP nos períodos 2005-2009 e 2013-2017) entende que embora essa alternativa tenha sido utilizada para se evitar a alocação aleatória de recursos, nenhum planejamento estratégico deve ser iniciado com base na distribuição de recursos, o que somente deveria ocorrer ao final do ciclo de discussões e das reflexões necessárias. Afirma que "Recursos financeiros, na metodologia de planejamento estratégico, é o capítulo oito, não é o capítulo um. Uma das últimas coisas que você vai falar em planejamento estratégico é dinheiro".

Para conduzir tal processo foi criada a Comissão de Planejamento Estratégico Institucional (COPEI), para coordenar todas as propostas para elaboração do Planejamento Estratégico. Ao aprovar a proposta de planejamento em 2002, a COPEI indicou que as informações resultantes da Avaliação Institucional deveriam subsidiar a elaboração do Planejamento, apresentando-se assim um modelo de gestão estratégica da Universidade. Por esse modelo, as grandes estratégias deviam estar compreendidas no Planejamento e deviam nortear a gestão da Universidade, subsidiando a tomada de decisão e direcionando os esforços

e recursos institucionais para os programas e planos de ação estabelecidos coletivamente, a partir do envolvimento dos diferentes colegiados de diferentes unidades e órgãos que atuam no processo. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2001)

Em 2002 iniciou-se a fase II do Planejamento Estratégico, denominada PLANES, para a elaboração de estratégias que deveriam nortear a UNICAMP a atingir sua visão de futuro, já estabelecida na fase anterior do PEI, envolvendo os colegiados institucionais da Universidade. Além das diretrizes propostas pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Administração e Planejamento (FORPLAD), esse modelo contou com uma metodologia customizada, contemplando etapas de sensibilização, formação e motivação da comunidade universitária para a necessidade e oportunidade de realização de planejamento e implantação de uma gestão estratégica. Essa etapa foi necessária para a implantação do planejamento estratégico, uma vez que até então a Universidade não contava com pessoal preparado para atuar no planejamento e na gestão estratégica da Universidade e nem havia conhecimento instalado sobre o assunto (COSTA, 2007; UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2004).

Considerando a metodologia utilizada pela UNICAMP, o PLANES foi estruturado a partir dos conceitos definidos na FIGURA 2.

Figura 2 – Conceitos que estruturam o PLANES UNICAMP



18

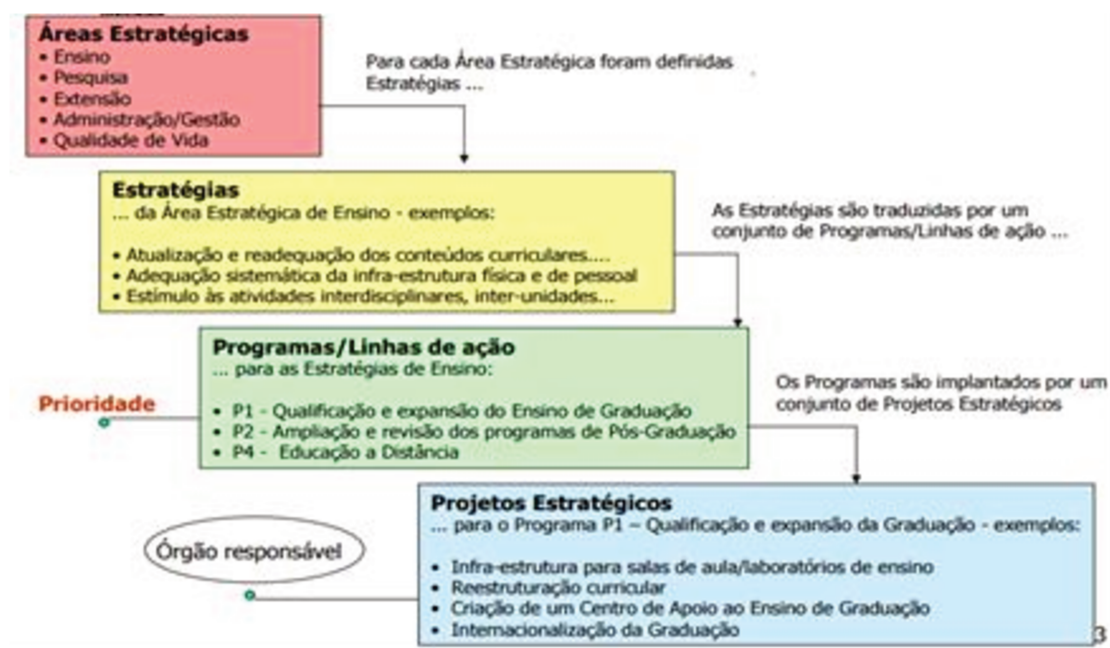
Fonte: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, [2012]

Esses conceitos foram aplicados no seguinte sentido: as discussões relativas à definição de missão, visão de futuro, princípios e valores, que são os propósitos da

Universidade, foram iniciadas em 2001. Na fase II do PLANES, no período entre 2002 e 2005, essa discussão foi finalizada e foram realizadas as demais etapas, sendo que os dois primeiros anos foram voltados à sensibilização e preparação para realização do planejamento nas Unidades e Órgãos e os dois anos seguintes foram dedicados à definição dos projetos estratégicos e à execução dos PLANES locais. O ciclo completo contemplou então essas quatro etapas: Preparação e Organização do Planejamento; Definição de Estratégias; Execução; e Avaliação e Revisão (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2004).

Na etapa de definição de estratégias, foram estabelecidas cinco áreas (Ensino, Pesquisa, Extensão, Administração e Gestão e Qualidade de Vida) com objetivos bem delineados, convergentes para a concretização da visão aprovada pela Universidade, a serem executadas por meio de planos de ação, como mostra a Figura 3, que esquematiza a transformação dessas estratégias em projetos.

Figura 3 - Estrutura de execução do Planejamento Estratégico – 2004



Fonte: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2004

Naquilo que se relaciona ao objeto da presente pesquisa – o desenvolvimento dos servidores técnicos e administrativos – no âmbito das áreas estratégicas de Administração e Gestão e de Qualidade de Vida, foram estabelecidas estratégias que deram suporte ao desenvolvimento de programas e linhas de ação, aos quais estão vinculadas as ações de desenvolvimento que estamos estudando e que serão tratadas a seguir (QUADRO 3).

Quadro 3 - Estratégias que suportaram os Programas de Desenvolvimento dos Servidores

Área Estratégica	Objetivo	Estratégias
Administração e Gestão	Flexibilizar e agilizar as ações administrativas em todos os níveis, para facilitar o cumprimento das atividades-fim da Universidade	1. Implantação de amplo processo de revisão administrativa com a finalidade de reduzir a burocracia, mapear e otimizar processos e reduzir custos de gestão; 2. Implantação de um projeto de gestão por processos; 3. Elaboração de um programa integrado de formação continuada em gestão por processos, capacitando os servidores a assumir responsabilidades pela execução de ações descentralizadas; 4. Aprimoramento dos processos de seleção de servidores.
Qualidade de vida	Criar condições para o crescimento pessoal e profissional, focado no compromisso com a Instituição e com a sociedade, gerando um ambiente interno propício à humanização das relações de trabalho e ao convívio social e cultural.	1. Definição de um programa integrado e permanente de qualificação e aprimoramento profissional; 2. Criação de programas permanentes de acompanhamento de grupos com necessidades especiais; 3. Implantação de programas permanentes de adequação física e ambiental do local de trabalho; 4. Implantação de um programa de identificação e reconhecimento de talentos; 5. Estímulo à criação de espaços de convivência e interação; 6. Promoção do exercício pleno da cidadania.

Fonte: Elaboração própria, adaptado de UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2004.

A proposta de realização do PLANES considerou, em sua concepção, que os resultados da Avaliação Institucional deveriam alimentar as estratégias e ações nele previstas. Nesse aspecto, a etapa Avaliação e Revisão do PLANES se dá por meio da Avaliação Institucional.

Por esse método, os planejamentos das Unidades e Órgãos puderam ser revistos em qualquer período, havendo necessidade de sua formalização durante o processo de Avaliação Institucional, quando os aspectos negativos ou aqueles encarados como oportunidades de crescimento poderiam ser incluídos no ciclo seguinte de revisão do PLANES, com o planejamento de ações que tratassem de tais questões. Assim, na primeira edição do processo da Avaliação Institucional foram avaliadas as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão executadas no período 1999-2003, alimentando o planejamento estratégico do ciclo seguinte (2006-2010). (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, [2006])

O processo de Avaliação Institucional teve origem numa iniciativa de avaliação dos Centros e Núcleos Interdisciplinares de Pesquisa ocorrida no início da década de 1990, a

qual foi retomada em 2002 em função das Deliberações CEE de São Paulo 04/1999 e 04/2000 e de todo o cenário de modernização da Universidade já tratados no capítulo 1. Essa avaliação abrange sempre o período de cinco anos e é composta por uma auto avaliação institucional e por uma avaliação externa por especialistas, encaminhada ao CEE ao final do processo.

O processo de Avaliação Institucional tem cronograma relativamente extenso e articulado com o Planejamento Estratégico. Seu ciclo se completa em média no período de dois anos em todas as suas etapas, desde a preparação do sistema até a aprovação do relatório de avaliação geral da Universidade (QUADRO 4).

Quadro 4 – Macroetapas da Avaliação Institucional

Âmbito	Etapas
Interno	Designação das Comissões Internas
	Avaliação Interna
	Elaboração do Planejamento Estratégico
Externo	Formalização das Comissões Externas
	Avaliação Externa
	Consolidação das Avaliações Internas e Externas, por tema
	Aprovação do Relatório Final pela COPEI
	Aprovação do Relatório Final pelo CONSU

Fonte: Elaboração própria, adaptado de UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2014

Sua estrutura foi aprovada pelo Conselho Universitário (CONSU) e toda a avaliação tem sido feita em Sistema Informatizado específico, com questões relacionadas ao ensino de graduação e de pós-graduação, pesquisa, infraestrutura e gestão aplicadas a todas as Unidades de Ensino e Pesquisa, Colégios Técnicos, Centro e Núcleos Interdisciplinares de Pesquisa e Administração Central. Até o momento foram realizadas avaliações relativas aos períodos 1999-2003, 2004-2008 e 2009-2013, estando em preparação a avaliação referente ao período 2014-2018. A última avaliação realizada apresentou algumas diferenças em relação às duas edições anteriores para dar-lhe um caráter mais analítico, abrindo maior espaço para reflexão dos dirigentes sobre sua Unidade ou Órgão, produzindo diagnósticos para subsidiar os planos de ação necessários, com maior ênfase aos aspectos relacionados à administração e gestão. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2016).

Em termos de utilização efetiva do Planejamento Estratégico e da Avaliação Institucional como instrumentos de gestão na UNICAMP, a partir das diretrizes do PLANES, observou-se que essas práticas, em 2009, já estavam induzindo a Universidade a resultados positivos em relação aos seus processos de trabalho, que estavam sendo repensados e otimizados para melhor atendimento das suas atividades-fim.

A UNICAMP vem aprendendo a acelerar a melhoria de seus processos acadêmicos, administrativos e de gestão, com o cuidado de identificar e otimizar o potencial profissional, ampliar as competências para uma atuação consciente, planejada, estruturada e articulada na promoção das mudanças que impulsionarão ou facilitarão a melhoria do ensino, da pesquisa e da extensão (DELGADO FILHO *et al.*, 2009, p. 13)

Ao longo dos ciclos formais do PLANES (2002-2005, 2006-2010, 2011-2015, 2016-2020), algumas alterações foram incorporadas ao seu processo, como pequenas adaptações na identidade organizacional nas áreas estratégicas, que passaram a se caracterizar com os termos “excelência” (no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão) e redução do número de estratégias, que passou de 32 do primeiro ciclo para 13 no ciclo 2016-2020.

Contudo, em todas os seus ciclos, mantiveram-se programas e linhas voltados ao desenvolvimento dos gerentes e para melhoria dos processos de trabalho da Universidade, ações essas que já tinham sido iniciadas na UNICAMP muito anteriormente ao PLANES. Na próxima seção, veremos como isso se deu ao longo do tempo na Universidade.

4.2 As Ações para o treinamento e desenvolvimento dos servidores e a educação corporativa na UNICAMP

A presente seção aborda as ações para treinamento e desenvolvimento dos servidores técnicos e administrativos da UNICAMP a partir das primeiras ações sobre as quais foi possível obter informações, até se chegar às ações orientadas pelo Planejamento Estratégico, que deram origem aos Programas que abordaremos no capítulo 5. Para isso, recorreremos ao trajeto realizado na seção anterior em relação ao processo de construção da UNICAMP (Criação e Constituição, Consolidação e Institucionalização, e Modernização e Gestão Estratégica), articulando essas ações, sempre que possível, aos diferentes momentos da gestão da Universidade.

4.2.1 Primeiras ações

No período de criação da UNICAMP, a falta de um planejamento institucional e de uma política de desenvolvimento do pessoal técnico e administrativo gerou algumas disfunções, conforme mencionado por Lima (1989), cuja resolução foi se dando nos períodos posteriores. Centralização excessiva, não responsabilização pelas funções, esvaziamento da autoridade do cargo e pulverização do trabalho em novos e mais cargos ao invés do enriquecimento do trabalho, representavam problemas a serem superados nos próximos

períodos de gestão. No período de consolidação e institucionalização das décadas de 1980 e 1990, foram adotadas ações para reversão desse quadro, com muitas iniciativas pulverizadas de qualificação, treinamento e desenvolvimento dos servidores.

As informações sobre as primeiras ações de treinamento, capacitação e desenvolvimento obtidas remetem a 1985, possibilitando resgatar alguns elementos para construção dessa trajetória até se chegar aos programas estudados na presente pesquisa.

Nesse sentido, no período de 1985 até o final da década de 1990, diversas foram as instâncias que conduziram as ações de treinamentos dos servidores da Universidade, seja por meio de grupos específicos (Grupo de Seleção, Treinamento e Desenvolvimento), seja por meio de Assessorias (Assessoria de Treinamento) e órgãos específicos (Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos – CEDRHU). Nesse período, foram oferecidos cursos direcionados a públicos específicos, como gerentes, escriturários, secretários, membros de Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA), técnicos de área financeira, orçamento e compras, de manutenção, de informática, de arquivo e desenvolvimento de chefias do Hospital de Clínicas, sempre com a ideia de oferecimento de treinamento e desenvolvimento regular dos servidores técnicos e administrativos da Universidade (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 1989; [2016a]).

A partir de 1986, período de intensas ações para institucionalização da UNICAMP e durante o qual se iniciou a Reforma Administrativa, a preocupação com a capacitação de servidores tornou-se maior, muito em função também do crescente aumento do número de servidores e da complexidade e aprimoramento dos processos de trabalho desenvolvidos na Universidade. Considerando as mudanças decorrentes da reestruturação organizacional e da otimização e informatização de processos, foi oferecido programa de treinamento aos servidores remanejados no âmbito da Reforma Administrativa, tendo como objetivo adequá-los às novas atividades e locais de trabalho.

Considerando as diretrizes dessa Reforma e a necessidade de coordenação de esforços para desenvolvimento e aperfeiçoamento de recursos humanos, foi criado o CEDRHU em 1988, sob a orientação do GERAD, constituído de um Conselho Deliberativo para orientar as ações globais desenvolvidas pelo Centro que, por sua vez, deveria elaborar uma política de treinamento e desenvolvimento dos servidores e criar sistemática para avaliação dos resultados dos programas implantados.(UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 1988).

Nesse período, os cursos oferecidos tiveram um caráter mais de desenvolvimento gerencial, visando oferecer conhecimento e ferramentas a esse público em temas como Administração de Conflitos, Administração do Tempo, Trabalho em Equipe e Gerência para Mudanças, com o oferecimento de vagas em quantidade relativamente pequena e não de forma contínua. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 1988; 1989; [2016a])

Os treinamentos continuaram ao longo da década de 1990, enfatizando as áreas de informática e seus sistemas operacionais, desenvolvimento gerencial e aspectos comportamentais, com o objetivo de favorecer e apoiar os processos de mudança em curso. De acordo com o Coordenador da DGRH da época, o foco dos Programas era qualificar o servidor na função exercida, para que compreendesse sua importância e contribuição para as atividades-fim da Universidade. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, [2016a])

Posteriormente, em 1993 foi criado o Programa Institucional de Apoio ao Servidor Estudante (PROSERES) através da Portaria GR-087/1993, indicando que a busca da excelência e qualificação institucional deveria se dar em todos os planos, inclusive por meio dos servidores técnicos e administrativos (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 1993).

O Prof. José Tadeu Jorge considera esse Programa como o grande marco do processo de qualificação dos servidores da Universidade, ao estabelecer mecanismos de apoio financeiro para que obtivessem escolaridade formal em outras instituições de ensino, contribuindo assim para o desenvolvimento da Administração da instituição, na medida em que assim ganhavam mais conhecimento, autonomia e responsabilidade. Atribui sua criação também à Autonomia Universitária, que implicou maior responsabilidade à Universidade pelas atividades desenvolvidas, que passou a gerenciar seus próprios recursos e processos de tomada de decisão. Considera que as ações para otimização e racionalização desses recursos somente seriam possíveis com a existência de servidores qualificados em todas as atividades: “não tinha como fazer mais com menos, ou mais com o mesmo gasto, sem que a qualificação ficasse a serviço de produzir esse feito. Isso foi bem sucedido.”

Esse entendimento de que os servidores técnicos e administrativos deveriam ter acesso à qualificação formal com o apoio da UNICAMP se deu também considerando que a história demonstrava a existência de muitas contratações sem exigências de formação, demandando a necessidade de elevar o padrão de escolaridade desses servidores. Segundo o Prof. Tadeu, do ponto de vista das funções técnicas, a situação estava mais equacionada, uma vez que a formação específica era requisito de ingresso para algumas funções, o que não

ocorria com as funções administrativas, de caráter mais genérico e abrangente. A formação do quadro administrativo da UNICAMP se deu, segundo ele, com os funcionários aprendendo a desempenhar suas atividades na medida em que as executavam. Aparentemente, o cenário de baixa qualificação profissional apontado por Lima (1989) na década de 1970, persistia até a década de 1990, justificando tal apoio por parte da Universidade para reverter esse quadro.

Ainda de acordo com o Prof. Tadeu, esse cenário considerou a relevância de se induzir ao máximo que os servidores buscassem uma qualificação formal, ações que resultaram em cerca de dois mil servidores da Universidade com título de graduação, custeados integral ou parcialmente por meio desse Programa, na sua área de atuação ou não. Avalia ainda que, na medida em que a qualificação dos servidores aumentou, suas contribuições para as transformações pelas quais a Universidade passava também aumentaram, especialmente pelo uso de tecnologia aliado à modernização dos processos de trabalho, com sua desburocratização e otimização. Entretanto, tanto em relação ao PROSERES como em relação aos cursos oferecidos no período, não foi possível obter dados relacionados à avaliação da eficácia dos referidos Programas.

Em termos de oferecimento de cursos pela própria Universidade, nos anos 1990 houve uma primeira iniciativa relacionada ao tema gestão da qualidade e à ferramenta 5S (os cinco sentidos: organização, ordenação, limpeza, padronização e autodisciplina), como projeto piloto no âmbito da DGRH, para posterior implantação nas Unidades e Órgãos, com o objetivo de “promover uma mudança comportamental e física para que a rotina de trabalho transcorra de forma mais harmoniosa e gratificante”. Foi criado também o Programa de Integração e Qualidade (PIQ) no âmbito da DGA, com objetivo de avaliar as atividades e relações entre os profissionais da área e demais órgãos, promover atividades de integração e educativas e apoiar as atividades de informatização dos processos, que se iniciavam naquele momento (SIARQ, 2000; 2016a).

Não foi possível obter informações sobre a continuidade do oferecimento desses temas e ações em outros cursos ou programas realizados no período, podendo inferir que se deram em âmbito local, não se expandindo para toda a Universidade. Contudo, podemos inferir que nesse período reforçou-se, por meio de conteúdo específico, a preocupação com a gestão e melhoria dos processos, cujo conteúdo seria incorporado nos Programas que estamos estudando na presente pesquisa.

4.2.2 Ações coordenadas em um órgão

Até aqui tratamos das iniciativas de desenvolvimento de servidores caracterizadas por descontinuidades e lacunas entre os diferentes oferecimentos, especialmente até a criação da AFPU, em 1999.

Em outubro de 1998, a Reitoria lançou documento intitulado “Em direção a uma política de Recursos Humanos para a UNICAMP” para debate da comunidade, visando obter contribuições para elaboração de um plano diretor das ações para gestão de pessoas que representasse seus anseios²². Esse documento destacou a importância de questões como investimento em “escolarização, qualificação e requalificação de servidores”, como forma de aumentar a qualidade dos serviços, reforçando também a necessidade de capacitação ostensiva e formação continuada.

A partir desse documento, a Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários Universitária (PREAC) elaborou documento intitulado Plano Diretor para o Centro de Formação Profissional da UNICAMP²³, apresentando uma proposta detalhada de criação de uma escola de desenvolvimento e aperfeiçoamento dos servidores técnicos e administrativos da Universidade, levando o assunto para discussão num nível mais estratégico e menos operacional, como vinha se dando até o momento.

Esse Centro seria subordinado à PREAC, mas orientado pelas diretrizes de uma política de recursos humanos a ser elaborada e coordenada pela DGRH, que teria o papel de integrar diversas ações e oportunidades relacionadas à gestão de pessoas na UNICAMP. A proposta de criação do Centro teve origem no entendimento de que “uma das condições fundamentais para que a UNICAMP possa preservar a excelência acadêmica e a relevância social, prestando um serviço público de qualidade, é promover a qualificação de seus recursos humanos” (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 1998).

De acordo com UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (1998), os objetivos inicialmente propostos para o Centro eram:

- Formulação e execução de programas, cursos, treinamentos, estágios e outras atividades que proporcionassem o aperfeiçoamento, qualificação, desenvolvimento profissional e instrução relacionados à execução das

²² Documento mencionado no Plano Diretor para o Centro de Formação Profissional da UNICAMP – CFPU, apresentado pela PREAC em 20/10/1998, juntado ao Proc. 01-P-235/99.

²³ Plano Diretor para o Centro de Formação Profissional da UNICAMP – CFPU, apresentado pela PREAC em 20/10/1998, juntado ao Proc. 01-P-235/99.

atividades e de interesse da UNICAMP, promovendo a competência técnica, a profissionalização, a autoestima e novas oportunidades de trabalho;

- Coordenação geral das atividades de desenvolvimento dos servidores da Universidade, inclusive com a emissão de pareceres sobre propostas apresentadas por unidades/órgãos;
- Emissão de pareceres sobre a participação em cursos e eventos externos (congressos, seminários e similares);
- Sistematização de todos os dados relativos às ações de desenvolvimento dos servidores, inclusive das realizadas pelas Unidades/Órgãos, para subsidiar futuras ações nesse sentido.
- Avaliação dos resultados dos programas e ações para subsidiar novas ações.

A proposta apresentou também uma concepção geral de programação de qualificação profissional, que deveria se dar por meio do oferecimento de programas compostos por módulos que, por sua vez, seriam constituídos por cursos, palestras, seminários, oficinas e estágios e demais atividades, com carga horária média de 360 horas. Esses módulos seriam sequenciais e encadeados em crescente grau de complexidade, de modo a que os servidores fossem preparados para assumir atribuições e responsabilidades diversificadas e mais complexas ao longo da sua trajetória na Universidade. Os programas seriam organizados de acordo com as atividades-fim da UNICAMP, destinados a públicos específicos: Administração Geral, Ensino de Graduação e de Pós-Graduação e Pesquisa e Serviços Médico-Hospitalares criando-se, dentro de cada conjunto, os programas necessários para atendimento das necessidades de desenvolvimento e qualificação dos servidores, proposta muito semelhantes à organização de escolas dentro de um SEC, conforme mencionado no capítulo 2. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 1998)

Esses programas deveriam ser ministrados por servidores técnicos e administrativos detentores de conhecimento e expertise em processos de trabalho específicos, que atuariam junto ao Centro como instrutores ou como formadores de instrutores, prevendo também essa colaboração por parte dos docentes da Universidade. Foram então propostos alguns programas no Plano Diretor bastante estruturados, contendo disciplinas comuns a alguns deles, com disciplinas que poderiam integrar mais de um programa. Tal Plano resultou numa Minuta de Resolução GR²⁴, que veio a culminar com a criação da AFPU, em 1999.

Essa criação levou em conta que a política de recursos humanos, em elaboração

²⁴ Minuta de Portaria GR, juntada ao Proc. 01-P-235/99.

pela DGRH naquele momento, pressupunha a necessidade de uma política de qualificação e de formação continuada dos servidores, justificando a criação de um órgão específico que atuasse em interface com outros Órgãos e Unidades internos e externos à Universidade. Todavia, a Portaria suprimiu aspectos importantes do Plano Diretor original, como a proposta de formatação dos programas em módulos e a existência de um Conselho Orientador, que teria dentre suas atribuições a de manifestar-se quanto às diretrizes de atuação, programas e ações da Agência. Coube à AFPU “formular e fazer executar programas, cursos, treinamentos, estágios e outras atividades destinadas ao cumprimento de seus objetivos educacionais”. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 1999)

Por outro lado, de acordo com o Coordenador DGRH, Sr. Gilmar Dias da Silva, a política de recursos humanos que daria suporte e articulação com outros subsistemas de recursos humanos, dentre eles, a de desenvolvimento de pessoas prevista no Plano Diretor, não chegou a ser institucionalizada. De acordo com o Sr. Gilmar, de fato, nunca existiu na Universidade um documento que explicitasse e formalizasse, de forma integrada e completa, uma política de recursos humanos orientando e direcionando as ações e subsistemas que o assunto envolveria. Ainda de acordo com relato do Sr. Gilmar, houve algumas iniciativas nesse sentido em diferentes momentos, as quais não foram levadas à frente e não se consolidaram na instituição.

Dessa forma, ao iniciar suas atividades em 2000, a AFPU captava as demandas para treinamento e desenvolvimento dos servidores junto às unidades e órgãos ou por meio de encaminhamento das necessidades apontadas nas avaliações de desempenho, sistematizadas pela DGRH. Essas demandas geravam oferecimento de cursos destinados aos servidores em geral ou a público específico, a maioria deles relacionada a ferramentas de informática para usuários administrativos, estabelecendo-se uma espécie de carteira mais ou menos contínua de cursos específicos, alguns deles voltados aos gestores.

Se não foi possível verificar a existência de avaliações formais em relação aos cursos até então, os dados disponíveis a partir desse período permitiram verificar a existência pelo menos de avaliações de reação, ou seja, de avaliações respondidas pelos servidores sobre os aspectos gerais dos cursos, captando sua reação imediata logo após a capacitação realizada, nos termos preconizados por Kirkpatrick e Kirkpatrick (2010) quanto aos quatro níveis de avaliação: aprendizagem, reação, transferência/comportamento/aplicação e resultados.

Tais avaliações demonstravam que os cursos oferecidos contavam com reações bastante positivas por parte dos participantes, sendo praticamente todos classificados como

ótimos ou bons, levando-se em conta os seguintes aspectos: curso, matéria, apostilas, projeções e instrutor sem, contudo, haver informações quanto à sua efetiva utilização no ambiente de trabalho. Relatório de atividades elaborado pelo órgão em 2001 apresenta formulários de avaliação de médio prazo a serem aplicados às chefias imediatas dos servidores que participaram dos cursos e aos próprios servidores, mas não foi possível obter informações sobre a utilização efetiva desses formulários, o que se caracterizaria como o terceiro nível de avaliação (transferência/comportamento/avaliação) proposto por Kirkpatrick e Kirkpatrick (2010) e representaria um avanço significativo em direção à formação de uma escola de educação corporativa.

