

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

BÁRBARA BURGARDT CASALETTI

**AVALIAÇÃO FORMATIVA EM UM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA:
UMA NARRATIVA COM ENFOQUE PEDAGÓGICO**

Porto Alegre

2017

BÁRBARA BURGARDT CASALETTI

**AVALIAÇÃO FORMATIVA EM UM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA:
UMA NARRATIVA COM ENFOQUE PEDAGÓGICO**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS.

Orientadora: Prof^a. Dr. Cleoni Maria Barboza Fernandes

Porto Alegre
2017

Ficha Catalográfica

C334a Casaletti, Bárbara Burgardt

Avaliação formativa em um contexto de educação corporativa : uma narrativa com enfoque pedagógico / Bárbara Burgardt Casaletti . – 2017.
179 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Cleoni Maria Barboza Fernandes.

1. Avaliação. 2. Educação. 3. Educação corporativa. 4. Formação e aperfeiçoamento. 5. Poder Judiciário. I. Fernandes, Cleoni Maria Barboza. II. Título.

BÁRBARA BURGARDT CASALETTI

**AVALIAÇÃO FORMATIVA EM UM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA:
UMA NARRATIVA COM ENFOQUE PEDAGÓGICO**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS.

Porto Alegre, 18 de janeiro de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr. Cleoni Maria Barboza Fernandes – PUCRS
Orientadora

Prof^a. Dr. Miriam Pires Correa de Lacerda – PUCRS

Prof^a. Dr. Denise Nascimento Silveira – UFPEL

Prof. Dr. Marcelo Papaléo de Souza – TRT da 4^a Região

Dedico esta tese aos meus colegas do Poder Judiciário, em especial ao Mauro, que muito além de colega é meu marido e o grande incentivador para que esta pesquisa fosse realizada.

AGRADECIMENTOS

À Duda, minha filha, que compreendeu que os momentos dedicados à escrita desta tese eram passageiros.

À professora Cleoni Maria Barboza Fernandes, por ter me acolhido como orientanda, pelo incentivo, apoio, confiança e generosidade, a quem devo profundo respeito e admiração.

Às professoras Miriam Pires Correa de Lacerda e Denise Nascimento Silveira, bem como ao Juiz do Trabalho Marcelo Papaléo de Souza, por terem aceitado participar da banca de defesa e pelo diálogo realizado na banca de qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, por terem partilhado comigo seus saberes e aos funcionários do referido Programa, sempre dispostos para encaminhar minhas solicitações.

À professora Marlene Grillo, minha querida “tia Marlene”, por ter me encorajado a defender uma tese.

Ao professor Albino Pozzer, pela ajuda nos momentos de dúvida com relação à escrita do texto.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação da PUCRS, pelo carinho, convivência, trocas e colaboração. Em especial à Viviane Guidotti, por ter me mostrado, mais uma vez, o quanto a solidariedade faz toda a diferença, à Dinorá Meinicke e a Carla Spagnolo pelo apoio e amizade sempre presentes.

Aos entrevistados, que tornaram possível a realização deste estudo e uma melhor compreensão das ações de formação e aperfeiçoamento em um contexto de educação corporativa.

À Exma. Desembargadora Beatriz Renck, Presidente do TRT da 4ª Região, pela oportunidade que me deu de ocupar o cargo de Diretora-Geral do Tribunal.

À Exma. Juíza Andréa Saint Pastous Nocchi, pelos desafios.

À querida colega do Tribunal Kátia Viegas, Secretária-Geral da Presidência, pela parceria e amizade.

Aos colegas da Diretoria-Geral Stéla, Tatiana, Daniela, Ana Lúcia, Leonardo, Cristiano, Rômulo, Simone, Anita, Michele, Marcus e Ana Paula, pelo espírito de equipe.

Aos que não mencionei, mas que de alguma maneira me apoiaram, me encorajaram e participaram desta trajetória.

Insisto: esse mundo que aí está foi feito por nós, portanto, pode ser por nós reinventado. Temos de formar pessoas nessa direção (CORTELLA, 2015, p. 23).

RESUMO

Esta tese foi elaborada na linha de pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS e investigou como está sendo realizada a avaliação das ações de formação e aperfeiçoamento em um contexto de educação corporativa. Sua construção inspira-se no contido em Resoluções do Conselho Nacional de Justiça – CNJ e do Conselho Superior da Justiça do Trabalho - CSJT, que tratam da política nacional de formação e aperfeiçoamento dos servidores do Poder Judiciário, bem como da política nacional de educação para servidores da Justiça do Trabalho de primeiro e segundo graus. No processo de coleta de dados, foi utilizada a entrevista, que, de acordo com Severino (2013), proporciona uma interação entre pesquisador e pesquisado. Os respondentes foram escolhidos intencionalmente dentro do universo investigado e a abordagem do presente estudo foi qualitativa, onde as respostas às questões das entrevistas (semiestruturadas) e os demais dados coletados foram submetidos à análise textual discursiva, nos termos propostos por Moraes e Galliazzi (2011), onde foram previamente definidas as seguintes categorias: 1ª) avaliação de reação; 2ª) avaliação de aprendizagem; 3ª) avaliação de aplicação; 4ª) avaliação de resultado. Referidas categorias foram escolhidas em função do teor das Resoluções antes mencionadas, onde existe a previsão de que as “ações de formação e aperfeiçoamento sejam avaliadas, sempre que possível, pelos órgãos do Poder Judiciário, para orientar novas tomadas de decisões e observada a especificidade da ação formativa, em quatro dimensões: reação, aprendizagem, aplicação e resultado” (Resolução CNJ nº 192/2014 e Resolução CSJT nº 159/2015). Além disso, os estudos de Kirkpatrick & Kirkpatrick (2010a; 2010b) também foram considerados. A narrativa como método foi assumida, nos termos propostos por Clandinin e Connelly (2000), onde a temporalidade e as histórias vividas e narradas são observadas.

Palavras-chave: Avaliação, educação, educação corporativa, formação, aperfeiçoamento, Poder Judiciário.

ABSTRACT

This thesis was elaborated in the research line Education, Policies and Practices in Education of the Program of Post-Graduation in Education of PUCRS and investigated how the evaluation of training and improvement actions in a corporate education context is being carried out. Its construction is inspired by the Resolutions of the National Council of Justice – CNJ – and the Superior Council of Labor Justice - CSJT, which deal with the national policy of training and perfecting the servants of the Judiciary, as well as the national policy of education for servers of Labor Justice of first and second degree. In the process of data collection, the interview was used, which, according to Severino (2013), provides an interaction between the researcher and his interlocutors. The respondents were chosen intentionally within the universe investigated and the approach of the interviews (semi-structured) and the other data collected were submitted to discursive textual analysis, according to terms proposed by Moraes and Galliazzi (2011), the following categories being previously defined were: 1^a) assessment and reaction; 2^a) learning assessment; 3^a) application assessment; 4^a) outcome assessment. Those categories were chosen according to the content of the aforementioned Resolutions, where it is expected that “training and improvement actions will be evaluated, whenever possible, by the organs of the judiciary, to guide new decision-making and the specificity of the Formative action in four dimensions: reaction, learning, application and outcome” (Resolution CNJ n^o 192/2014 and Resolution CSJT n^o 159/2015). In addition, the studies of Kirkpatrick and Kirkpatrick (2010a, 2010b) were also considered. The narrative as method was assumed, in the terms proposed by Clandinin and Connelly (2000), where the temporality and the stories lived and narrated are considered.

Key words: evaluation, education, corporate education, training, improvement, Judiciary.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Educação Corporativa – CAPES – 2009.....	38
Gráfico 2 –	Educação Corporativa – CAPES – 2012	38
Gráfico 3 –	Possui programa institucionalizado de gestão por competência?	47
Gráfico 4 –	Número de órgãos que realizou algum tipo de avaliação em 2014- 2015	99
Gráfico 5 –	Tipos de avaliação de cursos utilizados em 2014-2015.....	100
Gráfico 6 –	Número de órgãos que realizou algum tipo de avaliação em 2015- 2016.....	100
Gráfico 7 -	Tipos de avaliação de cursos utilizados em 2015-2016.....	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Formulário da avaliação de reação dos cursos presenciais.....	63
Quadro 2 -	Formulário da avaliação de reação dos cursos a distância com tutoria.....	64
Quadro 3 -	Formulário da avaliação de reação dos cursos a distância sem Tutoria.....	65
Quadro 4 -	Formulário de reação	67
Quadro 5 -	Estratégia 1: Aula expositivo dialogada.....	76
Quadro 6 -	Estratégia 2: Estudo de texto.....	77
Quadro 7 -	Estratégia 3: Portfólio.....	77
Quadro 8 -	Estratégia 4: Mapa conceitual.....	77
Quadro 9 -	Estratégia 5: Estudo dirigido.....	78
Quadro 10 -	Estratégia 6: Listas de discussão por meios informatizados.....	78
Quadro 11 -	Estratégia 7: Solução de problemas.....	78
Quadro 12 -	Estratégia 8: Dramatização	79
Quadro 13 -	Estratégia 9: Seminário	79
Quadro 14 -	Estratégia 10: Estudo de caso	79
Quadro 15 -	Estratégia 11: Simpósio.....	80
Quadro 16 -	Estratégia 12: Painel.....	80
Quadro 17 -	Estratégia 13: Fórum.....	80
Quadro 18 -	Estratégia 14: Oficina (laboratório ou <i>workshop</i>).....	81
Quadro 19 -	Formulário da Avaliação de Aplicação (servidor) – Programa de Ambientação.....	89
Quadro 20 -	Formulário da Avaliação de Aplicação (gestor) – Programa de Ambientação.....	90

LISTA DE SIGLAS

ABEC (atual AEC) – Associação Brasileira de Educação Corporativa

ANPAD – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAJUD - Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Servidores do Poder Judiciário

CNJ – Conselho Nacional de Justiça

CSJT – Conselho Superior da Justiça do Trabalho

EC – Educação Corporativa

GND – Grupo de Natureza da Despesa

GT – Grupo de Trabalho

IPCA – Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo

LOA – Lei Orçamentária Anual

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RS – Rio Grande do Sul

TRT – Tribunal Regional do Trabalho

UC – Universidade Corporativa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I	21
1. ORIGENS DO ESTUDO	21
1.1 Minha trajetória: onde e como tudo começou.....	21
1.2 Contextualização da pesquisa.....	27
CAPÍTULO II	31
2. CONSTRUÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO E REVISÃO DA LITERATURA ACERCA DOS TEMAS ENVOLVIDOS NA PESQUISA	31
2.1 Avaliação a partir de diversos olhares.....	31
2.2 Educação corporativa: um tema para ser constantemente aprimorado ...	37
2.3 Competência: um terreno fértil e inserido em um processo de constante desenvolvimento	41
CAPÍTULO III	48
3. METODOLOGIA	48
3.1 Características da pesquisa	48
3.2 Construção da problemática e das questões de pesquisa	52
3.3 Escolha dos sujeitos da pesquisa e coleta de dados	53
3.4 Procedimentos éticos da pesquisa	54
3.5 Análise dos dados	55
3.6 Projeto piloto	57
CAPÍTULO IV	59
4. DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO	59
4.1 Avaliação de reação	60
4.2 Avaliação de aprendizagem	69
4.3 Avaliação de aplicação.....	83
4.4 Avaliação de resultado	93
4.5 Metatexto oriundo da análise das entrevistas	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS (SEMPRE PROVISÓRIAS)	102
REFERÊNCIAS.....	109
APÊNDICES.....	117
ANEXOS	126

INTRODUÇÃO

Escrever é bom demais, é algo que nos ajuda a expor a nossa criação, a nossa arte, a nossa percepção, mas tem, sim, uma dor que é a necessidade de se expressar de maneira compreensível, agradável e que também nos leva a ter coragem de expor as ideias (CORTELLA, 2013a, p. 49).

A presente tese de doutorado é um dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Ao mesmo tempo, visa responder a uma série de interrogações que me acompanham constantemente a partir do momento em que decidi me interessar pelas questões que envolvem formação e aperfeiçoamento em um contexto de educação corporativa. Após vários estudos realizados ao longo do curso, e ao longo da minha vida, chegou a hora de compartilhar as percepções encontradas.

Resulta daí esta produção, que foi construída durante quatro anos vividos intensamente e que foram marcados por inúmeras transformações tanto no nosso país, quanto na universidade em que estudo, bem como na Justiça do Trabalho - onde exerço minhas atividades profissionais – e, como consequência, na minha maneira de pensar e de agir, resultando em diversas reflexões para chegar ao texto final que agora é apresentado.

No sentido de devidamente demarcar o cenário desta produção, para que leitores em tempos futuros compreendam o presente momento, considero relevante explicitar alguns acontecimentos que marcaram o último ano de construção desta narrativa - 2016. Posso afirmar que o contexto em que se deu o início do presente estudo é completamente diferente do que agora se apresenta.

Assumo essa perspectiva apoiada, desde este início, em Clandinin & Connelly (2000), tendo em vista que, de acordo com os autores, a narrativa tem uma característica importante a ser considerada: a temporalidade.

No corrente ano, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, anteriormente vinculado à Faculdade

de Educação, passa a integrar a recém criada Escola de Humanidades da PUCRS, juntamente com os Programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Filosofia, História, Psicologia, Serviço Social e Teologia, devido a uma reestruturação da Universidade. Em dezembro, Dr. Ir. Evilázio Teixeira e Dr. Jaderson Costa da Costa foram empossados, respectivamente, com Reitor e Vice-Reitor da PUCRS.

No âmbito do Tribunal Regional do Trabalho da 4ª Região, onde assumi o cargo de Diretora-Geral da instituição em dezembro de 2015, depois de 26 anos de serviço, um dos grandes desafios foi lidar com os expressivos cortes orçamentários e com a reserva de contingência imposta pela Lei Orçamentária Anual (LOA) de 2016, que corresponderam a uma redução orçamentária que variou entre 36% e 92%, nos Grupos de Natureza da Despesa GND3 (outras despesas correntes) e GND4 (investimentos). Com muitas medidas de redução de despesas adotadas, a situação só foi amenizada em julho de 2016, com a publicação no Diário Oficial da União de uma Medida Provisória que concedeu ao Tribunal créditos extraordinários, proporcionando, assim, a continuidade do cumprimento da missão do TRT da 4ª Região que é “realizar justiça na solução dos conflitos individuais e coletivos do trabalho, contribuindo para a pacificação social”, conforme consta no sítio eletrônico da referida Corte (www.trt4.jus.br).

A dificuldade não foi lidar única e exclusivamente com os cortes antes referidos, mas também teve impacto na nomeação de novos servidores, que só foi autorizada no segundo semestre do ano de 2016, gerando uma grande defasagem no Quadro de Pessoal da instituição, que sofreu, também, com a redução forçada do número de estagiários, em função da até então inimaginável situação orçamentária à qual o Tribunal foi submetido.

É importante destacar que essa situação de corte orçamentário foi imposta também, aos 24 Tribunais Regionais do Trabalho do nosso País.

Com relação a isso, outro aspecto preocupante foi a tramitação da PEC 55, anteriormente chamada PEC 241, quando tramitou na Câmara dos Deputados, conhecida como a PEC dos gastos públicos. De acordo com o texto, será fixado um limite anual de despesas que será válido por vinte anos a partir de 2017 e consiste, em síntese, no valor gasto no ano anterior corrigido pela inflação, medida

pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) nos doze meses.

Assim, em face da publicação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que instituiu o novo regime fiscal, provavelmente teremos que enfrentar restrições orçamentárias que impactarão, também, nas ações de formação e aperfeiçoamento, tema desta pesquisa.

Entretanto, em uma outra dimensão, o TRT-RS, além da preocupação incessante com a prestação jurisdicional, com o cumprimento da missão institucional e das metas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Justiça e do Conselho Superior da Justiça do Trabalho, promoveu algumas campanhas internas pensando nos trabalhadores terceirizados da instituição, fato que fortaleceu a democratização das relações de trabalho em uma perspectiva de responsabilidade cidadã. A primeira delas aconteceu em julho de 2016, com uma campanha do agasalho diferenciada que contemplou aproximadamente 130 desses trabalhadores. Foi organizado um brechó onde os beneficiados escolhiam as peças que tinham interesse. Nesse mesmo sentido, no mês de outubro, foi realizada uma sessão de cinema para os filhos desses trabalhadores e no mês dezembro uma campanha de natal, também para essas crianças. Dentro dessas ações, que podem ser inseridas dentro de uma proposta de fortalecer a cidadania, foi inaugurada no Foro Trabalhista de Porto Alegre uma sala de amamentação para ser utilizada pelas mães que frequentam o respectivo prédio. O Projeto Igualdade de Gênero também é lançado institucionalmente, com o objetivo de combater as desigualdades entre homens e mulheres e, em especial, a violência contra as mulheres. Registro, por oportuno, que nenhuma dessas iniciativas gerou qualquer custo para o Tribunal. Todas as ações contaram com parcerias e com o apoio de servidores e magistrados da instituição. Aliado a este fato, foi lançada a campanha “De bike para o trabalho”, onde o TRT da 4ª Região e a EPTC assinam convênio para estimular o uso de bicicleta como meio de transporte. Tudo isso demonstra que, mesmo com os cortes orçamentários impostos à Corte Trabalhista, muitas ações diferenciadas foram empreendidas.

Ampliando o contexto, observo que no cenário político, aconteceu, no Brasil, o impeachment e a Presidente eleita Dilma Rousseff foi afastada da função e o vice-presidente Michel Temer assumiu seu lugar. Em Porto Alegre-RS, Nelson

Marchezan Júnior foi eleito prefeito. Nos Estados Unidos da América o republicano Donald Trump foi o novo presidente eleito. Morreu, em novembro de 2016, o líder cubano Fidel Castro.

O atual momento, em parte anteriormente descrito - que está inserido em um contexto sócio-político-econômico-cultural da sociedade - é a moldura em que se desenvolve o presente trabalho.

Diante disso, espero ter a desenvoltura necessária ao escrever, conforme ensina Cortella (2013a), para que eu consiga ultrapassar o óbvio e destacar aquilo que é mais relevante, bem como que este trabalho seja compreensível tanto no *campo* da educação quanto no *campo* da educação corporativa, normalmente estudado sob a ótica da administração. Em razão dessa argumentação, esta narrativa está aberta ao diálogo entre os *campos* aqui entrelaçados e pretende assumir uma cumplicidade com eles, bem como com os leitores do presente estudo, de maneira que esses leitores consigam, de alguma forma, aproveitar o que foi lido em suas práticas profissionais e/ou pessoais.

Bordoni (2016), em diálogo com Bauman, assevera que não é agradável viver em estado constante de crise. Entretanto aponta que a crise pode ser vista por um lado positivo, tendo em vista que nos mantém alertas e vigilantes, além de nos preparar para o pior. Ademais, assim explica: “Nós temos de nos habituar a conviver com a crise. Pois a crise está aqui para ficar” (BAUMAN & BORDONI, 2016, p. 15).

Por mais assustadora que seja esta afirmação, e considerando o estado de crise que estamos vivendo, ainda existe a esperança. Esperança do verbo esperar, que não deve ser confundida com esperança do verbo esperar, como bem discorre Cortella (2011a), ao lembrar do que tanto insistia Paulo Freire.