Os relatórios dos anos seguintes apresentaram somente dados quantitativos relativos às avaliações de reação dos servidores em relação aos cursos oferecidos - que continuaram com desempenho majoritariamente ótimo ou bom - à utilização dos recursos financeiros para realização desses cursos e à quantidade de vagas demandadas e oferecidas, não existindo nenhuma informação que permita conhecer se as avaliações de terceiro nível teriam sido aplicadas e seus resultados. A falta de informação sobre o assunto em qualquer relatório posterior a esse de 2001 nos faz inferir que tal avaliação nunca tenha sido, de fato, aplicada.

4.2.3 Ações orientadas por estratégias

A partir de 2002, a adoção do PLANES e da Avaliação Institucional como instrumentos de gestão foi um marco para o estabelecimento de ações mais estratégicas também em relação ao desenvolvimento dos servidores técnicos e administrativos e ao aumento de sua contribuição para as atividades-fim da Universidade. No resultado do processo de Avaliação Institucional do período 1999-2003, as considerações finais de todas as Unidades de Ensino e Pesquisa explicitaram a necessidade de qualificação do corpo de servidores e, em alguma medida, a necessidade de otimização e racionalização dos seus processos de trabalho. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, [2006])

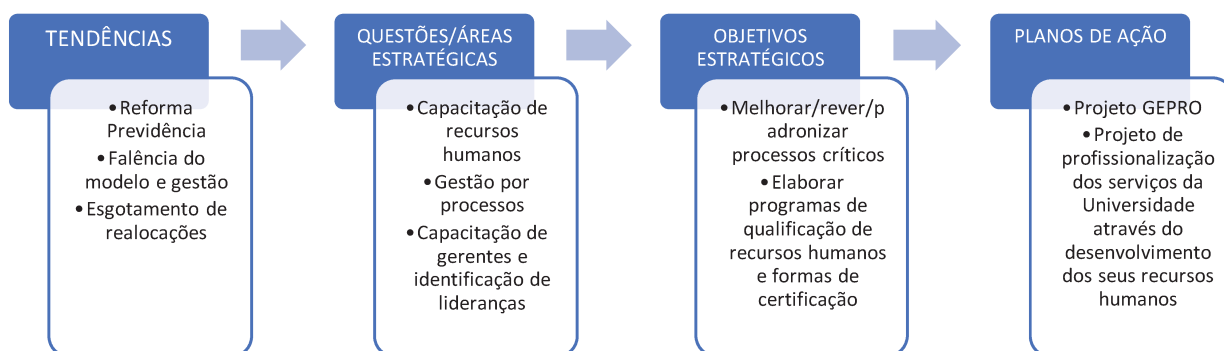
Outro marco foi a vinculação da AFPU à PRDU em 2003, órgão ao qual estavam subordinados os demais órgãos da Administração Central voltados ao desenvolvimento institucional da Universidade, com o objetivo de proporcionar maior sinergia entre esses órgãos e em relação ao planejamento estratégico realizado e conduzido por aquela Pró-Reitoria. Nesse contexto, a AFPU passou a atuar muito proximamente ao Grupo Qualifica,

grupo de trabalho criado naquele mesmo ano para elaboração e condução de ações de desenvolvimento de servidores definidas no planejamento estratégico, incluindo o Projeto de Profissionalização dos Serviços da Universidade. A Agência sediou o oferecimento dos Programas concebidos pelo grupo Qualifica, especialmente o PDG-E e o PDG-S, que viria a ser criado em 2009 e sobre os quais trataremos mais à frente. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2003; DELGADO FILHO *et al.*, 2009)

Como mencionado anteriormente, no ciclo do PLANES 2002-2005 houve um conjunto de estratégias para orientar as ações de desenvolvimento dos servidores que, complementadas por outras ações relacionadas à melhoria e gestão dos processos, tinham como objetivo flexibilizar e agilizar a gestão da Universidade para cumprimento de suas atividades-fim. A área estratégica Administração e Gestão e suas respectivas estratégias ficaram sob a responsabilidade da PRDU, que já tinha em seu radar questões estratégicas relacionadas a esse tema. De acordo com o Prof. Tadeu Jorge, o planejamento estratégico realizado pela PRDU acabou sendo uma importante referência na UNICAMP sobre o assunto e, no âmbito do órgão, deu forma e substância às estratégias para atendimento das necessidades de uma administração mais eficiente e com maior capacidade de planejamento estabelecidas no PLANES. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2003)

Esquemáticamente, esse planejamento realizado pela PRDU deu-se conforme a FIGURA 4, apresentando-se aqui detalhes somente dos aspectos que se relacionam com a presente pesquisa, não considerando todos os resultados obtidos em cada uma das etapas.

Figura 4 – Resultados do PLANES PRDU 2003 relacionados à concepção dos Programas de Desenvolvimento



Fonte: Elaboração própria, adaptada de UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (2003)

Ao longo da realização do seu PLANES local, a PRDU apontou para nove tendências a partir da análise do seu ambiente externo relacionadas ao desenvolvimento dos recursos humanos, que mereciam atenção por impactarem diretamente a UNICAMP, ameaçando seu desenvolvimento no curto e médio prazo. Essas tendências subsidiaram a identificação de questões ou áreas estratégicas que, por sua vez, geraram quatorze objetivos estratégicos que, de forma mais ampla, tinham como propósito “consolidar uma administração mais ágil e proativa na Universidade, com uma gestão integrada, moderna e racional”. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2003, p. 21).

Esses objetivos estratégicos geraram planos de ação específicos, dentre os quais destacamos aqueles nos quais se inserem os programas de desenvolvimento tratados na presente pesquisa: i) melhorar/rever/padronizar processos críticos, que deu origem ao plano de ação Projeto GEPRO, sob a condução do Grupo GEPRO, e ii) elaborar programas de qualificação de recursos humanos e formas de certificação, que deu origem ao Projeto de Profissionalização dos serviços da Universidade através do Desenvolvimento dos seus Recursos Humanos, sob a alçada do Grupo Qualifica.

Ambos os projetos contaram com apoio não só da PRDU, mas também da Instituição como um todo, justificando a criação do Grupo Qualifica e do Grupo GEPRO, dos quais derivaram o Programa de Desenvolvimento Gerencial e o Programa GEPRO, ambos visando o aprimoramento e a modernização da gestão da Universidade por meio do desenvolvimento gerencial dos servidores e da melhoria dos processos de trabalho.

Esses Programas foram responsáveis pela capacitação e desenvolvimento de 932 servidores, sendo 304 no PDG-E e, posteriormente, 244 no PDG-S, além de 384 no GEPRO. Considerando que a experiência obtida especialmente com as diferentes edições do PDG-E e PDG-S deram origem, em alguma medida, ao PDL oferecido a partir de 2013, acrescente-se a esse número os 80 concluintes desse Programa, totalizando 1.012 servidores em todos esses Programas. Portanto, cerca de 14% dos servidores técnicos e administrativos da Universidade - se considerarmos o total de 7.015²⁵ de servidores em dados atualizados e cerca de 13% levando em conta o número médio de servidores entre 2005 e 2013, anos em que esses programas ganharam corpo - puderam tomar contato em maior ou menor medida com os conceitos de melhoria de processos e com conhecimentos para desenvolvimento do seu potencial de liderança.

²⁵ De acordo com dados SINTEGRA disponíveis em <http://www.siarh.unicamp.br/indicadores/View.jsf;jsessionid=CF3B4B07A8CC024F048323E30AB605CE?id=51062>. Acesso em 14 abr. 2019

Contudo, antes de analisar os resultados desses Programas, o que ocorrerá no capítulo posterior, trataremos do Projeto de Profissionalização dos Serviços da Universidade através do Desenvolvimento dos seus Recursos Humanos elaborado em 2004. Esse Projeto, construído concomitantemente à elaboração especialmente do PDG-E, teria nele como um de seus resultados. Nesse Projeto foram discutidos os aspectos relacionados ao desenvolvimento de pessoas dentro do conjunto de ações para administração de recursos humanos de uma organização. Esse Projeto deveria “evoluir no sentido de se integrar aos outros subsistemas de administração de recursos humanos da Universidade” (DELGADO FILHO *et al.*, 2009, p. 40).

Conforme Delgado Filho *et al.* (2009), a partir dele foi estabelecida uma série de premissas para a implementação de um processo contínuo de desenvolvimento de recursos humanos na Universidade, quais sejam:

- O gerenciamento estratégico dos talentos deve se dar a partir das estratégias organizacionais, por meio de uma gestão integrada envolvendo pessoas, tecnologia, processo, produtos, clientes, fornecedores, comunidade e meio-ambiente que promovam a renovação organizacional;
- A educação corporativa deve atuar estrategicamente visando integrar o desenvolvimento dos colaboradores ao desenvolvimento das equipes;
- A educação corporativa deve ser entendida como promotora do desenvolvimento dos talentos, favorecendo a geração, assimilação, difusão e aplicação do conhecimento organizacional, viabilizando o aprendizado ativo e contínuo;
- As melhores práticas devem ser reunidas e disponibilizadas aos servidores;
- Deve-se promover o desenvolvimento contínuo dos servidores para que estejam aptos a atuar em diferentes atividades;
- Os servidores devem ser desenvolvidos para promoverem a inovação e melhoria contínua dos processos, favorecendo o processo de transformação da Universidade;
- As ações de desenvolvimento devem proporcionar a integração das pessoas e o relacionamento interpessoal;

- Os líderes devem se envolver no processo de aprendizagem, atuando efetivamente no processo de captação e disseminação do conhecimento.

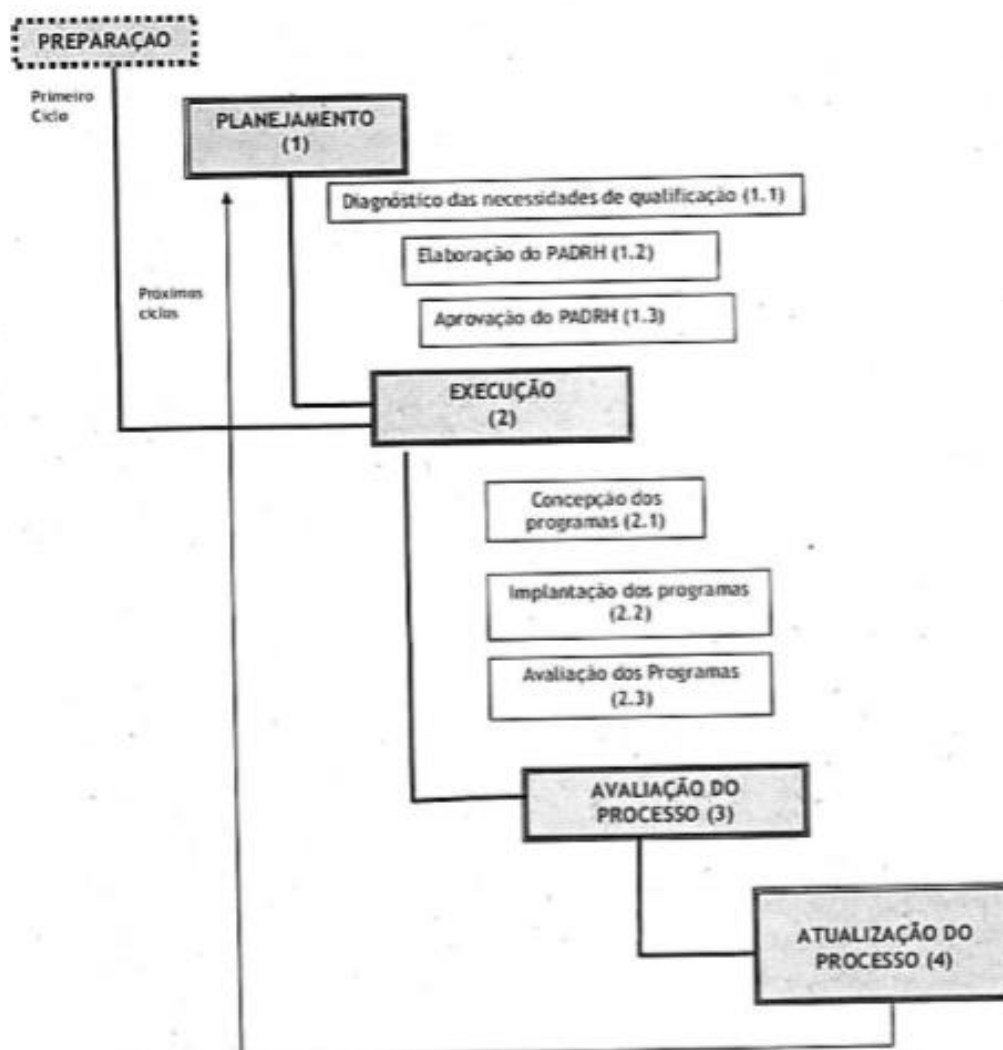
Considerando essas premissas, foram estabelecidos objetivos geral e específicos para o desenvolvimento de pessoas, contemplando aspectos bastante relacionados aos conceitos de educação corporativa. Como objetivo geral, destacamos:

Desenvolver, de forma centralizada (filosofia, política, planejamento e avaliação de resultados), programas de educação continuada para garantir o desenvolvimento profissional em todos os segmentos da carreira, com foco na busca e aperfeiçoamento de lideranças técnicas e gerenciais. (DELGADO FILHO *et al.*, 2009, p. 48).

Em relação aos objetivos específicos, foram propostos mecanismos para que os cursos e programas oferecidos pela UNICAMP previssem sua vinculação às metas institucionais e que estivessem diretamente relacionados ao trabalho. Os programas de desenvolvimento específicos a serem propostos também deveriam facilitar os processos de transformação da UNICAMP; promover a autonomia dos funcionários visando a inovação; e possibilitar uma abordagem que estimulasse a aprendizagem e o desenvolvimento desses funcionários, além de outros.

Considerando todo esse contexto, o processo de desenvolvimento de recursos humanos, resultado do Projeto inicialmente estabelecido no PLANES, foi estruturado nas cinco etapas descritas na Figura 5.

FIGURA 5 - Estrutura do Processo de Desenvolvimento de Recursos Humanos na UNICAMP



Fonte: Delgado Filho *et al.* 2009.

A etapa Preparação consistiu no oferecimento de condições para implantação dos primeiros programas, compreendendo formação de grupo de trabalho para estruturação de um Plano Anual de Desenvolvimento de Recursos Humanos (PADRH); concepção e aprovação de sistematização do Plano, elaboração de sistema de avaliação do Plano e sua informatização; elaboração do plano de comunicação, elaboração de orçamento e desenvolvimento de parcerias.

Na etapa Planejamento foi prevista a realização de diagnóstico das necessidades de desenvolvimento dos servidores da Universidade, a partir de análise do PLANES Institucional e das Unidades, dos planos de certificação e das avaliações de desempenho individuais. Esse diagnóstico seria a base para nortear os temas e público-alvo prioritário dos programas a serem desenvolvidos, no âmbito do PADRH, a ser elaborado nessa etapa. Esse

Plano contemplaria a elaboração dos currículos dos Programas organizados nos seguintes módulos:

- Formativo, cujo conteúdo deveria abranger aspectos relacionados às prioridades da Universidade, sua estrutura, funcionamento e cultura;
- Desenvolvimento Gerencial, no qual se abordariam as questões técnicas de suporte que fazem parte do escopo de atuação dos gerentes;
- Desenvolvimento Pessoal, com conteúdo relacionado às competências comportamentais necessárias para atuação como gerentes.

Elaborado o PADRH, na fase de Execução seriam realizadas a concepção, implantação e avaliação dos programas de desenvolvimento, desenhando a parte teórica e a prática, que deveria contar com carga horária maior do que a parte teórica. Importante destacar que para essa parte prática poderiam ser previstos:

- Estágios e visitas, que deveriam promover a vivência da teoria em casos reais do trabalho;
- Projetos, que deveriam ser majoritariamente aplicáveis, cuja avaliação do aluno se daria em função dos *resultados reais alcançados pelo projeto*;
- Atuação como multiplicador, que consistiria na multiplicação do conteúdo, no mínimo, à equipe de trabalho.

Nessa fase de execução também consta a necessidade de avaliação dos programas, em sua parte teórica e prática, buscando medir a oportunidade do tema, as perspectivas de aplicação, os recursos didáticos utilizados e a absorção e retenção do conteúdo abordado, sendo que “a retenção será avaliada mais pela aplicação do conteúdo do que pela simples memorização de conceitos e enunciados” (DELGADO FILHO *et al.*, 2009, p. 57).

Ainda de acordo com Delgado Filho *et al.* (2009), essa avaliação de aplicação do conteúdo deveria considerar a autoavaliação do aluno, a avaliação pelos pares quanto à utilização do conteúdo no local de trabalho e a avaliação pelo superior imediato. Além disso, estava prevista a avaliação dos programas pelas Unidades e Órgãos de origem dos alunos, com o objetivo de conhecer a sua contribuição em relação aos resultados alcançados do PLANES.

As etapas seguintes, Avaliação e Atualização, envolveriam a consolidação dos resultados das avaliações dos programas oferecidos e sua aprovação pela Câmara de Recursos Humanos (CRH), além da revisão do processo e dos ajustes necessários relacionados ao seu próprio desempenho e resultados. Nesse momento também deveriam ser efetuados ajustes no

PADRH, no Sistema Informatizado, no Plano de Comunicação e nas parcerias realizadas para oferecimento dos programas que compuseram o Plano. De acordo com Delgado Filho *et al.* (2009), o ciclo se encerraria com a revisão do PLANES e com entrevistas com a Alta Administração para ajustes finais, que alimentariam novo ciclo.

4.3. Análise e Discussão

Desde sua criação, a UNICAMP pautou-se pela produção do saber e da ciência e pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, características do modelo de universidade moderna, conforme abordado por Pereira (2014) no capítulo 1. Foi criada com ideias avançadas para o seu tempo, priorizando sobretudo “os cérebros”, resgatando a frase célebre do Prof. Zeferino Vaz quanto à valorização do conhecimento acima de questões políticas ou financeiras.

Considerando as características muito próprias da sociedade do conhecimento, que valoriza o capital humano e intelectual e a produção do conhecimento (Shultz, 1973), as universidades têm um papel relevante nessa nova sociedade. De acordo com Castells (1999) e Etzkowitz e Zhou (2017) mencionados no capítulo 1, o novo papel das universidades deixou de ser exclusivamente de provedora do conhecimento para a sociedade, indústria e governo, passando a atuar como empreendedora, influenciando e sendo influenciada por esses segmentos. Nesse sentido, a UNICAMP, ao aproximar-se do setor produtivo e da sociedade, comprometendo-se com a contribuição para o desenvolvimento do País, antecipou-se ao conceito de universidade empreendedora por meio da tripla hélice proposto por Etzkowitz e Zhou (2017), conciliando a produção do saber e da ciência, de transmissão da cultura, de desenvolvimento do indivíduo e de formação do cidadão, com a necessidade de produção de ciência aplicada para a resolução dos problemas da sociedade, conforme também discutido por Santos (1989) e Pereira (2014).

Durante seu processo de institucionalização e modernização, a implementação gradativa de práticas gerenciais, as quais vêm sendo aprimoradas ao longo do tempo, vem se dando com base na Universidade como um espaço de reflexão teórica, reflexão prática e ação, conforme proposto por Pereira (2014) na esfera acadêmica, inclusive utilizando esse espaço também para gerar conhecimento para o aprimoramento da sua gestão.

A modernização da gestão da UNICAMP, desde a sua Reforma Administrativa no final da década de 1980 até a adoção do PLANES e da Avaliação Institucional, alinhada também a uma proposta acadêmica considerada moderna desde a sua criação, tem se dado no

contexto da modernização das universidades nacionais e estrangeiras, como mencionado no capítulo 1. Retomando Seeber *et al.* (2015), universidades estrangeiras consideradas de classe mundial utilizam notadamente ferramentas e métodos da Nova Gestão Pública, não sendo diferente no Brasil, onde por meio da Reforma Gerencial da década de 1990, as instituições públicas passaram a trabalhar no sentido da racionalização dos seus processos, na flexibilização de suas estruturas organizacionais, no estabelecimento de planejamento e gestão estratégicas e utilização de processos de avaliação para acompanhamento da evolução dos seus indicadores de desempenho.

A utilização desses instrumentos inspirados na NGP para obtenção de eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, também tem ocorrido nas universidades públicas federais brasileiras, em maior ou menor grau, conforme abordado por Magro e Rausch (2012) no capítulo 1. Na esfera das universidades públicas estaduais de São Paulo, que alcançaram níveis de excelência a partir da conquista da Autonomia Universitária (PEDROSA, 2010), estando classificadas entre as melhores instituições de ensino superior do País nos rankings, a utilização de práticas para racionalização e otimização dos processos para se adequarem às estratégias de sobrevivência e crescimento, aparentemente vem dando resultados positivos.

Tendo em vista o contexto das universidades públicas nacionais e estrangeiras e as bases de comparação dos diferentes indicadores utilizados para medição da evolução do seu desempenho, as práticas de gestão utilizadas na UNICAMP parecem estar sendo satisfatórias, muito embora possam ser bastante aperfeiçoadas, especialmente as relacionadas às atividades de liderança e à captação de indicadores mais representativos das atividades desenvolvidas na Universidade.

Na UNICAMP, suas principais ferramentas de gestão – Planejamento Estratégico e Avaliação Institucional - foram customizadas de forma a promoverem um espaço de diagnóstico e reflexão sobre os problemas e estratégias para sua resolução, utilizando para isso indicadores de resultados não somente quantitativos, mas especialmente qualitativos, alinhando-se com a proposta do Projeto Qualidade da década de 1990, que visou a qualificação da Universidade em seus aspectos acadêmicos. Especificamente em relação à prática da Avaliação Institucional, o modelo elaborado pela Universidade, que vem sendo aprimorado para incorporar cada vez mais aspectos que propiciem uma avaliação mais qualitativa, serviu inclusive de referência para iniciativas nesse sentido para o sistema universitário brasileiro, demonstrando a maturidade do nosso processo e a pertinência de sua

aplicação em instituições semelhantes do País. Como afirma Musselin (2006) no capítulo 1, a utilização de mecanismos de gestão trazidas pela Nova Gestão Pública pode ser bastante útil para a gestão das universidades, ocorrendo na UNICAMP e em outras universidades estrangeiras e no País, uma forte relação entre universidades de classe mundial e a utilização desses mecanismos. (SEEBER *et al.*, 2015; SILVA, 2016)

Esse processo de modernização da gestão e da NGP deve ser entendido também sob a perspectiva da crescente valorização do conhecimento na sociedade atual, na qual o mundo do trabalho e o perfil ocupacional dos trabalhadores sofreram transformações em relação à sociedade industrial, exigindo novas e maiores habilidades e maior nível de escolaridade para desempenho do trabalho. Nessas novas relações do trabalho, o conhecimento é considerado capital intelectual dos indivíduos e um ativo das organizações e proporcionam o seu desenvolvimento a partir dos indivíduos, nos quais são investidos recursos para seu constante aprendizado e geração de conhecimento organizacional. Nesse sentido, o papel da educação corporativa e das escolas de governo atuando na aprendizagem constante dos servidores públicos torna-se cada vez mais relevante, especialmente no caso dos gestores, em seu papel de agentes de disseminação e compartilhamento do conhecimento, contribuindo para apoiar e viabilizar os processos de mudança na gestão para sua modernização. (SCHULTZ, 1973; CASTELLS, 1999; NONAKA e TAKEUCHI, 2008; ALPERSTEDT, 2001)

Nesse contexto, a UNICAMP sempre investiu no treinamento e desenvolvimento dos seus servidores. As ações nesse sentido promovidas até o final da década de 1990 tinham características comuns aos centros de treinamento focados no desenvolvimento e habilidades técnicas para execução de procedimentos específicos ou incorporação de tecnologias nos processos, com exceção da iniciativa da criação do CEDRHU em 1988, cuja proposta continha a perspectiva de ações baseadas em política de desenvolvimento dos servidores, que não se concretizou. Tem-se assim que essa forma de atuação, com ações pontuais e específicas, é característica do modelo de treinamento para o cargo, conforme abordado no capítulo 2 por Tarapanoff (2004), Meister (1998) e Alpersterdt (2001), conceito que precede o surgimento das escolas de educação corporativa.

As informações obtidas quanto às ações desenvolvidas até o final da década de 1990 não permitiram identificar o fio condutor de todas elas e a existência de uma política que orientasse mais estrategicamente o desenvolvimento dos servidores da UNICAMP, já se sabendo da não existência de uma política de recursos humanos. Foram empreendidas muitas

ações pontuais diluídas entre cursos e programas, atendendo diferentes públicos, por diferentes instâncias responsáveis, em diferentes momentos. Nesse aspecto, não pudemos perceber a existência de continuidade nos cursos e programas oferecidos, que aparentemente se limitaram a atender o público naquele momento, não promovendo a continuidade do aprendizado e nem o acompanhamento da sua aplicação, indicando não atender, portanto, a alguns dos princípios fundamentais para o sucesso de projetos de educação corporativa propostos por Éboli *et al.* (2010) no capítulo 2. Dentre eles, podemos destacar, em princípio: (i) disponibilidade, que deve garantir que os cursos e programas sejam sempre oferecidos e não somente esporadicamente e (ii) sustentabilidade, princípio que deve demonstrar a efetividade dos seus resultados para que os programas não fiquem vulneráveis e suscetíveis a descontinuidades.

Da mesma forma, podemos inferir que os cursos e treinamentos não parecem ter sido concebidos de forma integrada e sistêmica, conforme menciona Wood Jr. (2014), o que poderia ser tido como um dos grandes responsáveis por insucessos nas ações de educação corporativa. Além disso, nota-se uma fragilidade do alinhamento estratégico das ações realizadas no período, cuja realização de forma adequada poderia induzir à perenidade das ações. De acordo com Éboli *et al.* (2010), para se realizar esse alinhamento seria necessário ter clareza quanto às diretrizes, metas e objetivos da Universidade para o seu futuro, que seria a primeira etapa para a concepção de um SEC. Contudo, como a UNICAMP até esse momento não dispunha de um planejamento estratégico com objetivos definidos, compreende-se o estágio das ações de desenvolvimento dos servidores da Universidade e sua descontinuidade, justamente por prescindir do fio condutor para orientar a continuidade dessas ações.

Contudo, a despeito dessas fragilidades, fica clara a importância conferida ao assunto pela Universidade ao investir recursos e direcionar estruturas e ações consideradas adequadas ao momento e aos movimentos vividos ao longo desse período, na tentativa de capacitar os servidores para atuar nos diferentes contextos de mudanças e prioridades, característicos de organizações complexas como a UNICAMP.

Com a criação da AFPU em 1999, intencionada a partir da elaboração de um Plano Diretor para o órgão, tinha-se a possibilidade de se estabelecer ações de desenvolvimento elaboradas de forma mais estratégicas. As premissas do Plano Diretor incorporavam aspectos importantes de universidades corporativas, conforme abordado no capítulo 2, contemplando alguns dos passos identificados por Meister (1998) para o processo

de concepção e implantação de um SEC: diretrizes, formas e instâncias de governança, serviços e programas a serem oferecidos, recursos e modelo de organização interna, parcerias a serem estabelecidas, tecnologias e medições a serem utilizadas para aferição dos resultados. A partir desse Plano foram propostos alguns programas bastante estruturados e muito parecidos com os Programas de Desenvolvimento Gerencial que estamos estudando, contendo disciplinas que poderiam integrar mais de um programa e um trajeto de aprendizado a ser seguido pelo aluno visando o seu desenvolvimento contínuo, conceito bastante disseminado em educação corporativa e ainda não existente na UNICAMP naquela época.

Todavia, ao não contemplar na Portaria de sua criação todos os aspectos mencionados no Plano Diretor, especialmente o formato e a definição dos programas que já estavam nele definidos e a implantação do Conselho Orientador, o desempenho da Agência conforme idealizado pode ter sido prejudicado, mantendo-se as mesmas características de um centro de treinamento. Nota-se também similaridade entre as Portarias de criação do CEDRHU de 1988, que não evoluiu enquanto estrutura na Universidade, e da AFPU, demonstrando que ações iniciadas e descontinuadas no final da década de 1980 poderiam ter sido retomadas dez anos depois, sugerindo a pertinência e atualidade do seu conteúdo desde dez anos antes. Tem-se assim que ambas as iniciativas, em seu conteúdo, não prosperaram como idealizadas.

A partir da adoção do PLANES e desde a sua primeira edição, constavam explicitamente ações para desenvolvimento do corpo gerencial para gestão de pessoas e para implementação de melhorias nos processos de gestão da Universidade, persistindo assim praticamente as mesmas intenções desde vinte anos antes. O primeiro diagnóstico explícito nesse sentido deu-se na Avaliação Institucional da UNICAMP de 1999-2003, o que justificou a necessidade de incorporação de ações específicas para investimento no desenvolvimento desse perfil de servidores.

Dessa forma, já a partir do primeiro ciclo do PLANES, o Projeto de Profissionalização dos Serviços da Universidade através do Desenvolvimento dos seus Recursos Humanos tinha como objetivo atuar nessa questão, propondo a realização de um processo contínuo de desenvolvimento dos servidores da Universidade. Esse processo contemplou boa parte do conteúdo proposto por Meister (1998), Éboli *et al.* (2010), e Wood Jr. (2014) para a formação de um bom sistema de educação corporativa: avaliação de aplicação e de resultados, alinhamento estratégico, desenvolvimento de competências organizacionais e individuais, geração e disseminação de práticas e gestão do conhecimento,

eram pressupostos desse processo.

Fazendo um paralelo com as demais organizações do País que têm ações de educação corporativa a partir do panorama apresentado no capítulo 2, temos que a proposição da UNICAMP por meio do processo de desenvolvimento de recursos humanos contempla os aspectos priorizados por essas organizações. Os indicadores apresentados pelas organizações pesquisadas revelaram que no Brasil ainda não existe uma prática consolidada para avaliação de todo o sistema de educação corporativa, limitando-se praticamente à avaliação de reação, aplicada imediatamente após a conclusão do programa (91%), com percentual das demais avaliações reduzindo-se na medida em que os níveis de avaliação vão se tornando mais complexos e trabalhosos (26% para avaliação de aplicação e 16% para avaliação de resultados). De todo modo, em que pese tais dificuldades ainda em 2015, ano da pesquisa, é importante destacar que já em 2004, ano de definição do processo de desenvolvimento de RH da Universidade, tal questão estava colocada na sua pauta.

Em termos de alinhamento estratégico e desenvolvimento de competências estratégicas por meio de seus programas, as organizações apontam percentuais da ordem de 60 a 70% para esses quesitos. Em termos de definição de políticas e procedimentos, 85% das organizações pesquisadas atuam sob esse formato, assim com 53% delas possuem um comitê de orientação. Tais princípios são fundantes da educação corporativa e, na UNICAMP, o processo estabelecido em 2004 caminhava nesse sentido, o que poderia ter contribuído para o ineditismo da Universidade comparativamente às Escolas equivalentes da USP e da UNESP, que não adotam a metodologia de educação corporativa nos seus processos de desenvolvimento. Da mesma forma, não adotam tais métodos as Escolas de Governo pesquisadas (ENAP e EGESP), especialmente levando em conta a diversidade, amplitude e tamanho do público atendido.

De todo modo, muito embora o Programa de Desenvolvimento Gerencial, que perdurou por cerca de dez anos na Universidade, seja resultado desse processo de desenvolvimento de recursos humanos, as informações dão conta de que esse processo não foi levado à frente por nenhuma instância, seja DGRH, de onde se originou a proposta, seja AFPU, órgão responsável pelas ações de treinamento e desenvolvimento da UNICAMP. Dessa forma, das quatro etapas previstas para o processo de desenvolvimento de recursos humanos proposto (planejamento, execução, avaliação do processo e atualização do processo), foram levadas à frente somente as etapas de planejamento e execução, de forma parcial. Não foi realizada a avaliação completa do Programa, que considerava ainda aplicação

do aprendizado no local de trabalho por meio de auto avaliação do egresso, de avaliação dos pares e do superior imediato, além da avaliação dos resultados obtidos na unidade ou órgão como um todo.

Tem-se assim, o que poderíamos chamar de terceira descontinuidade em relação à estruturação de um SEC na UNICAMP, lembrando que a primeira iniciativa se deu em 1988, com a criação do CEDRHU, a segunda em 1999, com a criação a AFPU e a terceira em 2004, com a elaboração desse processo no âmbito do PLANES. Todas essas iniciativas, se executadas conforme prescrito em seus diferentes documentos (portarias, planos, projetos e processos), poderiam colocar as ações de desenvolvimento dos servidores da UNICAMP em patamares diferentes dos atuais, especialmente no que diz respeito ao seu diagnóstico, continuidade e avaliação.

A partir desse painel, no próximo capítulo abordaremos a concepção e aplicação dos Programas de Desenvolvimento objetos da presente pesquisa, sob a ótica dos egressos e dos demais atores envolvidos com o oferecimento desses programas.

CAPÍTULO 5. OS PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO DOS SERVIDORES TÉCNICOS E ADMINISTRATIVOS

A partir dos procedimentos metodológicos definidos no capítulo 3 e da descrição e análises sobre a educação corporativa na Unicamp do capítulo 4, este capítulo tem como objetivo discutir os Programas de Desenvolvimento Gerencial Especialização e Supervisores (PDG-E e PDG-S), de Gestão por Processos (GEPRO) e de Desenvolvimento de Lideranças (PDL) da UNICAMP, oferecidos no período de 2004 a 2017.

Para isso, utilizaremos as informações coletadas na pesquisa documental que se referem à descrição dos Programas; os dados coletados em algumas das entrevistas realizadas, nas quais foram abordados aspectos que podem contribuir para a complementação ou construção do cenário tratado neste capítulo, especialmente no que se refere à concepção e aplicação dos Programas; e os questionários respondidos pelos seus participantes.

Finalizando o capítulo, realizaremos a análise e discussão desse conjunto de informações, complementando assim a análise iniciada no capítulo 4.

5.1 Descrição dos Programas

5.1.1 O Programa de Desenvolvimento Gerencial, modalidade Especialização (PDG-E)

Como abordado anteriormente, a estruturação das ações de desenvolvimento dos servidores técnicos e administrativos da Universidade ganhou substância a partir da adoção do PLANES como instrumento de gestão a partir de 2003. O PLANES orientou estrategicamente essas ações e a elaboração de um processo de desenvolvimento profissional estruturado a partir de conceitos de educação corporativa, sob o Projeto de Profissionalização dos Servidores da Universidade através do Desenvolvimento dos seus recursos humanos, como visto no capítulo 4.

Concebido sob esse arcabouço e estruturado pelo Grupo Qualifica em 2004, o PDG-E tinha como objetivo geral estimular o crescimento pessoal e profissional dos servidores, buscando maior integração e qualificação e melhores resultados no cumprimento da missão institucional da Universidade.

Como objetivos específicos, o Programa deveria

facilitar o entendimento do papel e responsabilidade do **Suporte Interno da Unidade**, enquanto **função estratégico-operacional**, que articula e viabiliza a Unidade sob o ponto de vista administrativo e operacional, agindo com ferramentas adequadas na gestão dos recursos e dos processos da Unidade. (DELGADO *et al.*, 2009, p. 65)

Nesse sentido, o PDG-E, orientado estrategicamente pelo PLANES e suportado pelo processo de desenvolvimento de recursos humanos da Universidade, se propôs a desenvolver os gerentes da UNICAMP para o exercício desse papel. Foram oferecidas onze turmas no período de novembro de 2004 a 2013, tendo concluído o Programa 304 servidores, todos eles indicados pelos dirigentes de suas respectivas Unidades e Órgãos, com cargos gerenciais de assistentes técnicos, diretores, diretores de divisão ou serviços, assessores e coordenadores representando, naquele momento, mais de 50% do quadro gerencial da UNICAMP. (DELGADO FILHO *et al.*, 2009)

Como resultados esperados, eram previstos:

Recursos Humanos adequados às necessidades dos processos críticos da Universidade.
Competências gerenciais desenvolvidas para as funções atuais.
Novas lideranças identificadas e preparadas para as funções gerenciais.
Aumento da capacidade de interagir profissionalmente como cidadão crítico, consciente, participativo, provedor e facilitador de soluções de interesse institucional. (DELGADO FILHO *et al.*, 2009, p. 65)

Para conclusão do curso, além da frequência mínima de 75%, os participantes deveriam ser aprovados em todas as disciplinas que compunham o Programa e apresentarem um projeto de melhoria a ser aplicado em seu ambiente de trabalho, sob a forma de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Para a elaboração do TCC, os servidores contaram com orientação de instrutor que ministrava disciplinas no Programa ou de servidor com reconhecida competência para atuar nesse papel, sendo considerados aprovados aqueles que também receberam aprovação do seu trabalho final. Os números que sintetizam os resultados quantitativos do Programa estão demonstrados na Tabela 5.

Tabela 5 – Resultados quantitativos do PDG-E

Período	Turmas	Matriculados	Concluintes	Número de Unidades/Órgãos Participantes
Primeira fase (2004-2008)	PDG-01 a PDG-07	210	194	55
Segunda fase (2009-2013)	PDG-08 a PDG-11	131	110	59
TOTAL		341	304	

Fonte: elaboração própria, a partir de DELGADO FILHO *et al.*, (2009) e Sistema VetoRH – módulo TR

O Programa foi oferecido em duas fases, sendo que a segunda fase (2009-2013) contemplou sugestões dos servidores que concluíram as sete primeiras turmas, atualizando-se seu conteúdo programático, mas mantendo carga horária e público alvo. Nessa nova fase, seu objetivo passou a ser:

Fornecer às lideranças de equipe ferramentas para promover o desenvolvimento de melhoria dos processos e aprofundar a reflexão sobre as relações humanas diante de cenários em constantes mudanças. Proporcionar espaços de compartilhamento de experiências pessoais e profissionais. (DELGADO FILHO *et al.*, 2009, p. 71)

Da mesma forma, com as alterações produzidas houve também uma ligeira alteração nos resultados esperados:

Aumento da capacidade de interagir profissionalmente como cidadão crítico, consciente, participativo, provedor e facilitador de soluções de interesse institucional.

Compreensão do seu papel como suporte estratégico-operacional na articulação de pessoas e recursos e na viabilização administrativa e operacional da Unidade, agindo com ferramentas adequadas à gestão dos processos.

Identificação de lideranças para outros espaços gerenciais. (DELGADO FILHO *et al.*, 2009, p. 65)

Cada turma do Programa teve duração de doze meses e contou com carga horária de 412 horas, na modalidade Especialização Universitária em Desenvolvimento Gerencial, em parceria com o Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica da UNICAMP (IMECC) e viabilizado pela Escola de Extensão da UNICAMP (EXTECAMP), conforme Quadro 5.

Quadro 5 – Conteúdo Programático do PDG-E

Módulos		Disciplinas	Carga horária
Módulo I	Fundamentos institucionais	História, estrutura, funcionamento, legislação e processos da própria UNICAMP	40 horas
Módulo II	Gestão por processos	Gestão de Processos, Melhoria de processos, gestão de projetos, estatística para melhoria de processos, indicadores, gestão de riscos, gestão de custos e marketing.	212 horas
Módulo III	Gestão de pessoas	Cultura organizacional, desenvolvimento pessoal, sistema de gestão de pessoas, qualidade de vida, gestão do conhecimento	120 horas
Módulo IV	Trabalho de Conclusão de Curso	Consolidação do aprendizado aplicando os conceitos e ferramentas no desenvolvimento de um projeto de melhoria de processo, de interesse institucional, em sua área de atuação	40 horas

Fonte: elaboração própria, a partir de DELGADO FILHO *et al.*, 2009

A partir das diretrizes do Grupo Qualifica, a estruturação do conteúdo do Programa se deu com a orientação técnica de Núcleo de Coordenação Docente composto por professores da Universidade, que tinha também o papel de Coordenador Geral do Programa. Esses docentes participaram como instrutores do PDG-E em algumas disciplinas, sendo os demais instrutores servidores da própria Universidade, com formação e expertise nas disciplinas ministradas. O conteúdo programático foi validado por todos os Diretores de Unidades de Ensino e Pesquisa em entrevista, estabelecendo também o compromisso desses dirigentes de apoiar a participação dos servidores no Programa.

5.1.2 O Programa de Desenvolvimento Gerencial – modalidade Supervisores (PDG-S)

O PDG-S teve origem na necessidade de capacitação de segmentos gerenciais não contemplados no PDG-E, como supervisores e secretários, funções gerenciais tidas como mais tático-operacionais. Foi concebido a partir da mesma discussão que levou ao prosseguimento da segunda fase do PDG-E, sendo oferecidas quatro turmas iniciais em 2009.

Esse Programa tinha como objetivo apresentar às lideranças ferramentas para melhoria dos seus processos de trabalho e para estímulo à reflexão sobre relações humanas em cenários de mudança, além de proporcionar espaço para compartilhamento de experiências pessoais e profissionais. Com isso, eram esperados os seguintes resultados:

- Aumento da capacidade de interação profissional formando servidores críticos e facilitadores das soluções institucionais;
- Compreensão do papel do gerente como suporte às atividades-fim, atuando na gestão dos processos;
- Identificação de lideranças para novos espaços gerenciais.

Ao todo foram oferecidas nove turmas no período de 2009 a 2017, tendo concluído o PDG-S 244 servidores, todos eles indicados pelos dirigentes de suas respectivas Unidades e Órgãos.

Da mesma forma que o PDG-E, os participantes deveriam ser aprovados em todas as disciplinas que compunham o PDG-S, devendo apresentar também, ao final do curso, projeto de melhoria de processo relativo à sua área de atuação na Unidade/Órgão, sob a orientação de instrutor das disciplinas ou de aluno formado nas edições anteriores do PDG-E. Tal projeto, em função da delimitação do seu escopo à área de atuação e da carga horária

dedicada para sua elaboração, bastante menor do que a do PDG-E, não necessariamente precisaria explorar e aplicar todas as ferramentas aprendidas ao longo do curso, sendo apresentado de forma mais simplificada, mas contendo algum projeto de melhoria aplicável ao trabalho.

Os números que sintetizam os resultados quantitativos do Programa estão demonstrados na Tabela 6.

Tabela 6 – Resultados quantitativos do PDG-S

Período	Turmas	Matriculados	Concluintes	Número de Unidades/Órgãos Participantes
Primeira fase (2008-2009)	PDGS 01 a PDGS 04	131	123	44
Segunda fase (2009-2017)	PDGS 05 a PDGS 09	145	121	51
TOTAL		276	244	

Fonte: elaboração própria, a partir de Sistema VetoRH – módulo TR

Cada turma do Programa tinha duração de cinco meses, com carga horária de 154 horas, sendo oferecido na modalidade extensão universitária, também em parceria com o IMECC e viabilizado pela EXTECAMP (QUADRO 6).

Quadro 6 – Conteúdo programático do PDG-S

Módulos		Disciplinas	Carga horária
Módulo I	Fundamentos institucionais	História, estrutura, funcionamento, Legislação e processos da própria UNICAMP	40 horas
Módulo II	Gestão por processos	Gestão de Processos, Melhoria de processos, gestão de projetos, estatística para melhoria de processos, indicadores e gestão de riscos	58 horas
Módulo III	Gestão de pessoas	Cultura organizacional, desenvolvimento pessoal, sistema de gestão de pessoas e qualidade de vida	48 horas
Módulo IV	Trabalho de Conclusão de Curso	Consolidação do aprendizado aplicando os conceitos e ferramentas no mapeamento de um processo em sua área de atuação	8 horas

Fonte: elaboração própria, a partir de DELGADO FILHO *et al.*, 2009

O período de maior oferecimento das turmas concentrou-se entre 2008 e 2012, com o oferecimento de sete turmas, ocorrendo uma lacuna de oferecimento até as suas duas últimas turmas, oferecidas em 2016, quando então se encerrou o oferecimento do PDG, tanto nas modalidades Especialização quanto na modalidade Supervisores.

5.1.3. O Programa Gestão por Processos (GEPRO)

Em seu Planejamento Estratégico de 2003, a PRDU definiu a realização do Projeto GEPRO, que deu origem à institucionalização do Grupo GEPRO junto àquele órgão no mesmo ano. Posteriormente, em 2005, o PLANES da UNICAMP estabeleceu a Gestão por Processos como um programa estratégico da Universidade como um todo, ampliando a abrangência do grupo e da metodologia por ele adotada. (PRDU, 2012b).

O Grupo era composto por equipe de oito profissionais de diferentes áreas, inicialmente do Centro de Computação (CCUEC) e do Hospital de Clínicas (HC) da UNICAMP, sendo a ele agregados posteriormente outros profissionais da Universidade. O Grupo tinha como objetivo disseminar e orientar a aplicação da metodologia de Gestão por Processos na UNICAMP, atuando também no acompanhamento de projetos de revisão e melhoria de processos desenvolvidos por funcionários a partir da participação nos seus cursos.

A metodologia estabelecia como abordagem a análise efetiva das estruturas organizacionais em seus inter-relacionamentos e interdependências, o que possibilitaria o gerenciamento dos processos de forma integrada, considerando as diversas funções e áreas como integrantes de um sistema único. Dessa forma, o processo deveria ser visto como uma cadeia sequencial, cujas intervenções para melhoria em quaisquer das suas etapas deveriam impactar o processo como um todo. Atuando sob essa abordagem, seriam estimuladas as mudanças culturais nas estruturas da UNICAMP, na medida em que o modelo de gestão baseado no comando e controle deveria ser substituído por um modelo baseado em colaboração e negociação, estimulando a visão sistêmica da organização e a negociação e comunicação nesse novo modelo. (PRDU, 2012b).

Além dos cursos, a equipe GEPRO adotou algumas ações para implementação da Gestão por Processos na Universidade, como criação de fóruns de discussão e intercâmbio de experiências e a realização de editais de fomento para apoiar financeiramente a implementação de melhorias nos processos propostas nos projetos trabalhados nos cursos pelos seus alunos.

Inicialmente formulado em 32 horas, com conteúdo majoritariamente técnico, o curso GEPRO passou a incorporar disciplinas para desenvolvimento de relações interpessoais e o desenvolvimento prático dos projetos em sala de aula, chegando ao formato final de 180 horas. Nesse formato, em 2012 o curso passou a ser oferecido na modalidade extensão universitária, também com o IMECC, viabilizado pela EXTECAMP. (QUADRO 7).

Quadro 7 – Conteúdo programático do GEPRO

Módulo	Disciplinas/etapas	Carga horária
Teórico	O cenário institucional A gestão da Mudança A Organização como Sistema	124 horas
Prático	Entendimento do Planejamento Estratégico da Unidade Entendimento do negócio Refinamento do contrato do projeto Voz do Cliente – VOC Levantamento de requisitos PDSA Mapa do processo atual Desconexões Indicadores do processo atual (Gráficos) Mapa do novo processo Planos de ação para implementação das mudanças Implementação do processo Gerenciamento do processo	34 horas
Acompanhamento (coaching)	Desenvolvimento de pessoas, com ênfase na comunicação da mudança e mudança de hábitos	22 horas

Fonte: elaboração própria, a partir de UNICAMP/PRDU, 2012b

Os números que sintetizam os resultados quantitativos do Programa estão demonstrados na Tabela 7.

Tabela 7 – Resultados quantitativos do GEPRO

Período	Turmas	Concluintes	Projetos (TCC)	Número de Unidades/Órgãos Participantes
Primeiro formato (2003 a 2005)	4	120	68	32
Segundo formato (2006 a 2011)	8	211		
Terceiro formato (2012 a 2013)	2	53		
Total	14	384		

Fonte: elaboração própria, a partir de UNICAMP/PRDU, 2012b e Sistema VetoRH, módulo TR

É importante mencionar que o conteúdo da metodologia GEPRO correspondia, com algumas adaptações, ao conteúdo do módulo II dos PDG-E e PDG-S, sendo assim amplamente disseminado entre os alunos dos três Programas como a metodologia adotada pela Universidade para gestão e melhoria dos seus processos de trabalho.

A partir dessa estreita relação entre GEPRO e PDGs, para participar do curso GEPRO era necessário que um gerente que já tivesse concluído o curso PDG submetesse um projeto de melhoria, com a composição de equipe que atuaria no projeto proposto, equipe essa que poderia ser restrita a uma Unidade/Órgão ou agrupando diversas delas. Em oficinas

realizadas com todos os proponentes dos projetos e com a equipe GEPRO, eram selecionados os projetos considerados prioritários, utilizando-se para essa seleção os seguintes critérios: aplicabilidade da metodologia no projeto; possibilidade de implementação no período do curso; replicabilidade; alinhamento com objetivos estratégicos da Universidade; patrocínio; resultados mensuráveis; número de unidades/órgãos envolvidos no projeto; nível de impacto do projeto e criticidade do processo escolhido. Selecionado o projeto e sua respectiva equipe, os alunos matriculados nas turmas, além de cursarem as disciplinas teóricas e a exercitarem em sala de aula, eram acompanhados do início até a implantação do projeto por *coaching* técnico e comportamental, visando a eliminação de barreiras e o sucesso na implantação. (PRDU, 2012)

A implantação desses projetos era favorecida também pelo aporte financeiro concedido por meio dos três editais de fomento, viabilizando assim os recursos necessários, quando a melhoria dependia de aquisições ou contratações específicas para sua implantação. De acordo com a PRDU (2012), as soluções propostas variaram desde alterações de legislações internas, até mudanças de fluxos de trabalho, incorporação de tecnologia, mudanças de regras de negócio, adequação de perfis e competências dos servidores para melhor desempenharem suas funções. Essas soluções resultaram em melhorias relacionadas à redução de tempo e de custos e de não conformidades, inclusive com eliminação de retrabalho, contribuindo também para a humanização do trabalho e para o fortalecimento das relações pessoais e entre as áreas. Como resultados parciais apontados pelo Grupo GEPRO em 2012, destacam-se a implantação de 52 projetos de revisão e melhoria até aquele momento, com diversas soluções padronizadas e replicadas em outras áreas, não havendo informações posteriores quanto à implantação de todos os 68 projetos oriundos dos trabalhos de conclusão de curso apontados na Tabela 7 acima mencionada.

5.1.4 O Programa de Desenvolvimento de Lideranças (PDL)

Como pôde ser observado, a Universidade viveu um período de forte investimento no desenvolvimento dos seus gerentes por meio PDG-E, PDG-S e GEPRO. Finalizado o oferecimento desses Programas, em 2016 foi criado um novo programa de qualificação profissional dos servidores gerentes, denominado Programa de Desenvolvimento de Lideranças (PDL), com o oferecimento de três turmas de 30 alunos cada, para o desenvolvimento, em 100 horas, de competências de liderança. (QUADRO 8).

Quadro 8 - Conteúdo programático do PDL

Módulos		Disciplinas	Carga horária
Módulo I	Liderança e contexto	Contexto interno e externo; Tendências; o Sentido do Trabalho; Trabalho e Saúde; Liderança	40 horas
Módulo II	Desenvolvimento de competências de liderança	Comunicação e Feedback; Relações Interpessoais; Conflito e Mediação; Sustentabilidade da Liderança	60 horas

Fonte: elaboração própria, a partir de material interno EDUCORP

Sua origem se deu a partir de demanda da Escola de Educação Corporativa (EDUCORP) à DGRH, para que viabilizasse o oferecimento de um programa que desenvolvesse as lideranças da Universidade e para prepará-las para a sucessão de postos gerenciais. Coube à EDUCORP a responsabilidade pelos aspectos relacionados à logística de oferecimento do Programa e à DGRH a sua concepção pedagógica, que tinha os seguintes objetivos:

1. Construir coletivamente uma visão de futuro, fazendo emergir valores, como confiança, responsabilidade, coerências, padrões éticos e co-responsabilização.
2. Trabalhar com foco dirigido para as pessoas, contexto e para a cultura organizacional.
3. Desenvolver habilidades para negociar os limites possíveis entre os desejos individuais e objetivos organizacionais. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, s/d)

A proposta metodológica do Programa propôs-se a apresentar uma nova abordagem em sala de aula, de modo a que a aprendizagem priorizasse a vivência e a experiência do servidor, para além dos conteúdos predominantemente teóricos. Dessa forma, o conteúdo programático seria o fio condutor das discussões e aprofundamentos realizados em sala de aula, por meio de troca de experiências, dinâmicas grupais, jogos cooperativos, textos, estudos de casos, além das aulas expositivas. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, s/d)

Ao final do Programa, os alunos apresentaram trabalhos de conclusão de curso com a aplicação prática do conteúdo aprendido no trabalho, em grupo ou individualmente, a maioria de caráter geral e não restrito à aplicação em seu local de trabalho.

As vagas para cada uma das turmas foram distribuídas conforme demonstrado na Tabela 8.

Tabela 8 - Resultados Quantitativos do PDL

Período	Turmas	Concluintes	Projetos (TCC)	Número de Unidades/Órgãos Participantes
2016	3	80	12	45

Fonte: elaboração própria.

Contudo, diferentemente dos PDG-E, PDG-S e GEPRO, que capacitaram centenas de pessoas ao longo de cerca de dez anos, o PDL resultou na capacitação de 80 servidores ao longo de 2016, não havendo continuidade do Programa após o oferecimento das três turmas iniciais.

5.2 Análise e Discussão

Passaremos à análise e discussão dos referidos Programas, articulando questionários, entrevistas e análise documental em seções que correspondem aos temas relevantes para a educação corporativa (participação e aprendizado, aplicação e resultados).

Preliminarmente, cabe lembrar que os Programas estudados eram predominantemente direcionados a servidores com cargos gerenciais, com exceção do GEPRO que, por outro lado, tinha como responsável pelo projeto trabalhado ao longo do curso, um gerente formado pelo PDG-E, além do acompanhamento de *coaching* técnico e comportamental para implementação do projeto, o que não ocorria com os demais.

O PDG-E tinha como objetivo o desenvolvimento de servidores com cargos gerenciais mais estratégicos e o PDG-S tinha como público-alvo os gerentes que ocupavam cargos com características mais táticas e operacionais. O PDL teve como foco desenvolver os gerentes, em quaisquer níveis, que não tivessem cursado o PDG-E ou o PDG-S e o GEPRO tinha como foco o público-alvo interessado em propor e implementar melhorias nos seus processos de trabalho, independentemente do cargo ocupado.

A população estudada segue classificada na Tabela 9, a partir de dois grandes grupos, compostos por cargos de gerentes de processos mais operacionais ou táticos e por cargos em nível predominantemente tático e estratégico, normalmente caracterizados por gerentes de gerentes e de processos. O detalhamento metodológico foi abordado no capítulo 3.