O autor assim nos instiga a pensar:

Aliás, uma das coisas mais perniciosas que temos nesse momento é o apodrecimento da esperança; em várias situações as pessoas acham que não tem mais jeito, que não tem alternativa, que a vida é assim mesmo. Violência? O que posso fazer? Espero que termine. [...] Isso não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é

não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo. E se há algo que Paulo Freire fez o tempo todo foi incendiar a nossa urgência de esperanças (CORTELLA, 2011a, p. 88-89).

Bauman (2016), na sequência da conversa com Bordoni, também contribui para a presente construção:

Se o saber da administração burocrática ortodoxa, que se fiava na estabilidade e na continuidade do ambiente e se apoiava, de modo correspondente, na produção e estrita observância de rotinas, pedia aprendizado e memorização, o saber da nova administração, que tem consciência de operar em circunstâncias voláteis e em essência imprevisíveis, pede questionamento perpétuo do conhecimento recebido, rejeição de rotinas, irregularidade e esquecimento. Iniciativa, imaginação, novidade e ousadia são as virtudes atuais (BAUMAN & BORDONI, 2016, p. 67).

Karnal (2016) escreveu sobre a detração, tão presente em nosso cenário atual, cujo tripé básico é “um cérebro ardiloso, um coração ressentido e uma língua ferina” (KARNAL, 2016, p. 13). O autor questiona, no decorrer da obra, se a História não seria uma fofoca com método científico, e assim se expressa acerca do maldizer:

Quase sempre, como a inveja, a detração da pessoa pública é uma seta envenenada dirigida a um ídolo. O sucesso deve ser punido. O poder é intolerável. A beleza... um insulto pessoal. Felicidade e dinheiro? Insuportáveis. O que resta como arma é o falatório, uma espécie de homenagem de vetor trocado (KARNAL, 2016, p. 50).

Mesmo diante dessas considerações preliminares, inseridas no estado de crise já mencionado e cercadas pelo maldizer que permeia nosso cotidiano, ainda tenho esperança. Esperança em realizar mudanças, acompanhando o entendimento de Russo (2009), sobre uma moderna gestão de pessoas, panorama onde também está incluída a presente construção. A autora expõe algumas das suas percepções da seguinte forma:

Em geral, os membros das organizações resistem às mudanças, porquanto estas tendem a contrariar interesses, alterando cargos, posições hierárquicas, acabando com privilégios, descartando métodos e técnicas de trabalho superados, revelando incompetências. Diante destes e de outros fatores, seja pela acomodação dos que temem a inovação ou dos que não querem arcar com o esforço exigido pelas mudanças, seja pelo

entendimento de alguns de que o sistema está bom e não necessita de transformação, as organizações públicas seguem, em sua maioria, arraigadas ao conservadorismo e às tradições. Em razão disso, grande número de instituições públicas permanecem presas a padrões profissionais ultrapassados (RUSSO, 2009, p. 14).

Nesse diapasão, e por apostar que estamos vivendo um momento de mudanças, ainda que em um estado de crise, debrucei-me sobre a teoria na expectativa de legitimá-la a partir da análise de situações reais e concretas. Somado a isso, encontrei mais uma vez apoio em Cortella (2015) no sentido de que não basta fazer bem, temos que, também, fazer o bem, ajudando a tornar, na instituição onde atuamos, a vida boa para todas e todos, com esperança e ousadia.

Ao procurar entender melhor a relação teoria e prática encontrei apoio em Konder (1988), que explica que “a teoria é necessária e nos ajuda, mas por si só não fornece os critérios suficientes para nós estarmos seguros de agir com acerto” (p. 43). Somado a isso, explica o autor que dependemos da prática “para verificar o maior ou menor acerto do nosso trabalho com os conceitos” (KONDER, 1988, p. 43).

Nessa construção, começo, no Capítulo I, descrevendo minha história pessoal, de onde surgiu o interesse pela temática aqui proposta, a contextualização da pesquisa, e apresento os autores que me inspiraram no início deste trabalho: Freire (2011), Bobbio (2009), D’Ambrosio (1986) e Frenkel (2014). O diálogo com Eco (2012) e Severino (2013) também se dá aqui, na contextualização da pesquisa, e segue nos demais capítulos, até as considerações finais. As reflexões de Cortella (2009), Fernandes (2011), Janela Afonso (2005) e Jackson (2013) acompanham, igualmente, a tessitura do estudo.

No Capítulo II, faço uma revisão da literatura acompanhada da construção do estado do conhecimento de temas relevantes para esta investigação: avaliação, educação corporativa e competência. Ao aprofundar os estudos sobre avaliação, vou além do campo da educação - onde autores como Luckesi (1994), Ribeiro (1993) e Saul (2008) estão presentes – e encontro apoio, também nos ensinamentos de Donald Kirkpatrick, iniciados em 1959, bem como nas ideias mais atuais de Hourneaux Junior, Dias e Eboli (2013). Ao tratar da educação corporativa,

começo observando o quanto o número de pesquisas sobre a temática aumentou no Brasil, por meio de dados coletados junto à CAPES. Trabalhos de Cruz (2008), Dutra & Comini (2010), Eboli (2010, 2014) e Meister (1999), ajudam a traçar um referencial teórico sobre o assunto. Acrescento a isso um estudo sobre competência, que não pode ser desprezado ao se tratar de formação e aperfeiçoamento em um contexto de educação corporativa. Somado às definições contidas em Resoluções do CNJ e do CSJT, encontro apoio em autores como Fernandes (2010), Navas (2012) e Vespa (2011).

A seguir, no Capítulo III, apresento o percurso metodológico, amparado em Bruyne (1991) e Gatti (2007), explicitando a escolha de uma abordagem qualitativa de pesquisa, com a construção da problemática e das questões de pesquisa. A narrativa é assumida com base nos estudos de Benjamin (2011), Clandinin & Connelly (2000), Pérez (2003) e Reis & Climent (2012). A escolha dos sujeitos é descrita, bem como o processo de coleta de dados - por meio de entrevistas semiestruturadas - com apoio nos ensinamentos de Severino (2013). São elucidados os procedimentos éticos e a análise textual discursiva proposta por Moraes & Galiuzzi (2011) é escolhida para análise dos dados. Por fim, é relatada a realização de um projeto piloto que deu suporte às questões que foram empregadas durante a realização das entrevistas integrantes do presente estudo.

As quatro dimensões da avaliação: reação, aprendizagem, aplicação e resultado são apresentadas no Capítulo IV, onde teoria e prática são analisadas à luz de autores como Anastasiou & Alves (2009), Fernandes (2008), Hourneaux Junior & Eboli (2009), Kirkpatrick & Kirkpatrick (2010a), Kirkpatrick & Kirkpatrick (2010b), Luckesi (2000), Saul (2008), entre outros. Ao final do capítulo é construído um metatexto oriundo da análise das entrevistas.

A partir daí, o trabalho é encaminhado para as considerações finais, sempre provisórias.

CAPÍTULO I

1. ORIGENS DO ESTUDO

1.1 Minha trajetória: onde e como tudo começou

Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a *sua* vida, o que no caso dos professores é *também produzir a sua profissão* (NÓVOA, 1992, p. 26).

Meu interesse pelo estudo deste tema remonta ao ano de 1989, quando, ainda cursando licenciatura em Matemática na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, prestei concurso e ingressei no Tribunal Regional do Trabalho da 4ª Região. Desde então, ali tenho exercido diferentes atividades profissionais, o que pode explicar o cenário em que o presente trabalho começa a ser construído.

Num exercício de reflexão sobre as, até certo ponto, longínquas experiências educativas vividas que conservo em minha memória, dou-me conta de que, conforme afirma Soares (1991), a reconstrução do passado é seletiva e, quando a fazemos, não descrevemos tais experiências, mas as interpretamos. É o que vejo confirmado agora. Neste processo reflexivo, constato que meu envolvimento com a área da educação teve início com meu ingresso no curso de licenciatura em Matemática, principalmente a partir de estudos sobre educação matemática, tendo sequência em estudos posteriores, já como docente do Colégio Americano de Porto Alegre, RS, após a conclusão da licenciatura.

Nesta trajetória inicial, leituras de Ubiratan D'Ambrosio (1986) enriqueceram minha prática docente ao ensinaram-me que a adoção de uma forma de ensino dinâmica, realista e menos formal, mesmo em disciplinas tradicionais, possibilita atingir objetivos mais adequados à realidade. Alerta o autor que o docente necessita

... reconhecer no aluno um determinante na definição dos objetivos da prática pedagógica. [...] O professor deve ouvir mais, o aluno tem muito a dizer sobre expectativas que, no fundo, refletem as expectativas de toda uma geração [...]. Escolher conteúdos que satisfaçam essas expectativas e, naturalmente, utilizar os métodos mais convenientes para conduzir a prática [...] é o grande desafio do professor (D'AMBROSIO, 1986, p. 46).

Com o passar dos anos, acrescento os estudos de Bombassaro (2004), considerando relevante destacá-los como complementação ao que já foi dito por Soares (1991), especialmente no sentido de se realizar uma interpretação sobre a história:

Se pensamos na história da ciência não somente como uma coleção de informações sobre o fático, mas também como o lugar no qual se realiza a interpretação, então nos parece muito plausível que as ideias da conversação e do acordo possam ser melhor esclarecidas, porque somente então poderíamos verificar como racionalidade e historicidade operam conjuntamente (BOMBASSARO, 2004, p. 300).

Hoje, ao reescrever a minha história, encontro uma aproximação à caminhada de Frenkel (2014) no sentido de que, como a maioria das pessoas, durante a minha trajetória, não tinha, em um primeiro momento, conhecimento do mundo oculto da matemática e fiquei apaixonada por ela a partir do momento em que aprendi que “a matemática é cheia de possibilidades infinitas, e também de elegância e beleza, assim como a poesia, as artes plásticas e a música” (FRENKEL, 2014, p. 11).

Vivências e estudos continuados, organizados num processo de síntese, foram aos poucos gestando em mim um referencial teórico-prático, sempre em processo, que impulsionou novos estudos numa área de certa forma convergente, mas ainda não muito definida. A definição pretendida implica um movimento de superação de um saber ingênuo em direção a um saber metodicamente rigoroso, um movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Trata-se de um momento de reflexão crítica sobre a prática, buscando a superação da ingenuidade pela rigorosidade, conforme ensina Freire (2011). É o que sinto ter impulsionado meu percurso no exercício de minhas atividades no TRT.

Na época do meu ingresso no Tribunal, formação e aperfeiçoamento de servidores era um tema que quase não existia na prática. Aparecia eventualmente

no nome de alguma unidade administrativa que tratava apenas de assuntos considerados burocráticos.

No ano de 2004, foi criada a Seção de Capacitação na estrutura organizacional do TRT da 4ª Região e, no ano de 2008, a Seção de Educação a Distância, ambas vinculadas à Secretaria de Gestão de Pessoas, e responsáveis pela formação e pelo aperfeiçoamento dos servidores da instituição. Além dessas unidades, há, na estrutura organizacional do referido Tribunal, a Escola Judicial, que promove a formação inicial e o aperfeiçoamento continuado de magistrados, proporcionando, também, ações de capacitação aos servidores da área fim que trabalham diretamente com desembargadores e juízes.

Nesse novo contexto que começava a se constituir, a minha formação na área da Educação me aproximou do tema da presente pesquisa – formação e aperfeiçoamento em um contexto de educação corporativa - que tem sido uma preocupação do Tribunal onde exerço minhas atividades profissionais, bem como do Conselho Superior da Justiça do Trabalho e do Conselho Nacional de Justiça.

Assim, ao longo dos anos, fui conhecendo novos autores e vivenciando outras experiências, como frequentar e concluir, no ano de 2008, o Curso de Especialização em Educação a Distância no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC/RS.

Mais recentemente, ocorreram grandes mudanças na estrutura dos Tribunais do nosso País, com repercussões na minha história profissional, as quais me fizeram relacionar minhas responsabilidades profissionais e minhas posições teóricas, embasando os caminhos trilhados para estar inserida neste novo contexto.

No ano de 2010, participei de dois cursos *online*: um deles oferecido pelo Conselho Superior da Justiça do Trabalho (CSJT) intitulado *Inteligência coletiva em ambientes virtuais de aprendizagem*; e outro para *Formação de Coordenadores de Educação a Distância*, junto ao Conselho Nacional de Justiça (CNJ). Esses cursos ampliaram o meu interesse em participar do processo de transformação das ações de formação e aperfeiçoamento do Poder Judiciário, ao mesmo tempo que percebi que os estudos acadêmicos seriam um diferencial nesse novo cenário que se

vislumbrava.

Em busca de novos conhecimentos, fui aprovada e iniciei, em 2011, o Mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. No ano de 2012, minha dissertação, com o título *A constituição do docente online em um contexto de educação corporativa*, foi aprovada e, então, em 2013, recebi o diploma de Mestre em Educação.

Na sequência, fui novamente aprovada na seleção, agora para o Doutorado em Educação na mesma Universidade, o qual teve início em 2013. A proposta desta pesquisa começou a ser idealizada no mesmo ano, a partir da instituição, pelo então Ministro Presidente do Conselho Superior da Justiça do Trabalho, de um grupo de trabalho para elaboração do projeto de implantação do Centro de Capacitação e Formação de Servidores da Justiça do Trabalho de primeiro e segundo graus.

Esse Grupo de Trabalho foi formado a partir da necessidade de planejar e executar a capacitação e a formação dos servidores da Justiça do Trabalho, com a finalidade de atingir o objetivo estratégico de desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes dos servidores com foco na estratégia, conforme consta no ATO Nº 193/CSJT.GP.SG.CGPEs, de 24 de junho de 2013.

Nesse sentido, no dia 30 de julho de 2013, aconteceu o primeiro encontro do referido Grupo por videoconferência do qual participei como representante da Região Sul do Brasil, que engloba os Tribunais Regionais do Trabalho da 4ª Região (Rio Grande do Sul), 12ª Região (Santa Catarina) e 9ª Região (Paraná).

No decorrer do desenvolvimento do projeto de criação do Centro de Capacitação e Formação de Servidores da Justiça do Trabalho, ficou definido que anteriormente a essa criação, seria desenvolvida uma proposta de Política Nacional de Educação para servidores da Justiça do Trabalho de primeiro e segundo graus, a qual ensejou, posteriormente, publicação de Resolução sobre a matéria.

Em outra dimensão, porém próxima das intenções do CSJT, considero importante destacar que a Resolução nº 111, de 06 de abril de 2010, do Conselho Nacional de Justiça, criou o Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Servidores do Poder Judiciário (CEAJud), conforme consta no artigo 1º da citada Resolução:

Art. 1º Fica criado o Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Servidores do Poder Judiciário - CEAJud, unidade administrativa do Conselho Nacional de Justiça, com o propósito de coordenar e promover, em conjunto com os tribunais, a educação corporativa dos servidores do Poder Judiciário, a formação de multiplicadores e a qualificação profissional necessária ao aperfeiçoamento dos serviços judiciais e ao alcance dos objetivos estratégicos do Poder Judiciário (grifo da autora).

Além dessa proposta, essa Resolução estabeleceu que uma das atribuições do CEAJud é “sugerir as diretrizes da política nacional de formação e aperfeiçoamento dos servidores do Poder Judiciário, a serem estabelecidas pelo Plenário do CNJ”, conforme consta no inciso I do artigo 2º da referida Resolução.

Nesse sentido, o CEAJud coordenou um grupo de trabalho, instituído em março de 2013, com representantes da Justiça Federal, do Trabalho, da Militar, da Eleitoral e da Estadual, com o objetivo de auxiliar na elaboração de uma minuta para uma política nacional de formação e aperfeiçoamento dos servidores do Poder Judiciário, que foi concluída em agosto daquele mesmo ano.

A Comissão Permanente de Eficiência Operacional e Gestão de Pessoas do Conselho Nacional de Justiça, ao apreciar a referida minuta, decidiu promover, em parceria com o CEAJud, o I Encontro Nacional sobre Formação e Aperfeiçoamento de Servidores do Poder Judiciário, que ocorreu em novembro de 2013 e contou com representantes de diversos Tribunais brasileiros que tiveram a oportunidade de apresentar sugestões para a finalização da política.

Após a análise dessas sugestões, a citada Comissão elaborou uma proposta de Resolução que foi submetida ao Plenário do CNJ.

Como resultado desse processo, foi publicada a Resolução CNJ nº 192, de 08 de maio de 2014, que dispõe sobre a política nacional de formação e aperfeiçoamento dos servidores do Poder Judiciário. A edição dessa Resolução alicerçou a minha decisão de pesquisar sobre formação e aperfeiçoamento. Durante as discussões ao longo do II Encontro Nacional sobre Formação e Aperfeiçoamento de Servidores do Poder Judiciário, ocorrido em agosto de 2014, no qual, mais uma vez, a Comissão Permanente de Eficiência Operacional e Gestão de Pessoas abriu um espaço para ouvir a opinião dos diversos ramos do Judiciário (nessa

oportunidade, sobre o Plano Estratégico Nacional de Formação e Aperfeiçoamento), constatei a necessidade de aprofundamento maior em relação à avaliação, para que as finalidades fossem cumpridas, sobretudo em função do estranhamento causado pela explicitação da temática avaliação, a qual está prevista no artigo 13 da Resolução CNJ nº 192/2014, abaixo transcrito:

Art. 13. As ações de formação e aperfeiçoamento deverão ser avaliadas, sempre que possível, pelos órgãos do Poder Judiciário, para orientar novas tomadas de decisões e observada a especificidade da ação formativa, em quatro dimensões: reação, aprendizagem, aplicação e resultado.

§ 1º A **avaliação de reação** tem como objetivo diagnosticar as impressões dos servidores sobre as ações formativas com relação a instrutores, recursos educacionais, ambiente, instalações e outros.

§ 2º A **avaliação de aprendizagem** tem como objetivo examinar se os servidores absorveram os conhecimentos e aperfeiçoaram as habilidades e as atitudes.

§ 3º A **avaliação de aplicação** tem como objetivo identificar se os servidores estão utilizando na atividade laboral os conhecimentos, as habilidades e as atitudes decorrentes da ação formativa.

§ 4º A **avaliação de resultado** tem como objetivo analisar se a ação formativa contribuiu para o alcance da estratégia (grifo da autora).

Posteriormente, o Conselho Superior da Justiça do Trabalho publica, no Diário Eletrônico da Justiça do Trabalho de 18 de dezembro de 2015, a Resolução CSJT nº 159, de 27 de novembro de 2015, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação para servidores da Justiça do Trabalho de primeiro e segundo grau, que também trata da avaliação das ações de capacitação conforme descrito abaixo:

Art. 15. As ações de capacitação deverão ser avaliadas pelos Tribunais, sempre que possível, com o objetivo de subsidiar novas tomadas de decisões, observando-se a especificidade da ação formativa, em quatro níveis: reação, aprendizagem, aplicação (impacto) e resultado.

§ 1º A **avaliação de reação** tem como objetivo diagnosticar as impressões dos servidores sobre as ações formativas com relação a conteúdo, instrutores, recursos educacionais, ambiente, instalações e outros.

§ 2º A **avaliação de aprendizagem** tem como objetivo examinar se os servidores absorveram os conhecimentos e aperfeiçoaram as habilidades e atitudes.

§ 3º A **avaliação de aplicação** (impacto) tem como objetivo identificar se os servidores estão transferindo para a atividade laboral os conhecimentos, as habilidades e as atitudes decorrentes da ação

formativa.

§ 4º A **avaliação de resultado** tem como objetivo analisar se a ação formativa contribuiu para o alcance da estratégia (grifo da autora).

Ante essas considerações iniciais, observo o quanto essa nova percepção do Conselho Nacional de Justiça e do Conselho Superior da Justiça do Trabalho acerca da formação e do aperfeiçoamento dos servidores denota um significado de aprimoramento das ações educativas no sentido de se adaptarem às novas demandas que estão emergindo no atual momento vivido.

1.2 Contextualização da pesquisa

Fazer uma tese significa, pois, aprender a pôr ordem nas próprias ideias e ordenar os dados: é uma experiência de trabalho metódico; quer dizer, construir um “objeto” que, como princípio, possa também servir aos outros (ECO, 2012, p. 5).

A presente tese de Doutorado, desenvolvida na linha de pesquisa Formação Políticas e Práticas em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, apresenta, como ponto de partida, os ensinamentos de Severino (2013, p. 217), no sentido de que ela deveria ser desenvolvida “em consonância com o momento histórico vivido pela sua sociedade concreta”.

Diante de tantas opções que poderiam ser seguidas a partir da publicação da Resolução CNJ nº 192/2014, bem como da Resolução CSJT nº 159/2015, recordo um princípio fundamental apresentado por Eco (2012, p. 10), ao afirmar que “quanto mais se restringe o campo, melhor e com mais segurança se trabalha”.

Nesse contexto, e com base nos ensinamentos de Eco (2012), no que diz respeito à possibilidade de avanço nos estudos sobre a temática tratada no presente trabalho, é que esta investigação começa a ser elaborada com o objetivo de investigar como está sendo realizada a avaliação das ações de formação e

aperfeiçoamento em um contexto de educação corporativa.

O primeiro passo, após definir o objeto a ser pesquisado, foi encontrar a sustentação teórica para essa construção.

Mais uma vez, busco apoio em Eco (2012) para construir uma tese que me dê satisfação intelectual e que sirva, após concluída e aprovada, não só a mim, mas também aos colegas servidores do Poder Judiciário. Assim, atinjo a primeira regra proposta pelo autor para a escolha do tema: “que o tema responda aos interesses do candidato” (ECO, 2012, p. 6), tendo em vista, também, a continuidade dos estudos sobre educação corporativa iniciados no Mestrado.

Para me auxiliar na metodologia do trabalho científico vou ao encontro dos ensinamentos de Severino (2013), em busca de um comprometimento com a construção “de uma sociedade na qual a vida individual seja marcada pelos indicadores da cidadania, e a vida coletiva pelos indicadores da democracia” (SEVERINO, 2013, p.23).

Sobre a democracia, Bobbio (2009) explica, no que diz respeito às modalidades de decisão, que

... a regra fundamental da democracia é a regra da maioria, ou seja, a regra à base da qual são consideradas decisões coletivas e, portanto, vinculatórias para todo o grupo, as decisões aprovadas ao menos pela maioria daqueles a quem compete tomar a decisão. Se é válida uma decisão adotada por maioria, com maior razão ainda é válida uma decisão adotada por unanimidade (BOBBIO, 2009, p. 31).

Diante disso, e do espaço proporcionado pelos Excelentíssimos Conselheiros do CNJ tanto para discussão da Resolução nº 192/2014, quanto para elaboração do Planejamento Estratégico do CEAJud, a tese começa a se delinear em torno do tema formação e aperfeiçoamento em um contexto de educação corporativa, como já dito anteriormente, na expectativa de examinar a problemática em um processo em que todos os sujeitos envolvidos sejam contemplados e atendidos dentro de suas necessidades, com a intenção de contribuir para melhoria das oportunidades de avaliação elencadas na citada Resolução.

Ao começar a busca por uma sustentação teórica para o presente debate,

observo, em um primeiro momento, que, conforme Janela Afonso (1999, p. 139), “a centralidade da avaliação no contexto das políticas educativas contemporâneas tem sido objeto de muitos trabalhos sociológicos, embora as marcas da sua recepção entre nós continuem a ser bastante tênues”.

Encontro, também, amparo na discussão provocada por Fernandes (2011):

Discutir avaliação é trabalhar em terreno minado por ideologias, valores e representações. É uma temática complexa que se insere em diferentes dimensões da ação pedagógica: axiológica, epistemológica, pedagógico/técnica e de estruturas de poder presentes nessas dimensões que configuram o tecido de relações interpessoais e pedagógicas no ato de ensinar e de aprender contextualizado (FERNANDES, 2011, p. 1).

Ademais, Cortella (2009) entende que avaliação é diferente de auditoria, porque a avaliação visa identificar problemas e facilidades na relação ensino/aprendizagem, para reorientar o processo pedagógico, enquanto a auditoria objetiva localizar desvios para punir os envolvidos.

Além disso, para dar ao tema um caráter de atualidade e ampliar a concepção usualmente adotada, começo a revisitar questões, nos termos dos estudos de Janela Afonso (2005), a fim de pensar a avaliação como uma prática política.

Resgato, ainda, os estudos de Fernandes & Viola (2004) no seguinte sentido:

[...] para Gramsci a educação estava relacionada com a concepção do poder transformador do conhecimento, a partir do qual se tornaria possível produzir a disseminação de uma cultura que compreende a ação política como uma prática pensada no interior da sociedade civil [...]. O ato pedagógico incorpora-se ao modelo social, não só para a transformação da sociedade, também para a sua preservação, mesmo por que conservação e mudança são componentes complementares da incompletude humana (FERNANDES & VIOLA, 2004, p. 103).

Diante dessas considerações iniciais, tomo como inspiração os recentes estudos de Jackson (2013, p. 211) sobre prosperidade sem crescimento e acredito na possibilidade “de florescermos como seres humanos nos limites ecológicos de um planeta finito”. Do mesmo modo, acompanho o entendimento do citado professor no seguinte sentido:

Darmo-nos bem se relaciona, em parte, a nossa capacidade de dar e receber amor, de gozarmos do respeito de nossos pares, de contribuir de modo útil para a sociedade, de ser uma sensação de pertencimento e confiança na comunidade, de ajudar a criar um mundo social e achar nele um lugar verossímil. Em resumo, um componente importante da prosperidade é participar com sentido da vida em sociedade (JACKSON, 2013, p. 211).

A partir dos ensinamentos do autor, e na esperança de contribuir de modo útil para a sociedade, passo a desenvolver o presente estudo revisando, inicialmente, a literatura, sempre na expectativa de entrelaçar os dois *campos* que, ao meu olhar, estão envolvidos na construção da tese: educação como ato político e educação corporativa na perspectiva da democratização das relações de trabalho¹.

¹ Em uma perspectiva onde a democratização das oportunidades de capacitação implica numa democratização das relações de trabalho.

CAPÍTULO II

2. CONSTRUÇÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO E REVISÃO DA LITERATURA ACERCA DOS TEMAS ENVOLVIDOS NA PESQUISA

2.1 Avaliação a partir de diversos olhares

Falar de avaliação é falar de gente, histórias, saberes, práticas e compromissos (SAUL, 2008, p. 18).

Para começar a traçar um panorama sobre o que já foi estudado sobre a temática em questão, optei por fazer um levantamento da produção já existente sobre o assunto, a partir de uma pesquisa em algumas fontes onde constam publicações qualificadas nas áreas que estão envolvidas neste trabalho.

Com isso, tem origem a construção do estado do conhecimento sobre avaliação na presente investigação.

Tendo em vista que a minha formação acadêmica se deu na área da Educação, escolhi, ao construir o estado do conhecimento desta tese, pesquisar, inicialmente, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD), publicações que envolvessem a avaliação de ações educacionais em um contexto de educação corporativa. Entre os vários estudos publicados, encontrei uma aproximação entre o contido no artigo 13 da Resolução CNJ nº 192/2014, já referido anteriormente, e os estudos de Donald Kirkpatrick.

Nesta etapa, realizei, em um primeiro momento, uma leitura flutuante² nos dois artigos encontrados. O primeiro que destaco, denominado *Os 50 anos da Metodologia de Kirkpatrick: reflexões sobre a mensuração de resultados em educação corporativa*, de Hourneaux Junior & Eboli, apresentado no EnANPAD

² Tendo como base a disciplina Construindo o Estado de Conhecimento de Sua Dissertação/Tese, ministrada pela Profª. Dr. Marília Costa Morosini.

2009, chamou minha atenção a partir do resumo, onde os autores esclarecem que a mensuração dos resultados das ações de educação corporativa continua sendo objeto de discussões, com várias dúvidas sobre seus resultados e pouco consenso acerca do que ela representa efetivamente para as organizações. Além disso, os autores apresentam

[...] uma revisão da literatura dos principais autores, conceitos e métodos relacionados ao tema possibilitando, para ao final, fazer-se uma análise crítica e com a discussão de outras possíveis propostas, além de levantar questões ainda a serem resolvidas por meio de estudos futuros (HOURNEAUX JUNIOR & EBOLI, 2009, p. 1).

No referido estudo, fica evidente que uma grande dificuldade, em função das variáveis envolvidas, é saber o quanto uma ação de capacitação “trouxe de resultado para quem o proporcionou” (p. 1). De acordo com os pesquisadores, o primeiro passo para tentar resolver essa questão, foi dado em 1959, por Donald Kirkpatrick, seguido de diversos autores. Porém, o debate em torno da melhor maneira de realizar a avaliação dos resultados das ações de formação e aperfeiçoamento ainda permanece.

Dessa primeira análise, já surge um indício de que avaliação dos resultados não está sendo plenamente realizada. Isso vai ao encontro da polêmica que surgiu durante a realização do II Encontro Nacional sobre Formação e Aperfeiçoamento de Servidores do Poder Judiciário, ocorrido em agosto de 2014, onde esse tipo de avaliação causou um certo desconforto por parte dos participantes que trouxeram para debate a necessidade de um aprofundamento sobre a questão.

O segundo artigo destacado, *Avaliação de resultados em educação corporativa: análise dos níveis de avaliação de Kirkpatrick-Phillips e sua relação com o Balanced Scorecard*, de autoria de Hourneaux Junior, Dias & Eboli, apresentado no XXXVII Encontro daquela Associação, no Rio de Janeiro, em setembro de 2013, discute o quanto as ações educacionais trazem de resultado a uma organização.

Este trabalho, de natureza descritiva e quantitativa, tem como objetivo examinar como as organizações têm realizado o processo de avaliação dos resultados obtidos em suas iniciativas de educação corporativa. A amostra pesquisada é de 60 organizações, de vários setores econômicos e atuantes no Brasil, e os resultados apresentados apontam que há diferentes usos dos níveis de

avaliação definidos na literatura e que a utilização do *Balanced Scorecard* pode diferenciar o uso de níveis mais avançados de avaliação (HOURNEAUX JUNIOR, DIAS & EBOLI, 2013, p. 1).

Em sua construção, os autores afirmam que “o que, a princípio, é uma constatação lógica, torna-se uma grande dificuldade em função da complexidade das variáveis envolvidas na questão” (HOURNEAUX JUNIOR, DIAS & EBOLI, 2013, p. 2).

No que diz respeito à avaliação de resultados, é destacado o que segue:

Em pesquisa conduzida pela Corporate University Exchange (2010), a avaliação de resultados em EC foi apontada como um dos aspectos ainda pouco desenvolvidos, sendo que 50% das organizações pesquisadas ainda não apresentavam um sistema métrico de avaliação (HOURNEAUX JUNIOR, DIAS & EBOLI, 2013, p. 2).

Ademais, eles esclarecem que talvez a proposta mais conhecida de avaliação dos programas de Treinamento e Desenvolvimento seja a apresentada em 1959 por Donald Kirkpatrick, da Universidade de Wisconsin, na qual aparecem quatro níveis (reação, aprendizado, aplicação e resultados), confirmando, dessa forma, os dados do trabalho anteriormente destacado. Alertam, ainda, que, apesar de antigo, apenas recentemente as organizações passaram a se preocupar de maneira mais profunda com o assunto.

Essa proposta de avaliação sugerida por Kirkpatrick “tem sido a mais utilizada nas pesquisas estrangeiras sobre avaliação de treinamento, mesmo após transcorridos muitos anos desde a sua concepção” (ABBAD, GAMA & BORGES-FERREIRA, 2000, p. 27).

Ao acessar o Banco de Teses da CAPES, disponível no endereço eletrônico <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>, tive acesso aos resumos de teses e dissertações defendidas nos anos de 2011 e 2012. Ali encontrei, usando como palavra-chave avaliação, um total de aproximadamente 27.600 teses/dissertações.

Refinando a busca, usando como palavra-chave Kirkpatrick, o número de pesquisas cai para apenas 06 teses/dissertações. Dessas 06, apenas 01 dissertação

do Mestrado Profissional em Gestão Empresarial da Faculdade Boa Viagem e 01 tese de doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina se referem ao autor Donald Kirkpatrick, responsável pelos estudos sobre como implementar os quatro níveis de avaliação de treinamento de equipes.

A referida dissertação de Mestrado Profissional, de autoria de Tomaz (2012), cujo título é *Avaliação de resultados do treinamento à luz das abordagens de Donald Kirkpatrick e Jack Phillips: um estudo sobre a aplicação em empresas na região metropolitana do Recife/PE*, apresenta o seguinte resumo:

O principal objetivo do estudo foi identificar, na percepção de profissionais de recursos humanos, em que medida os modelos de Donald Kirkpatrick e Jack Phillips são utilizados para avaliar os resultados dos programas de treinamento e desenvolvimento nas empresas da região metropolitana do Recife do estado de Pernambuco. [...] A pesquisa serviu para levantar a frequência e os tipos de avaliação dos treinamentos, como e quanto as empresas estudadas utilizam essas avaliações, de acordo com as abordagens de Donald Kirkpatrick e Jack Phillips. Identificou as dificuldades e oportunidades para a realização das avaliações. [...] A dificuldade colocada pelas organizações para aplicação das avaliações de resultado dos treinamentos foi a não adesão dos participantes ao processo de avaliação e a dificuldade para mensurar os dados obtidos (TOMAZ, 2012 - grifo da autora).

A tese de Doutorado, intitulada *Avaliação de jogos voltados para a disseminação do conhecimento*, defendida por Savi (2011), utilizou a metodologia de Kirkpatrick para avaliar a qualidade de jogos educacionais a partir de um questionário para a coleta de dados com base na percepção dos alunos, não apresentando relação com o tema da presente construção.

Ao assumir a discussão sobre avaliação a partir do contido no artigo 13 da Resolução CNJ nº 192/2014, e no artigo 15 da Resolução CSJT nº 159/2015, e entendendo esse processo como um ato político, passo a procurar autores que discutem esta questão.

Jim Hashman, Diretor de Divisão de Aprendizado e Desenvolvimento de Vendas, da ComcastUniversitySouthfield, Michigan, ao fazer a apresentação do livro *Como implementar os quatro níveis de avaliação de treinamento de equipes: um*

guia prático, afirma que “Don Kirkpatrick está para a comunidade de T&D assim como Albert Einstein está para o mundo científico” (p. 7) e alerta que os princípios de avaliação de Don são atemporais.

No prefácio à edição brasileira, Adriana Schneider, gerente de grupo de produtos de educação corporativa e sustentabilidade do Senac Rio, diz que Donald Kirkpatrick é o “autor do modelo mais popular do mundo para avaliação da formação e da aprendizagem e que, desde 1959, o modelo permanece atual e desafiador” (KIRKPATRICK & KIRKPATRICK, 2010b, p. 13).

No mencionado livro, de autoria de Donald L. Kirkpatrick e James D. Kirkpatrick, são apresentados dez requisitos para um programa de treinamento eficaz:

1. Embasar o programa nas necessidades dos participantes;
2. Definir os objetivos da aprendizagem;
3. Agendar o programa no momento certo;
4. Escolher o lugar certo e as amenidades corretas para o programa;
5. Convidar as pessoas certas para participar;
6. Selecionar facilitadores competentes;
7. Usar técnicas e material de apoio eficazes;
8. Alcançar os objetivos do programa;
9. Satisfazer os participantes;
10. Avaliar o programa.

Ribeiro (1993) observa que, nos mais diversos contextos, podemos fazer avaliação: de um produto recém lançado no mercado; de um novo serviço hospitalar; do trabalho realizado em uma repartição pública; de um curso de formação; de um novo programa de ensino, entre outros.

Explica ainda que em qualquer planejamento, de curto ou longo prazo, de pequena ou de grande dimensão, a avaliação tem sempre um lugar de destaque, pois sempre existem metas ou objetivos que devem ser atingidos. Além disso, para que todo planejamento seja bem executado, de acordo com a mesma pesquisadora, devemos, além de avaliar se tudo está ocorrendo conforme o previsto, avaliar,

também, se os resultados obtidos são, realmente, os pretendidos.

A autora entende que, para se chegar ao resultado esperado, é necessário verificar constantemente, ao longo do percurso, se estão sendo cometidos erros ou desvios, de modo que possam ser feitas correções ou adotadas estratégias alternativas que possibilitem reconduzir o projeto, se necessário.

Ela afirma que, em diferentes contextos, a avaliação pode ser considerada como um elemento essencial e destaca que a complexidade da temática ensejou um enorme desenvolvimento desta área de investigação.

Nesse mesmo sentido, Saul (2008) ressalta que, por fazer parte do nosso dia a dia, a avaliação pode ser considerada como um tema relevante e sempre atual. Assevera, ainda, que “a avaliação também tem tido ampla presença na academia, tornando-se o objeto de pesquisas que figuram em dissertações e teses” (SAUL, 2008, p. 18). Essa assertiva vai ao encontro dos dados coletados junto à CAPES, anteriormente referidos, que apontam a existência de aproximadamente 27.600 teses/dissertações defendidas nos anos de 2011 e 2012.

Luckesi (1994) explica que o ato de avaliar não é seletivo e não tem a obrigação de julgar de forma definitiva alguma coisa, pessoa ou situação. Além disso, destaca que a avaliação pode servir como diagnóstico, bem como para a melhoria do ciclo de vida. Esclarece, ainda, o seguinte sobre a avaliação:

[...] Deste modo, por si só, é um ato amoroso. Infelizmente, por nossas experiências histórico-sociais e pessoais, temos dificuldades em assim compreendê-la e praticá-la. Mas... fica o convite a todos nós. É uma meta a ser trabalhada, que, com o tempo, se transformará em realidade, por meio da nossa ação. Somos responsáveis por esse processo (LUCKESI, 1994, p. 180).

Dessas considerações iniciais sobre avaliação, percebo o quanto o tema, que vem sendo incessantemente debatido ao longo de décadas, ainda merece um aprofundamento, ainda mais em um contexto de educação corporativa.