Tabela 9 - Distribuição dos respondentes por nível gerencial

	Supervisores ou Secretários ²⁶	Acima de Diretor de Serviço ²⁷	Sem cargo gerencial
PDG-E	27%	73%	
PDG-S	90%	10%	
PDL	56%	44%	
GEPRO	18%	27%	55%

Fonte: elaboração própria

Feitos esses esclarecimentos quanto à coleta de dados e à descrição dos Programas, é importante apresentar algumas considerações dos entrevistados quanto à sua concepção e aos seus ciclos de oferecimento, não obtidas na pesquisa documental, completando assim sua caracterização.

Para o Prof. José Tadeu Jorge, a estrutura do PDG-E foi concebida para capacitar os servidores que ocupavam os postos de gerentes na Universidade que não tinham formação para desempenhar essa função. Sua origem decorreu do entendimento de que em função do PROSERES, muitos servidores tinham obtido formação de nível superior e que, naquele momento, por volta de 2002, era preciso capacitá-los em assuntos de gestão mais voltados às especificidades da Universidade. No entendimento do Prof. Tadeu Jorge, alguns gerentes demonstram talento nato para essa função pelas próprias características pessoais, mas a grande maioria precisa ser desenvolvida para gerir seus processos e suas equipes, sendo objetivo do PDG suprir essa lacuna. Para ele, essa necessidade também se relaciona ao contexto pós Autonomia Universitária, que demandou da UNICAMP maior responsabilidade e responsabilização pela sua gestão, induzindo a capacitação dos gerentes para melhorarem os processos de trabalho.

O Prof. Dr. Ademir José Petenate destaca que todo esse movimento na UNICAMP teve como marco inicial o GERAD, no final da década de 1980, que foi o primeiro movimento de tentar administrar a Universidade de uma forma mais profissional, com métodos e ferramentas que pudessem apoiar a tomada de decisão dos gestores. Outro aspecto que considera ter contribuído para a formação do PDG-E e também do GEPRO, enquanto curso e metodologia, foi a quantidade de servidores da Universidade que já tinham obtido o título de Mestre em Qualidade na década de 1990 e que tinham cursado os cursos Six Sigma (Yellow Belt e Green Belt) no início da década de 2000 no IMECC, reunindo condições

²⁶ Funções de caráter tático-operacional

²⁷ Funções gerenciais mais estratégicas e de nível mais elevado, abrangendo Diretores de Serviço, de Divisão, Assistentes Técnicos, Assistentes Técnicos de Pós-Graduação, Assistentes Técnicos de Unidades e Órgãos, Assessores e Coordenadores

suficientes para adaptar e multiplicar esse conhecimento entre os demais servidores. Esse momento coincidiu com o início do PLANES, reunindo diversos desses servidores e outros interessados na implantação de um modelo de gestão baseado em processos na UNICAMP, sendo integrado ao PLANES da PRDU e tornando-se institucional em seguida.

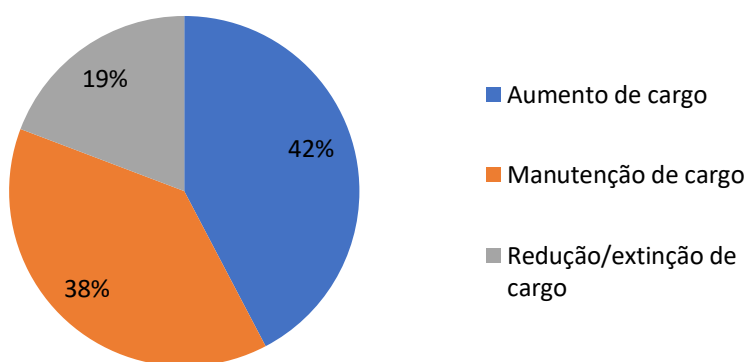
Nesse aspecto, o Prof. Tadeu Jorge complementa que os PDGs e o GEPRO tinham o mesmo conceito fundamental de qualificar o funcionamento da gestão da Universidade. No que se refere ao GEPRO, observa que “a melhoria de processos tinha que ser feita por pessoas que soubessem melhorar processos” e isso era bastante necessário na década de 2000. Contudo, com o passar do tempo, perceberam que as resoluções de muitos problemas não se referiam exclusivamente a mudanças de processos e sim à gestão de pessoas, conceito fundamental sobre o qual está calcado o planejamento estratégico da Universidade. Assim é que na sua segunda gestão como Reitor (2013-2017) foi criado o PDL, ao mesmo tempo em que o GEPRO passa a não mais ser oferecido. Isso ocorreu, segundo a Profa. Teresa Atvars, também pelo fato de haver outras metodologias mais ágeis para transformação de processos e mais adequadas ao momento da Universidade, que já contava com uma massa crítica significativa formada em gestão por processos e que poderia contribuir com esse novo momento, encerrando assim o ciclo PDG-GEPRO.

Tem-se que em 2016 foi criado o PDL para desenvolver as lideranças da Universidade em um sentido mais amplo e mais alinhado com as ações de modernização do serviço público. Para a Profa. Magda Vulcano, a criação do Programa veio ao encontro de solicitações das Unidades de Ensino e Pesquisa e de Órgãos centrais entrevistados ao longo de seis meses em 2015, com o objetivo de conhecer a percepção desses locais em relação à DGRH. Nessas entrevistas foi explicitada a necessidade de darem continuidade aos cursos de formação, promovendo ações de integração com as áreas de recursos humanos das diferentes Unidades e Órgãos da Universidade. Percebia que, naquele momento havia um movimento de mudança no setor público para que as ações de capacitação resultassem em melhoria do desempenho e, na sua concepção, “melhoria de desempenho é aquela em que, em suas ações cotidianas, prepara dirigentes capazes de formar equipes, verdadeiramente, e ainda formar pessoas comprometidas com o serviço público, que entendem a importância do serviço público”. Isso está traduzido num dos objetivos do curso: “desenvolver habilidades para negociar os limites possíveis entre os desejos da individualidade e os objetivos da organização”, que visava despertar no aluno a percepção de que a organização é maior do que ele, que precisava assim se alinhar com os objetivos institucionais.

Acrescidas essas considerações quanto aos Programas, passamos à análise e discussão das respostas aos questionários.

Em relação aos cargos ocupados pelos respondentes durante a realização do respectivo curso e no momento atual, levamos em conta quaisquer alterações de cargos gratificados que significassem aumento ou redução do valor da gratificação, resultando na distribuição da figura 6.

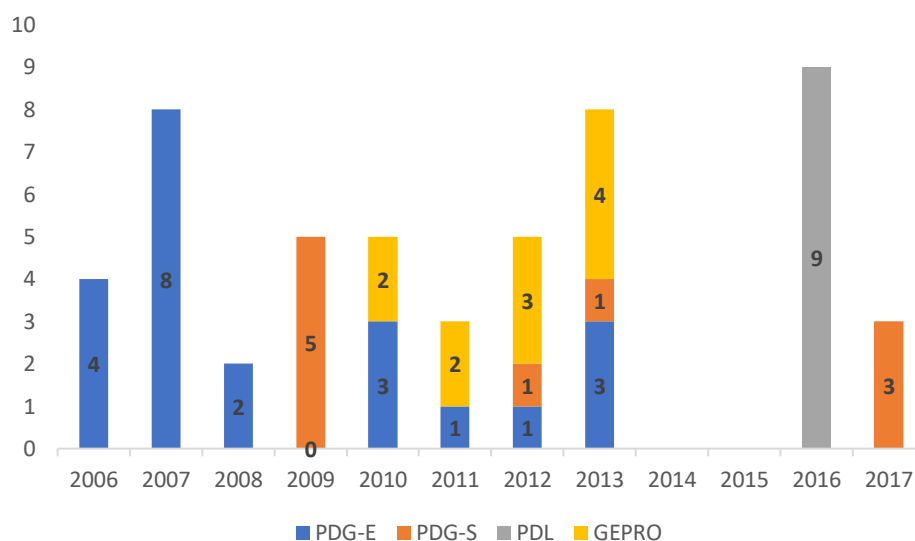
Figura 6 – Mudança de cargo gratificado



Fonte: elaboração própria

Note-se que o aumento de cargo gratificado ocorrido na situação de 42% dos respondentes não pode atribuído neste momento à participação dos servidores no Programa. Isso porque é considerável o lapso de tempo entre sua conclusão (2006, nos mais antigos) até o momento em que responderam ao questionário, sendo razoável considerar que durante esse período os servidores tenham alcançado postos mais relevantes na Universidade de forma mais ou menos natural, em função da sua experiência e de eventual utilização de critérios de antiguidade. De todo modo, esses dados serão também considerados mais à frente, conjuntamente com a análise das respostas às questões do bloco Trajetória Profissional, que abordou sobre as oportunidades de crescimento profissional a partir da participação no Programa.

A questão seguinte destaca os anos de 2007, 2013 e 2016 como aqueles em que houve maior percentual de concluintes dos Programas, como mostra a distribuição apresentada na Figura 7.

Figura 7 – Ano de conclusão dos Programas

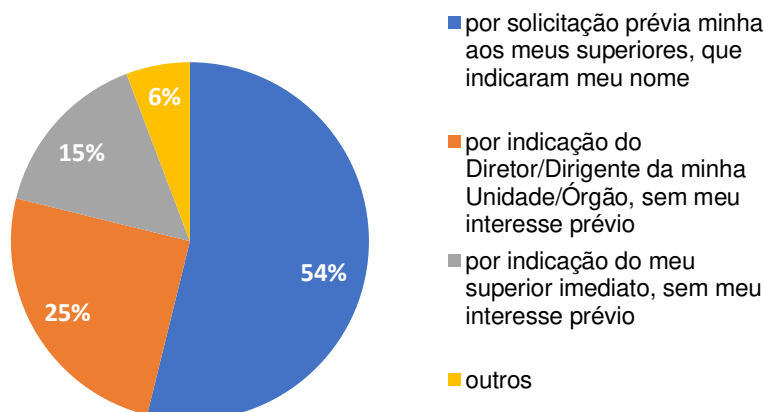
Fonte: elaboração própria

No ano de 2007 somente era oferecido o PDG-E, quando foram concluídas quatro turmas. Já em 2013, último ano de oferecimento desse Programa, foram concluídas suas duas últimas turmas, além de quatro turmas GEPRO e duas turmas PDG-S. Já em 2016, primeiro ano de oferecimento do PDL com três turmas praticamente simultâneas, os concluintes são exclusivamente desse Programa. Nesse momento, já não era mais oferecido o PDG-E e foram iniciadas as duas últimas turmas do PDG-S, cuja conclusão se deu em 2017.

5.2.1 Participação e Aprendizado

As questões que compõem esse bloco de perguntas do questionário buscaram conhecer a percepção dos respondentes em relação à forma como ingressaram no Programa e sobre como avaliaram o nível do seu aprendizado ao longo do curso.

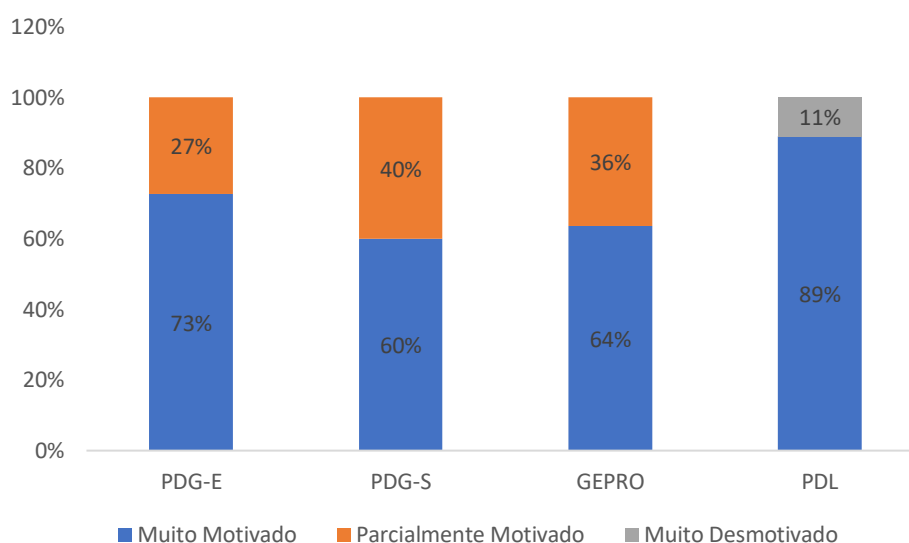
A primeira pergunta do bloco (5) indagou a forma como se deu a indicação do servidor para o Programa (FIGURA 8).

Figura 8 – Forma de ingresso no Programa

Fonte: elaboração própria

As respostas indicaram que mais da metade dos servidores manifestaram seu interesse prévio em participar do Programa mediante solicitação de indicação de seus nomes aos seus superiores, que acolheram e encaminharam essa participação à AFPU/EDUCORP. Considerando essa mesma resposta, só que em relação a cada um dos Programas, os concluintes do PDG-E estão entre os que mais se manifestaram previamente (64%) e os do PDG-S apresentaram percentual mais baixo (40%), contudo, em todos os Programas essa é a resposta que apresenta maior percentual. Assim, analisando as respostas globalmente, como mostra a Figura 8, ou por Programa, as respostas se mantêm em percentuais próximos. As demais respostas apresentadas indicaram que suas participações se deram pelo envio dos seus nomes à AFPU/EDUCORP pelo dirigente da Unidade ou Órgão, pelo superior imediato ou por outra forma, revelando que praticamente a metade dos alunos (46%) não se manifestou espontaneamente quanto à participação nos cursos.

A questão 6 visou complementar a questão anterior, buscando conhecer o nível da motivação inicial dos servidores para participação do Programa, resultando em 98% dos servidores muito motivados ou parcialmente motivados. Analisando os Programas individualmente, o PDL é o que apresentou maior nível de motivação entre os alunos, seguido pelo PDG-E, GEPRO e PDG-S. (FIGURA 9).

Figura 9 – Nível de motivação dos alunos, por Programa

Fonte: elaboração própria

Adicionalmente, eventual hipótese de que alunos sem interesse prévio na participação não estariam motivados não procede, na medida em que 98% dos alunos se disseram muito ou parcialmente motivados, independentemente da sua forma de ingresso. Verifica-se que a maior parte dos alunos que se disseram muito motivados, manifestaram interesse prévio na participação dos Programas (TABELA 10).

Com relação especialmente ao PDG-E, o Prof. Petenate relata que mesmo havendo o pré-requisito de que os participantes fossem ocupantes de cargos de Assessoria, Assistência ou Diretoria, o perfil dos alunos era muito heterogêneo, havendo alguns com bastante interesse e motivação na utilização do aprendizado no trabalho e outros com o interesse específico de obtenção do título de especialização fornecido após a sua conclusão.

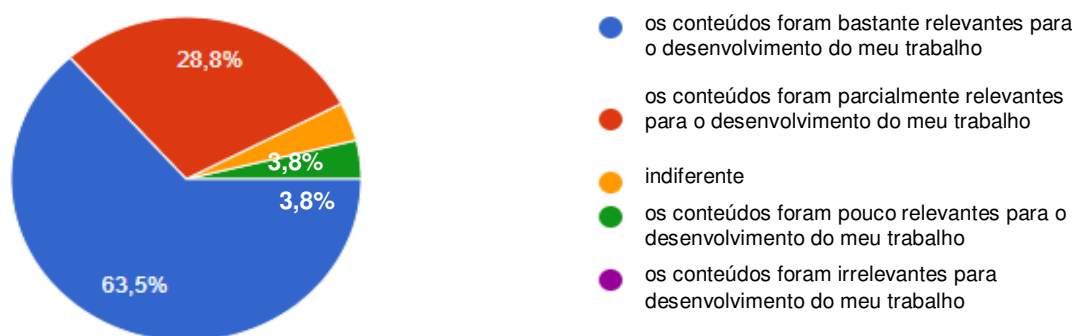
Tabela 10 – Forma de indicação X motivação

	Muito motivado	Parcialmente motivado	Muito desmotivado
Sem interesse prévio	16 (31%)	7 (13,5%)	1 (2%)
Com interesse prévio	21 (40%)	7 (13,5%)	
Total	37 (71%)	14 (27%)	1 (2%)

Fonte: elaboração própria.

A questão 7 buscou captar a percepção da importância dos conteúdos oferecidos ao longo do Programa, obtendo-se o que como mostra a Figura 10.

Figura 10 – Relevância dos conteúdos



Fonte: elaboração própria.

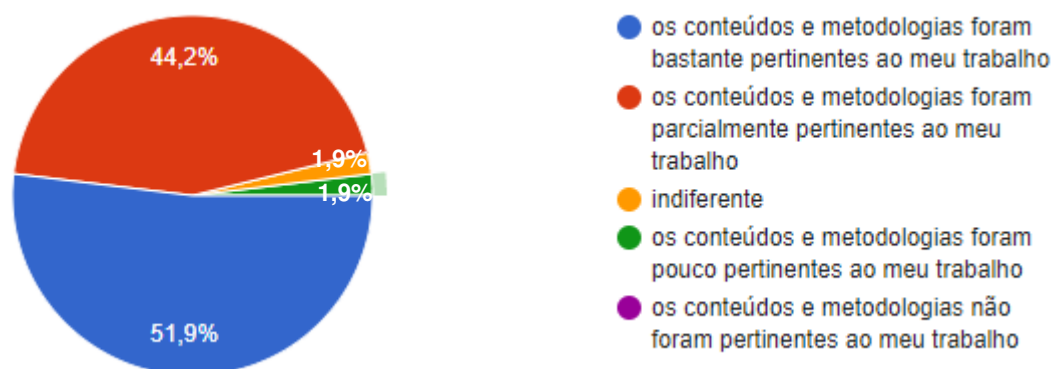
Vale destacar que essas percepções se mostraram diferentes entre os Programas estudados, com destaque especial para as avaliações em relação ao Programa GEPRO, com percentual mais baixo em relação aos demais, especialmente quando se fala em conteúdo bastante relevante, conforme Tabela 11.

Tabela 11 – Relevância dos conteúdos, por Programa

	PDL	PDG-E	PDG-E	GEPRO
Indiferente	11%			9%
os conteúdos foram bastante relevantes para o desenvolvimento do meu trabalho	56%	77%	70%	36%
os conteúdos foram parcialmente relevantes para o desenvolvimento do meu trabalho	33%	23%	30%	36%
os conteúdos foram pouco relevantes para o desenvolvimento do meu trabalho				18%

Fonte: elaboração própria

Em relação à questão 8, muito embora mais de 90% tenha considerado que os conteúdos tenham sido pertinentes, ou seja, apropriados ao contexto do trabalho no momento em que ele foi cursado, parte desse segmento considerou que eles o foram de modo parcial. Analisadas essas respostas conjuntamente com a questão anterior, que resultou em conteúdos bastante ou parcialmente pertinentes, pode-se pensar que esses alunos ou não conseguiram fazer a relação mais direta do aprendizado com o trabalho ou o conteúdo apresentava aspectos ainda não possíveis de serem apreendidos pelos alunos, pela novidade e pela falta de familiaridade com o tema.

Figura 11 – Pertinência dos conteúdos

Fonte: elaboração própria

Nesse quesito, a análise por Programas não se apresenta muito diferente da avaliação de forma conjunta, sendo que os percentuais do PDL e o PDG-E se apresentam um pouco acima das médias gerais e o PDG-S e GEPRO encontram-se um pouco abaixo.

Em relação ao nível de aprendizado dos alunos, as respostas à questão 9 indicaram que para 75% dos participantes o conteúdo foi absorvido de forma satisfatória e para os outros 25% o conteúdo foi parcialmente absorvido, porém as respostas se mostram diferentes considerando cada um dos Programas, revelando um índice de aprendizado bastante relevante em todos os eles. (TABELA 12).

Tabela 12– Nível do aprendizado, por Programa

	PDL	PDG-E	PDG-S	GEPRO
o conteúdo foi parcialmente absorvido	11%	32%	30%	18%
o conteúdo foi satisfatoriamente absorvido	89%	68%	70%	82%

Fonte: elaboração própria

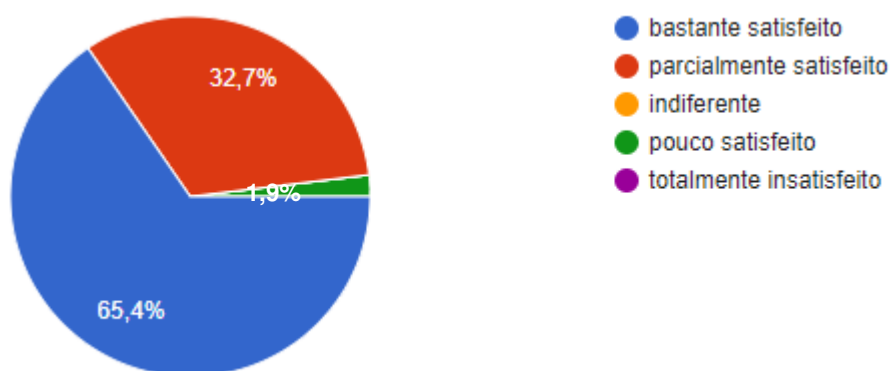
As respostas à questão 10 indicaram também que boa parte dos respondentes manteve nível de engajamento bom ao longo do curso (80%), com os demais se mantendo parcialmente engajados, predispondo a maioria ao aprendizado proposto e à sua aplicação futura, mas apresentando diferenças em relação a cada Programa (TABELA 13). Cabe destaque ao nível de engajamento mais baixo indicado pelos alunos GEPRO, o que poderia ser atribuído ao fato de muitas vezes comporem uma equipe para desenvolver um projeto não proposto por eles, o que pode ter interferido negativamente nesse engajamento.

Tabela 13 – Nível de Engajamento, por Programa

	PDL	PDG-E	PDG-S	GEPRO
bastante engajado	89%	86%	80%	55%
parcialmente engajado	11%	14%	20%	36%
pouco engajado				9%

Fonte: elaboração própria

Com relação à questão 11, as respostas revelaram que também a maioria se disse bastante satisfeita ou parcialmente satisfeita com a participação no Programa:

Figura 12 – Satisfação com o Programa

Fonte: elaboração própria

Investigando um pouco melhor os percentuais apresentados, notamos na TABELA 14 que eles variam substancialmente quando consideramos os Programas individualmente.

Tabela 14 - Nível de satisfação, por Programa

	PDL	PDG-E	PDG-S	GEPRO
bastante satisfeito	67%	86%	60%	27%
parcialmente satisfeito	33%	14%	40%	64%
pouco satisfeito				9%

Fonte: elaboração própria

Novamente os respondentes do GEPRO indicam um nível de satisfação mais baixo, cuja explicação poderia ser a mesma à questão anterior: o fato de participarem de um projeto não proposto por servidor e sim por seu gerente PDG, pode ter contribuído para esse nível de satisfação um pouco inferior em relação aos demais Programas, nos quais a decisão pelo projeto a ser desenvolvido cabia a cada participante.

As complementações referentes ao bloco estão transcritas a seguir. Em relação aos comentários positivos, foram registrados:

- *“A continuidade do Programa é fundamental para atingir os objetivos estabelecidos pela Universidade quando da criação do mesmo, bem como justificar todo o investimento já depositado.”;*
- *“Muito do conteúdo e metodologia utilizo até hoje.”;*
- *“Durante o curso pudemos colocar em pratica a maioria dos temas abordados e o que achei muito importante foi no trabalho de conclusão. Pudemos propor mudanças na carreira que foram levadas a administração central e a organização de palestras pelos alunos, com o apoio da administração central, sobre temas de Liderança e boas práticas administrativas.”;*
- *“O Programa permitiu uma interação e um estreitamento de relações entre pessoas e um conhecimento sobre as diferentes áreas e setores da Universidade.”;*
- *“O programa foi de grande valia, pois até então a Universidade não oferecia treinamentos específicos para gestores.”;*
- *“Modulo Gestão de Pessoas contribuiu bastante para meu aprendizado. Foi possível alinhar a minha experiência prática a conceito teóricos, capacitando me para melhor desempenho de minhas atividades.”*

Em relação aos comentários negativos, registramos apenas dois:

- *“A falta de informação quanto ao período e calendário da realização do curso gerou para mim um desgaste e stress desnecessário, comprometendo inclusive meu rendimento.”;*
- *“Em alguns módulos os conteúdos foram bem básicos, o que causou um desinteresse de minha parte”*

Esse bloco de questões destinou-se a trazer-nos as percepções dos questionados em relação ao seu ingresso no Programa e sobre como avaliaram o nível do seu aprendizado ao longo do curso, o que necessariamente se relaciona com o desenvolvimento de competências para o seu trabalho.

Analizados conjuntamente, os dados desse bloco indicam que os participantes avaliaram sua participação de forma positiva, tanto no que se refere ao conteúdo adequado ao trabalho, como também em relação ao aprendizado e engajamento de cada um, podendo

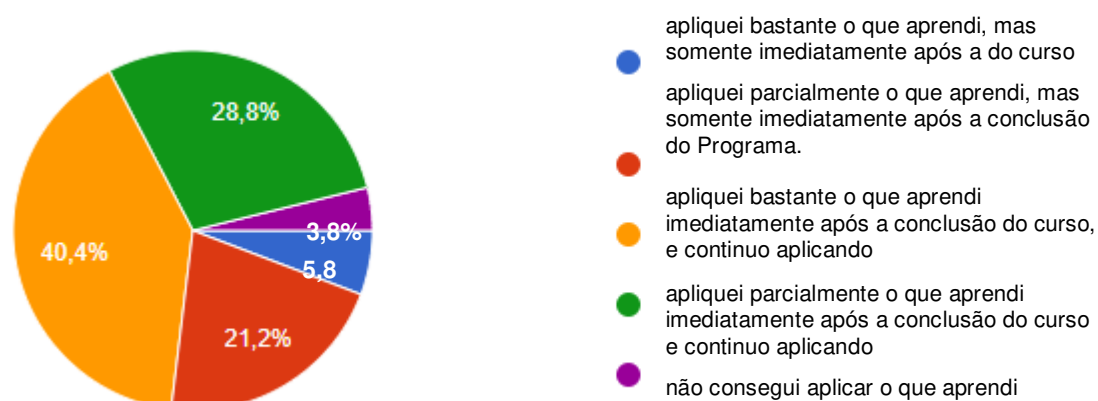
explicar o ligeiro aumento para 78% no nível do engajamento dos respondentes ao longo do curso, em relação à motivação inicial, de cerca de 72%. Isso pode sugerir maior envolvimento dos alunos com os conteúdos, práticas, técnicas e conceitos apresentados nos cursos e, em decorrência disso, uma predisposição à sua aplicação no trabalho, o que promoveria a instalação das competências necessárias para a melhoria do seu desempenho.

Um processo de aprendizagem bem estruturado pode contribuir de forma significativa para a aceleração da aprendizagem do indivíduo e para o desenvolvimento de competências que levem às mudanças necessárias no ambiente de trabalho. Contudo, como vimos em Lang, Marinho e Boff (2014), Zarifian (2001), Éboli *et al.* (2010) e Dutra, Fleury e Ruas (2013), competência individual refere-se a como o indivíduo mobiliza seu arcabouço de conhecimento e experiência para entregar os resultados para as organizações e não depende somente desse processo de aceleração de aprendizagem, havendo outros contextos a serem considerados para a efetiva aplicação com base nos conteúdos aprendidos.

5.2.2 Aplicação

O segundo bloco de perguntas que compõem o questionário visa conhecer as percepções dos respondentes quanto ao seu comportamento no local de trabalho, após a conclusão do Programa, especialmente sobre as possibilidades e condições de aplicação do aprendizado.