2.2 Educação corporativa: um tema para ser constantemente aprimorado

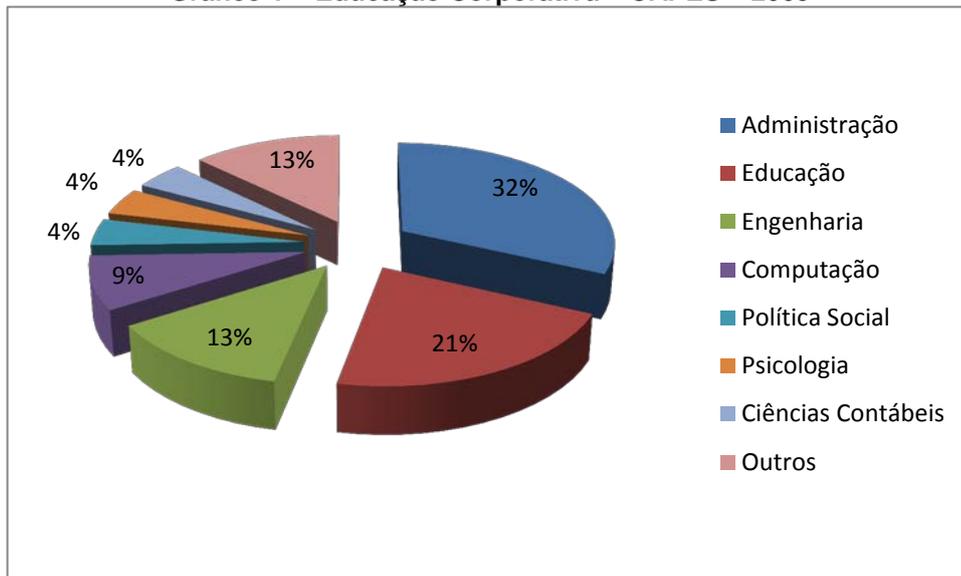
A educação é um valor intrínseco na sociedade e no mundo do trabalho, é um valor inclusive de empregabilidade. Se eu percebo que a empresa investe em mim, aumenta o meu nível de gratificação, de um lado, e de gratidão, do outro. Não significa que eu tenha lealdade absoluta, porque não se sente isso nas organizações em geral. Mas, pelo menos, eu tenho um nível de fidelidade maior. E a educação significa que ela quer me preparar, se não exclusivamente para ela, ao menos me preparar como profissional, e isso me dá um grau de tranquilidade maior, portanto, de adesão (CORTELLA, 2007, p. 39).

Tangenciando o tema principal desta tese, passam temas secundários, que não podem ser desprezados. O primeiro deles diz respeito aos estudos sobre educação corporativa.

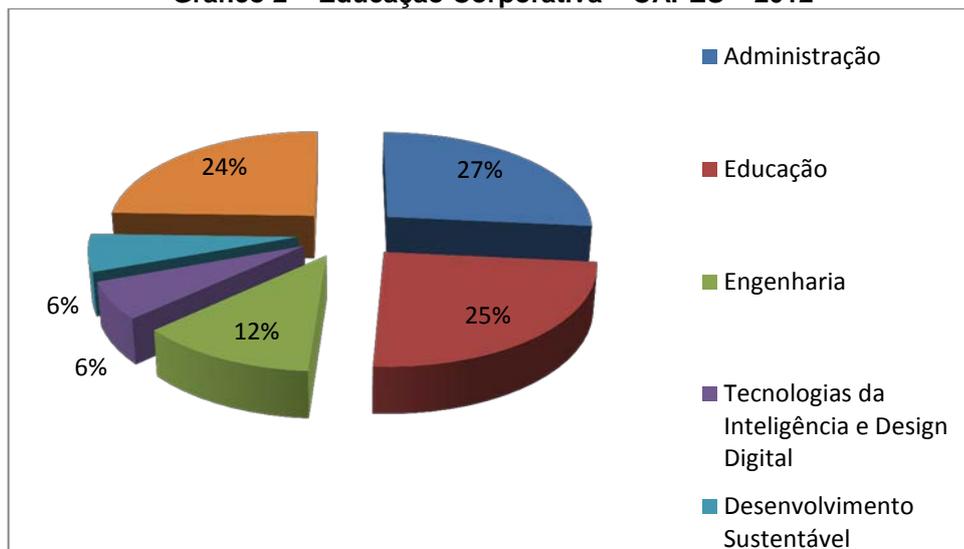
Em um primeiro momento, considero importante destacar os dados coletados sobre o tema à época da elaboração de minha dissertação de Mestrado, na construção do estado do conhecimento, quando, ao consultar o Banco de Teses da CAPES, usando como palavra-chave educação corporativa, encontrei um total de 279 Teses/Dissertações, sendo 31 Teses de Doutorado, 188 Dissertações de Mestrado Acadêmico e 60 de Mestrado Profissionalizante, referentes ao período compreendido entre os anos de 1987 e 2009 (CASALETTI, 2012).

Posteriormente, ao estender a pesquisa até o ano de 2012, constatei que os números aumentam para 415 Teses/Dissertações, sendo 50 Teses de Doutorado, 270 Dissertações de Mestrado Acadêmico e 95 de Mestrado Profissionalizante. Diante desses novos dados, pude perceber que houve um crescente interesse pelo tema junto aos pesquisadores brasileiros, pois, em um período de apenas três anos, o aumento da produção acadêmica acerca da temática foi de aproximadamente 50% (CASALETTI, 2013).

Estas informações estão refletidas nos gráficos que seguem:

Gráfico 1 – Educação Corporativa – CAPES – 2009

Fonte: Casaletti (2013)

Gráfico 2 – Educação Corporativa – CAPES – 2012

Fonte: Casaletti (2013)

Eboli (2014), como organizadora do livro *Educação Corporativa*: muitos olhares, vai ao encontro desta percepção ao divulgar o quanto a temática ganhou destaque no cenário brasileiro, não só no que diz respeito a empresas públicas ou privadas, como também na própria academia. Destaca o quanto tem crescido a produção nacional sobre o assunto. Apresenta, ainda, dados mostrando que, na década de 1990, apenas 10 empresas tinham implementado sistemas de educação corporativa no Brasil e que, atualmente, se considerarmos organizações nacionais ou multinacionais, esse número subiu para aproximadamente 500.

Zayas (2012, p. 63) explica que “a educação permanente (ou a educação continuada ao longo da vida) é a aprendizagem necessária para o desenvolvimento de competências de pessoas, de funcionários ou de usuários nos momentos oportunos para eles”.

Resgato aqui, mais uma vez, os estudos iniciados à época do Mestrado, quando, talvez, uma primeira informação importante a ser destacada seja a trazida por Eboli (2010) no sentido de que o lançamento no Brasil, em 1999, do livro de Jeanne Meister, pela Makron Books, é considerado o marco do surgimento da educação corporativa no cenário nacional.

Outros destaques trazidos pela autora, ao traçar a linha do tempo da educação corporativa no Brasil, são a defesa da primeira tese de doutorado intitulada “As universidades corporativas no contexto do ensino superior”, no ano de 2001, e a criação da Associação Brasileira de Educação Corporativa (ABEC) em 2004, atualmente denominada AEC Brasil.

Do ponto de vista de Meister (1999, p. 29), a universidade corporativa é “um guarda-chuva estratégico para desenvolver e educar funcionários, clientes, fornecedores e comunidade, a fim de cumprir as estratégias empresariais da organização”.

A autora comenta, ainda, que a universidade corporativa não pode ser considerada como um local físico, mas sim como um processo onde o “foco saiu da sala de aula e dirigiu-se para um processo de aprendizagem, onde a prioridade é entrar em contato com o conhecimento da organização como um todo” (MEISTER, 1999, p. 20).

Cruz (2008) explica o surgimento da universidade corporativa conforme segue:

A universidade corporativa nasceu nos Estados Unidos, sendo inicialmente um campus universitário onde as empresas despendiam recursos materiais e humanos para o desenvolvimento de seu corpo organizacional. Hoje em dia, porém, existe um foco maior no processo em si e não no espaço físico, utilizados apenas como um dos veículos possíveis de aprendizado (CRUZ, 2008, p. 109).

A autora também esclarece que “as universidades corporativas surgem como uma das estratégias organizacionais de implantação de um processo de educação corporativa, visando à promoção da aprendizagem organizacional” (CRUZ, 2008, p. 109).

Ademais, Eboli (2014) evidencia o seguinte:

O fator essencial na concepção de um projeto de educação corporativa é que ele atenda ao princípio fundamental desse novo modelo de aprendizagem: auxiliar as organizações e desenvolver nas pessoas as competências críticas ao seu negócio (EBOLI, 2014, p. 22).

Segundo os estudos de Dutra & Comini (2010),

[...] a educação corporativa deve se inserir em uma proposta estratégica de gestão de pessoas que permita uma ação articulada por todos os atores. Dessa forma, a educação corporativa passa a ser um ponto de intersecção para ações estratégicas e de transformação cultural (DUTRA & COMINI, 2010, p. 119).

Também Vespa (2011) dedicou-se a estudar a questão e apresenta o seguinte entendimento sobre a missão da educação corporativa:

Nada mais é do que preparar as pessoas para que tenham autonomia e sejam capazes de gerar soluções para os problemas do cotidiano. [...] Portanto, mais do que ter um estoque de conhecimento temos que [...] saber associar conhecimentos, desenvolver o espírito crítico e ao se defrontar com situações novas, saber tomar decisões (VESPA, 2011, p.128).

Na opinião de Cruz (2008):

[...] independentemente da denominação atribuída à educação corporativa, se as organizações utilizarem esse canal para o desenvolvimento e a disseminação do conhecimento aos seus colaboradores e a toda cadeia produtiva, esse conhecimento deve, sim, trazer progresso e desenvolvimento à organização (CRUZ, 2008, p. 121-122).

Discorrer sobre educação corporativa e assumir uma proposta de formação e aperfeiçoamento nesse contexto exige compreender suas origens, tensões, contradições e tendências. Para tanto, até aqui esse tema foi abordado com o

auxílio de diversos autores que já se debruçaram exaustivamente sobre o assunto. Entretanto, ao formar juízo acerca desses estudos, percebo, acompanhando as reflexões de Cortella & Barros Filho (2014b), que além da teoria, as emoções também estão diretamente relacionadas na hora de tomar a decisão de optar por um programa de educação corporativa em uma instituição pois, mesmo as emoções não sendo determinantes, não deixamos de considerá-las nesse momento de escolha.

2.3 Competência: um terreno fértil e inserido em um processo de constante desenvolvimento

De fato, a crescente complexidade de nossas sociedades tem produzido um aumento nas exigências das competências das pessoas, para que possam se integrar a elas. Assim, a sociedade exige pessoas cada vez mais qualificadas para fomentar a competitividade dessas e das organizações nos planos nacional e internacional, sendo a formação, portanto, uma peça-chave em nossos dias (NAVAS, 2012, p. 87).

Outra abordagem que tangencia o tema principal da presente tese diz respeito aos estudos sobre competência. De acordo com o contido no inciso I do Art. 2º da Resolução CSJT nº 92/2012, que dispõe sobre as diretrizes básicas para a implantação do modelo de gestão de pessoas por competências no âmbito da Justiça do Trabalho de primeiro e segundo graus, temos a seguinte definição:

Competência: agrupamento de conhecimentos, habilidades e atitudes correlacionados, que afeta parte considerável da atividade de alguém e que se relaciona com seu desempenho profissional.

A Resolução CNJ nº 192/2014, no inciso III do Art. 2º, define competência como o “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos estratégicos dos órgãos do Poder Judiciário”.

Competência, nos termos do inciso XV do Art. 2º da Resolução CNJ nº 240/2016, está definida como o “conjunto de saberes, conhecimentos, habilidades e atitudes correlacionados, que devem ser mobilizados para o atingimento dos resultados organizacionais”.

Anteriormente, o Decreto nº 5.707/2006, que instituiu a política e as diretrizes para o desenvolvimento de pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamentou dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990, definiu, no inciso II do Art. 2º, a gestão por competência da seguinte forma:

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

Por sua vez, o Tribunal de Contas da União publicou o Acórdão nº 3.023/2013 TCU-Plenário, embasado na seguinte afirmação: “a identificação de competências requeridas pela organização é a base da gestão estratégica de pessoas, sendo fundamental para alinhar os processos de gestão de pessoas com a estratégia estabelecida pela organização” (item 69 do Relatório de Levantamento TC 022.577/2012-2). Somado a isso, é sugerida a gestão por competência como instrumento da governança estratégica de pessoas.

Acrescento, por oportuno, o contido no Art. 1º do Anexo III da Portaria Conjunta nº 3/2007, da Presidência do Supremo Tribunal Federal e do Conselho Nacional de Justiça, do Superior Tribunal de Justiça e do Conselho da Justiça Federal, do Tribunal Superior do Trabalho e do Conselho Superior da Justiça do Trabalho, do Tribunal Superior Militar e do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios, que regula o programa permanente de capacitação do Poder Judiciário da União e assim dispõe:

Art. 1º Caberá a cada órgão do Poder Judiciário da União instituir, no âmbito de suas competências, Programa Permanente de Capacitação com a finalidade de:

- I - nortear o desenvolvimento e a manutenção das competências necessárias à atuação profissional dos servidores, alinhadas com o planejamento estratégico dos órgãos;
- II - contribuir para a efetividade e qualidade nos serviços prestados

ao cidadão;

III - preparar os servidores para as mudanças de cenários internos e externos, presentes e futuros da organização;

IV - desenvolver uma cultura na qual a responsabilidade pela capacitação seja compartilhada por todas as áreas da organização e pelo próprio servidor;

V - valorizar os servidores por meio de uma educação continuada;

VI - direcionar o investimento em capacitação para o alcance das metas e das estratégias da organização (grifo da autora).

Assim, diante de tantos regramentos sobre a temática, passo a construir o estado do conhecimento sobre competência e, encontro, na ANPAD, 26 trabalhos versando sobre o assunto. Um deles, apresentado no 1º Encontro de Estudos Organizacionais, promovido pela ANPAD, em Curitiba/PR, de 15 a 17 de junho de 2000, intitulado *Em busca da competência*, de autoria de Maria Tereza Leme Fleury & Afonso Fleury, no resumo já esclarece:

Nos últimos anos, o tema Competência entrou para a pauta das discussões acadêmicas e empresariais [...]. No senso comum, competência é uma palavra utilizada para designar uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa. No ambiente organizacional, o conceito de competência ainda está em construção [...] (FLEURY & FLEURY, 2000, p. 1).

Além disso, os autores explicam que

[...] as pessoas, ao desenvolverem competências essenciais para o sucesso da organização, estão também investindo em si mesmas, não só como cidadãos organizacionais, mas como cidadãos do próprio país e do mundo (FLEURY & FLEURY, 2000, p. 10).

No encontro da ANPAD de 2012, foi apresentado um trabalho intitulado *A subjunção das competências à avaliação de desempenho*, de autoria de Viviane Zandonade & Monica de Fatima Bianco, onde as autoras destacam:

Apesar das pesquisas apontarem para um esgotamento da discussão sobre competências no âmbito acadêmico, na prática é considerada por muitos a solução na gestão de pessoas (ZANDONADE & BIANCO, 2012, p. 01).

Ao acessar o Banco de Teses da CAPES, onde permanecem disponíveis, no momento, apenas os trabalhos referentes aos anos de 2011 e 2012, encontrei, usando como palavra-chave competência, aproximadamente 1.100

teses/dissertações.

Os programas de pós-graduação que mais se destacaram nessa pesquisa foram Direito (com 150 teses/dissertações), Administração (com 125 teses/dissertações) e Educação (com 89 teses/dissertações).

Do total de trabalhos encontrados, 723 foram de Mestrado Acadêmico, 145 de Mestrado Profissionalizante e 223 de Doutorado.

Estudos sobre educação corporativa evidenciam a “urgência de se relacionar sistemas de educação e aprendizagem nas empresas com um competente modelo de gestão por competências” (EBOLI, 2010, p. 160-161).

A autora, juntamente com Hourneaux Junior & Cassimiro (2014), também faz a seguinte consideração:

A experiência em projetos de implementação de UCs tem demonstrado que um diagnóstico cuidadoso das competências da organização, conduzido com a alta administração e demais elementos importantes na estrutura organizacional, pode contribuir de maneira significativa para definir as necessidades reais das empresas e, conseqüentemente, as necessidades das pessoas em termos de preparação e qualificação (HOURNEAUX JUNIOR & CASSIMIRO, 2014, p. 28).

De acordo com Navas (2012), a definição de competência é complexa e está em constante evolução. Ademais, existem numerosas definições, muitas vezes até antagônicas por terem perspectivas teóricas diferentes.

A autora apresenta um interessante resgate histórico sobre o termo, assinalando que sua origem tem início no Canadá, no final da década de 1960. Nessa época, seu conceito estava vinculado à avaliação do domínio de determinada destreza ou habilidade. Ela explica que, mesmo que de uma maneira um tanto quanto confusa, noções de atitudes, conhecimentos, comportamentos, aptidões e destrezas foram incluídas ao termo. Assevera também que, em 1990, foi resgatado o seguinte entendimento:

[...] competência como um conjunto de elementos (conhecimentos, habilidades, aptidões, recursos, motivos, etc.) que são condicionados por um contexto sempre dinâmico e sofrem o impacto das novas

tecnologias de produção e geração de serviços (NAVAS, 2012, p. 91).

Resgata, ainda, a definição da Comissão das Comissões Europeias: “capacidade comprovada de utilizar conhecimentos, destrezas e habilidades pessoais, sociais ou metodológicas em situações de estudo ou trabalho e no desenvolvimento profissional ou pessoal” (NAVAS, 2012, p. 91).

No entendimento de Cortella (2013c), “competência não é um estado imóvel, completo, definido. [...] A competência não é um infinitivo, que já está fechado, concluído. Ela é um gerúndio, um processo de formação (CORTELLA, 2013c, p. 19).

Ao discorrer sobre o tema, Fernandes (2010) explica que, no contexto da Educação, competência profissional é um fenômeno cultural, como também um fato social e existencial, não deixando de ser, também, uma prática social. Além disso, a autora afirma que competência é um conceito polêmico e polissêmico. Após esses apontamentos iniciais e apoiada em Teresinha Rios, trata competência como “saber fazer bem seu ofício, para nós na língua portuguesa, saber fazer bem seu trabalho profissional com as dimensões: técnica, política, estética e ética” (FERNANDES, 2010, p. 1). Nesse sentido, com as dimensões apontadas por Rios, a professora ensina, ainda, que:

A competência profissional nessa perspectiva encaminha para o trabalho com o conhecimento em uma tecitura permanente, na qual o pensamento complexo é um pensamento plural, que lida com a ordem e a desordem, com a interação, a organização e reorganização (FERNANDES, 2010, p. 3).

Ao abordarem a gestão por competências, Dutra & Comini (2010) esclarecem o seguinte:

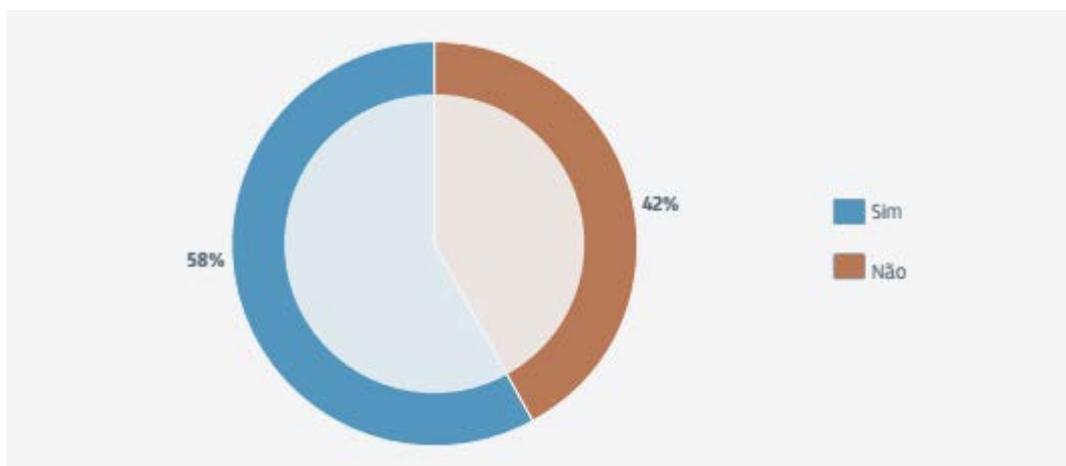
Na literatura acadêmica e na prática empresarial, a gestão por competências é com frequência apresentada como um referencial que não só integra instrumentos de gestão de pessoas como também aporta uma contribuição singular à implantação das estratégias (DUTRA & COMINI, 2010, p. 107).

Vespa (2011) explica que os programas de educação corporativa devem estar alinhados ao planejamento estratégico da instituição e devem ser organizados a

partir das competências essenciais da organização. Comenta, ainda, que as pessoas devem ser estimuladas a ter responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento, bem como que os objetivos das ações de formação e aperfeiçoamento devem estar conectados com os interesses e expectativas dos participantes. Acrescenta que “nunca na história a educação assumiu uma importância absolutamente fundamental como forma de gerar e aglutinar competências” (p. 128).

Acredito que essas e outras características que envolvem os estudos sobre competência devem ser levadas em consideração ao se analisar a formação e o aperfeiçoamento em um contexto de educação corporativa. Embora o tema tenha sido tratado nas Resoluções CNJ nºs. 192/2014 e 240/2016, bem como nas Resoluções CSJT nºs. 92/2012 e 159/2015, e, ainda, no Decreto nº 5.707/2006, no Acórdão nº 3.023/2013 TCU/Plenário e na Portaria Conjunta nº 3/2007, é de se destacar que em educação corremos um risco muito grande ao “imaginar que só boa vontade pode ser suficiente” (CORTELLA, 2014a, p. 43). Evidencia o filósofo, em complementação, que para poder fazer bem alguma coisa é preciso desenvolver competência e “essa competência – é necessário insistir nisso – não acontece isoladamente, mas, sim, numa construção coletiva” (Idem, p. 43).

E por falar em construção coletiva, apresento, na sequência, dados extraídos do Relatório sobre Formação e Aperfeiçoamento de Servidores do Poder Judiciário 2015-2016, organizado pelo Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Servidores do Poder Judiciário (CEAJud), onde resta demonstrado que 58% dos Tribunais que responderam à pesquisa que originou o citado Relatório possui programa institucionalizado de gestão por competência e 42% não possui o referido programa, conforme gráfico que segue.

Gráfico 3 – Possui programa institucionalizado de gestão por competência?

Fonte: Relatório sobre Formação e Aperfeiçoamento de Servidores do Poder Judiciário 2015-2016 – CEAJud/CNJ (www.cnj.jus.br).

Somado a isso, o CEAJud disponibiliza no sítio eletrônico do CNJ (www.cnj.jus.br) um Guia de Gestão por Competências no Poder Judiciário onde, na apresentação, já consta a expectativa do CNJ de “engajar todo Poder Judiciário em prol de transformações no desenvolvimento profissional de servidores públicos por meio da gestão por competências” (p. 11).

Os elementos aqui debatidos indicam, mais uma vez, que estamos vivendo um momento de mudanças, e que depende de cada um de nós, atuantes em um contexto de educação corporativa, fazer essa mudança acontecer com o enfrentamento da complexidade e da incerteza, simplificando e descomplicando as organizações, conforme ensina Chiavenato (2004), e fazendo o que for possível para abolir a burocracia que muitas vezes ainda dificulta o funcionamento das instituições.

CAPÍTULO III

3. METODOLOGIA

Gente que não tem dúvida não inova, não cresce, não avança, só repete. Gente que não tem dúvida é incapaz de fazer o novo. É gente que cai no risco de repetir o velho (CORTELLA, 2014a, p. 21).

Nos estudos de Bruyne (1991), a metodologia aparece como a lógica dos procedimentos científicos e ajuda a explicar o seu próprio processo.

Esse processo, mencionado pelo autor acima, é o que descrevo nesse capítulo, na expectativa de que esta pesquisa avance fronteiras e transforme conhecimento, conforme entendimento de Gatti (2007), sempre levando em conta que nesses novos tempos, que exigem novas atitudes, nem sempre já sabemos e conhecemos tudo - nos termos apresentados por Cortella (2014a) - e que a “arrogância é um elemento muito perigoso em Educação” (CORTELLA, 2014a, p. 21).

A metodologia também percorre os saberes de Severino (2013) no sentido de realizar uma pesquisa onde é assumida uma postura investigativa na qual o objeto do conhecimento é construído a partir de elementos apreendidos em suas próprias origens.

3.1 Características da pesquisa

Para ir da oportunidade ao êxito é preciso enfrentar os medos de mudança, romper com esse sentimento e ir atrás do vento oportuno. Para isso, é preciso mudar a mentalidade. É preciso ter uma mentalidade humilde. Uma mentalidade moderna (CORTELLA, 2007, p. 47).

Esta investigação adota uma abordagem qualitativa, tendo como sustentação inicial o entendimento de Severino (2013, p. 119) de que é uma abordagem “que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos³ do que propriamente a especificidades metodológicas.” Nas pesquisas com esta abordagem, com frequência se estabelece uma relação entre o sujeito e o mundo real, relação esta que não pode ser generalizada tampouco traduzida em números. Esta modalidade de pesquisa é realizada com um número reduzido de sujeitos e tem se utilizado cada vez mais de análises textuais onde o material a ser analisado pode ser produzido a partir de entrevistas ou de textos já existentes, o que será contemplado nessa investigação. Nesse sentido, este estudo aprofunda a compreensão do tema aqui tratado – formação e aperfeiçoamento em um contexto de educação corporativa - a partir de uma análise rigorosa dos dados coletados junto ao ambiente natural (que é a fonte direta para essa coleta).

Observa, ainda, as cinco características básicas apresentadas por Ludke & André (1986):

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 11-12).

Severino (2013) traz ainda os seguintes esclarecimentos sobre a pesquisa quantitativa ou qualitativa:

Quando se fala de pesquisa quantitativa ou qualitativa, e mesmo quando se fala de metodologia quantitativa ou qualitativa, apesar da liberdade de linguagem consagrada pelo uso acadêmico, não se está referindo a uma modalidade de metodologia em particular. Daí ser preferível falar-se de *abordagem quantitativa*, de *abordagem*

³ Nesta direção, trago como referência básica o conceito de epistemologia (do gr. *episteme*: ciência, e *logos*: teoria) no sentido de ser a disciplina cujo “problema central, e que define seu estatuto geral, consiste em estabelecer se o conhecimento poderá ser reduzido a um puro registro, pelo sujeito, dos dados já anteriormente organizados independentemente dele no mundo exterior, ou se o sujeito poderá intervir ativamente no conhecimento dos objetos. Em outras palavras, ela se interessa pelo problema do crescimento dos conhecimentos científicos. Por isso, podemos defini-la como a disciplina que toma por objeto não mais a ciência verdadeira de que deveríamos estabelecer as condições de possibilidade ou os títulos de legitimidade, mas as ciências em via de se fazerem, em seu processo de gênese, de formação e de estruturação progressiva” (JAPIASSÚ & MARCONDES, 2008, p. 88).

qualitativa, pois, com essas designações, cabe referir-se a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas (SEVERINO, 2013, p. 119).

Lincoln & Guba (1985) esclarecem que investigar a realidade sociocultural, como é o caso da presente pesquisa, não é tarefa fácil, nem objetiva, e, tampouco, neutra. Esse tipo de investigação pressupõe condições, opções e compromisso com o rigor epistemológico que se expressa no traçado metodológico a ser construído.

Os autores atentam, ainda, para o fato de que existe uma influência mútua entre conhecimento e o conhecedor, bem como que existe uma série de implicações e correlações entre os fenômenos, e não apenas uma relação linear, entre outros aspectos.

Nessa abordagem, o pesquisador busca compreender quais os significados que os interlocutores constroem sobre seu mundo e sobre as experiências nele vividas. Para reunir os dados que constituirão o estudo são realizadas entrevistas, observações ou analisados documentos.

Tendo em vista que, a partir da construção do estado do conhecimento, percebi que o tema aqui investigado ainda carece de um estudo mais profundo, pois ainda não foi explorado significativamente, encontrei amparo nos ensinamentos de Richardson (1999), para definir que, em um primeiro momento, esta investigação terá um caráter exploratório.

Severino (2013) explica que, quanto aos seus objetivos, uma pesquisa pode ser exploratória ou explicativa:

A pesquisa exploratória busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto. Na verdade, ela é uma preparação para a pesquisa explicativa.

A pesquisa explicativa é aquela que, além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar as suas causas, seja através da aplicação do método experimental/matemático, seja através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos (SEVERINO, 2013, p. 123).

Também foram examinados os estudos de Clandinin & Connelly (2000) que, ao considerarem a estreita relação entre narrar e produzir sentidos, perceberam a investigação narrativa como uma das formas mais significativas para uma reflexão

sobre experiências educativas. Nesse sentido, e considerando que o ser humano é naturalmente um contador de histórias, essa abordagem escolhida foi uma alternativa para se compreender a experiência por meio de histórias vividas, relatadas e em movimento. Nesse contexto, os autores sugerem que um texto narrativo contenha descrição, narrativa e argumento, bem como que interação, continuidade e situação constituam a pesquisa narrativa.

Não posso deixar de resgatar, neste momento, a questão da temporalidade já destacada na introdução, pois nas narrativas existe uma articulação entre presente, passado e futuro.

Benjamin (2011), no ensaio *O Narrador*, explica que a fonte a que recorrem todos os narradores é a experiência que passa de pessoa para pessoa. Ele esclarece que uma das características de muitos narradores é o senso prático e que o narrador é um homem que dá conselhos. Acresce que a natureza da verdadeira narrativa tem sempre em si uma dimensão utilitária, bem como que “essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida” (BENJAMIN, 2011, p. 200).

A narrativa [...] é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso [...] (BENJAMIN, 2011, p. 205).

Como bem ensina Pérez (2003, p. 112), “narrar a vida é reinventá-la. É produzir novos sentidos, é reatualizar, em novo contexto, as marcas inscritas em nosso corpo, em nossa história”.

Nesse trabalho, portanto, a narrativa foi assumida, de forma crescente e simultaneamente, como uma forma de organização das informações colhidas durante a investigação, nos termos propostos por Reis & Climent (2012).

Esses autores explicam que o que será narrado constitui uma história que o investigador conta a si mesmo e a seus leitores e que a narrativa elaborada pelo investigador pretende compreender os elementos singulares que configuram a

história. “As narrativas podem constituir poderosas fontes de inspiração e conhecimento, animando os leitores a que reflitam profundamente sobre a vida dos outros e sobre a sua própria vida” (REIS & CLIMENT, 2012, p. 30).

3.2 Construção da problemática e das questões de pesquisa

Voltando, então, à distinção entre novo e novidade, gostaria de ressaltar ainda, que, além da imensa profusão de novidades, hoje, no nosso cotidiano, elas têm em comum o fato de serem modismos: elas passam, a precariedade é sua principal característica. Já o novo é algo que se implanta, que revoluciona e permanece no tempo (CORTELLA & FREI BETTO, 2013b, p. 30).

Em face do disposto no artigo 13 da Resolução CNJ nº 192/2014, e bem como no artigo 15 da Resolução CSJT nº 159/2015, tendo como sustentação referenciais teóricos que apontam para uma abordagem qualitativa de pesquisa, esta investigação parte de uma problemática inicial no sentido de analisar como está sendo realizada a avaliação em um contexto de educação corporativa e procura responder à seguinte questão orientadora:

De que forma pode ser viabilizada a avaliação das ações de formação e aperfeiçoamento em um contexto de educação corporativa de forma a contemplar as quatro dimensões previstas no artigo 13 da Resolução CNJ nº 192/2014 e no artigo 15 da Resolução CSJT nº 159/2015 (reação, aprendizagem, aplicação e resultado)?

A partir da problematização e da questão orientadora, emergiram algumas questões que precisavam ser exploradas:

1) Como estão sendo realizadas as avaliações das ações de formação e aperfeiçoamento em um contexto de educação corporativa?

2) Qual é a percepção dos gestores das áreas de capacitação acerca das quatro dimensões da avaliação referidas no artigo 13 da Resolução CNJ nº

192/2014 e no artigo 15 da Resolução CSJT nº 159/2015?

3) Que ações de formação e aperfeiçoamento podem ser contempladas pelas quatro dimensões (reação, aprendizagem, aplicação e resultado)? Por quê?

3.3 Escolha dos sujeitos da pesquisa e coleta de dados

O papel do administrador em épocas de mudança e instabilidade se centra mais na inovação do que na manutenção do *status quo* organizacional (CHIAVENATO, 2003, p. 8).

Considerando o paradigma no qual está inserido o estudo, a escolha dos respondentes foi intencional, tendo como critério ser gestor da área de formação e aperfeiçoamento em um contexto de educação corporativa. Diante disso, foram selecionados 05 sujeitos que atenderam ao critério definido, com um perfil de vivência que possibilitou um aprofundamento sobre o assunto em pauta.

Como essa pesquisa tem uma abordagem qualitativa, com dados descritivos, coletados através do contato direto da pesquisadora com a realidade pesquisada, a técnica utilizada foi a entrevista, neste caso, semiestruturada, a qual, de acordo com Severino (2013), pode ser assim definida:

ENTREVISTA: Técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. Muito utilizada nas pesquisas da área das Ciências Humanas. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, representam, fazem e argumentam (SEVERINO, 2013, p. 124).

A entrevista, de acordo com Quivy & Campenhoudt (1992), permite ao pesquisador atuar no processo de coleta de dados por meio de um contato direto com seus interlocutores. Nesse processo, o investigador deve estar atento para que suas intervenções tragam elementos de análise realmente significativos. Essa possibilidade de coleta de dados também é mencionada por Clandinin & Connelly

(2000).

Nesta pesquisa, como a entrevista foi semiestruturada, foram elaboradas questões em correspondência com o problema da pesquisa e as questões orientadoras, que foram respondidas verbalmente pelos sujeitos.

3.4 Procedimentos éticos da pesquisa

O que significa uma ética, portanto? Não é de uma ética qualquer que estamos tratando, mas de uma ética como um conjunto de valores e princípios que usamos para guiar nossa conduta. Não é de qualquer ética que estamos falando quando desejamos uma ética que pressuponha *saudabilidade*, isto é, uma ética que não seja provedora da alegria restrita, mas que caminhe na percepção da partilha da alegria (CORTELLA & BARROS FILHO, 2014, p. 24).

Destaco que os sujeitos da pesquisa – gestores da área de capacitação em um contexto de educação corporativa – foram convidados a participar de uma entrevista semiestruturada, conforme descrito anteriormente. Eles tiveram explicações e informações sobre a pesquisa, no Termo de Consentimento Livre Esclarecido – documento que foi assinado pelos participantes afirmando concordarem com os procedimentos de coleta de dados. Nesse documento os sujeitos da pesquisa também concordaram com sua participação no estudo e foram esclarecidos de diversos pontos relativos à investigação em questão.

Na análise dos dados coletados o anonimato dos participantes foi assegurado e eles foram referidos como Gestor 1, Gestor 2, Gestor 3, etc.

Diante disso, e considerando os esclarecimentos que foram prestados previamente aos respondentes, bem como a garantia de anonimato, essa pesquisa observou rigorosamente o contido na Resolução nº 510/2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos

metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana.

Nesse sentido, na presente investigação as informações não são identificáveis e não acarretam riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana.

3.5 Análise dos dados

[...] às vezes, inevitavelmente, o imprevisto supera a experiência (CORTELLA, 2011b, p. 25).

Por se tratar de uma pesquisa com uma abordagem qualitativa, as respostas às questões das entrevistas foram submetidas à análise textual discursiva, nos termos propostos por Moraes & Galliazzzi (2011), por corresponder “a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (MORAES & GALLIAZZI, 2011, p. 7).

Os autores defendem o seguinte argumento:

[...] a análise textual discursiva pode ser compreendida como um processo auto-organizado de compreensão em que novos entendimentos emergem a partir de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (MORAES & GALLIAZZI, 2011, p. 12).

Neste trabalho, o primeiro passo da análise textual discursiva consistiu em uma desmontagem dos textos das entrevistas e foi uma etapa de desconstrução – também conhecida como processo de unitarização – que exigiu da pesquisadora muito envolvimento e uma impregnação aprofundada no material analisado, onde aspectos irrelevantes foram eliminados e “a emergência de novas compreensões

dos fenômenos investigados” (MORAES & GALLIAZZI, 2011, p. 13).

Nessa etapa, a atenção foi fundamental para que, a partir de um conjunto de textos, os detalhes fossem examinados, o conteúdo fragmentado, novas compreensões construídas, culminando no aparecimento das unidades de significado.

A seguir, foi realizada a categorização, valorizando as emergências e a subjetividade. As categorias foram definidas e nomeadas por meio do método dedutivo, o qual “implica construir categorias antes mesmo de examinar o ‘corpus” (MORAES & GALIAZZI, 2011, p. 23). Acompanhando o entendimento dos autores, a comunicação emergente foi um exercício de teorização construído a partir dos pressupostos teóricos utilizados para interpretação dos dados coletados bem como para elaboração de novas teorias.

Assim, reafirmo que no presente trabalho, as categorias foram definidas a priori pela consonância que apresentam com a temática investigada e com as questões da entrevista, correspondendo “a construções que o pesquisador elabora antes de realizar a análise propriamente dita dos dados” (MORAES & GALIAZZI, 2011, p. 25).

Diante dessa opção, as categorias previamente definidas foram as seguintes:

1ª Categoria: Avaliação de reação

2ª Categoria: Avaliação de aprendizagem

3ª Categoria: Avaliação de aplicação

4ª Categoria: Avaliação de resultado

Após a definição das categorias, teve início uma nova etapa do processo de análise textual discursiva, que consistiu na elaboração de novos textos - a partir do “corpus” de análise - contendo os entendimentos construídos acerca do fenômeno pesquisado.

Essa etapa, de captação do novo emergente, exigiu mais uma vez da

pesquisadora uma intensa impregnação nos materiais da análise e foi onde assumi a autoria dos meus argumentos.

Com relação a essa fase, os autores explicam que descrever é apresentar as categorias a partir de informações tiradas das entrevistas. Eles esclarecem, ainda, que “uma descrição densa, recheada de citações dos textos analisados, [...], é capaz de dar aos leitores uma imagem fiel dos fenômenos que descreve” (MORAES & GALIAZZI, 2011, p. 35). E foi isso que aconteceu no decorrer da presente construção e que em breve será narrado, acompanhado de um metatexto oriundo da análise das entrevistas.