A questão 13 tinha como objetivo obter informações sobre a aplicação imediata, o que era esperado em alguma medida já que todos os Programas previam a implantação de projetos elaborados durante o curso ou ao seu término. Contudo, importante também seria conhecer se o objetivo dos Programas de disseminar o conhecimento por meio de projetos práticos teria sido alcançado, ao promover a aplicação desses conhecimentos de forma contínua no ambiente de trabalho. Nesse sentido, a Figura 13 mostra que cerca de 70% aplicaram e continuam aplicando o conteúdo até hoje, mesmo que de forma parcial, e que 27% não aplicam mais o que aprenderam.

Figura 13 – Aplicação do aprendizado no trabalho

Fonte: elaboração própria

Por essa análise, observamos que os percentuais que indicam maior aplicação referem-se ao GEPRO e ao PDL (TABELA15). No caso do GEPRO, isso pode ser atribuído ao fato de existir o compromisso de implantação do projeto que foi trabalhado e acompanhado ao longo de todo o Programa pela equipe GEPRO. No caso do PDL, podemos inferir que como o curso foi mais recente, a aplicação pode ter sido considerada imediata pelo respondente.

Tabela 15 – Aplicação do aprendizado no trabalho, por Programa

	PDL	PDG-E	PDG-S	GEPRO
apliquei bastante do que aprendi imediatamente após a conclusão do curso, e continuo aplicando	56%	32%	40%	45%
apliquei bastante o que aprendi, mas somente imediatamente após a conclusão do curso		5%	10%	9%
apliquei parcialmente o que aprendi imediatamente após a conclusão do curso, e continuo aplicando	22%	32%	20%	36%
apliquei parcialmente o que aprendi, mas somente imediatamente após a conclusão do curso	11%	27%	30%	9%
não consegui aplicar o que aprendi	11%	5%		

Fonte: elaboração própria

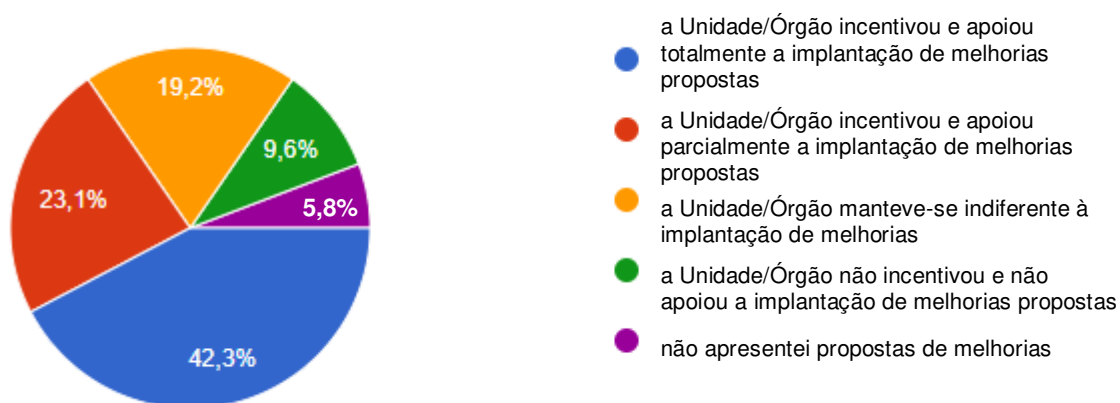
Retomando as respostas às questões 9 e 10, que tratavam do nível do aprendizado e do nível do engajamento do aluno, podemos inferir que a não aplicação prática no trabalho por parte de um terço dos participantes nos dias atuais, muito provavelmente não se deu em função de ausência de conhecimento, uma vez que 100% dos respondentes à questão 9 afirmaram ter absorvido o conteúdo de forma integral ou parcialmente. Também não podemos

afirmar que a não aplicação se deu por falta de engajamento do aluno, já que quase a totalidade dos alunos demonstrou-se engajada com os conteúdos apresentados, conforme Quadro 10, restando compreender o motivo dessa não utilização do conteúdo aprendido.

Por outro lado, é importante mencionar que não foi possível aferir a compreensão dos respondentes quanto à adequada aceção do termo “aplicação”. A questão demandou dos respondentes a avaliação quanto “à aplicação dos conceitos, técnicas, métodos e ferramentas para melhoria dos seus processos de trabalho e para sua atividade profissional de modo geral”. Porém, o termo pode ter sido interpretado a partir de um caráter estritamente instrumental, podendo não ter sido interpretado como “aplicável” as melhorias em aspectos comportamentais e de gerenciamento de equipes.

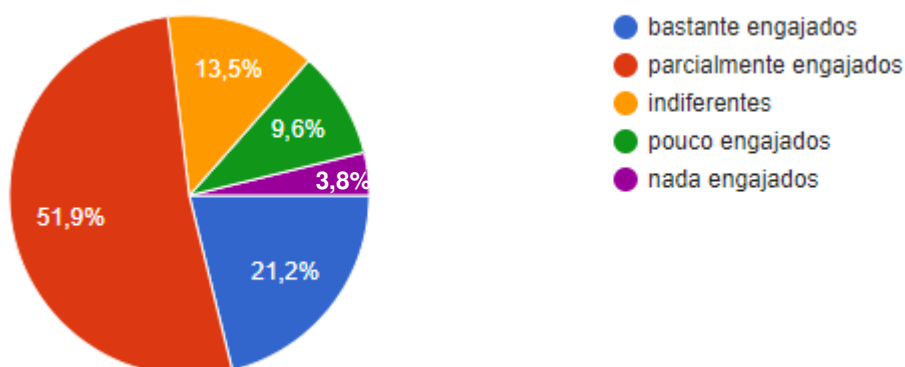
Em busca de alguma compreensão nesse sentido, a Figura 14 mostrou que cerca de 65% dos dirigentes apoiaram integralmente ou parcialmente a implantação dos projetos apresentados, indicando, por outro lado, que cerca de 30% deles se mantiveram indiferentes ou não apoiaram a implantação de melhorias, e que quase 6% dos respondentes alegaram não ter implantado nenhuma melhoria.

Figura 14 – Patrocínio e apoio da Direção



Fonte: elaboração própria

Se o apoio e patrocínio dos dirigentes para implantação de projetos de melhoria que requerem mudança é importante, a parceria interna também é fundamental para essa questão. A Figura 15 mostra que a maioria dos demais componentes da equipe de trabalho dos respondentes (73%) estava engajada de alguma forma com os projetos de melhoria a serem implantados, com quase 30% mantendo-se indiferentes, pouco ou nada engajados nesse processo.

Figura 15– Engajamento da equipe

Fonte: elaboração própria

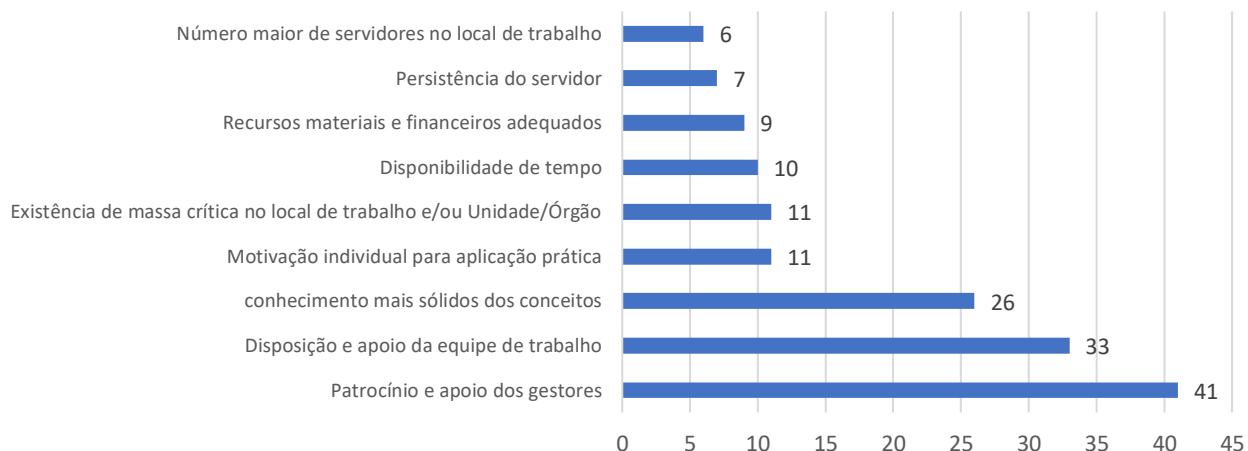
Na Tabela 16 a seguir, seguem descritos os percentuais de cada resposta, por Programa. Cabe destaque o maior engajamento dos pares daqueles que cursaram PDG-E, o que pode ser explicado pela sua posição hierárquica superior em relação à equipe local, promovendo eles mesmos o papel de motivadores e engajadores para adesão às propostas de melhoria apresentadas. De forma semelhante, o PDG-S também se destaca pelo alto índice de engajamento dos pares, o que pode ser explicado pelo fato de seu superior hierárquico (ATU ou Diretor de Serviço, na maioria das vezes) já terem sido formados pelo PDG-E, promovendo a parceria com as equipes para a melhorias propostas por esses alunos. Dentre todos os programas, o PDL foi o que obteve menor índice de apoio na área, o que poderia ser explicado pelo fato de os projetos apresentados terem um caráter mais abrangente na Universidade, com menor percepção de seus impactos no nível local por parte dos seus pares.

Tabela 16 – Engajamento da equipe

	PDL	PDG-E	PDG-S	GEPRO
bastante engajados	11%	14%	40%	27%
indiferentes	33%	9%	10%	9%
nada engajados		5%		9%
parcialmente engajados	44%	64%	40%	45%
pouco engajados	11%	9%	10%	9%

Fonte: elaboração própria

A Figura 16 mostra os fatores que os alunos consideraram mais importantes para viabilizar/facilitar a aplicação prática no trabalho do conteúdo aprendido (cada respondente deveria escolher três fatores):

Figura 16– Fatores importantes para facilitar a aplicação

Fonte: elaboração própria

Os fatores “patrocínio e apoio dos gestores” e “disposição e apoio da equipe de trabalho” foram considerados os mais importantes para facilitar ou viabilizar a aplicação prática do aprendizado no trabalho. Se considerássemos que somente seria aplicado o aprendizado no trabalho mediante o patrocínio total ou parcial dos dirigentes da época, o índice de aplicação mostrado na Tabela 15 cairia para os seguintes percentuais em cada Programa: PDL: 44%; PDG-E: 45%; PDG-S: 50%; GEPRO: 73%, o que demonstra que para muitos conseguirem aplicar o aprendizado foi necessário vencer esse obstáculo da falta de apoio do dirigente e persistir na aplicação.

Finalizando esse bloco de questões, os respondentes apresentaram comentários em relação à aplicação do aprendizado, que separamos em positivos e negativos. Como positivos, relataram:

- “O PDG além de instrumentar os participantes motivou a interação profissional dos mesmos bem como visão sistêmica da Universidade diante de sua imensa diversidade.”;
- “Nunca desistir, persistência.”;
- “O PDL fez com que elaborássemos projetos mais gerais para a Universidade, inclusive, apresentamos algumas propostas que foram implementadas como, por exemplo, o Programa de Relotação de Servidores PAEPE e o Encontro de Líderes que já está na terceira edição”.

Alguns outros comentários apresentaram aspectos negativos ou que precisam ser considerados em contextos de mudança:

- *“Sobre a aplicação do conteúdo, o gestor que incentivou a participação do programa não era mais o Dirigente ao término do curso, o que implicou fortemente na (não?) aplicação do conteúdo e na melhoria dos processos da Unidade.”;*
- *“A aplicação integral dos conteúdos e ferramentas oferecidas pelo PDG foi possível e viável porque eu já havia feito outros cursos e treinamentos fora e dentro da universidade. Também já havia aplicado a maioria das ferramentas para melhoria dos processos em outras áreas que gerenciei anteriormente ao curso.”*

Em relação ao patrocínio dos dirigentes para aplicação do aprendizado e implementação de melhorias, o Prof. Tadeu Jorge comenta que as unidades e órgãos operam internamente de forma diferente umas das outras diante dos seus contextos internos. Muitas vezes, os próprios dirigentes não têm respaldo interno para patrocinar uma ação da forma como é proposta e avalia que Unidades e Órgãos com a cultura de orientação pelo seu PLANES interno poderiam ter mais chances de implantar melhorias em processos já priorizados por meio desse processo. Considera que a aplicação do aprendizado para implantação encontra no contexto interno as condições decisivas para implantação de melhorias ou não.

Nesse sentido, muito embora o percentual de apoio seja significativo, talvez tenha sido insuficiente para alterações efetivas nos processos de trabalho, normalmente bastante complexos e que necessitam de patrocínio para promoção das mudanças necessárias que permitam a implantação das novas formas de trabalho.

Analizando os percentuais de cada Programa, cabe destaque para o GEPRO, que obteve maior percentual de apoio total e parcial dos dirigentes das Unidades/Órgãos (mais de 80%), o que pode ser explicado pelo fato de os dirigentes terem assinado um contrato de patrocínio à sua equipe, comprometendo-a assim a apoiar, acompanhar e viabilizar a implantação do projeto elaborado no curso. Os demais percentuais encontram-se na média geral. Essa interpretação é corroborada por Gláucia Lorenzetti em relação ao GEPRO, já que nesse Programa foi estruturado apoio dos dirigentes e do próprio Grupo para viabilizar a implantação dos projetos.

Em relação ao PDG, a Sra. Gláucia Lorenzetti comenta que o prescrito era que os gerentes que participaram do Programa teriam o patrocínio dos seus dirigentes, contudo isso nem sempre de fato aconteceu. Sob essa mesma perspectiva, a Profa. Teresa Atvars, ao

analisar onde teria faltado o “pulo do gato”, considera o fato de pessoas de diferentes locais e que atuavam em diferentes processos reunindo-se em torno de um único projeto sobre o qual não tinham autonomia, não promoveu a transformação esperada nos processos. Nessa perspectiva, esse modelo parece não manter o engajamento das pessoas em torno de melhorias propostas para os processos, sobre os quais não atuam cotidianamente e não têm ingerência para promoverem as mudanças idealizadas.

Nesse aspecto, o Prof. Ademir Petenate também considera que a falta de patrocínio pode ter sido um elemento importante para a não aplicação do aprendizado no trabalho. Avalia que nem todos os dirigentes de Unidades e Órgãos compreenderam adequadamente o que estava acontecendo naquele momento, mesmo com a divulgação e sensibilização realizada antes do início do PDG. Esse entendimento é corroborado pela Profa. Teresa Atvars, ao avaliar que, naquele momento, os dirigentes não conseguiram ter clareza sobre como transformar os processos da Universidade de uma forma mais eficiente, faltando a amarração com outros aspectos relacionados à capacitação: a cultura local, com pares e dirigentes engajados, e tecnologia disponível. Outro fator importante é que na maioria das vezes os projetos que seriam realizados para aplicação do conhecimento na prática, eram muito mais do interesse do aluno do que da direção, enfraquecendo a possibilidade de patrocínio por não ter a institucionalidade necessária para isso. Considera que faltou um alinhamento e uma melhor amarração do projeto ao interesse institucional, o que poderia ser favorecido se tivessem também atuado mais fortemente na preparação dos gestores docentes para assumirem seus cargos, fornecendo-lhes também conhecimentos e instrumentos para atuarem como gestores de pessoas e de processos.

Conforme afirmam Bertero (1976), Mintzberg (2009), Wood Jr (2009), mudanças organizacionais intencionadas a partir de novos processos de trabalho ou reorganização e otimização de processos já existentes, como os projetos apresentados nos programas em questão, dependem de ambiente favorável e devem contemplar diversos aspectos relacionados a mudanças estruturais e mudanças comportamentais. Fleury e Fischer (2007) acrescentam ainda que processos de mudança somente são efetivos se contarem com apoio e legitimação daqueles que têm o poder de decisão, caso contrário não se efetivam.

Da mesma forma que mudanças requerem apoio e patrocínio da alta administração, necessitam também dos atores que compõem o processo no qual estão se propondo melhorias. Processos são compostos por uma rede interligada de atores em cada uma de suas etapas e ao se propor melhorias em um processo ou em uma de suas etapas,

podem ser alteradas formas consolidadas de trabalho que já fazem parte da cultura local, o que não é um processo relativamente ágil e simples. Nesse sentido, como informam Galer e Van Der Heijden (1992), Nonaka e Takeuchi (2008) e Senge (2017), devem ser estabelecidas estruturas organizacionais e estratégias que proporcionem um ambiente de aprendizagem, levando as diretrizes da organização a todos que a compõem, promovendo a troca e o compartilhamento de experiência entre seus membros e fazendo a gestão do conhecimento gerado para que ele não se perca.

Outro aspecto importante a ser considerado refere-se ao papel das lideranças na promoção da aprendizagem e na condução dos processos de mudança, conforme discutido por Galer e Van Der Heijden (1992), Bilhim (2013) e Nery (2010). Estes devem atuar como catalisadores do aprendizado e das melhorias a serem implementadas, cabendo-lhes o papel de atuar na transformação dos resultados da aprendizagem, tanto individual como organizacional, em ações, atuando objetivamente em contextos de conflitos e promovendo a coesão e eficiência organizacional. Nesse aspecto, vale lembrar o contexto da atuação dos gerentes da Universidade na década de 1970 observado por Lima (1989): a característica de uma gestão bastante centralizada resultou no esvaziamento da capacidade dos gestores de assumirem as responsabilidades pelas decisões pertinentes ao seu cargo, impelindo essas decisões ao nível mais alto da hierarquia funcional e ocasionando o emperramento da máquina administrativa e um descompromisso com a tomada de decisão, que sempre cabia à instância superior. Nesse aspecto, cabe uma reflexão dos gerentes quanto às efetivas limitações do seu papel nos processos de tomada de decisão e em que medida essas limitações poderiam ser removidas ou transpostas a partir da adoção do enriquecimento do próprio cargo.

Dessa forma, todos esses aspectos devem ser considerados conjuntamente para avaliar as condições reais e efetivas de aplicação do aprendizado no trabalho, não cabendo somente ao processo educacional a responsabilidade por maiores ou menores índices nesse sentido.

5.2.3 Resultados

O terceiro bloco de questões visa conhecer as percepções dos respondentes quanto à melhoria da qualidade do trabalho realizado após a participação nos Programas e em que medida essa maior qualidade poderia ou não gerar melhores resultados e maiores impactos

nos processos da área ou da unidade/órgão como um todo.

A Tabela 17 apresenta os percentuais relativos às perguntas 18, 19 e 20.

Tabela 17 – Melhoria da qualidade do trabalho e impacto na área/unidade/órgão

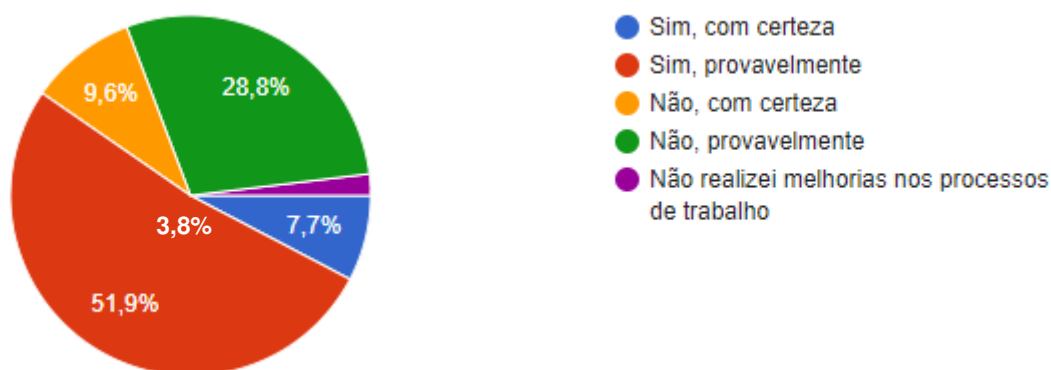
	Qualidade	Impacto local	Impacto Unidade/Órgão
Melhoria e impacto significativos	40%	35%	25%
Melhoria e impactos parciais	40%	42%	44%
Indiferente	6%	8%	14%
Pouca melhoria e impacto	12%	14%	14%
Sem melhoria ou impacto	2%	2%	4%

Fonte: Elaboração própria

Considerando a percepção de melhoria da qualidade, por Programa, o percentual mais baixo se encontra entre os servidores que cursaram PDL, ficando em índices próximos a 90% essa percepção dos egressos do PDG-E e do PDG-S. Em termos de impacto no local de trabalho, os percentuais por Programas são semelhantes aos percentuais globais e considerando o impacto na Unidade/Órgão, destacam-se as respostas referentes ao GEPRO, cujo percentual de impacto informado é de 82%.

Em termos da percepção sobre qualidade, do ponto de vista do Prof. Tadeu Jorge, independentemente de aplicação imediata ou não dos conhecimentos aprendidos, é inevitável que a capacitação dos servidores em programas como esses os levam a se qualificar e a apresentar melhores resultados nas suas atividades, mesmo que eventualmente não percebam isso como resultados. Para a Profa. Teresa Atvars, mesmo não tendo havido o salto de qualidade esperado em relação à melhoria e transformação dos processos, os programas foram positivos porque geraram uma massa crítica importante de pessoas na Universidade com o entendimento desse tema, apta a contribuir com a instituição em outras ações nesse sentido.

Na sequência, a Figura 17 mostra a percepção dos respondentes quanto à realização de melhorias nos seus processos de trabalho caso não tivessem participado do Programa, sendo que a maioria alega que provavelmente fariam melhorias sem a participação no curso.

Figura 17 – Realização de melhorias sem participação no Programa

Fonte: elaboração própria

Na perspectiva de cada Programa, essa percepção segue na Tabela 18, com destaque para os alunos do GEPRO, com 73% de respostas indicando que fariam melhorias nas suas atividades mesmo sem terem feito o curso.

Tabela 18 – Realização de melhorias sem participação no Programa

	PDL	PDG-E	PDG-S	GEPRO
Não realizei melhorias nos processos de trabalho	11%			
Não, com certeza		14%	20%	
Não, provavelmente	33%	27%	30%	27%
Sim, com certeza		9%	20%	
Sim, provavelmente	56%	50%	30%	73%

Fonte: elaboração própria

As respostas mostram que muito embora os respondentes tenham avaliado o curso como bastante satisfatório e com conteúdo pertinente às necessidades do trabalho, um pouco mais da metade deles avalia que realizaria melhorias no trabalho mesmo sem o curso, o que pode sugerir a desnecessidade do curso, a despeito de todas as demais respostas positivas em relação ao curso. Especialmente em relação ao GEPRO e remetendo-nos a questões anteriores, o fato das melhorias propostas no projeto específico do curso não terem necessariamente relação com os processos de trabalho do servidor, pode não ter conferido clareza a ele quanto às aplicações implementadas em seus próprios processos. Além disso, podemos aqui fazer uma relação desse percentual global a partir de um dos comentários apresentados na questão seguinte: “*Sem o PDG provavelmente outras ‘forças’ [atuariam] na melhoria dos processos, porem tenho dúvida se a eficácia seria a mesma*”.

Partindo dessa questão, temos que os Programas coexistiam com uma série de ações para modernização da gestão da Universidade, iniciadas na década de 1990 no âmbito da NGP e gradativamente aceleradas nas décadas seguintes, destacando-se dentre elas a incorporação de tecnologia nos processos de trabalho, que resultaram em maior agilidade, eficiência e transparência na execução das atividades do dia a dia. Ações nesse sentido decorreram, em alguma medida, de projetos oriundos dos Programas estudados na presente pesquisa, mas boa parte delas resultaram de decisões de órgãos superiores ou de iniciativas de áreas e órgãos ao longo do tempo, demandando ações para sua implementação sem qualquer vinculação com esses Programas, mas não desvinculadas do seu conteúdo e metodologias. Observações nesse sentido foram relatadas também nas entrevistas com a Profa. Teresa Atvars e com o Prof. Tadeu Jorge, corroborando esse entendimento.

Em relação aos resultados de uma forma mais abrangente, com relação ao PDG-E e a partir da análise documental realizada, eram esperados os seguintes resultados:

- Aumento da capacidade de interagir profissionalmente como cidadão crítico, consciente, participativo, provedor e facilitador de soluções de interesse institucional.
- Compreensão do seu papel como suporte estratégico-operacional na articulação de pessoas e recursos e na viabilização administrativa e operacional da Unidade, agindo com ferramentas adequadas à gestão dos processos.
- Identificação de lideranças para outros espaços gerenciais

O PDG-S apresentava resultados esperados bastante semelhantes, com diferenças compatíveis ao nível gerencial ocupado:

- Aumento da capacidade de interação profissional formando servidores críticos e facilitadores das soluções institucionais
- Compreensão do papel do gerente como suporte às atividades-fim, atuando na gestão dos processos
- Identificação de lideranças para novos espaços gerenciais

Do ponto de vista da organização dos PDGs, a Sra. Gláucia Lorenzetti comentou que esperavam que os gerentes estivessem capacitados para melhorarem os processos e para cuidarem das relações interpessoais de suas equipes. O Prof. Ademir Petenate afirmou que a expectativa em relação ao PDG-S era preparar pessoas para que elas tivessem condições de se comunicar na linguagem de Qualidade e de Melhoria de Processos com as outras pessoas da

organização, inclusive apoiando os demais gerentes que já tinham passado pelo PDG-E.

De um modo geral, o Prof. Ademir Petenate informa que tinham a perspectiva de que os participantes do PDG-E pudessem fazer uma aplicação mais concreta nas suas Unidades ou Órgãos, mas considera que a falta de um acompanhamento, tipo *coaching*, pode ter comprometido um pouco essa expectativa.

Em relação ao GEPRO, era esperado que esse movimento estimulasse as mudanças culturais nas estruturas da UNICAMP, na medida em que o modelo de gestão baseado no comando e controle deveria ser substituído por um modelo baseado em colaboração e negociação, estimulando a visão sistêmica da organização e a negociação e comunicação nesse novo modelo. (PRDU, 2012b). Contudo, fazendo um paralelo com o que Clark (1983) diz sobre instituições universitárias, que mesmo flexíveis em relação às mudanças, estas se processam de forma mais lenta, há necessidade muitas vezes de alterações estruturais e desenhos organizacionais mais condizentes às suas novas estratégias, nos termos propostos por Mintzberg, Lampel e Ahlstrand (2012) para sua efetivação. Da mesma forma afirmam Bertero (1976), Mintzberg (2009) e Wood Jr (2009), que mudanças que implicam na substituição de um modelo de gestão por outro, como objetivado pelo GEPRO devem contemplar diversos aspectos relacionados a mudanças estruturais e mudanças comportamentais, sendo efetivados somente se contarem com apoio e legitimação efetiva da alta administração, conforme sinalizam Fleury e Fischer (2007).

No que se refere ao PDL, os objetivos eram:

- Construir coletivamente uma visão de futuro, fazendo emergir valores, como confiança, responsabilidade, coerências, padrões éticos e corresponsabilização.
- Trabalhar com foco dirigido para as pessoas, contexto e para a cultura organizacional.
- Desenvolver habilidades para negociar os limites possíveis entre os desejos individuais e objetivos organizacionais. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, s/d)

A Profa. Magda Vulcano comentou que na sua percepção os objetivos foram plenamente atendidos, inclusive em função dos projetos apresentados e que foram levados à frente. Contudo, sabe das dificuldades do processo de aprendizagem e da sua transformação em resultados objetivos ao qual acrescentam-se as questões relacionadas às trocas de dirigentes, que muitas vezes impactam em estagnação na definição de políticas que dariam sustentação a essas ações.