3.6 Projeto piloto

Nós precisamos transbordar, ir além da borda, sermos inconformados com as amarras que nos contém, nos aprisionam e nos infelicitam (CORTELLA, 2013d, p. 30).

Antes de dar início à realização das entrevistas semiestruturadas, foi colocado em prática um Projeto Piloto, constante de um questionário prévio derivado do artigo 13 da Resolução CNJ nº 192/2014 que, como já mencionado anteriormente, prevê que as ações de formação e aperfeiçoamento deverão ser avaliadas, sempre que possível, pelos órgãos do Poder Judiciário, orientando novas tomadas de decisões e observada a especificidade da ação formativa, em quatro dimensões: reação, aprendizagem, aplicação e resultado.

Severino (2013) além de atribuir significado ao termo questionário, salienta a importância da realização de um pré-teste, nos termos do entendimento que segue:

QUESTIONÁRIO: Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando

provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas. [...] De modo geral, o questionário deve ser previamente testado (pré-teste), mediante sua aplicação a um grupo pequeno, antes de sua aplicação ao conjunto dos sujeitos a que se destina, o que permite ao pesquisador avaliar e, se for o caso, revisá-lo e ajustá-lo (SEVERINO, 2013, p. 125-126).

Essa etapa – Projeto Piloto - serviu para um exame preliminar de possíveis questões a serem utilizadas na presente pesquisa e para compreender melhor a temática estudada, bem como para que as questões das entrevistas pudessem ser ajustadas e revisadas a partir das respostas apresentadas. Para tanto, quatro perguntas foram respondidas por três diferentes gestores que trabalham com formação e aperfeiçoamento em um contexto de educação corporativa.

Para análise dos dados coletados no Projeto Piloto, foi utilizada a análise textual discursiva, tendo como referência os estudos de Moraes & Galiazzi (2011), já descritos anteriormente, e foi constatada a possibilidade de utilização das questões na entrevista semiestruturada definida para este trabalho.

Diante dos resultados obtidos no Projeto Piloto, analisados sob a ótica de um referencial teórico inicial, e da publicação da Resolução CNJ nº 192/2014 e da Resolução CSJT nº 159/2015, percebi que o presente estudo poderia ser de interesse dos gestores das áreas de capacitação dos Tribunais do nosso País, que são os responsáveis pela realização das ações de formação e aperfeiçoamento oferecidas aos servidores do Poder Judiciário, bem como daqueles que têm interesse nas questões que envolvem formação e aperfeiçoamento em um contexto de educação corporativa.

CAPITULO IV

4. DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO

Tudo isso permite perceber que a avaliação é um componente de marcante atualidade em qualquer contexto e é feita, com maior ou menor grau de consciência, por avaliadores formais ou informais (TURRA, 2003, p. 58).

Ao começar a discorrer sobre as dimensões da avaliação, numa perspectiva em que teoria e prática se encontram a partir de experiências concretas narradas pelos interlocutores da presente pesquisa, não posso deixar de considerar a amplitude que envolve a questão, em especial por ela estar vinculada, neste estudo, a uma cultura de aprendizagem organizacional.

Enfatiza Dutra (2006) que a aprendizagem organizacional é fundamental para que se compreenda o contexto de um ambiente complexo, dinâmico e exigente, como é aquele onde hoje estão as organizações.

Adaptar-se aos novos tempos é inevitável, por isso é de se refletir sobre os seguintes aspectos destacados por Chiavenato (2003):

Na organização de aprendizagem, o aprendizado acontece continuamente em todos os níveis da organização, por meio das pessoas, equipes, unidades, redes internas, bem como de redes de clientes, fornecedores e outros grupos externos. A organização de aprendizagem oferece um ambiente social de aprendizado no qual as pessoas aprendem à medida que trabalham com outras no alcance de objetivos. Na verdade, a organização de aprendizagem é um sistema complexo baseado em uma cultura focada na melhoria contínua do capital humano. As relações entre indivíduos e organização dentro desse sistema têm um impacto direto sobre como e o que a organização aprende (CHIAVENATO, 2003, p. 79).

Além desses elementos inicialmente elencados, destaco que o capital humano é fundamental no ambiente organizacional. Nesse sentido, os programas de formação e aperfeiçoamento favorecem o desenvolvimento dos integrantes das organizações. Somado a isso aparecem três motivos para se avaliar os referidos

programas: 1) para apontar melhorias a serem implementadas em futuros programas; 2) para tomada de decisão de continuidade ou eliminação de um determinado curso; e 3) para justificar a existência das unidades responsáveis pela capacitação e seu orçamento. Esses motivos, relacionados por Kirkpatrick & Kirkpatrick (2010a) trazem um elemento importante a ser considerado, em especial na atualidade: o orçamento. Com a PEC 55, já mencionada anteriormente neste trabalho, uma drástica redução orçamentária ocorrerá no âmbito do serviço público federal a partir do ano de 2017, valendo por 20 anos. Por conseguinte, as avaliações das ações de formação e aperfeiçoamento serão cada vez mais consideradas na tomada de decisão que envolve a capacitação de servidores e a destinação de orçamento para essas ações.

A partir dessas reflexões iniciais, passo a analisar as entrevistas com os gestores e procuro encontrar conexões que produzam uma compreensão ampliada sobre a temática aqui discutida, na expectativa de contribuir com um enriquecimento dos estudos sobre as quatro dimensões da avaliação: reação, aprendizagem, aplicação e resultado. Ao final deste capítulo construo, ainda, um metatexto oriundo da análise das entrevistas.

4.1 Avaliação de reação

A avaliação de reação não só é importante, mas fácil de ser feita de maneira eficaz (KIRKPATRICK & KIRKPATRICK, 2010a, p. 44).

Conforme já referido anteriormente, a avaliação de reação, nos termos da Resolução CNJ nº 192/2014, “tem como objetivo diagnosticar as impressões dos servidores sobre as ações formativas com relação a instrutores, recursos educacionais, ambiente, instalações e outros”. Essa definição está em consonância com aquela constante na Resolução CSJT nº 159/2015.

Partindo dessa definição, em um primeiro momento considero importante

destacar que Luckesi (2000, p. 8) afirma que “o ato de avaliar implica dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir. Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico sem uma decisão é um processo abortado”.

De acordo com Kirkpatrick & Kirkpatrick (2010a), podemos considerar a avaliação de reação como uma das formas de conhecer a satisfação dos aprendentes em relação a uma determinada ação de formação e aperfeiçoamento. Com base na manifestação dos cursistas, a decisão de manter, reduzir ou eliminar determinado programa poderá ser tomada.

Como podemos observar, tanto a definição contida nas Resoluções CNJ nº 192/2014 e CSJT nº 159/2015, como os estudos de Luckesi (2000) e Kirkpatrick & Kirkpatrick (2010a), começam a formar uma teia de relações, conforme nos ensina Fernandes (2008), tecida ao longo da construção desta investigação. Essa teia indica que a avaliação de reação pode ser útil para diagnosticar e decidir se determinada ação de capacitação será mantida, reduzida ou eliminada.

Ao tratar da importância de conhecer a reação dos participantes, Kirkpatrick & Kirkpatrick (2010a) acrescentam:

Em primeiro lugar, porque isso nos fornece um feedback valioso, que nos ajuda a avaliar o programa, além de comentários e sugestões para melhorar programas futuros. Em segundo lugar, mostra aos participantes que os instrutores estão lá para ajudá-los a trabalhar melhor e que precisam de feedback para saber o quanto foram eficazes. Se não averiguarmos suas reações, será como se estivéssemos dizendo que sabemos o que eles querem e precisam e que somos capazes de julgar a eficácia de um programa sem a opinião deles (KIRKPATRICK & KIRKPATRICK, 2010a, p. 43).

Os gestores sujeitos da presente pesquisa, ao serem questionados sobre a utilização da avaliação de reação, foram unânimes em afirmar que essa avaliação é realizada em todas as ações formativas.

O Gestor 1 esclarece que ela é utilizada, como regra geral, em todos os cursos promovidos, tendo como um dos objetivos “garantir a percepção rápida da necessidade de adaptações nas ações de capacitação”.

O Gestor 2 também afirma que, tanto nas ações presenciais quanto nas

ações a distância, a avaliação de reação é utilizada por meio de um formulário que os alunos respondem. Entretanto, o gestor destaca um ponto que considero relevante: essa avaliação não dá um retorno somente sobre o curso em questão, mas possibilita aos participantes da ação de capacitação indicar outros cursos para aperfeiçoamento e aprofundamento sobre aquela matéria. De acordo com ele, todas as avaliações são lidas. Depois do curso o formulário é enviado por e-mail e é dado um prazo - geralmente uma semana, mas está sendo reduzido para 3 ou 4 dias - para que seja preenchido. Além disso, o gestor destaca que há um bom retorno, pois mais de 60% dos participantes responde ao questionário – que não é obrigatório – e o respondente/aluno não precisa se identificar.

Um destaque do formulário de avaliação de reação trazido pelo entrevistado é o campo para livre manifestação. Explica que a área responsável faz a leitura e encaminha, também, para os gestores hierarquicamente superiores e instrutores da ação de capacitação avaliada para conhecimento das impressões trazidas pelos respondentes. Mais de uma vez o gestor reconhece que esse campo “é muito bom/excelente”, pois os envolvidos tem acesso às informações para novas tomadas de decisões com relação ao curso.

O Gestor 4 também faz destaque a esse aspecto, ressaltando que “nas avaliações de reação, além do questionário objetivo, há campo para exposição de ideias em relação à ação formativa desenvolvida”.

O Gestor 3 afirma que, de maneira geral, apenas a avaliação de reação é realizada e assim explica:

É um formulário que nós entregamos ao final da ação de capacitação e aí ele (o servidor) avalia a sua impressão pessoal em relação ao curso, se a carga horária é adequada, se foi satisfatório o material didático que ele recebeu. É basicamente esse instrumento que nós usamos.

O Gestor 5 também assevera que a avaliação de reação é realizada em todas as ações de capacitação, mesmo ela não sendo obrigatória, ressaltando que a maioria dos participantes dos cursos preenche o formulário avaliativo. Em alguns casos excepcionais já aconteceu, por exemplo, que, em uma turma de 45 alunos só 3 responderam. Nesse caso, a avaliação não foi considerada em função de não ter

uma boa amostragem. Essa situação é destacada por Kirkpatrick & Kirkpatrick (2010a), pois obter “100% de reações imediatamente” é uma das preocupações dos autores (p. 44).

Diante disso, fica claro que, independentemente da área de atuação do gestor entrevistado, educação presencial ou a distância, formação na área jurídica ou em outras áreas, **a avaliação de reação é sempre realizada.**

Para ilustrar as manifestações, destaco alguns formulários de avaliação de reação apresentados pelo Gestor 1, conforme segue.

Quadro 1 - Formulário da avaliação de reação dos cursos presenciais

<p>Avaliação do Instrutor</p> <p><input type="checkbox"/> Muito bom</p> <p><input type="checkbox"/> Bom</p> <p><input type="checkbox"/> Regular</p> <p><input type="checkbox"/> Fraco</p> <p>Quanto à Metodologia</p> <p><input type="checkbox"/> Muito bom</p> <p><input type="checkbox"/> Bom</p> <p><input type="checkbox"/> Regular</p> <p><input type="checkbox"/> Fraco</p> <p>Quanto ao domínio do conteúdo</p> <p><input type="checkbox"/> Muito bom</p> <p><input type="checkbox"/> Bom</p> <p><input type="checkbox"/> Regular</p> <p><input type="checkbox"/> Fraco</p> <p>Quanto à carga horária do curso</p> <p><input type="checkbox"/> Excessiva</p> <p><input type="checkbox"/> Adequada</p> <p><input type="checkbox"/> Insuficiente</p> <p>Quanto à aplicabilidade do curso ao desempenho de suas funções</p> <p><input type="checkbox"/> Alta</p> <p><input type="checkbox"/> Parcial</p> <p><input type="checkbox"/> Não aplicável</p> <p>Quanto ao desenvolvimento de novas turmas</p> <p><input type="checkbox"/> Importante</p> <p><input type="checkbox"/> Desnecessário</p> <p>Quanto a curso de continuidade ou aprofundamento do tema</p> <p><input type="checkbox"/> Tenho interesse</p> <p><input type="checkbox"/> Não tenho interesse</p>
--

Comentários e sugestões _____

Fonte: Gestor 1/Adaptado pela autora

Quadro 2 - Formulário da avaliação de reação dos cursos a distância com tutoria

<p>Acesso ao Campus Virtual</p> <p>() Muito bom</p> <p>() Bom</p> <p>() Regular</p> <p>() Insatisfatório</p> <p>Apresentação visual do curso</p> <p>() Muito bom</p> <p>() Bom</p> <p>() Regular</p> <p>() Insatisfatório</p> <p>Conteúdo do curso</p> <p>() Muito bom</p> <p>() Bom</p> <p>() Regular</p> <p>() Insatisfatório</p> <p>Qualidade dos materiais de apoio (textos, áudios, biblioteca e links)</p> <p>() Muito bom</p> <p>() Bom</p> <p>() Regular</p> <p>() Insatisfatório</p> <p>Carga horária face à quantidade de conteúdo</p> <p>() Excessiva</p> <p>() Adequada</p> <p>() Insuficiente</p> <p>Quanto à atuação do tutor</p> <p>() Muito boa</p> <p>() Boa</p> <p>() Regular</p> <p>() Insatisfatória</p> <p>Aplicabilidade dos conteúdos abordados</p> <p>() Alta</p> <p>() Parcial</p> <p>() Não aplicável</p> <p>A atuação da Seção de Educação a Distância</p> <p>() Muito boa</p> <p>() Boa</p> <p>() Regular</p> <p>() Insatisfatória</p>
--

Quanto ao desenvolvimento de novas turmas desse curso

- Importante
 Desnecessário

Quanto a curso de continuidade ou aprofundamento do tema

- Tenho interesse
 Não tenho interesse

Sugestões e comentários

Fonte: Gestor 1/Adaptado pela autora

Quadro 3 - Formulário da avaliação de reação dos cursos a distância sem tutoria

Acesso ao Campus Virtual

- Muito bom
 Bom
 Regular
 Insatisfatório

Apresentação visual do curso

- Muito bom
 Bom
 Regular
 Insatisfatório

Conteúdo do curso

- Muito bom
 Bom
 Regular
 Insatisfatório

Qualidade dos materiais de apoio (textos, áudios, biblioteca e links)

- Muito bom
 Bom
 Regular
 Insatisfatório

Carga horária face à quantidade de conteúdo

- Excessiva
 Adequada
 Insuficiente

Aplicabilidade dos conteúdos abordados

- Alta
 Parcial
 Não aplicável

<p>A atuação da Seção de Educação a Distância</p> <p>() Muito boa</p> <p>() Boa</p> <p>() Regular</p> <p>() Insatisfatória</p> <p>Quanto ao desenvolvimento de novas turmas desse curso</p> <p>() Importante</p> <p>() Desnecessário</p> <p>Quanto a curso de continuidade ou aprofundamento do tema</p> <p>() Tenho interesse</p> <p>() Não tenho interesse</p> <p>Sugestões e comentários</p> <hr/> <hr/> <hr/>

Fonte: Gestor 1/Adaptado pela autora

É ressaltado pela maioria dos interlocutores da pesquisa que, para retomada de um mesmo curso em outra oportunidade, ou para definição se haverá uma nova turma ou não, essa avaliação é analisada e considerada.

O procedimento adotado, e destacado por todos os gestores entrevistados, encontra respaldo no trabalho publicado na ANPAD – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, intitulado *Os 50 anos da metodologia de Kirkpatrick: reflexões sobre a mensuração de resultados em educação corporativa*, de autoria de Hourneaux Junior & Eboli (2009), no qual os autores assim esclarecem:

Reação – A avaliação de reação é feita a partir de um questionário que mede as impressões dos participantes sobre os programas de T&D com relação a conteúdo, instrutores, matérias e recursos instrucionais, ambiente, instalações e outros. De acordo com Kirkpatrick, todos os programas devem ser avaliados neste nível como forma de promover melhorias. De forma geral, a avaliação de reação é realizada sem maiores problemas pelas empresas, sendo uma prática bastante comum e disseminada. (HOURNEAUX JUNIOR & EBOLI, 2009, p. 5 - grifo da autora)

Tendo em vista a citação acima, relevante trazer a discussão de Cavalieri, Macedo-Soares & Thiollent (2004) sobre avaliação ou medição. De acordo com os autores, os termos avaliar e medir, com frequência, são utilizados como se fossem

sinônimos. Eles esclarecem essa suposta semelhança da seguinte forma:

Isto pode ser explicado pelo fato de a avaliação ter ficado muito tempo associada a uma visão tecnicista. Seria principalmente para medir de forma precisa, em vez de cumprir seu papel principal de identificar o que é preciso mudar para assegurar um desempenho superior, por exemplo, mudar os componentes de um programa ou um conjunto de atividades específicas, com vistas à melhoria contínua de um curso, de um currículo... (CAVALIERI, MACEDO-SOARES & THIOLENT, 2004, p. 27 – grifo da autora).

Clareiam o debate explicando que a avaliação vai além da medição, destacando que para que ocorra uma avaliação propriamente dita não basta atribuir valores numéricos. Reconhecem que isso é importante. Entretanto, entendem não ser suficiente e destacam que a avaliação propriamente dita implica a “explicitação de um juízo de valor, cuja intencionalidade é a transformação e a melhoria do objeto avaliado recorrendo à orientação quantitativa ou qualitativa” (CAVALIERI, MACEDO-SOARES & THIOLENT, 2004, p. 28).

Kirkpatrick & Kirkpatrick (2010a), consideram a reação como o primeiro nível no processo de avaliação. Entendem, ainda, que a reação deve ser avaliada em todo programa de formação e aperfeiçoamento.

Os autores apresentam alguns formulários de reação, como exemplificado a seguir.

Quadro 4 - Formulário de reação

Exemplo 4.1 Formulário de Reação	
<hr/> <p>Por favor, dê sua opinião e apresente comentários sinceros. Suas respostas ajudarão a avaliar este programa e aprimorar treinamentos futuros.</p>	
Facilitador _____	Assunto _____
<p>1. Como você avalia o assunto? (interesse, benefício, etc.)</p> <p> <input type="checkbox"/> Excelente <input type="checkbox"/> Muito bom <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Fraco </p> <p>Comentários e sugestões:</p>	
<p>2. Como você avalia o facilitador da conferência? (conhecimento do assunto, capacidade de comunicação, etc)</p>	

<input type="checkbox"/> Excelente	Comentários e sugestões:
<input type="checkbox"/> Muito bom	
<input type="checkbox"/> Bom	
<input type="checkbox"/> Regular	
<input type="checkbox"/> Fraco	
3. Como você avalia as instalações? (conforto, convivência, etc.)	
<input type="checkbox"/> Excelentes	Comentários e sugestões:
<input type="checkbox"/> Muito boas	
<input type="checkbox"/> Boas	
<input type="checkbox"/> Regulares	
<input type="checkbox"/> Fracas	
4. Como você avalia o cronograma?	
<input type="checkbox"/> Excelente	Comentários e sugestões:
<input type="checkbox"/> Muito bom	
<input type="checkbox"/> Bom	
<input type="checkbox"/> Regular	
<input type="checkbox"/> Fraco	
5. O que poderia ter melhorado o programa?	
<hr/>	

Fonte: Kirkpatrick & Kirkpatrick (2010a, p. 45-46)

Comparando o formulário acima apresentado por Kirkpatrick & Kirkpatrick (2010a) com aqueles adotados pela instituição onde os sujeitos desta pesquisa atuam, observa-se uma sintonia entre a teoria e a prática.