Como comentários adicionais em relação ao tópico relativo aos Resultados, os respondentes apresentaram manifestações positivas no seguinte sentido:

- *“Ser consultada a opinar sobre alterações em áreas distintas a que trabalho.”;*
- *“No meu caso, houve melhor impacto no que se refere às técnicas de gestão de pessoas aplicadas, tendo em vista que já possuía conhecimento e já atuava com gestão de processos.”;*
- *“O TCC sobre controle e terceirização de impressoras deu base para mudanças nas antigas máquinas de cópia reprográficas (xerox, etc...)”;*
- *“Procuro sempre realizar melhorias nos processos de trabalho.”;*
- *“A participação no curso foi o divisor quanto a qualidade e capacidade para contribuir nos impactos e resultados dos processos de trabalho.”;*
- *“Com minha mudança de local de trabalho, pude aplicar a metodologia de melhoria de processos em outras Unidades/Órgãos.”;*
- *“A revisão nos processos de trabalho e mudança de cultura local depende de uma ação conjunta que envolve toda a comunidade com o patrocínio dos dirigentes de uma Unidade/Órgão.”*
- *“O programa ampliou o conhecimento quanto ao funcionamento de outras áreas e processos da universidade, conseqüentemente ajudou a entender melhor os objetivos da minha área.”;*
- *“Realizar melhoria é muito mais atitude quando se vê limitação ou esgotamento nos processos de trabalho. Mas dispor de teorias e métodos atualizados é essencial.”*
- *Os impactos positivos não se evidenciam em projetos específicos de revisão, já que não atuei em projetos desta natureza, posteriormente ao curso. Porém, sem nenhuma dúvida, a capacitação contribuiu para a minha atuação em diversas atividades e projetos que incluíam sub-atividades de revisão de processos.*

Em relação a aspectos negativos em relação ao tópico, foram narrados:

- *“Não tive a oportunidade de implantar melhorias.”;*
- *“Os impactos são relativos ao interesse dos membros da equipe, se alguém não se interessa, este pode ‘contaminar’ outros na medida de sua influência. É necessário observar os comportamentos de cada um.”.*

5.2.4 Trajetória Profissional

O quarto grupo de questões do questionário buscou captar a percepção do respondente quanto à avaliação da sua Trajetória Profissional posteriormente à participação no Programa. As respostas indicam, de uma forma geral, que em torno de 40% consideram que houve maior reconhecimento do trabalho após a realização do Programa e outros 40% consideram que não houve esse reconhecimento. Considerando cada um dos programas, os percentuais mostram-se um pouco diferentes (TABELA 19):

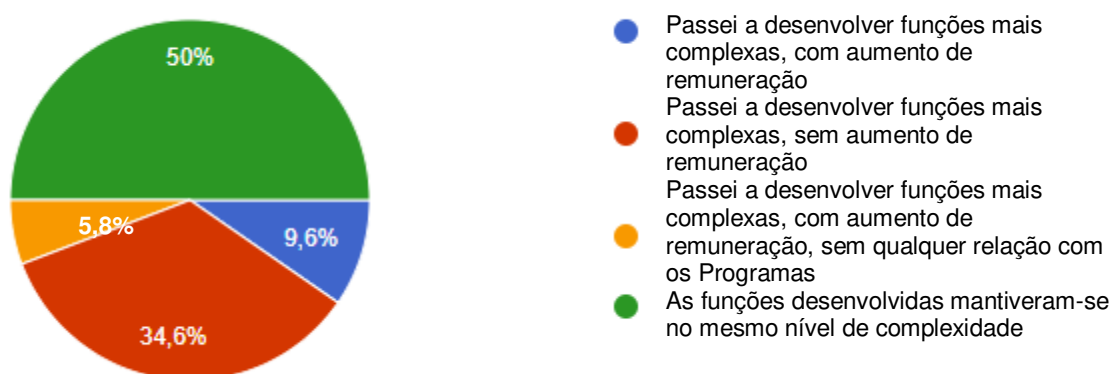
Tabela 19 – Reconhecimento e valorização do trabalho

	PDL	PDG-E	PDG-S	GEPRO
Após a conclusão do Programa, meu trabalho não obteve maior reconhecimento e credibilidade	78%	41%	20%	36%
Após a conclusão do Programa, meu trabalho obteve maior reconhecimento e credibilidade	11%	36%	60%	64%
Não sei avaliar	11%	23%	20%	

Fonte: elaboração própria

Quanto às oportunidades de crescimento profissional a partir da participação no Programa, verificou-se que 50% informaram que suas funções mantiveram-se no mesmo nível de complexidade em relação às funções desempenhadas na época da realização do curso.

Figura 18 – Oportunidade de crescimento profissional



Fonte: elaboração própria

Contudo, articulando esse percentual com a figura 6, que mostrou que 42% dos servidores tiveram aumento de valor no cargo gratificado, podemos inferir que os respondentes não relacionam o aumento do cargo gratificado ao desenvolvimento de funções

mais complexas, cujo termo ainda pode suscitar dúvidas: de qual complexidade estamos falando? Da complexidade técnica e do aumento gradativo de aspectos mais estratégicos dos níveis mais elevados? Estariam sendo considerados pelos respondentes os aspectos relacionados à tomada de decisão e à maior abrangência do gerenciamento de suas equipes pelos cargos mais elevados? Ou, de fato, os cargos gerenciais, da forma como estão estruturados da Universidade não explicitam as suas diferentes complexidades, que não são percebidas adequadamente?

De todo modo, apenas 16% dos respondentes afirmaram ter recebido aumento de remuneração - diferentemente dos 42% constatados na figura 6 - sendo que 6% deles afirmaram que esse aumento não teve relação com a participação no Programa, afirmativa somente registrada junto aos egressos do PDG-E e GEPRO (9% de cada Programa).

Considerando o PDG-S e GEPRO, a maioria deles informou que passou a desenvolver funções mais complexas, sem aumento de remuneração (60% e 55% respectivamente) e a maioria dos egressos do PDL e PDG-E informou que suas atividades se mantiveram no mesmo nível de complexidade (67% e 64% respectivamente).

Sobre esse aspecto e sobre eventuais expectativas de ascensão profissional e aumento de remuneração, o Prof. Tadeu Jorge considera que o processo educacional voltado à profissionalização leva a um afunilamento decorrente da quantidade restrita de postos gerenciais na Universidade, similarmente ao que aborda Castro (2010), em relação ao ensino superior e ao mercado. Dessa forma, nem todos aqueles que se capacitarem conseguirão atingir postos mais complexos e com melhores remunerações.

Nesse sentido, a Profa. Teresa Atvars considera que algumas pessoas, de fato, conseguiram crescer profissionalmente em função da realização dos Programas, mas a falta de gestão e acompanhamento desses egressos foi um dificultador nesse processo. Segundo ela, se esse acompanhamento tivesse ocorrido, talvez a instituição pudesse estar num outro patamar em termos de gestão e muitos desses egressos não teriam sido “engolidos pelo dia a dia”. Da mesma forma, a Profa. Magda Vulcano observou que conseguiu perceber a grande evolução das pessoas que cursaram ao PDG e o quanto elas conseguiram se desenvolver nos seus locais de trabalho, mas considera também que não houve o acompanhamento necessário desse pessoal, como estava previsto no processo de desenvolvimento de recursos humanos proposto pelo Qualifica. Considera ainda que uma avaliação do processo poderia ter trazido rapidamente a informação sobre essa necessidade de acompanhamento, mas os processos foram descontinuados e a Universidade acabou “patinando” nessas ações, perdendo a

oportunidade de avanços significativos na gestão.

Concluindo o questionário, os respondentes foram convidados a indicar três pontos que consideraram os mais fortes dos programas e os três que consideraram os mais fracos. (TABELAS 20 e 21):

Tabela 20 – Pontos fortes dos Programas

Categoria	Descrição	Quantidade de respostas	Percentual
DISCIPLINAS E CONTEÚDOS	Aspectos relacionados à relevância dos Programas, temas e conteúdos gerais e específicos	30	19,2%
VALORIZAÇÃO DO APRENDIZADO	Aspectos relacionados à valorização do conhecimento de novas metodologias, técnicas, ferramentas e conceitos para aprimoramento dos processos e trabalho	25	16%
RELACIONAMENTO E NETWORK	Aspectos relacionados à rede de relações formada, integração e interação entre os participantes	21	13,5%
ORGANIZAÇÃO DOS PROGRAMAS	Aspectos relacionados à organização, dinâmica, material didático, elaboração de projetos, instalações e formatação dos programas	16	10,3%
CORPO DOCENTE	Aspectos relacionados ao reconhecimento da competência e da qualidade didática dos docentes	14	9%
APLICABILIDADE	Aspectos relacionados à aplicação imediata e de replicação em outras áreas, unidades e órgãos	15	9,6%
VISÃO SISTÊMICA	Aspectos relacionados à oportunidade de maior conhecimento da Unicamp, suas áreas e seus processos	11	7,1%
ESTÍMULO PARA O APRENDIZADO CONTÍNUO	Aspectos relacionados à motivação para o aprendizado e melhorias, valorização, desenvolvimento e reconhecimento profissional	7	4,5%
NIVELAMENTO DE GERENTES	Aspectos relacionados à uniformização e alinhamento de conhecimento entre os gerentes	4	2,6%
CERTIFICAÇÃO COMO ESPECIALIZAÇÃO (PDG-E)	Aspectos relacionados à valorização obtida com a certificação do PDG-E como curso de especialização da Unicamp	3	1,9%
OUTROS		8	5,1%
SEM RESPOSTA	-	1	0,6%
TOTAL		156	100%

Fonte: elaboração própria

Os três aspectos considerados mais relevantes dos Programas de uma forma geral referem-se à relevância dos temas abordados, à importância dos novos conhecimentos adquiridos para aprimoramento do trabalho e à rede de relações proporcionada pelos programas, promovendo a integração de pessoas de áreas, formações e processos diferentes, compartilhando suas experiências e saberes. Tais aspectos corroboram as respostas às questões fechadas que abordaram esses temas e os comentários apontados ao final de cada bloco de questões do questionário.

Complementando esses aspectos, sob o ponto de vista da Profa. Magda Vulcano, a integração, a troca de experiências e a rede de relações proporcionadas, valorizando a própria experiência e a do outro, foram os grandes produtos dos programas, sobretudo do PDL, cuja metodologia tinha esse propósito. Da mesma forma, a Sra. Gláucia Lorenzetti considera que esse também foi um dos pontos fortes do PDG-E e do PDG-S, proporcionando inclusive a integração de servidores de turmas diferentes em função das diversas atividades decorrentes da participação nesses programas, como fóruns e a própria submissão de Projetos GEPRO: “naquela época percebíamos, a partir das falas das pessoas quando participavam de reuniões ou discutiam algum assunto, quem tinha feito PDG, pois as falas eram homogêneas”. Para ela, foi uma riqueza muito grande a Universidade ter um corpo gerencial que “falava a mesma língua, que tinham valores semelhantes, criando uma forte rede de relações”.

Tabela 21 – Pontos fracos dos Programas

Categoria	Descrição	Quantidade de respostas	Percentual
ORGANIZAÇÃO DOS PROGRAMAS	Aspectos relacionados à organização inadequada, como falta de clareza dos objetivos e calendários, instalações e alterações constantes	18	12%
COMPROMETIMENTO	Aspectos relacionados à ausência de compromisso e de cobrança para implantação das melhorias no trabalho	17	11%
ACOMPANHAMENTO	Aspectos relacionados à ausência de continuidade e acompanhamento por parte dos organizadores	19	12%
CARGA HORÁRIA	Aspectos relacionados à carga horária excessiva ou insuficiente	15	10%
CONTEÚDOS	Aspectos relacionados a conteúdos inadequados e pouco aprofundados	13	8%
ATIVIDADES DIDÁTICAS	Aspectos relacionados à metodologia e didática em sala de aula, como poucas discussões, poucos exercícios práticos, diferenças entre os níveis das aulas	13	8%
CORPO DOCENTE	Aspectos relacionados à insegurança, despreparo e desnível do corpo docente	12	8%
CORPO DISCENTE	Aspectos relacionados a alunos despreparados, não engajados e muito	11	7%

	heterogêneos		
APLICABILIDADE	Aspectos relacionados à percepção de pouca aplicabilidade do aprendizado no ambiente de trabalho	6	4%
RECONHECIMENTO	Falta de reconhecimento por parte da Universidade, sem relevância para a carreira	5	3%
IMPACTOS E RESULTADOS	Aspectos relacionados ao pouco impacto dos projetos e à ausência de resultados para a Universidade	4	3%
OUTROS		6	4%
SEM RESPOSTA		17	11%
TOTAL		156	100%

Fonte: elaboração própria

Com relação aos pontos fracos, os três mais mencionados referem-se à organização dos programas de uma forma geral, e à comunicação adequada dos seus propósitos, à ausência de comprometimento da área e Unidade/Órgão para a efetiva aplicação do conteúdo aprendido no trabalho, assim como a falta de acompanhamento da organização do curso dos egressos, tanto com relação à continuidade dos programas como em relação ao acompanhamento da aplicação do aprendizado no trabalho. Os poucos comentários negativos ao final de cada bloco abordaram as mesmas questões, que também foram explicitadas nas questões fechadas, as quais foram discutidas mais especificamente na análise conjunta dos blocos Aplicação e Resultados.

Assim, os Programas de Desenvolvimento pesquisados, diferentemente das ações de desenvolvimento e capacitação anteriores ao PLANES não orientadas por estratégias, tiveram um longo período de oferecimento na Universidade, especialmente se considerarmos o PDG-E, PDG-S e GEPRO, sendo bem avaliados tanto pelo egressos da amostra pesquisada quanto pelos entrevistados.

Não obstante essas avaliações positivas, o encerramento do oferecimento de cada um deles foi se dando a partir do entendimento de que já tinham cumprido, em alguma medida, o seu ciclo, seja por necessidade de adoção de novas metodologias para melhoria e transformação dos processos, seja pela quantidade de alunos que participaram desses programas, aparentemente demonstrando um esgotamento desse modelo de desenvolvimento. Novos formatos, mais reduzidos e mais aprofundados, oferecidos de forma sequencial, mantendo o engajamento e atualizando o nível de conhecimento conforme os diferentes públicos atendidos, poderiam ter sido uma alternativa para que tivessem persistido até os tempos atuais.

CONCLUSÃO

Para respondermos as questões estabelecidas nesta pesquisa, o caminho foi construído a partir do entendimento do papel e das funções da universidade pública no cenário contemporâneo, também sob a perspectiva da Administração Pública e dos movimentos de reformas discutidos no capítulo 1.

As principais contribuições desse capítulo referem-se ao entendimento de que as universidades têm adotado os mecanismos da NGP para promoverem a modernização de sua gestão, utilizando-se de processos de planejamento estratégico e avaliação institucional como fomentadores para melhoria dos seus indicadores de gestão. No caso das universidades públicas paulistas, a melhoria substancial dos indicadores de qualidade relaciona-se também, em grande medida, com a Autonomia Universitária a partir de 1989, que atribuiu maior responsabilização pelo gerenciamento dos seus recursos e impulsionou ao planejamento e acompanhamento dos seus processos de gestão.

No contexto da modernização da gestão nas universidades, destacamos na presente pesquisa as ações de desenvolvimento de servidores – ou ainda a chamada educação corporativa. Neste sentido, foi necessário também traçar um painel sobre educação corporativa, com seus principais conceitos e fundamentos, dando um breve panorama sobre escolas de governo e escolas de desenvolvimento das universidades públicas paulistas, que também se enquadram nesse contexto, além de abordarmos sobre questões relacionadas à aprendizagem organizacional, o que fizemos no capítulo 2. Esse capítulo contribuiu para os seguintes entendimentos:

- O conhecimento do indivíduo na organização é considerado como capital da organização e tem sido cada vez mais valorizado, na medida em que é a partir do desenvolvimento e gerenciamento adequado desse capital que as organizações obtêm maior vantagem competitiva no mercado;
- A educação corporativa estruturada de forma consistente, atua no desenvolvimento desse capital humano, alinhada às necessidades e estratégias estabelecidas pela organização, de modo a que os programas, cursos e ações promovidos gerem os resultados que ela precisa para manter ou elevar sua posição no mercado;
- Os gerentes têm papel fundamental na mudança a ser promovida no ambiente de trabalho, decorrentes das estratégias de desenvolvimento traçadas pela organização, liderando e conduzindo esse movimento junto à organização,

sendo por isso mesmo o grande foco dos programas de educação corporativa;

- A efetividade das ações de desenvolvimento e da promoção das mudanças lideradas pelos gerentes depende da cultura, da estratégia, do ambiente e das estruturas organizacionais;
- A transformação do conhecimento aprendido pelos gerentes em conhecimento organizacional, capaz de promover mudanças depende de um ambiente deliberadamente voltado à aprendizagem, internalizando na sua estrutura e na sua cultura o novo conhecimento gerado;
- Os programas gerenciais devem contemplar a prática dos gestores, os conhecimentos teóricos necessários e o acompanhamento da prática do dia-a-dia;
- As ações de desenvolvimento mais efetivas são aquelas que não ocorrem em sala de aula, devendo ser empreendidas ações que viabilizem o compartilhamento de práticas e experiências entre os gerentes, a disseminação das melhores práticas e o aprendizado por projeto ou por tarefa a ser executada;
- A formulação de programas e ações de desenvolvimento devem contemplar alguns passos importantes para seu alinhamento estratégico e para avaliação dos seus resultados, de modo a garantir a efetividade de suas ações, demonstrando a assim a sua contribuição para o crescimento da organização;
- Muito embora as escolas de educação corporativa do País ainda não tenham maturidade suficiente para realização das avaliações necessárias em todos os níveis recomendados (aprendizagem, reação, aplicação, resultados e ROI), em alguma medida eles são realizados nas organizações, como forma de demonstrar suas contribuições para as organizações;
- As escolas de governo e as escolas das universidades públicas paulistas também têm como foco o desenvolvimento dos seus gerentes e gestores, como forma de apoiarem os processos de mudança dessas instituições, contudo existem poucos estudos que se dedicaram à compreensão destas ações no âmbito das universidades e à avaliação de seus resultados.

O capítulo 3 tratou dos procedimentos metodológicos da pesquisa, que não encontrou precedente em outras universidades públicas, sendo organizada de forma a obter os elementos necessários para a discussão que se apresentou nos capítulos 4 e 5, por meio de

pesquisa documental, aplicação de questionário e realização de entrevistas, como descrito no capítulo.

Retomando a discussão do capítulo 4, em sua trajetória a UNICAMP sempre investiu esforços e recursos para treinamento e desenvolvimento dos servidores, na tentativa de ajustar o compasso de uma universidade moderna e empreendedora no aspecto acadêmico, também para uma universidade moderna na sua gestão. Isso se deu de forma mais substancial a partir do alinhamento entre Projeto Qualidade e Reforma Administrativa que, por uma série de medidas, reestruturou órgãos, alterou e estabeleceu novos procedimentos e iniciou a informatização de processos de trabalho. Dessa forma, também no campo da gestão, a Universidade passava a adotar práticas para uma gestão mais profissional com utilização de técnicas, ferramentas e metodologias consideradas adequadas à modernização pretendida.

A criação do CEDRHU em 1988 tinha como objetivo capacitar especialmente os gestores para apoiar essas ações de modernização. Concebido com uma série de características compatíveis com os conceitos e fundamentos de educação corporativa, como alinhamento das ofertas de programas às diretrizes da organização, estabelecimento de uma política de recursos humanos para organizar essas ações e adoção de um sistema de avaliação para aferição dos seus resultados, as ações do Centro não se perenizaram e não foram encontradas informações sistematizadas e centralizadas que permitissem avaliar com precisão se seus objetivos foram alcançados, podendo inferir que ele atuou como um centro de treinamento voltado para o desenvolvimento de competências técnicas voltadas para o cargo e posto de trabalho ocupado, não empreendendo ações que possibilitassem a formação continuada do servidor, especialmente daqueles que ocupavam cargos gerenciais na Universidade.

A criação da AFPU em 1999 reapresentou a necessidade de organização e sistematização do desenvolvimento dos servidores na Universidade, a partir de um plano diretor que contemplava também características de educação corporativa, como avaliação da eficácia de suas atividades e planejamento de programas voltados ao desenvolvimento dos gestores baseados numa política de desenvolvimento de recursos humanos, em elaboração naquele momento. Contudo, o plano diretor elaborado não foi contemplado integralmente na Resolução de criação do órgão, perdendo-se a perspectiva de realização de alinhamento estratégico ao não se implementar o conselho orientador proposto e ao não realizar avaliação da eficácia dos seus programas, a não ser por uma iniciativa isolada de 2001 não levada a termo. Da mesma forma, não se tem notícias de efetivação de uma política de

desenvolvimento de recursos humanos, pressuposto da proposta de criação da Agência, perdendo-se a possibilidade de vinculação dos programas e cursos estabelecidos a diretrizes formais estabelecidas pela Universidade para orientar as ações de desenvolvimento dos servidores, estabelecendo sua relação com os demais processos que compõem um sistema de gestão de recursos humanos, especialmente em termos de remuneração e recompensa e perspectivas de sua trajetória na carreira profissional.

Se por um lado esses dois movimentos de criação de órgãos (1988 e 1999), promoveram em grande medida ações para treinamento e desenvolvimento dos servidores da Universidade a partir do oferecimento de programas e cursos de qualidade e sempre bastante bem avaliados, especialmente no que se refere à AFPU, cujas informações estão disponíveis e organizadas nesse sentido, conclui-se que a falta de uma política de desenvolvimento de recursos humanos e de orientações mais estratégicas, advindas de um planejamento de Universidade ou formuladas por um conselho orientador desse órgãos poderia ser a responsável pelo não atendimento de alguns dos princípios fundamentais para a concepção de um sistema de educação corporativa, conforme proposto por Éboli *et al.*(2010). Retomamos aqueles cujo não atendimento fica claro na presente pesquisa, não podendo inferir, a partir das informações obtidas, se os demais princípios teriam sido atendidos ou não:

- *Disponibilidade: oferecimento de estratégias, métodos e recursos para que a aprendizagem ocorra de diferentes formas e que esteja sempre acessível para que o colaborador planeje seu próprio aprendizado.* O não atendimento desse princípio se dá pelo fato de os cursos e programas não conseguirem alcançar um caráter contínuo, muitas vezes sendo oferecido em única ou poucas oportunidades, não viabilizando a participação dos servidores e o planejamento de seu aprendizado em outra oportunidade.
- *Parceria: estabelecimento de parcerias internas e externas para o processo de desenvolvimento dos colaboradores que, sendo contínuo e em ritmo acelerado para atendimento das necessidades da Universidade, deve ser empreendido conjuntamente.* Internamente essa parceria deve se dar com gestores e lideranças, de modo a que atuem efetivamente como líderes educadores, ou seja, orientando, formando e acompanhando o trabalho das suas equipes. A descontinuidade dos cursos e programas dificulta o estabelecimento de parcerias especialmente na formação de lideranças, que poderiam apoiar o desenvolvimento de sua equipe de forma contínua e planejada, ao longo do

tempo.

- *Sustentabilidade: atuação sempre no sentido de agregar valor ao negócio da organização, demonstrando efetivamente seus resultados e buscando recursos próprios para seu financiamento, tornando-se gradativamente autossustentável para tornar-se cada vez menos vulnerável à alocação de recursos por parte da organização.* Para além das questões relativas à sustentabilidade financeira, muitas vezes restringidas pela legislação universitária, no detemos aqui à necessidade de demonstração dos resultados das ações de desenvolvimento e seus impactos junto à instituição, que não foram executados nas duas instâncias destinadas a essas ações até aqui.

Considerando um segundo momento que delimita a formação profissional dos servidores da UNICAMP, orientado mais estrategicamente a partir de 2003 por meio da adoção de um modelo de gestão baseado na Avaliação Institucional e no Planejamento Estratégico, foram estabelecidos objetivos estratégicos no PLANES para dar suporte às ações de desenvolvimento dos servidores a partir de então:

- *Flexibilizar e agilizar as ações administrativas em todos os níveis, para facilitar o cumprimento das atividades-fim da Universidade*
- *Criar condições para o crescimento pessoal e profissional, focado no compromisso com a Instituição e com a sociedade, gerando um ambiente interno propício à humanização das relações de trabalho e ao convívio social e cultural.*

A partir desses objetivos originaram-se os planos de ação sob os quais os programas estudados nesta pesquisa foram concebidos e, mais especificamente um deles (*Projeto de Profissionalização dos serviços da Universidade através do desenvolvimento dos seus recursos Humanos*) previu, anteriormente à concepção do seu programa inicial (PDGE-E), a necessidade de estabelecimento de um processo contínuo de desenvolvimento de recursos humanos da UNICAMP a partir de algumas premissas baseadas nos conceitos e fundamentos de educação corporativa. Retomamos aqui essas premissas, estabelecidas no projeto elaborado em 2004:

- *O gerenciamento estratégico dos talentos deve se dar a partir das estratégias organizacionais, por meio de uma gestão integrada envolvendo pessoas, tecnologia, processo, produtos, clientes, fornecedores, comunidade e meio-ambiente que promovam a renovação organizacional;*

- *A educação corporativa deve atuar estrategicamente visando integrar o desenvolvimento dos colaboradores ao desenvolvimento das equipes;*
- *A educação corporativa deve ser entendida como promotora do desenvolvimento dos talentos, favorecendo a geração, assimilação, difusão e aplicação do conhecimento organizacional, viabilizando o aprendizado ativo e contínuo;*
- *As melhores práticas devem ser reunidas e disponibilizadas aos servidores;*
- *Deve-se promover o desenvolvimento contínuo dos servidores para que estejam aptos a atuar em diferentes atividades;*
- *Os servidores devem ser desenvolvidos para promoverem a inovação e melhoria contínua dos processos, favorecendo o processo de transformação da Universidade;*
- *As ações de desenvolvimento devem proporcionar a integração das pessoas e o relacionamento interpessoal;*
- *Os líderes devem se envolver no processo de aprendizagem, atuando efetivamente no processo de captação e disseminação do conhecimento.*

Desnecessário se faz repetir que essas premissas, que deveriam orientar a elaboração das ações de desenvolvimento dos servidores, estão amplamente alinhadas com os conceitos de educação corporativa, gestão do conhecimento e aprendizagem organizacional discutidos no capítulo 2. Entretanto, percebe-se que essas premissas orientaram apenas parcialmente as etapas de planejamento e execução do PDG-E, não tendo sido empreendidas ações para incorporação dessas premissas no processo como um todo, nem pela DGRH, liderança desse processo à época, nem pela AFPU, instância responsável por formular e fazer executar programas na Universidade.

As etapas previstas deveriam contemplar a elaboração de planos anuais de desenvolvimento de recursos humanos; elaboração de um sistema de avaliação desse plano e sua informatização; elaboração de plano de comunicação; viabilização de orçamento e estabelecimento de parcerias; diagnóstico das necessidades de desenvolvimento que subsidiariam a elaboração dos programas; concepção, implantação e avaliação dos programas, avaliação essa que deveria abranger a avaliação de aprendizagem, de reação e de aplicação no local de trabalho posteriormente à participação no Programa, atendendo ao que preconiza Kirkpatrick e Kirkpatrick (2010) já discutido nos capítulos anteriores. Contudo, não foi concluída a etapa de execução, que previa a avaliação completa dos Programas pelos seus

alunos e pelos dirigentes dos resultados obtidos. Também não se chegou à etapa da avaliação e atualização do processo como um todo, etapa essa que previa os ajustes necessários no processo de desenvolvimento dos recursos humanos da Universidade.

Retomando a análise e discussão do capítulo 4, tem-se que mesmo sob a orientação e diretrizes do planejamento estratégico e sob a condução de um órgão centralizado e específico para o desenvolvimento dos servidores, ainda não foi nesse momento que foram incorporados os princípios e fundamentos da educação corporativa e da gestão do conhecimento nessas ações na Universidade, ocorrendo o que entendemos como uma terceira descontinuidade no prosseguimento dessa intenção, recorrente na UNICAMP.

Com relação especificamente aos programas, cuja análise e discussão foram realizadas no capítulo 5, em que pesem algumas diferenças conceituais entre eles, todos tinham como pressuposto o atendimento das diretrizes e objetivos estratégicos de flexibilizar e modernizar a gestão e de proporcionar condições para o crescimento pessoal e profissional, de maneira mais ampla.

A partir da análise das respostas aos questionários, complementadas pelas entrevistas realizadas com os gestores, concluímos que:

1) O processo de **aprendizagem** dos alunos se deu de forma satisfatória tornando os servidores aptos e com conhecimento suficiente para aplicação do conteúdo aprendido no seu local de trabalho, a partir das seguintes constatações:

- Praticamente 100% dos alunos estavam motivados e engajados para participar do Programa;
- Os conteúdos dos Programas foram relevantes e pertinentes integralmente ou parcialmente, ao contexto do trabalho para cerca de 90% dos alunos;
- O nível do aprendizado foi considerado totalmente satisfatório por cerca de 75%, sendo considerado parcial para ao 25% restantes;
- O nível de engajamento dos alunos ao longo do programa cursado representou cerca de 80%;
- O nível de satisfação total dos alunos com a realização do programa girou em torno de 65%, sendo que o restante indicou nível de satisfação parcial.

2) Quanto à **aplicação** do conteúdo aprendido em sala de aula no ambiente de trabalho, as respostas ao questionário indicaram a seguinte situação:

- Aproximadamente 70% aplicaram e continuam aplicando, integralmente ou parcialmente, o aprendizado no trabalho;

- 96% aplicaram integralmente ou parcialmente o que aprenderam, somente imediatamente após os Programas;
- Se a aplicação do aprendizado no trabalho na época dependesse exclusivamente do apoio e patrocínio do dirigente, esse percentual cairia para: PDG-E: 45%; PDG-S: 50%; GEPRO: 73% e PDL: 44%;
- Cerca de 65% dos dirigentes apoiaram integralmente ou parcialmente a aplicação do conteúdo aprendido no trabalho;
- 73% da equipe de trabalho mostrou-se engajada com as melhorias propostas, sendo 21% dela de forma parcial e o restante mantendo-se indiferente ou não engajada;
- Os três fatores considerados mais importantes pelos alunos para aplicação do aprendizado no trabalho foram: patrocínio e apoio dos gestores; disposição e apoio da equipe de trabalho; conhecimentos mais sólidos dos conceitos.

A partir desses indicadores e considerando as questões abertas, os pontos fortes e fracos mencionados, as entrevistas e a discussão realizada no capítulo 5, concluímos que:

- a) A aplicação do aprendizado no contexto de trabalho não dependeu somente do nível do aprendizado do aluno;
- b) A ausência de patrocínio dos dirigentes legitimando os processos de mudança foi um elemento importante para não aplicação do aprendizado, da mesma forma que a não criação de um ambiente favorável à aprendizagem e ao compartilhamento de conhecimento no ambiente de trabalho dificultou o engajamento dos pares e à promoção da mudança esperada;
- c) Outros elementos não devidamente cuidados e acompanhados durante o processo de formação contribuíram também para não aplicação do aprendizado: não realização de mudanças estruturais e comportamentais que dessem suporte às melhorias propostas; não existência de acompanhamento da implantação das melhorias por parte da organização dos programas; descontinuidade do processo de desenvolvimento do aluno, que deveria aprofundar-se e ampliar seus conteúdos, mantendo assim seu engajamento em torno dos temas aprendidos, visando sua contínua aplicação; esvaziamento da capacidade de decisão dos alunos gerentes e sua dependência de decisões superiores, mesmo quando essas estão sob sua alçada.

3) Considerando os **resultados** apresentados no trabalho em função da melhoria

da qualidade do trabalho do servidor e os impactos dessa melhoria no local de trabalho e, de forma mais ampla, na Unidade/Órgão, temos que:

- A percepção dos alunos em relação à melhoria da qualidade do seu trabalho, ao impacto do aprendizado no local de trabalho e na Unidade/Órgão como um todo, de forma integral ou parcial, girou em torno de 80%;
- 60% informaram que realizariam melhorias nos seus processos mesmo sem a participação nos Programas.

Com isso e a partir das respostas às entrevistas podemos concluir que a participação nos Programas, de forma isolada, não implicou necessariamente na implementação de mudanças que promoveram melhorias esperadas no trabalho, que estavam sujeitas a decisões superiores e muitas vezes à gradativa implantação de tecnologia no trabalho, processo que vinha ocorrendo desde a década de 1990.

Contudo, tanto a partir da percepção dos alunos, quanto da percepção dos entrevistados, os Programas apresentaram contribuições importantes para a melhoria dos processos de trabalho e para a modernização da UNICAMP. Essas contribuições vão desde as redes e conexões estabelecidas entre os alunos que promoveram, em boa medida, o compartilhamento do conhecimento prático e a troca de experiências; à formação de uma massa crítica com conhecimento em técnicas, métodos e ferramentas de gestão, apoiando de alguma maneira os processos de mudança; até o seu crescimento pessoal a partir da participação nos programas, agregando novos conhecimentos e olhares que, mesmo não sendo percebidos como “aplicáveis”, contribuíram para a adoção de novos comportamentos e práticas que, por sua vez, contribuíram para a modernização da gestão.

4) Com relação à **trajetória** de cada um e à percepção de crescimento profissional a partir da participação dos programas, podemos concluir que isso ocorreu para muito poucos, muito embora para boa parte deles, mesmo não tendo havido crescimento profissional, a percepção externa quanto à credibilidade do trabalho aumentou.

- O trabalho de 40% teve maior reconhecimento e credibilidade após a participação nos Programas e outros 40% informam que isso não ocorreu;
- 35% aumentaram o nível de complexidade das suas funções e para outros 10% esse aumento de complexidade veio acompanhado de maior remuneração. Os demais ou mantiveram-se nas mesmas funções ou não viram relação do seu crescimento profissional com a participação nos Programas.

Diante das análises e discussões estabelecidas nos capítulos 4 e 5 e das conclusões

preliminares explicitadas até aqui, voltamos às perguntas da pesquisa, agora com o intuito de respondê-las de forma mais efetiva.

Ao longo do tempo, apesar das iniciativas para elaboração de diretrizes e políticas para o desenvolvimento dos servidores da Universidade, tais iniciativas, embora muito bem formuladas e consistentes, incorporando conceitos e fundamentos relativos à educação corporativa e da gestão do conhecimento, não saíram do papel e não foram implementadas, ficando muito mais na intenção do que na ação.

Especificamente em relação aos Programas estudados na presente pesquisa, que foram explicitamente concebidos a partir das premissas de um sistema de educação corporativa, podemos concluir que tais premissas, em grande parte, não estiveram neles contempladas, para além da sua concepção e oferecimento. Não foram realizadas diversas etapas importantes por parte da Universidade, como realização de avaliação, que poderiam justificar a manutenção de programas e cursos ou levar à decisão e criação de outros novos, de forma mais rápida e efetiva, atendendo mais diretamente às necessidades e movimentos realizados na gestão da UNICAMP.

Também não foram implementadas as práticas e estratégias de gestão do conhecimento previstas, que proporcionariam de forma mais efetiva a aprendizagem organizacional e que, se levadas a efeito, poderiam contribuir substancialmente para os processos de sucessão, especialmente em tempos de perda de conhecimento em função dos efeitos da Reforma da Previdência em curso no País.

De todo modo, um ganho substancial para a formulação dos Programas foi a sua vinculação com o PLANES e com as diretrizes estratégicas da organização, o que conferiu legitimidade e patrocínio necessários para sua permanência por um longo tempo na Universidade (especialmente no caso do PDG-E, PDG-S e GEPRO) e para a formação gerencial ou em processos de mais de mil servidores da Universidade.

Dessa forma, podemos concluir que os Programas em questão contribuíram para a modernização da gestão da Universidade. Enquanto processo contínuo e perene que deve ser, a capacitação e o desenvolvimento dos servidores deve atuar de forma alinhada à gestão estratégica da instituição para a constante atualização, reorganização, inovação e implantação de novos processos de trabalho, contribuindo também para desenvolver as competências comportamentais dos servidores para atuarem com maior nível de maturidade e tranquilidade nesse contexto de constante mudança e transformação.

Quanto aos resultados efetivamente alcançados, retomamos o que estava expresso

nesse sentido em cada um dos Programas quando de sua formulação e explicitados nas entrevistas realizadas. (QUADRO 9).

Quadro 9 – Resultados esperados dos Programas

PDG-E	PDG-S	GEPRO	PDL
Aumento da capacidade de interagir profissionalmente como cidadão crítico, consciente, participativo, provedor e facilitador de soluções de interesse institucional.	Aumento da capacidade de interação profissional formando servidores críticos e facilitadores das soluções institucionais	Estímulo a mudanças culturais nas estruturas da UNICAMP, promovendo a mudança de um modelo de gestão baseado no comando e controle por um modelo baseado em colaboração e negociação.	Construção coletiva de uma visão de futuro, fazendo emergir valores, como confiança, responsabilidade, coerências, padrões éticos e corresponsabilização
Compreensão do seu papel como suporte estratégico-operacional na articulação de pessoas e recursos e na viabilização administrativa e operacional da Unidade, agindo com ferramentas adequadas à gestão dos processos.	Compreensão do papel do gerente como suporte às atividades-fim, atuando na gestão dos processos	Estímulo à visão sistêmica da organização e a negociação e comunicação nesse novo modelo	Foco dirigido para as pessoas, contexto e para a cultura organizacional.
Identificação de lideranças para outros espaços gerenciais	Identificação de lideranças para novos espaços gerenciais		Desenvolvimento de habilidades para negociar os limites possíveis entre os desejos individuais e objetivos organizacionais.
Aplicação concreta dos conceitos de melhoria nas unidades e órgãos	Melhoria dos processos e cuidado das relações interpessoais de suas equipes.		
	Pessoas preparadas para se comunicar na linguagem de Qualidade e de Melhoria de Processos com as outras pessoas da organização, inclusive apoiando os demais gerentes PDG-E.		

Fonte: elaboração própria

A pesquisa realizada não permitiu aferir se cada um dos resultados foi alcançado individualmente, da forma esperada. Contudo, as respostas dos alunos aos questionários e as respostas das entrevistas indicam para o desenvolvimento de competências individuais que se relacionam com esses resultados, apontando para o entendimento de que, em alguma medida, eles foram atingidos, a despeito das fragilidades encontradas na sua gestão, ontribuinto para a modernização da gestão da UNICAMP.

No que se refere ao seu desenvolvimento, a presente pesquisa encontrou algumas limitações, especialmente ao não prever a obtenção de informações dos gestores locais dos servidores da amostra, o que poderia ter contribuído para se conhecer a percepção desse público quanto à aplicação e aos resultados alcançados com participação dos servidores nos Programas.

Também deve ser mencionado que o tempo decorrido entre a conclusão das primeiras turmas dos Programas e a abordagem para realização da presente pesquisa pode ter interferido na precisão das respostas, que se obtidas no momento adequado, ou seja, logo após a participação, como previsto nas avaliações de ações de educação corporativa, poderiam resultar diferentes e mais coerentes com a experiência vivida. Além disso, o tamanho da amostra do questionário, sem valor estatístico, pode não expressar a opinião efetiva dos egressos, dando, contudo, algumas pistas sobre as avaliações desse público quanto aos Programas cursados.

De todo modo, apesar das limitações, entendemos que a presente pesquisa pode contribuir para a reflexão desse tema nas universidades públicas e especialmente na UNICAMP, apresentando as seguintes recomendações:

- Considerar que as mudanças esperadas, cujas expectativas estão baseadas exclusivamente no aprendizado individual do aluno, dificilmente ocorrerão, sendo imprescindível o patrocínio dos dirigentes legitimando tais mudanças;
- Deve ser criado um ambiente favorável à aprendizagem e ao compartilhamento de conhecimento no trabalho, o que contribuiria para promover o engajamento dos pares e a mudança esperada;
- As expectativas de mudanças devem estar acompanhadas de mudanças estruturais que favoreçam a implantação das melhorias propostas, sempre que pertinente;
- Na medida do possível e considerando o nível de expectativa em relação às mudanças, o processo educacional deve prever o acompanhamento da implantação das melhorias, seja por meio das avaliações periódicas, seja por orientação dos alunos, seja por estabelecimento de comunidades de práticas que garantam a continuidade do processo de aprendizagem, de modo a proverem apoio para as dificuldades encontradas para a implantação das mudanças, seja por estabelecimento de trilhas de desenvolvimento que permitam o aprofundamento dos conteúdos em níveis diferenciados e

contínuos;

- Deve haver uma estratégia ou política que dê suporte e confira estabilidade ao processo de desenvolvimento dos profissionais da Universidade, evitando novas descontinuidades e retomadas como as vivenciadas nas últimas três décadas;
- É importante que seja estabelecida uma política de gestão de pessoas na Universidade, que contemple uma articulação entre os processos de desenvolvimento de pessoas e os demais processos que compõem essa política, especialmente movimentação, remuneração e recompensa, o que pode manter os gerentes formados em atividades e remuneração compatíveis com a formação recebida;
- Deve-se considerar o papel da educação corporativa para o desenvolvimento da organização, considerando-a em seus aspectos técnicos e conceituais, evitando-se que seja tratada em seu aspecto meramente político, que a sujeitaria a um viés político inadequado, levando-a a novas descontinuidades;
- Realização de avaliação sistemática das ações de educação corporativa nos quatro níveis indicados (aprendizagem, reação, aplicação e resultado), visando conhecer as contribuições dos programas e cursos para a Universidade, direcionando de forma mais efetiva seus esforços e recursos a partir de tais avaliações.

Tendo em vista os resultados alcançados na presente dissertação sugere-se, para a continuidade do trabalho, a investigação sobre os efeitos da educação corporativa no âmbito de outras universidades para modernização de suas gestões, para fins de comparação com os achados no caso na UNICAMP, sugerindo-se também o aprofundamento de temas relacionados ao processo de aprendizagem no contexto do trabalho, tanto em sala de aula como fora dela.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. L. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. **Revista de Administração Pública**, vol.41, n.spe, p.67-86, 2007.
- ALPERSTEDT, C. **As Universidades Corporativas no contexto do Ensino Superior**. 2001. 201f. Tese (Doutorado em Administração) - Departamento de Administração, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- ARGYRIS, C. Double loop learning in organizations. **Harvard Business Review**, p. 115-125, set./out., 1977.
- AUDY, J. L. N. Entre a tradição e a renovação: os desafios da universidade empreendedora. In. MOROSINI, M. (org). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011, p. 265-274.
- AZEVEDO, C. B. DE; LOUREIRO, M. R. Carreiras públicas em uma ordem democrática: entre os modelos burocrático e gerencial. **Revista do Serviço Público**, v. 54, n. 1, p. 47-61, jan./mar. 2003. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/issue/view/46/56>. Acesso em: 24 jun. 2019.
- BERHEIM, C. T.; CHAUÍ, M. A. Desafios da Universidade na Sociedade do Conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. **Série Documentos Ocasionais de Fórum da UNESCO**. Brasília: UNESCO, 2008.
- BERTERO, C. O. Mudança Organizacional e Processo Decisório. **Revista de Administração de Empresas**, v. 16, n. 2, p. 29-40, mar./abr. 1976.
- BILHIM, J. Papel dos Gestores na Mudança Cultural da Administração Central do Estado: o Caso da Meritocracia. **Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 205-227, maio/ago., 2013.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB-16/99PARECER CNE/CEB 16/99. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf. Acesso em 12 set. 2018.
- BRASIL. Decreto nº 5.440, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 nov. 1968.
- BRASIL. Decreto nº 5.707/2006, de 23 de fevereiro de 2006. Institui a política e diretrizes para o desenvolvimento de pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta os dispositivos da Lei 8.112 de 11 de dezembro de 1980. **Diário Oficial da União**. Seção 1, p.6, 10 maio 2006a.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília. 10 jul. 2006b.

BRASIL. Decreto nº 8.902, de 10 de novembro de 2016. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Fundação Escola Nacional de Administração Pública - Enap, remaneja cargos em comissão e substitui cargos em comissão do Grupo Direção e Assessoramento Superiores - DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. **Diário Oficial da União**, Brasília. 11 nov. 2016

BRASIL. Decreto nº 9.394, de 28 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília. 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto nº 93.277, de 19 de setembro de 1986. Institui a Escola Nacional de Administração Pública - ENAP e o Centro de Desenvolvimento da Administração Pública - CEDAM, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília. 22 set. 1986.

BRASIL. Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília. 27 mar. 1967.

BRASIL. Emenda constitucional 19, de 04 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília. 05 jun. 1998.

BRASIL. Lei nº 6.871, de 3 de dezembro de 1980. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Centro de Formação do Servidor Público - FUNCEP, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília. 04 dez. 1980.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília. 15 abr. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para Elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional**. 2007.

BRASIL. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Os primeiros passos da reforma gerencial do Estado de 1995. **Revista eletrônica sobre a reforma do Estado**, Salvador, n.16, dez. 2008/fev. 2009. Disponível em: <http://online.fliphtml5.com/fdns/pyif/>. Acesso em: 20 dez. 2017.

CARNEIRO, R., MENICUCCI, T.M.G. **Gestão pública no século XXI: as reformas pendentes**. In: NORONHA, J.C; PEREIRA, T. R. (Orgs). A saúde no Brasil em 2030: prospecção estratégica do sistema de saúde brasileiro: desenvolvimento, Estado e políticas de saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz/Ipea/Ministério da Saúde/Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, 2013. V. 1. p. 135-194.

CARTA Iberoamericana de la Función Pública. Bolívia: **Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo**; Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas, 2003. Disponível em <http://old.clad.org/documentos/declaraciones/cartaibero.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2019.

CARVALHO, P. S. Formar dirigentes, capacitar gestores, desenvolver gerentes: do que estamos falando? A experiência da ENAP-Brasil no período 2003-2007. In: **CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA**, 12., 2007, Santo Domingo. **Anais [...]**. Santo Domingo, 2007.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1999.(A era da informação: economia, sociedade e cultura, v.1).

CASTRO, C. M. Dúvidas Filosóficas na Educação Superior. In: Eboli, M. et al. (org). **Educação Corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos**. São Paulo: Atlas. 2010. p. 74-97.

CHAUÍ, M. A Universidade Pública sob nova Perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003.

CLARK, B. The Contradictions of Change in Academic Systems. **Elsevier Science Publishers B. V.**, n. 12, 1983, p. 101-116.

COSTA, E. A. **Gestão Estratégica: da empresa que temos para a empresa que queremos**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

COSTA, F.H. Brasil: 200 anos de Estado; 200 anos de administração pública; 200 anos de reformas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 5. p. 829-74, set./out. 2008

D'ASCENZI L. **Cultura e Inovação em Organizações: proposta de desenvolvimento etnográfico a partir de estudo em elos da cadeia de valor de uma pequena software house de Campinas/SP**. 2010. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, 2010.

DELGADO FILHO, A. B. *et al.* **Qualifica: trajetória, resultados, perspectivas 2005-2009**. Campinas, SP: UNICAMP/PRDU, 2009.

DELGADO FILHO, A. B. **Uma análise do processo de planejamento estratégico da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Universitário da Unicamp**. Campinas; Faculdade de Engenharia Mecânica, Universidade Estadual de Campinas, 2004, 199p (mestrado)

DUTRA, J.; FLEURY, M. T. L.; RUAS, R. (Orgs.) **Competências: Conceitos, Métodos e Experiências**. (Org.). São Paulo. Atlas, 2013.

ÉBOLI, M. *et al.* (orgs). **Educação Corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos**. São Paulo: Atlas. 2010.

ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. **Sistemas de Escolas de Governo da União (SEGU)**. Dez. 2014. Disponível em: https://redeescolas.enap.gov.br/wp-content/uploads/2015/11/segu_dezembro_2014.pdf. Acesso em: 14 jan. de 2019.

ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. **PDI**: plano de desenvolvimento institucional. Brasília: ENAP, 2015. Disponível em: https://www.enap.gov.br/documentos/a_enap/enap_pdi_2015_2019.pdf. Acesso em : 26 jan. 2019

ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. **Rede de Escolas de Governo**. 2017. Disponível em: <https://redeescolas.enap.gov.br/>. Acesso em: 26 jan. 2019.

ETZKOWITZ, H.; ZHOU, C. Hélice Tríplice: inovação e empreendedorismo universidade-indústria-governo. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 31, n. 90, p. 23-48, 2017.

EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA. **Joint declaration of the European Ministers of Education**, 1999.

FADUL, E. M. C.; SILVA, L. M. **Retomando o debate sobre a Reforma do Estado e a Nova Administração Pública**. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 22., 2008, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPAD, 2008.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FIOL, M. C; LYLES, M. A. Organizational Learning. **The Academy of Management Review**, v. 10, n. 4, p.803-813, 1985.

FISCHER A. L. *et al.* Absorção do conceito de competência em gestão de pessoas: a percepção dos profissionais e as orientações adotadas pelas empresas. In. DUTRA, J.; FLEURY, M. T. L.; RUAS, R. (Org.) **Competências**: conceitos, métodos e experiências. São Paulo. Atlas, 2013. p. 31-50.

FLEURY, M. T. L., FISCHER, R. M. (coord.) **Cultura e Poder nas Organizações**. 2ª. ed. 12. reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. C. C. Alinhando Estratégias e Competências. **RAE**, São Paulo, v. 44, p. 44-57, jan./mar. 2004.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ- REITORES DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO. Comissão de Planejamento. **Planejamento Estratégico em Instituições Federais de Ensino Superior**. 1995. Disponível em: <http://www.uel.br/pei/download/FORPLAD.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2019.

FREITAS-DIAS, C. A.; ALBUQUERQUE, L. G. Panorama da Avaliação de Resultados em Educação Corporativa no Brasil. **Revista de Administração FACES Journal**, Belo Horizonte, v. 13, n.1 p. 103-123, jan./mar. 2014.

FUNDAÇÃO INSTITUTO DE ADMINISTRAÇÃO. **Pesquisa Nacional 2015:** práticas e resultados de educação corporativa.

GALER, G; VAN DER HAIJDEN, K. **The Learning Organization: How Planners Create Organizational Learning. Marketing Intelligence & Planning**, v. 10, n. 6, p.5-12, 1992.

GOMES, E. **O Mandarim:** história da infância da UNICAMP. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 2006.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em Pesquisa Social**. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

HALL, D. **Desenvolvimento gerencial no setor público:** tendências internacionais e organizações-líderes. Brasília: Cadernos ENAP. 2002. 97p.

HARDY C., FACHIN, R. **Gestão Estratégica na Universidade Brasileira:** teorias e casos.2. ed. Porto Alegre: Editora Universidade/UFRGS, 2000.

HORTALE, V. A., MORA J. G. Tendências das Reformas da Educação Superior na Europa no Contexto do Processo de Bolonha. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 937-960, out. 2004.

INSTITUTO PÓLIS. **Fundação do Desenvolvimento Administrativo (Fundap) publica carta sobre extinção de seu órgão**. 05 mar. 2015. Disponível em: <http://polis.org.br/noticias/fundacao-do-desenvolvimento-administrativo-fundap-publica-carta-sobre-extincao-de-seu-orgao/>. Acesso em: 02 fev. 2019.

KIRKPATRICK, D. L.; KIRKPATRICK, J. D. **Como avaliar programas de treinamento de equipes:** os quatro níveis. Rio de Janeiro: Senac Rio, 2010.

KISSLER, L. HEIDEMANN F. G. Governança Pública: novo modelo regulatório para as relações entre Estado, mercado e sociedade? **Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 3, p. 479-499, maio/jun. 2006.

KUHN, T. S. A Ciência Normal como Resolução de Quebra-Cabeças. In: _____. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. e **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LANG, J.; MARINHO, S. V.; BOFF M. L. Aprendizagem em ação, competências e a relação com a aprendizagem gerencial. **Pretexto**, Belo Horizonte, v. 15, n. Esp., p. 67-83. 2014.

LEITÃO, S. P. Estrutura, Cultura e Desempenho Organizacional na Universidade. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 31-43, nov./jan. 1990.

LIMA, E. J. S. **A criação da UNICAMP:** administração e relações de poder numa perspectiva histórica. 1989. 173f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1989.

LOPES, L. A. C.; BERNARDES, F. R. Estruturas Administrativas das Universidades. **VIII SEMEAD - SEMINÁRIOS DE ADMINISTRAÇÃO**. São Paulo, 2005. Disponível em <http://sistema.semead.com.br/8semead/resultado/trabalhosPDF/50.pdf>. Acesso em 12 de junho de 2019.

MAGRO, C. B.; RAUSCH, R. B. Plano de Desenvolvimento Institucional de Universidades Federais Brasileiras. **Revista Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 427–454, jul./set. 2012.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, N. R. **Memória Universitária**: o Arquivo Central do Sistema de Arquivos da Universidade Estadual de Campinas (1980 - 1995). 2012. 240f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2012.

MARTINS, N. R. (org). **UNICAMP 35 anos: Ciência e Tecnologia na Imprensa**, Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2001.

MATIAS-PEREIRA, J. Administração Pública comparada: uma avaliação das reformas administrativas do Brasil, EUA e União Européia. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 42. p. 61-82, jan./fev. 2008.

MEISTER, J. **Educação Corporativa**: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas. São Paulo. Makron Books. 1998.

MENEGHEL, S. M. Universidade de Campinas (UNICAMP): Cérebros, Cérebros, Cérebros. In: MOROSINI, M. (org). **A universidade no Brasil**: concepções e modelos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011, p. 255-264.

MINTZBERG, H. **Criando Organizações Eficazes**: estruturas em cinco configurações. 2.ed. 5. reimp. São Paulo: Atlas, 2009.

MINTZBERG, H; LAMPEL, J.; AHLSTRAND, B. Todas as partes do elefante. In: JÚLIO, C. A., SALIBI-NETO, J. (org.). **Estratégia e Planejamento**. São Paulo: Publifolha. 2002. p. 9-20.

MORITZ, M. O.; PEREIRA, M. F.; MORAES, T. P. A implantação do Planejamento Estratégico em Organizações Complexas: o caso da Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: **XI COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL. II CONGRESSO NACIONAL IGLU**, 2011.

MUSSELIN, C. Are the Universities specific organizations? In: KRÜCKEN, Georg; KOSMÜTZKY, Anna; TORKA, Marc (eds.) **Toward a Multiversity?**: Universities between Global Trends and National Traditions, Bielefeld: Transcript Verlag, 2006. p. 63-84

NICOLINI, A. M. A Escola Nacional de Administração Pública: uma universidade corporativa do Estado brasileiro? **XIII CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA**, Buenos Aires, Argentina, 4 - 7 nov. 2008

NONAKA, I.; TAKEUCHI I. **Gestão do Conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008

NUNES, I. H; REMOR, L. DA C.; SILVEIRA, R. M. DA; MIRANDA, A. C. D.; SANTOS, N. DOS; STEIL, A. Universidades Corporativas e Aprendizagem Organizacional: Uma Análise Conceitual. In: **V CONFERÊNCIA SUL-AMERICANA EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA APLICADA AO GOVERNO ELETRÔNICO**. Florianópolis - Santa Catarina – Anais [...] Florianópolis: Digital Ijuris, 2009.

PACHECO, S. R. Escolas de governo como centros de excelência em gestão pública: a perspectiva da ENAP — Brasil. **Revista do Serviço Público**, Brasília, ano 53, n. 1, jan./mar. 2002.