Importante registrar que os autores também incentivam a adaptação dos formulários às necessidades de cada organização:

Fique à vontade para usar e/ou adaptar os exemplos que pretenda aplicar para avaliar a satisfação dos participantes de seus programas de treinamento (KIRKPATRICK & KIRKPATRICK, 2010b, p. 56).

Ademais, os autores afirmam que “os comentários feitos pelos participantes devem ser considerados com atenção, e os programas têm de ser modificados de acordo” (KIRKPATRICK & KIRKPATRICK, 2010a, p. 55-56), assertiva que vai ao encontro do relatado pelos gestores entrevistados.

Como sugestão, com base nas recomendações de Kirkpatrick & Kirkpatrick (2010a), fica a tentativa de obtenção de 100% de participação na avaliação de reação realizada ao final de cada ação de formação e aperfeiçoamento.

Tendo em vista que Scriven (1991) definiu meta-avaliação como a avaliação de uma avaliação, e considerando o entendimento de Kirkpatrick & Kirkpatrick (2010a) antes referido, podemos ter um indício de que, com a avaliação de reação prevista tanto na Resolução CNJ nº 192/2014 quanto na Resolução CSJT nº 159/2015, está ocorrendo uma aproximação da realização de uma meta-avaliação.

4.2 Avaliação de aprendizagem

Vale dizer, portanto, que a avaliação não é uma ação neutra, como muitos querem fazer parecer (SAUL, 2008, p. 19).

A avaliação de aprendizagem “tem como objetivo examinar se os servidores absorveram os conhecimentos e aperfeiçoaram as habilidades e as atitudes”, conforme consta na Resolução CNJ nº 192/2014. Ademais, no § 2º do artigo 15 da Resolução CSJT nº 159/2015, está prevista esta mesma dimensão da avaliação e definida nos mesmos termos do Conselho Nacional de Justiça.

O Gestor 1 afirma, inicialmente, que a avaliação de aprendizagem é realizada em todos os cursos disponibilizados pela unidade em que ele trabalha na modalidade a distância. Na percepção dele, essa avaliação ajuda a garantir “uma assimilação mínima dos conteúdos trabalhados nos cursos”. Ademais, ele acredita que a cultura da avaliação de aprendizagem contribui “para que ocorra essa assimilação de fato porque se o aluno sabe que ele vai ser avaliado ele tende a se esforçar para garantir a aprovação no respectivo curso”.

Esclarece, ainda, que na modalidade a distância, quando os cursos são autoinstrucionais – que são a maioria dos cursos realizados – a avaliação de aprendizagem é feita por meio de questionário (esse entendimento é o mesmo do Gestor 4, que complementa explicando que esse questionário é de preenchimento objetivo). Acrescenta o Gestor 1 logo a seguir que, “com base no conteúdo do curso se faz um ou mais questionários, dependendo da carga horária do curso, e a partir daí se institui a nota do aluno” e que para aprovação é necessário 70% de

aproveitamento.

Perguntado se os alunos têm apenas uma oportunidade de responder o questionário, o Gestor 1 explica que são possíveis duas tentativas. Se não atingiu a nota mínima, o aprendente pode responder novamente.

O Gestor 3 também faz referência a esse questionário respondido no final dos cursos a distância, destacando que essa segunda chance dada ao aluno, com questões distintas, seria algo como a “recuperação”.

O Gestor 1 ao reafirmar que a maioria dos cursos a distância é nesse formato autoinstrucional, com um questionário no final, pondera que “a ideia é passar a mesclar e a realizar cursos com tutoria”. Nesse formato, a avaliação se dará em fóruns e trabalhos que não sejam só constituídos de questões objetivas.

O Gestor 3 ratifica que, no momento, existe uma priorização nas ações de educação a distância autoinstrucionais com o objetivo que os servidores comecem a se familiarizar com a ferramenta e aí, lentamente, as ações de capacitação consigam evoluir para perfis mais complexos, com produção de conteúdo e com uma tutoria ativa. Ele relata, na sequência, que a unidade está em processo de desenvolvimento de vários níveis de capacitação sobre um mesmo assunto. Na verdade, de acordo com o gestor, a ideia é que em um primeiro momento os alunos façam um curso básico autoinstrucional, onde eles vão se familiarizar com o tema, tratando ali sobre noções básicas, noções gerais em determinado assunto, como já relatado anteriormente. Acrescenta que, depois, os alunos seguiriam para um nível intermediário com uma tutoria à disposição para o esclarecimento de dúvidas, “onde a gente pudesse fazer com que o aluno aprendesse melhor o conteúdo daquela ação de capacitação” para, depois, participar de uma turma avançada focada na produção de conhecimento, onde “nós pudéssemos ter um material que vá além daquilo que as referências bibliográficas nos trazem”.

O Gestor 2 também afirma que a avaliação de aprendizagem é realizada nos cursos a distância. Observa, entretanto, assim como o Gestor 1, que também acontece nos cursos de reciclagem dos agentes de segurança, que ocorrem tanto na modalidade presencial quanto a distância.

A Reciclagem Anual para Atividade de Segurança está prevista, conforme abaixo transcrito, no inciso VI do Art. 4º do Anexo III da Portaria Conjunta nº 3/2007, que trata do Regulamento do Programa Permanente de Capacitação:

VI – Reciclagem Anual para Atividade de Segurança – destinada aos servidores ocupantes dos cargos de Analista Judiciário e Técnico Judiciário – Área Administrativa cujas atribuições estejam relacionadas às funções de segurança; deverá contemplar ações de capacitação em serviços de inteligência, segurança de dignitários, patrimonial, da informação, de pessoas ou correlatos, direção defensiva, obedecido o mínimo de 30 horas de aula anuais, além de teste de condicionamento físico, facultado a cada órgão, para fins de execução, firmar convênio ou contrato com academias de formação, escolas e centros de treinamento, públicos ou privados.

Questionado sobre o que seria a avaliação de aprendizagem para os agentes de segurança, o Gestor 2 esclarece que, na oportunidade em que o curso foi realizado na modalidade a distância, envolvendo várias matérias como legislação, armas e defesa pessoal entre outras, no final do curso o servidor teve que responder a perguntas para ser aprovado, além do teste de condicionamento físico. Ressalta, mais uma vez, que nesse caso específico é necessária a aprovação. Diante disso, a avaliação de aprendizagem não pode ser dispensada.

Reafirma que nos cursos a distância sempre há avaliação de aprendizagem, o que não acontece na maioria nos cursos presenciais. Perguntado sobre como seria a avaliação de aprendizagem, o Gestor 2 destaca que são sempre questões objetivas que abrangem todos os módulos estudados.

Com relação aos cursos presenciais, observa que a questão está começando a ser discutida em função do contido nas Resoluções CNJ nº 192/2014 e CSJT nº 159/2015.

Pondera outro aspecto, muito interessante, no sentido de que, talvez, se for divulgado que determinada ação de capacitação terá “uma prova”, isso poderá afastar o servidor. Ele esclarece que já recebeu ligação de colega perguntando se um determinado curso teria “prova”, pois, se tivesse, ele não se inscreveria. Ele entende que mesmo que em um primeiro momento afaste das ações formativas aqueles servidores que não querem fazer “prova”, no futuro a avaliação de aprendizagem profissionalizará a capacitação, dando um *status* de seriedade aos

cursos oferecidos pela instituição. Nesse sentido, ele alerta que aqueles que se inscreverem para as ações de formação e aperfeiçoamento não poderão pensar única e exclusivamente no Adicional de Qualificação que elas geram, mas, também, na aprendizagem que elas proporcionam.

O Gestor 2 trouxe a questão do Adicional de Qualificação, previsto nos artigos 14 e 15 da Lei nº 11.416/2006:

Art. 14. É instituído o Adicional de Qualificação – AQ destinado aos servidores das Carreiras dos Quadros de Pessoal do Poder Judiciário, em razão dos conhecimentos adicionais adquiridos em ações de treinamento, títulos, diplomas ou certificados de cursos de pós-graduação, em sentido amplo ou estrito, em áreas de interesse dos órgãos do Poder Judiciário a serem estabelecidas em regulamento.

§ 1º O adicional de que trata este artigo não será concedido quando o curso constituir requisito para ingresso no cargo.

§ 2º (VETADO)

§ 3º Para efeito do disposto neste artigo, serão considerados somente os cursos e as instituições de ensino reconhecidos pelo Ministério da Educação, na forma da legislação.

§ 4º Serão admitidos cursos de pós-graduação lato sensu somente com duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas.

§ 5º O adicional será considerado no cálculo dos proventos e das pensões, somente se o título ou o diploma forem anteriores à data da inativação, excetuado do cômputo o disposto no inciso V do art. 15 desta Lei.

§ 6º O adicional também é devido ao Técnico Judiciário portador de diploma de curso superior. (Incluído pela Lei nº 13.317, de 2016)

Art. 15. O Adicional de Qualificação – AQ incidirá sobre o vencimento básico do servidor, da seguinte forma:

I - 12,5% (doze vírgula cinco por cento), em se tratando de título de Doutor;

II - 10% (dez por cento), em se tratando de título de Mestre;

III - 7,5% (sete vírgula cinco por cento), em se tratando de certificado de Especialização;

IV – (VETADO)

V - 1% (um por cento) ao servidor que possuir conjunto de ações de treinamento que totalize pelo menos 120 (cento e vinte) horas, observado o limite de 3% (três por cento).

VI - 5% (cinco por cento) para os Técnicos Judiciários portadores de diploma de curso superior. (Incluído pela Lei nº 13.317, de 2016)

§ 1º Em nenhuma hipótese, o servidor perceberá cumulativamente mais de um percentual dentre os previstos nos incisos I, II, III e VI do caput deste artigo. (Redação dada pela Lei nº 13.317, de 2016)

§ 2º Os coeficientes relativos às ações de treinamento previstas no inciso V deste artigo serão aplicados pelo prazo de 4 (quatro) anos, a contar da data de conclusão da última ação que totalizou o mínimo de 120 (cento e vinte) horas.

§ 3º O adicional de qualificação será devido a partir do dia da apresentação do título, diploma ou certificado.

§ 4º O servidor das Carreiras dos Quadros de Pessoal do Poder Judiciário cedido não perceberá, durante o afastamento, o adicional de que trata este artigo, salvo na hipótese de cessão para órgãos da União ou para a Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal do Poder Judiciário - FUNPRESP-JUD, na condição de optante pela remuneração do cargo efetivo. (Redação dada pela Lei nº 13.317, de 2016)

Questionado sobre a possibilidade de outras alternativas para avaliação de aprendizagem que não se reduzam à uma prova, o Gestor 2 esclarece que essa é a ideia.

O Gestor 2 observa que essa avaliação vai ter que ser planejada, em função de que a instituição oferece em torno de 9 mil vagas em cursos por ano. Isso porque um mesmo aluno pode participar de mais de uma ação de formação e aperfeiçoamento. Ele entende que se precisa pensar em qualidade e não quantidade, e que a cultura da prova tem que ser revista. Salaria, ainda, que o processo de construção da avaliação de aprendizagem está em andamento, pois tudo ainda é muito novo. Por fim, comenta que atualmente já é difícil um gestor liberar um servidor para sair da unidade para fazer um curso, pois existe a recomendação de que a capacitação seja dentro do horário de trabalho. Ele tem receio de que a prova “iniba um pouco o servidor para fazer o curso”.

Sobre este aspecto, a opinião do gestor encontra respaldo na teoria, pois “determinadas pessoas, grupos e até mesmo organizações não gostam da palavra ‘teste’. Acreditam que o termo intimida os participantes e cria um sentimento negativo” (KIRKPATRICK & KIRKPATRICK, 2010b, p. 68).

Já o Gestor 5 enfatiza que na unidade que ele trabalha, a certificação das horas de formação está condicionada, por exigência legal, à entrega de avaliação de aprendizagem. Em um primeiro momento eram utilizados apenas registros reflexivos para essa avaliação, que consistem em observações feitas por escrito sobre as aprendizagens mais relevantes que ocorreram na aula, na percepção do aluno, onde deve haver uma articulação dos estudos com a atuação profissional.

Com o objetivo de flexibilizar a forma de se evidenciar o aprendizado, o Gestor 5 fez uma pesquisa junto às demais unidades de capacitação equivalentes existentes no País, em busca de outras alternativas para a avaliação de

aprendizagem, a pedido do seu superior hierárquico. Além disso, o mencionado gestor realizou alguns cursos para melhor compreender as possibilidades dessa avaliação.

Diante disso, outras possibilidades de avaliação de aprendizagem são atualmente oferecidas, como, por exemplo, uma síntese multimídia a ser elaborada pelo aluno, que consiste em um áudio, um mapa conceitual, um *PowerPoint* ou um vídeo, onde constem os principais conceitos identificados em aula. Outra possibilidade de avaliação citada pelo fato desse gestor trabalhar mais especificamente com a formação e o aperfeiçoamento de servidores da área fim é o excerto de decisão comentado onde o aluno deverá analisar e comentar um trecho de qualquer decisão judicial já publicada com base nos conteúdos desenvolvidos em aula.

Do conteúdo das entrevistas, o que se percebe é que a avaliação de aprendizagem ocorre em todas as ações de formação e aperfeiçoamento realizadas na modalidade a distância. É utilizada, também, nas ações presenciais que envolvam cursos promovidos pela área que cuida mais especificamente da capacitação da área fim e no Programa de Reciclagem Anual para Atividade de Segurança.

Para melhor compreensão da dimensão da avaliação aqui analisada, trago os ensinamentos de Sacristán (1998), que apresenta a seguinte ideia ou definição:

Avaliar se refere a qualquer processo por meio do qual alguma ou várias características de um aluno/a, de um grupo de estudantes, de um ambiente educativo, de objetivos educacionais, de materiais, professores/as, programas, etc., recebem a atenção de quem avalia, analisam-se e valorizam-se suas características e condições em função de alguns critérios ou pontos de referência para emitir um julgamento que seja relevante para a educação (SACRISTÁN, 1998, p. 298).

O autor explica, ainda, que se entendemos que a avaliação serve para termos consciência acerca do andamento dos processos e resultados avaliativos, com o objetivo de valorizá-los, torna-se claro que temos de tratar também das questões éticas, como, por exemplo, o que se deve avaliar e por que fazê-lo, o que se deve comunicar sobre a avaliação à sociedade, qual a melhor forma de expressar os

resultados da avaliação, e não apenas dos problemas de natureza técnica (como obter a informação, com que provas, etc).

Outro aspecto trazido por este autor diz respeito ao fato de que

Reconhecer que o objeto que se avalia e processo de avaliação são *construídos* e que, portanto, ambos são afetados por processos psicológicos, componentes axiológicos, marcos institucionais e sociais, é importante para fomentar a partir daí uma atitude de autocrítica, de explicitação de valores assumidos, relativizar a “autoridade” das avaliações e desfazer o clima de tensão que produz a realização destas nas relações pedagógicas (SACRISTÁN, 1998, p. 307).

Sobre a avaliação de aprendizado, Hourneaux Junior & Eboli (2009), explicam, do ponto de vista da educação corporativa, o seguinte:

Aprendizado – Avaliar o aprendizado significa determinar a extensão em que os participantes melhoraram ou aumentaram conhecimentos, habilidades e atitudes em decorrência do treinamento. Portanto, vai além da satisfação, avaliada no Nível 1. Há desde testes informais a formais e *assessments* individuais ou em equipe, muitas vezes com avaliação antes e após o programa, para avaliar a diferença no aprendizado. Procura-se saber o que se sabe fazer agora que não se sabia fazer antes do treinamento e o que se pode fazer agora que não se conseguia fazer antes (HOURNEAUX JUNIOR & EBOLI, 2009, p. 5).

Por outro lado, Penna Firme (1994), traz a seguinte preocupação para enriquecer a presente pesquisa:

É nessa perspectiva que se faz necessário, entre os estudiosos e interessados da avaliação, o exercício pleno da capacidade crítica, porque **tendências**, que são avanços, e **tendenciosidades**, que são retrocessos convivem na teoria e, sobretudo na prática (PENNA FIRME, 1994, p. 106).

Luckesi (1996) destaca o seguinte:

Desse modo, entendemos que a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica (LUCKESI, 1996, p. 28).

Assim, na tentativa de aproximar o entendimento dos autores que levam em

consideração perspectivas que apontam no sentido de perceber o que se sabe fazer depois de uma determinada ação de capacitação que não se sabia fazer antes, somadas aquelas que consideram que a avaliação não pode ficar reduzida apenas ao final de uma prática, considerando ainda as tendências e tendenciosidades envolvidas no processo, observa-se o quão interessante seria se a avaliação da aprendizagem fosse realizada também nas ações presenciais e não somente naquelas realizadas a distância.

Nesse sentido, a avaliação de aprendizagem poderia envolver múltiplas possibilidades, como, por exemplo, um diário de aula, um estudo de caso, um estudo de texto, a elaboração de um mapa conceitual, uma problematização, um seminário, uma produção escrita, uma atividade em grupo, entre outras.

Assim como outros pesquisadores sobre a temática, Anastasiou & Alves (2009) apresentam algumas estratégias de trabalho docente, conforme quadros que seguem⁴.

QUADRO 5
Estratégia 1: Aula expositiva dialogada

DESCRIÇÃO	É uma exposição do conteúdo, com a participação ativa dos estudantes, cujo conhecimento prévio deve ser considerado e pode ser tomado como ponto de partida. O professor leva os estudantes a questionarem, interpretarem e discutirem o objeto de estudo, a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade. Deve favorecer análise crítica, resultando na produção de novos conhecimentos. Propõe a superação da passividade e imobilidade intelectual dos estudantes.
AValiação	Participação dos estudantes contribuindo na exposição, perguntando, respondendo, questionando... Pela participação do estudante acompanham-se a compreensão e a análise dos conceitos apresentados e construídos. Podem-se usar diferentes formas de obtenção da síntese pretendida na aula: de forma escrita, oral, pela entrega de perguntas, esquemas, portfólio, sínteses variadas, complementação de dados no mapa conceitual e outras atividades complementares a serem efetivadas em continuidade pelos estudantes.

Fonte: Adaptado/resumido de Anastasiou & Alves (2009, p. 86)

⁴ Tendo em vista que as ações de formação e aperfeiçoamento no contexto discutido na presente investigação são, inúmeras vezes, conduzidas por instrutores internos, que não tem experiência com estratégias para desenvolvimento de conteúdo e avaliação, utilizei os estudos de Anastasiou & Alves (2009) para contribuir na compreensão dessas práticas.

QUADRO 6
Estratégia 2: Estudo de texto

DESCRIÇÃO	É a exploração de ideias de um autor a partir do estudo crítico de um texto e/ou a busca de informações e exploração de ideias dos autores estudados.
AValiação	Produção, escrita ou oral, com comentário do estudante, tendo em vista as habilidades de compreensão, análise, síntese, julgamento, inferências e interpretação dos conteúdos fundamentais e as conclusões a que chegou.