PALÁCIOS, F. C. Mudança estratégica e processo de institucionalização em uma Universidade: o desenvolvimento de esquemas interpretativos entre os gestores. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, Florianópolis, v. 7, n. 3, p. 206-226, set. 2014.

PEDROSA, R. H. L. Um Plano Diretor para o Ensino Superior do Estado de São Paulo. **Revista Ensino Superior**, Campinas, n. 2, nov. 2010.

PEREIRA, E. M. A. A construção do conhecimento na modernidade e na pós-modernidade: implicações para a universidade. **Revista Ensino Superior**. Campinas, n. 14, jul./set. 2014.

PEREIRA, J. C. R. **Análise de dados qualitativos**: estratégias metodológicas para as ciências da saúde humanas e sociais. São Paulo: Edusp. 1999.

PETRUCCI, V. L., BRITO, M., SANTOS, M. H. **Escolas de Governo e Profissionalização do funcionalismo**. Brasília: ENAP/CDID, 1995.

PIERANTI, O. P.; RODRIGUES, S., PECI, A. Governança e New Public Management: Convergências e Contradições no Contexto Brasileiro. In: **ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO**, 21., 2007, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: ANPAD, 2007.

RABIN, R. **Blended Learning for Leadership**: The CCL Approach. [s. l.]: Center for Creative Leadership, 2014.

RANZINI, M. S. **Escolas de Governo Municipais Paulistas**: Estudo de Casos dos Municípios de Guarulhos, São Paulo e Sorocaba. 2016. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

RIBEIRO, A. M; MATIAS, G. R. A Universidade Necessária de Darcy Ribeiro: Notas sobre um Pensamento Utópico. **Revista Ciências Sociais UNISINOS**, v. 42. n.3, p. 199-205, 2006.

RIBEIRO, L. M. P., PEREIRA, J. R., BENEDICTO, G. C. As Reformas da Administração Pública Brasileira: Uma Contextualização do seu Cenário, dos Entraves e das Novas Perspectivas. *In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO*, 38., Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPAD, 2013.

RIGHETTI, S. **Qual é a melhor?:** Origem, Indicadores, Limitações e Impactos dos Rankings Universitários. 2016. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, 2016.

ROUANET, S. P. **Criação no Brasil de uma Escola Superior de Administração Pública.** Brasília: ENAP, 2005. 96 p. Disponível em: <https://www.enap.gov.br/index.php/pt/a-enap/legislacao>. Acesso em: 26 jan. 2019.

RUAS, R. et al. **Aprendizagem organizacional e competências.** Porto Alegre:[s. n.],2005.

SÁ-SILVA, J. R., DE ALMEIDA, C. D., GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v.1, n.1, 2009.

SAHLINS. M. **Cultura e Razão Prática.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1990.

SANTIAGO R., CARVALHO T., FERREIRA A. As universidades portuguesas na senda da investigação empreendedora: onde estão as diferenças? **Análise Social:** revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Lisboa, n.208, p. 594-620, jul. 2013.

SANTOS, B. S. Da Ideia de Universidade à Universidade de Ideias. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 27-28, p. 11-62, jun.1989.

SANTOS, A. F. T.. Teoria do Capital Intelectual e Teoria do Capital Humano: Estado, Capital e Trabalho na Política Educacional em dois Momentos do Processo de Acumulação. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*,27.,Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2004.

SANTOS, M. H. C.; BRITO, M. Os modelos externos de escolas de governo. *In: PETRUCCI, L.; BRITO, M; SANTOS, M. H. C.(Coord.). Escolas de governo e profissionalização do funcionalismo.* Brasília: ENAP/CDID, 1995. p. 11-86

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE-04/99. Fixa normas para autorização de funcionamento de estabelecimentos e cursos de ensino fundamental, médio e de educação profissional de nível técnico, no sistema estadual de ensino de São Paulo.**Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo. 23 de março de 1999. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cee/d0199.html>. Acesso em: 21 jun. de 2019.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE-04/00. Dispõe sobre o processo de avaliação de Universidade e de Centro Universitário do Sistema Estadual de Ensino**Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo. 14 de abril de 2000. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cee/d0400.html>. Acesso em: 21 jun. de 2019.

SÃO PAULO. Constituição Estadual, de 05 de outubro de 1989. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo 06 out. 1989b.

SÃO PAULO. Decreto nº 29.598, de 02 de fevereiro de 1989. Dispõe sobre providências visando a autonomia universitária. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo 03 de fevereiro de 1989a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1989/decreto-29598-02.02.1989.html>. Acesso em: 14 jan. 2019.

SÃO PAULO. Decreto nº 34.070 de 28 de outubro de 1991. Dispõe sobre Escola de Governo e Administração Pública - EGAP, na estrutura da Fundação do Desenvolvimento Administrativo e dá outras providências.

SÃO PAULO. Decreto nº 62.598 de 29 de maio de 2017. Organiza a Secretaria de Planejamento e Gestão e dá providências correlatas.

SÃO PAULO. Lei nº 435 de 24 de setembro de 1974. Autoriza o Poder Executivo a instituir Fundação, que se denominará Fundação do Desenvolvimento Administrativo – FUNDAP.

SÃO PAULO. Lei nº 16.019 de 27 de novembro de 2015. Dispõe sobre a extinção da Fundação do Desenvolvimento Administrativo - FUNDAP e dá providências correlatas.

SÃO PAULO. Decreto nº 64.152 de 22 de março de 2019. Organiza a Secretaria da Fazenda e Planejamento e dá providências correlatas.

SCHULTZ, T. W. **O Capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro. Zahar Editores. 1973.

SCHWARTZMAN, Simon. A Crise na Universidade. **Revista Ensino Superior UNICAMP**, Campinas, v. 10, p. 56-79, jul./set. 2013.

SECCHI, L. Modelos organizacionais e reformas da Administração Pública. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 43, p. 347-69, mar./abr., 2009.

SEEBER, M. *et al.* European Universities as Complete Organizations? Understanding Identity, Hierarchy and Racionality in Public Organizations. **Public Management Review**, v. 17, n.10, p. 1444-1474, 2015.

SEGRERA, F. L. Tendencias de La Educación Superior em El Mundo Y La América Latina y El Caribe. **Avaliação**, v. 13, n. 2, p. 267-291, jul. 2008.

SENGE, P. M. **Organizações que aprendem**: a arte e prática na organização que aprende. Rio de Janeiro: Best Seller, 34ª Ed. 2017.

SERAFIM, M. P. O processo de mercantilização das instituições de educação superior: um panorama do debate nos EUA, na Europa e na América Latina. **Avaliação**, v. 16, p. 241-265, jul. 2011.

SILVA, A. B. O contexto social da aprendizagem dos gerentes. **Revista de Administração do Mackenzie**. v. 9. n. 6. p. 26-52. set-out, 2008.

SILVA, T. M. C. F. O impacto da Nova Gestão Pública nas Universidades: uma Reflexão sobre o Normativo Brasileiro. São Paulo. *In: CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE*, 16., 2016. São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 2016.

SOUZA, P. R. C. **Linhas Básicas para o Desenvolvimento da UNICAMP** (Documento preliminar somente para discussão). [1982].

SOUZA, P. R. C. **Relatório do Quadriênio**: Abril 1986 à Abril 1990. 1990.

TARAPANOFF, K. **Educação Corporativa: Contribuição para a Competitividade**. Secretaria de Tecnologia Industrial. Brasília: Petróleo Brasileira e CNI. 2004.

TAVEIRA, A. Descentralização e desconcentração da atividade estatal. **Revista Paradigma**, n. 18, 24 set. 2011.

TRIGUEIRO, M. G. S. A avaliação institucional e a redefinição das estruturas e modelos de gestão das instituições de ensino superior do País. **Avaliação: revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 9, n. 3, 2004.

UNIÃO EUROPEIA. Comissão das comunidades europeias. **O papel das universidades na Europa do conhecimento**. Bruxelas, 2003.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Resolução nº 6.296, de 22 de junho de 2012. Dispõe sobre a criação da Escola Técnica e de Gestão da USP. 2012. Disponível em: http://www.usp.br/escolausp/?page_id=61. Acesso em: 12 jan. 2019.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Resolução nº 7.112, de 04 de setembro de 2015. Insere no âmbito da CODAGE as atividades de capacitação e treinamento de servidores e dá outras providências. Disponível em: <http://www.leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-7112-de-04-de-setembro-de-2015>. Acesso em: 02 mar. 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Plano 20**: Planejamento estratégico 2010-2030. Florianópolis: UDESC, 2010. 64 p.. Disponível em http://www1.udesc.br/arquivos/id_submenu/429/vers_o_ioesc_final_corrigida.pdf. Acesso em 25 jul. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos. Portaria GR-009/1988. Cria e organiza o Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos - CEDRHU, da Universidade Estadual de Campinas, definindo-lhe estrutura e atribuições e dá providências correlatas. Disponível em https://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=549. Acesso em 28 jan. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos. Ofício 43/89, que dispõe sobre a contratação de cursos gerenciais. Campinas. 1989. (documento juntado ao PROC. Nº 2565/89).

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Conselho Universitário. Deliberação CONSU-A-15/2001. Cria a Comissão de Planejamento Estratégico Institucional da Unicamp. 2001. Disponível em: https://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=2698. Acesso em 14 jan. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Coordenadoria Geral da Universidade. Planejamento Estratégico, [2012]. Disponível em: <http://www.prdu.unicamp.br/areas2/planes/arquivos/pe-apresentacao-portugues>. Acesso em 21 jun. de 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Pró-Reitoria de Desenvolvimento Universitário. Planejamento Estratégico PRDU. 2003.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Coordenadoria Geral da Universidade. Planejamento Estratégico (PLANES – Fase II) - Relatório de Atividades 2002-2003. 2004. Disponível em: <http://www.prdu.unicamp.br/areas2/planes/arquivos/relatorioatividades2002-2003>. Acesso em 21 jun. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Pró-Reitoria de Desenvolvimento Universitário; Planejamento Estratégico da UNICAMP - PLANES/UNICAMP, 2012. Disponível em: <http://www.prdu.unicamp.br/areas2/planes/arquivos/pe-estrutura-consu2012>. Acesso em 21 jun. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Pró-Reitoria de Desenvolvimento Universitário. PLANES - Planejamento Estratégico 2016-2020. Campinas, SP: UNICAMP/PRDU, 2015. 76 p. Disponível em: <http://www.prdu.unicamp.br/areas2/planes/planes/arquivos/planes-2016-2020>. Acesso em: 12 jun. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Pró-Reitoria de Desenvolvimento Universitário. Relatório Final de Avaliação Institucional. Período 1999-2003. Campinas. [2006]. Disponível em <http://www.prdu.unicamp.br/areas2/avaliacao-institucional/arquivos/ai-1999-2003-relatfinal>. Acesso em: 14 jan. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Pró-Reitoria de Desenvolvimento Universitário. Relatório final de avaliação institucional, 2009-2013. Campinas, SP: 2016. Disponível em: <http://www.prdu.unicamp.br/areas2/avaliacao-institucional/arquivos/ai-2009-2013-volume1>. Acesso em: 14 jan. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Assessoria de Economia e Planejamento. **Anuário Estatístico**. Campinas, SP, 2005.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários. **Plano Diretor para o Centro de Formação Profissional da UNICAMP**. Campinas, 1998. (documento juntado ao processo 01-P-235/99)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Reitoria. Portaria GR-121/1983. Dispõe sobre a implementação e a reorganização de Órgãos e serviços. Disponível em https://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=289. Acesso em: 14 jan. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Reitoria. Portaria GR-87/1993. Cria o Programa Institucional de Apoio ao Servidor Estudante. 1983. Disponível em: https://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=1178. Acesso em: 22 mar. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Reitoria. **Projeto Qualidade**. Campinas, 1990.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Reitoria. Resolução GR-57/2003. Dispõe sobre a Estrutura da Reitoria. 2003. Disponível em: https://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=1756. Acesso em: 12 jan. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Reitoria. Resolução GR-67/1999. Cria a Agência para a Formação Profissional da Unicamp (AFPU) junto à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários. 1999. Disponível em: https://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=1072. Acesso em: 12 jan. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Serviço de Arquivo Permanente do Arquivo Central/SIARQ. **Levantamento preliminar de dados históricos sobre a Diretoria Geral da Administração (DGA), a partir de documentos do Arquivo Central/SIARQ - 1963-2000**. 2000.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Sistema de Arquivos. Exposição UNICAMP 50 anos. Campinas – DGRH. [2016a]. Disponível em: <https://www.expo50anos.unicamp.br/9/unidade/70/dgrh>. Acesso em: 14 jan. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Sistema de Arquivos. Exposição UNICAMP 50 anos. Campinas – Institucionalização. [2016b]. Disponível em: <https://www.expo50anos.unicamp.br/9/unidade/68/institucionalizacao> Acesso em: 14 jan. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. [2018]. Disponível em: https://ape.unesp.br/pdi/execucao/lista_programas_execucao.php. Acesso em: 10 jan. 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”. **Universidade na Direção do Futuro**. Ano 27, nº 294, nov.2013. Disponível em: https://issuu.com/acireitoria/docs/ju_294. Acesso em: 16 fev. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015 a 2019**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2015.108 p

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Planejamento. **Projeto de Modernização da Reitoria da UFSM**. Disponível em <http://w3.ufsm.br/proplan/images/coplad/Projeto-v.1.0.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019

UNIVERSIDADES PAULISTAS: 30 anos de autonomia. **Revista FAPESP**, ed. 279, p. 11, maio 2019.

VIEIRA, F.H.A., FRANCISCO, A.C. Etapas da implementação da educação corporativa e seus impactos em empresas brasileiras: um estudo multicaso. **Produção**, v. 22, n. 2, p. 296-308, mar./abr. 2012

WEBER, M. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1974.

WOOD JUNIOR, T. **Mudança organizacional** – 5. ed. – São Paulo: Atlas, 2009.

WOOD JÚNIOR, T. Os Sete Pecados Capitais da Educação Corporativa. **GV Executive**, v.13, n.2 , p. 14-17, jul./dez. 2014.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman. 2001.

ZARIFIAN, P. **Objetivo Competência: Por uma nova lógica**. São Paulo: Editora Atlas S/A, 2001.

APÊNDICE

APÊNDICE A

Este questionário faz parte do desenvolvimento de dissertação de mestrado em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas realizada por Mônica Rovigati junto à Faculdade de Ciências Aplicadas da Universidade Estadual de Campinas, e está sendo aplicado a uma amostra de 60 servidores da UNICAMP, concluintes dos Programas de Desenvolvimento Gerencial (PDG), de Gestão por Projetos (GEPRO) e de Desenvolvimento de Lideranças (PDL). Os resultados obtidos serão utilizados para fins acadêmicos, sendo que as respostas às questões devem ser preenchidas espontânea e sinceramente, representando apenas a opinião pessoal dos respondentes. Abaixo segue transcrito o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para sua participação na presente pesquisa, nos termos aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAMP (<https://prp-web.cenapad.unicamp.br/pt-br/cep-comite-de-etica-em-pesquisa>).

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: A Modernização da Gestão das Universidades Públicas e a Educação Corporativa: o caso da Universidade Estadual de Campinas.

Pesquisador: Mônica Rovigati

Número do CAAE: 90752718.8.0000.5404

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (https://drive.google.com/file/d/1hS63qPtnot0ygSDrkKsrH5ANqiBSxL_7/view?usp=sharing) visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar da pesquisa ou se retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

O projeto tem como tema iniciativas de modernização da gestão da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), especialmente relacionadas à educação corporativa e à capacitação do corpo técnico e administrativo gerencial por meio dos Programas de Desenvolvimento Gerencial (PDG), Gestão por Processos (GEPRO) e de Desenvolvimento de Lideranças (PDL), programas esses decorrentes de objetivos estabelecidos no Planejamento Estratégico da Universidade. Os objetivos consistem na investigação e análise da efetividade dos seguintes aspectos relacionados a esses Programas: i) desenvolvimento e implementação, nas atividades-meio, das ferramentas de gestão e metodologias disseminadas por estas iniciativas; ii) se esses processos de capacitação promoveram, em alguma medida, a modernização da gestão da UNICAMP; iii) se a eventual modernização da gestão atingiu os níveis de expectativa dos responsáveis e proponentes dos respectivos projetos. A pesquisa se justifica por não haver evidências quanto à efetividade desses Programas para a melhoria e modernização da gestão da Unicamp no período 2003-2017, período em que foram investidos esforços e recursos na capacitação massiva do corpo de servidores gerenciais, havendo

alguma percepção de existência de um possível descompasso na relação investimento/esforço e resultados/impactos efetivos de tais iniciativas.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado a preencher questionário elaborado no suporte tecnológico Google Formulários, com perguntas relacionadas ao Programa de Desenvolvimento do qual você participou, o que demandará cerca de 15 a 30 minutos do seu tempo. Caso concorde com a participação na pesquisa respondendo ao presente questionário, o pesquisador lhe enviará o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado, via endereço eletrônico.

Desconfortos e riscos:

Você não deve participar deste estudo se não se sentir confortável para responder perguntas relacionadas ao tema da pesquisa. A sua participação não apresenta riscos previsíveis.

Benefícios:

Não existem benefícios diretos com a sua participação na pesquisa. Benefícios indiretos poderiam ser considerados ao corpo de servidores técnico-administrativos da UNICAMP em geral, caso os resultados apontem para questões que eventualmente possam ser implementadas, por contribuírem para a melhoria da gestão da Universidade.

Acompanhamento e assistência:

Os resultados da pesquisa serão divulgados para todos os participantes tão logo seja concluída, mediante o envio de arquivo digital contendo cópia da dissertação após sua defesa e aprovação.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e de que nenhuma informação fornecida será associada ao seu nome ou permitirá sua identificação. Nenhuma informação além das mencionadas na pesquisa serão dadas a outras pessoas além da pesquisadora e orientadora. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e Indenização:

Não haverá ressarcimento em função da aplicação de questionário on line, não havendo despesas previstas com a sua participação na pesquisa. Você terá a garantia ao direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Mônica Rovigati, na sua sede profissional na UNICAMP – EDUCORP, Rua Saturnino de Brito, 323, Cidade Universitária “Zeferino Vaz”, Distrito de Barão Geraldo, Campinas ou pelo telefone (19) 99106-7688 ou e-mail monica.rovigati@gmail.com.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP das 08:30hs às 11:30hs e das 13:00hs às 17:00hs na Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar.

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguo, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

1.Qual o seu cargo/função ocupado à época da realização do Programa?

- ☐ Assessor
- ☐ Assistente Técnico de Unidade
- ☐ Assistente Técnico de Pós-Graduação
- ☐ Assistente Técnico
- ☐ Diretor de Divisão
- ☐ Diretor de Serviço
- ☐ Supervisor de Seção
- ☐ Supervisor de Setor
- ☐ Secretário
- ☐ Outros _____

2.Qual o seu cargo/função atual?

- ☐ Assistente Técnico de Unidade
- ☐ Assistente Técnico de Pós-Graduação
- ☐ Assistente Técnico
- ☐ Diretor de Divisão
- ☐ Diretor de Serviço
- ☐ Supervisor de Seção
- ☐ Supervisor de Setor
- ☐ Secretário
- ☐ Outros _____

3.De qual desses Programas de Desenvolvimento promovidos pela UNICAMP você participou? (Caso tenha participado de mais de um, marque aquele sobre o qual você responderá às perguntas do presente questionário)

- ☐ Programa de Desenvolvimento Gerencial (Especialização)
- ☐ Programa de Desenvolvimento Gerencial (Supervisor)

- ☐ Programa de Gestão por Processos
- ☐ Programa de Desenvolvimento de Lideranças

4. Qual o ano de conclusão do Programa? _____

PARTICIPAÇÃO E APRENDIZADO

De forma geral, considerando todas as disciplinas/etapas cursadas e o Programa como um todo, como você avalia sua participação em relação:

5. a como se originou a indicação do seu nome para participação do Programa:

- ☐ a partir do meu superior imediato, mediante meu interesse prévio
- ☐ a partir do Diretor da minha Unidade/Órgão, mediante meu interesse prévio
- ☐ a partir do meu superior imediato
- ☐ a partir do Diretor da minha Unidade/Órgão
- ☐ outra forma: _____

6. ao nível da sua motivação inicial para participação do Programa:

- ☐ muito motivado
- ☐ parcialmente motivado
- ☐ indiferente
- ☐ parcialmente desmotivado
- ☐ totalmente desmotivado

7. à relevância dos conteúdos oferecidos ao longo do Programa para o seu contexto de trabalho da época de sua realização:

- ☐ os conteúdos foram bastante relevantes para o desenvolvimento do meu trabalho
- ☐ os conteúdos foram parcialmente relevantes para o desenvolvimento do meu trabalho
- ☐ indiferente
- ☐ os conteúdos foram pouco relevantes para o desenvolvimento do meu trabalho
- ☐ os conteúdos foram irrelevantes para o desenvolvimento do meu trabalho

8. à pertinência dos conteúdos e metodologias oferecidos ao longo do Programa ao seu contexto de trabalho da época de sua realização:

- ☐ os conteúdos e metodologias foram bastante pertinentes para o desenvolvimento do meu trabalho
- ☐ os conteúdos e metodologias foram parcialmente pertinentes para o desenvolvimento do meu trabalho
- ☐ indiferente
- ☐ os conteúdos e metodologias foram pouco pertinentes para o desenvolvimento do meu trabalho
- ☐ os conteúdos e metodologias não foram pertinentes para o desenvolvimento do meu trabalho

9. ao seu aprendizado e absorção do conteúdo oferecido ao longo do curso:

- ☐ conteúdo totalmente absorvido
- ☐ conteúdo parcialmente absorvido
- ☐ indiferente
- ☐ conteúdo parcialmente não absorvido
- ☐ conteúdo totalmente não absorvido

10. ao seu nível de engajamento com os propósitos e objetivos do Programa:

- ☐ totalmente engajado
- ☐ parcialmente adequado
- ☐ indiferente
- ☐ parcialmente inadequado
- ☐ totalmente inadequado

11. ao seu nível de satisfação após a realização do Programa:

- ☐ totalmente satisfeito
- ☐ parcialmente satisfeito
- ☐ nem satisfeito nem insatisfeito
- ☐ parcialmente satisfeito
- ☐ totalmente satisfeito

12. Se desejar, complemente com outros comentários relativos à sua participação e ao seu aprendizado durante o Programa:

APLICAÇÃO

De forma geral, como você avalia seu comportamento no seu local de trabalho após a conclusão do Programa, em relação:

13. à aplicação dos conceitos, técnicas, métodos e ferramentas para melhoria dos seus processos de trabalho e para sua atividade profissional de forma geral:

- ☐ apliquei totalmente somente após a conclusão do curso
- ☐ apliquei parcialmente somente após a conclusão do curso
- ☐ apliquei totalmente após a conclusão do curso e continuo aplicando
- ☐ apliquei parcialmente após a conclusão do curso e continuo aplicando
- ☐ não apliquei após a conclusão do curso e continuo não aplicando

14. ao nível de incentivo e apoio fornecidos pela Direção da sua Unidade/Órgão, para implantação de ações de melhorias nos processos de trabalhos nos quais atuava na época, decorrentes da aprendizagem no Programa:

- ☐ a Unidade/Órgão apoio incentivou e apoiou totalmente a implantação de melhorias propostas

- ☐ () a Unidade/Órgão apoio incentivou e apoiou parcialmente a implantação de melhorias propostas
- ☐ () a Unidade/Órgão manteve-se indiferente à implantação de melhorias propostas
- ☐ () a Unidade/Órgão não incentivou e não apoiou a implantação de melhorias propostas
- ☐ () não apresentei propostas de melhorias

15. ao nível adesão e engajamento de seus pares no seu local de trabalho, para implantação de melhorias nos processos de trabalhos nos quais atuava na época, decorrentes do aprendizado no Programa:

- ☐ () bastante engajados
- ☐ () parcialmente engajados
- ☐ () nem engajados e nem não engajados
- ☐ () pouco engajados
- ☐ () nada engajados

De forma geral, como você avalia os resultados decorrentes sua participação no Programa, em relação:

16. Na sua percepção, quais os fatores que você considera os mais importantes para viabilizar/facilitar a aplicação prática do conteúdo aprendido ao longo do Programa, nas suas atividades.

17. Se desejar, complemente com outros comentários relativos à aplicação dos conteúdos aprendidos ao longo do Programa:

RESULTADOS

De forma geral, como você avalia os resultados decorrentes de sua participação no Programa, em relação:

18. à qualidade do seu trabalho e das suas entregas:

- ☐ () melhorou significativamente
- ☐ () melhorou parcialmente
- ☐ () indiferente
- ☐ () melhorou pouco
- ☐ () não melhorou nada

19. aos impactos positivos das ações de melhoria dos seus processos de trabalho em seu local de trabalho:

- ☐ () impactaram significativamente
- ☐ () impactaram pouco
- ☐ () indiferente
- ☐ () impactaram pouco
- ☐ () não impactaram nada

20. aos impactos positivos das ações de melhoria dos seus processos de trabalho em sua Unidade/Órgão:

- ☐ impactaram significativamente
- ☐ impactaram parcialmente
- ☐ indiferente
- ☐ não impactaram pouco
- ☐ não impactaram nada

21. Na sua percepção, você teria realizado melhorias nos seus processos de trabalho caso não tivesse participado do Programa?

- ☐ Sim, com certeza
- ☐ Sim, provavelmente
- ☐ Não, com certeza
- ☐ Não, provavelmente
- ☐ Não realizei melhorias nos processos de trabalho

22. Se desejar, complemente com outros comentários relativos aos impactos e resultados, em quaisquer âmbitos, decorrentes de sua participação no Programa:

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

De forma geral, como você avalia sua trajetória profissional decorrente de sua participação no Programa, em relação:

23. ao reconhecimento, credibilidade e valorização do seu trabalho, pelos seus pares e superiores:

- ☐ após a conclusão do Programa, meu trabalho obteve maior reconhecimento e credibilidade
- ☐ após a conclusão do Programa, meu trabalho não obteve maior reconhecimento e credibilidade
- ☐ não sei avaliar

24. às oportunidades de crescimento profissional:

- ☐ Passei a desenvolver funções mais complexas, com aumento de remuneração
- ☐ Passei a desenvolver funções mais complexas, sem aumento de remuneração
- ☐ Passei a desenvolver funções mais complexas, com aumento de remuneração, sem qualquer relação com a participação no Programa
- ☐ As funções desenvolvidas mantiveram-se no mesmo nível de complexidade
- ☐ Outro _____

25. Indique até três pontos fortes relacionados à sua participação no Programa:

26. Indique até três pontos fracos relacionados à sua participação no Programa:

27. Comentários adicionais:

Agradecemos as respostas.

APÊNDICE B

ENTREVISTA A SER APLICADA AOS DIRIGENTES DA UNICAMP EM RELAÇÃO AO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO GERENCIAL, PROGRAMA DE GESTÃO POR PROCESSOS OU PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE LIDERANÇAS, NO PERÍODO 2003-2017

ROTEIRO

1. Quais as motivações que o levaram a idealizar/apoiar o(s) Programa(s)?
2. Quais eram as suas expectativas na época, em relação aos resultados esperados e aos impactos que a realização dos cursos pelos servidores poderia trazer para a Universidade?
3. Você considera que essas expectativas foram atendidas? Comente.
4. Você considera que os Programas foram bem sucedidos? Comente.
5. Na sua percepção, quais fatores que podem ser considerados de sucesso e de insucesso dos Programas?
6. Na sua percepção, como este tipo de iniciativa deveria ser tratada na Universidade no momento atual?