Fonte: Adaptado/resumido de Anastasiou & Alves (2009, p. 87)

QUADRO 7
Estratégia 3: Portfólio

DESCRIÇÃO	É a identificação e a construção de registro, análise, seleção e reflexão das produções mais significativas ou identificação dos maiores desafios/dificuldades em relação ao objeto de estudo, assim como das formas encontradas para superação.
AValiação	Definir conjuntamente critérios de avaliação do ensino e da aprendizagem, do desempenho do estudante e do professor. Os critérios de avaliação à individualidade de cada um: - organização e cientificidade da ação de professor e de estudante; - clareza de ideias na produção escrita; - construção e reconstrução da escrita; - objetividade na apresentação dos conceitos básicos; - envolvimento e compromisso com a aprendizagem.

Fonte: Adaptado/resumido de Anastasiou & Alves (2009, p. 88)

QUADRO 8
Estratégia 4: Mapa conceitual

DESCRIÇÃO	Consiste na construção de um diagrama que indica a relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional, procurando mostrar as relações hierárquicas entre os conceitos pertinentes à estrutura do conteúdo.
AValiação	Acompanhamento da construção do mapa conceitual a partir da definição coletiva dos critérios de avaliação: - conceitos claros; - relação justificada; - riqueza de ideias; - criatividade na organização; - representatividade do conteúdo trabalhado.

Fonte: Adaptado/resumido de Anastasiou & Alves (2009, p. 90)

QUADRO 9
Estratégia 5: Estudo dirigido

DESCRIÇÃO	É o ato de estudar sob a orientação e diretividade do professor, visando sanar dificuldades específicas. É preciso ter claro: o que é a sessão para que e como é preparada.
AValiação	O acompanhamento se dará pela produção que o estudante for construindo, na execução das atividades propostas, nas questões que formula ao professor, nas revisões que este lhe solicita, a partir do que vai inserindo gradativamente nas atividades do grupo a que pertence. Trata-se de um processo avaliativo eminentemente diagnóstico, sem preocupação classificatória.

Fonte: Adaptado/resumido de Anastasiou & Alves (2009, p. 91)

QUADRO 10
Estratégia 6: Listas de discussão por meios informatizados

DESCRIÇÃO	É a oportunidade de um grupo de pessoas poder debater, a distância, um tema sobre o qual sejam especialistas ou tenham realizado um estudo prévio, ou queiram aprofundá-lo por meio eletrônico.
AValiação	Essa é uma estratégia em que ocorre uma avaliação grupal, ao longo do processo, cabendo a todos esse acompanhamento. No entanto, como o professor é o responsável pelo processo de ensinagem, o acompanhamento das participações, da qualidade das inclusões, das elaborações apresentadas torna-se elemento fundamental para as retomadas necessárias na lista e, oportunamente, em classe.

Fonte: Adaptado/resumido de Anastasiou & Alves (2009, p. 92)

QUADRO 11
Estratégia 7: Solução de problemas

DESCRIÇÃO	É o enfrentamento de uma situação nova, exigindo pensamento reflexivo, crítico e criativo a partir dos dados expressos na descrição do problema; demanda a aplicação de princípios, leis que podem ou não ser expressas em fórmulas matemáticas.
AValiação	Observação das habilidades dos estudantes na apresentação das ideias quanto a sua concisão, logicidade, aplicabilidade e pertinência, bem como seu desempenho na descoberta de soluções apropriadas ao problema apresentado.

Fonte: Adaptado/resumido de Anastasiou & Alves (2009, p. 93)

QUADRO 12
Estratégia 8: Dramatização

DESCRIÇÃO	É uma representação teatral, a partir de um foco, problema, tema, etc. Pode conter explicitação de ideias, conceitos, argumentos e ser também um jeito particular de estudo de casos, já que a teatralização de um problema ou situação perante os estudantes equivale a apresentar-lhes um caso de relações humanas.
AValiação	O grupo será avaliado pelo professor e pelos colegas. Sugestão de critérios de avaliação: - clareza e coerência na apresentação; - participação do grupo observador durante a apresentação; - utilização de recursos que possam tornar a dramatização mais real; - criatividade e espontaneidade.

Fonte: Adaptado/resumido de Anastasiou & Alves (2009, p. 96)

QUADRO 13
Estratégia 9: Seminário

DESCRIÇÃO	Trata-se de estudo de um tema a partir de fontes diversas a serem estudadas e sistematizadas pelos participantes, visando construir uma visão geral, como diz a palavra, “fazer germinar” as ideias. Portanto, não se reduz a uma simples divisão de capítulos ou tópicos de um livro entre grupos.
AValiação	Os grupos são avaliados e exercem também a função de avaliadores. Os critérios de avaliação devem ser adequados aos objetivos da atividade em termos de conhecimento, habilidades e competências. Sugestão de critérios de avaliação: - clareza e coerência na apresentação; - domínio do conteúdo apresentado; - participação do grupo durante a exposição; - utilização de dinâmicas e/ou recursos audiovisuais na apresentação.

Fonte: Adaptado/resumido de Anastasiou & Alves (2009, p. 97)

QUADRO 14
Estratégia 10: Estudo de caso

DESCRIÇÃO	É a análise minuciosa e objetiva de uma situação real que necessita ser investigada e é desafiadora para os envolvidos.
AValiação	O registro da avaliação pode ser realizado por meio de ficha com critérios a serem considerados, tais como: - aplicação dos conhecimentos (a argumentação explicita os conhecimentos produzidos a partir dos conteúdos?); - coerência na prescrição (os vários aspectos prescritos apresentam uma adequada relação entre si?); - riqueza na argumentação (profundidade e variedade de pontos de vista); - síntese.

Fonte: Adaptado/resumido de Anastasiou & Alves (2009, p. 98)

QUADRO 15
Estratégia 11: Simpósio

DESCRIÇÃO	É a reunião de palestras e preleções breves apresentadas por várias pessoas (duas a cinco) sobre um assunto ou sobre diversos aspectos de um assunto. Possibilita o desenvolvimento de habilidades sociais, de investigação, amplia experiências sobre um conteúdo específico, desenvolve habilidades de estabelecer relações.
AValiação	Levar em conta a concisão das ideias apresentadas pelos comunicadores quanto: - à pertinência das questões apresentadas pelo grande grupo; - à logicidade dos argumentos; - ao estabelecimento de relações entre os diversos pontos de vista; - aos conhecimentos relacionados ao tema e explicitados.

Fonte: Adaptado/resumido de Anastasiou & Alves (2009, p. 100)

QUADRO 16
Estratégia 12: Painel

DESCRIÇÃO	É a discussão informal de um grupo de estudantes, indicados pelo professor (que já estudaram a matéria em análise, interessados ou afetados pelo problema em questão), em que apresentam pontos de vista antagônicos na presença de outros. Podem ser convidados estudantes de outras fases, cursos ou mesmo especialistas na área.
AValiação	Participação dos estudantes painelistas e da plateia analisando: - a habilidade de atenção e concentração; - a síntese das ideias apresentadas; - os argumentos consistentes tanto na colocação das ideias como nas respostas aos participantes; - consistência das perguntas elaboradas.

Fonte: Adaptado/resumido de Anastasiou & Alves (2009, p. 101)

QUADRO 17
Estratégia 13: Fórum

DESCRIÇÃO	Consiste num espaço do tipo “reunião”, no qual todos os membros do grupo têm a oportunidade de participar do debate de um tema ou problema determinado. Pode ser utilizado após a apresentação teatral, palestra, projeção de um filme, para discutir um livro que tenha sido lido pelo grupo, um problema ou fato histórico, um artigo de jornal, uma visita ou uma excursão.
AValiação	A avaliação, estabelecida previamente, levará em conta: - a participação dos estudantes como debatedores e/ou como público; - a habilidade de atenção e concentração; - a síntese das ideias apresentadas; - a apresentação de argumentos consistentes; - a produção da síntese.

Fonte: Adaptado/resumido de Anastasiou & Alves (2009, p. 102)

QUADRO 18
Estratégia 14: Oficina (laboratório ou *workshop*)

DESCRIÇÃO	É a reunião de um pequeno número de pessoas com interesses comuns, a fim de estudar e trabalhar para o aprofundamento de um tema, sob orientação de um especialista. Possibilita o aprender a fazer melhor algo, mediante a aplicação de conceitos e conhecimentos previamente adquiridos.
AValiação	Participação dos estudantes nas atividades e a demonstração das habilidades variadas. Podem-se propor autoavaliação, avaliação descritiva ou pelos produtos no final do processo.

Fonte: Adaptado/resumido de Anastasiou & Alves (2009, p. 103)

Nesse ponto, retomo Cortella (2015) onde o filósofo faz as seguintes ponderações:

De novo: a avaliação da aprendizagem é a avaliação do ensino. Nós nos especializamos muitas vezes em fazer a avaliação da aprendizagem, deixando de lado a consciência de que também se avalia o ensino. Dependendo de como os alunos estão, isso reflete como estou ensinando. Mas o fato de um aluno não estar aprendendo não significa necessariamente que eu esteja ensinando mal. Significa que ele está com uma dificuldade que não está conectada ao meu modo de ensino [...] (CORTELLA, 2015, p. 106-107).

Essa visão de Cortella (2015), pode ser amparada por Kirkpatrick & Kirkpatrick (2010b) quando explicam que os resultados da avaliação de aprendizagem podem demonstrar, entre outros aspectos, que outros instrutores poderão ser escolhidos, na tentativa de uma maior conexão entre aprendizes e professores.

A síntese dos diferentes aspectos até aqui abordados, apontam que a avaliação de reação é importante para saber a opinião dos participantes. Entretanto, “um grupo satisfeito não necessariamente aprendeu o conteúdo” (KIRKPATRICK & KIRKPATRICK, 2010b, p. 57). Dessa afirmação, depreende-se a relevância da avaliação de aprendizagem, que, inclusive, é mais difícil e demorada que a de reação.

Os autores, ao destacarem a importância dessa dimensão da avaliação, e a

considerarem como o nível 2, sugerem que uma mudança comportamental só acontecerá se pelo menos um desses objetivos for alcançado: construção de conhecimentos aplicáveis ao trabalho; desenvolvimento/melhoria de habilidades; e modificação nas atitudes dos participantes.

“Pesquisas indicam que menos da metade das organizações faz avaliação de aprendizado” (KIRKPATRICK & KIRKPATRICK, 2010b, p. 87).

Muitos dos elementos trazidos para debate pelos gestores entrevistados estão em sintonia com os estudos de Kirkpatrick & Kirkpatrick (2010b). Nessa dimensão da avaliação fica o destaque para o fato de que os gestores afirmam que ela sempre é realizada nas ações de formação e aperfeiçoamento oferecidas pela instituição na modalidade a distância, em especial nos cursos autoinstrucionais. Nas ações presenciais, verifica-se a tendência a sua utilização, visto que parte das capacitações já são avaliadas por meio de registros reflexivos, síntese multimídia ou excerto de decisões. Mesmo naquelas ações presenciais onde não se utiliza, ainda, a avaliação de aprendizagem, o que se observa, é um indício de que já se está refletindo sobre ela, para implementação assim que ela estiver amadurecida pelos demais servidores da instituição, bem como que essas reflexões apontam para caminhos distintos daqueles que levam única e exclusivamente à aplicação de provas ou testes.

Diante de tantas alternativas a serem levadas em consideração, perpassando, ainda, os estudos de Saul (2015) sobre avaliação emancipatória, que valoriza o educando como sujeito do seu processo de aprendizagem ao contrário de ser um mecanismo regulador (p. 1309), a **autoavaliação** merece um destaque final, podendo ser considerada como uma opção inovadora, orientadora e crítica para a avaliação de aprendizagem, observando-se as particularidades de cada contexto.

Hadji (2001), ao discorrer sobre avaliação desmistificada, explica que a autoavaliação proporciona um olhar crítico sobre o que se faz além de ser uma oportunidade de realização de um diálogo interno, promovendo, dessa forma, uma tomada de consciência.

É evidente que existem algumas dificuldades para sua implementação, pois é

um momento de ruptura com estruturas estabilizadas que apontam para os modelos tradicionais de avaliação de aprendizagem, como, por exemplo, a prova. Como uma proposta de avaliação de aprendizagem está sendo construída neste momento na instituição onde os interlocutores da presente pesquisa são gestores, existe a possibilidade de que a autoavaliação seja uma oportunidade de realização de uma avaliação formativa, onde o foco é o processo e não o produto.

Villas Boas (2006) esclarece que “a autoavaliação é um componente importante da avaliação formativa” e diz respeito “ao processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento” (p. 86), podendo ser uma opção a ser considerada quando da implantação da dimensão avaliação de aprendizagem.

4.3 Avaliação de aplicação

Avaliação é, e será sempre, um tema relevante e atual (SAUL, 2008, p. 18).

Com relação à realização da avaliação de aplicação, que “tem como objetivo identificar se os servidores estão utilizando na atividade laboral os conhecimentos, as habilidades e as atitudes decorrentes da ação formativa”, nos termos do contido no artigo 13 da Resolução CNJ nº 192/2014, reforçado no artigo 15 da Resolução CSJT nº 159/2015, onde ela também é chamada de avaliação de impacto, os interlocutores esclareceram que, por ora, essa dimensão é realizada somente com relação ao Programa de Ambientação (ainda que já tenha sido utilizada anteriormente em um curso da área jurídica – conforme ponderou o Gestor 5).

Hourneaux Junior & Eboli (2009) apoiados nos estudos de Kirkpatrick denominam essa avaliação como sendo de transferência e assim a descrevem:

Transferência – Avaliar a transferência implica identificar se as pessoas treinadas estão transferindo os novos conhecimentos e habilidades assimiladas para o comportamento no trabalho. Verifica-se que novas habilidades e conhecimentos foram adquiridos e a

mudança no comportamento do dia-a-dia das pessoas. Na prática, quando se avalia este nível significa estarmos avaliando o desempenho do indivíduo e, assim, representaria a verdadeira medida da efetividade do programa. Características inerentes ao comportamento tornam muitas vezes difíceis prever quando este ocorrerá e, portanto, compromete o processo de avaliação (HOURNEAUX JUNIOR & EBOLI, 2009, p. 5).

Kirkpatrick & Kirkpatrick (2010a) também denominam essa avaliação como sendo de comportamento e explicam que ela pretende descobrir “que mudanças de comportamento ocorreram no ambiente de trabalho como resultado de o indivíduo ter participado de um programa de treinamento” (p. 67), e ela é considerada pelos autores como nível 3. Mais especificamente, eles explicam que esse nível procura responder à seguinte pergunta: “Que mudança ocorreu no comportamento de trabalho em decorrência da participação em um programa de treinamento?” (KIRKPATRICK & KIRKPATRICK, 2010b, p. 92).

Na obra *Como implementar os quatro níveis de avaliação de treinamento de equipes: um guia prático*, (2010b) os autores dão grande atenção a essa avaliação, por ela ser muito negligenciada, chegando a ser chamada de “elo perdido” pois muitas vezes se perde entre o nível 2 (aprendizagem) e o nível 4 (resultados).

Enfatizo, por oportuno, que, independente da nomenclatura adotada – aplicação, impacto, comportamento ou transferência – aqui essa dimensão será abordada sob a ótica das Resoluções CNJ nº 192/2014 e CSJT nº 159/2015.

Ao ser interrogado, o Gestor 1 explica que essa avaliação é realizada em um programa “destinado a ambientação e treinamento inicial dos servidores ingressantes”. Ele destaca, em especial, que o referido programa foi “sofrendo alterações ao longo do tempo em função das avaliações de aplicação apresentadas, embora elas tenham sido muito positivas”. Diz, ainda, que o desenvolvimento desse programa foi uma inovação. Um ponto trazido pelo gestor diz respeito ao fato de que, após participarem do programa, os servidores ingressantes já chegam com algum embasamento em seu trabalho. O sucesso do programa foi tanto, que a carga horária foi expandida e alguns conteúdos inseridos em função das novas necessidades apontadas pelos participantes e pelos gestores na avaliação de aplicação. Ele comenta, ainda, o seguinte:

Principalmente porque, anteriormente ao Programa de Ambientação, os gestores recebiam os novos servidores sem o conhecimento básico do que eles iriam fazer [...]. E, a partir do programa, eles passaram a receber servidores que tinham embasamento e eles (os gestores) nos deram esse retorno como sendo positivo.

O Gestor 3 concorda com o Gestor 1 no sentido de que avaliação de aplicação é utilizada, no momento, em apenas uma atividade de capacitação, o Programa de Ambientação, e esclarece que a avaliação tem sido bastante positiva. Ele diz que esse programa “merece uma especial referência pela maneira com que ele foi construído”, pois era um programa simples, um programa despretensioso, basicamente com informações interessantes para a vida funcional do ingressante. No decorrer do processo, percebeu-se que esse ingressante precisava, também, “de uma capacitação técnica, no mínimo das ferramentas que ele utilizaria no dia a dia do seu trabalho”. E assim o programa foi sendo reconstruído por integrantes da instituição que, não só elaboraram o conteúdo dos módulos, como, também, são os instrutores desses módulos. Refere, ainda, que o programa começou em um dia, passando para dois, para três e podendo chegar, atualmente, em até a 5 dias.

Sobre essa reconstrução do Programa de Ambientação, Mullins (2004) explica que programas dessa natureza devem ter um período razoável de duração, tendo em vista que o ingressante não tem como assimilar de imediato todas as informações recebidas. No entender do autor, uma integração eficiente é aquela que está em constante processo de revisão e conta com o apoio de gestores e de colegas integrantes da organização.

Como a avaliação de aplicação foi destacada em especial no Programa de Ambientação da Instituição, a seguir passo a desvelar um pouco mais sobre o que envolve um programa desse tipo.

Em 31 de maio de 2007, foi assinada pelos Exmos. Srs. Presidentes do Supremo Tribunal Federal e do Conselho Nacional de Justiça; do Superior Tribunal de Justiça e do Conselho da Justiça Federal; do Tribunal Superior do Trabalho e do Conselho Superior da Justiça do Trabalho; do Superior Tribunal Militar; e do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios, a Portaria Conjunta nº 3, para regulamentar e estabelecer critérios e procedimentos uniformes com relação a

alguns dispositivos da Lei nº 11.416/2006 (que dispõe sobre as Carreiras dos Servidores do Poder Judiciário da União; revoga as Leis nºs 9.421, de 24 de dezembro de 1996, 10.475, de 27 de junho de 2002, 10.417, de 5 de abril de 2002, e 10.944, de 16 de setembro de 2004; e dá outras providências). Essa Portaria já foi referida anteriormente nesta pesquisa, por tratar de diversos tópicos que envolvem a formação e o aperfeiçoamento de servidores do Poder Judiciário da União.

No artigo 26 da Lei nº 11.416/2006 está assim previsto:

Art. 26. Caberá ao Supremo Tribunal Federal, ao Conselho Nacional de Justiça, aos Tribunais Superiores, ao Conselho da Justiça Federal, ao Conselho Superior da Justiça do Trabalho e ao Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios, no âmbito de suas competências, baixar os atos regulamentares necessários à aplicação desta Lei, observada a uniformidade de critérios e procedimentos, no prazo de 180 (cento e oitenta) dias, a contar de sua publicação.

No Art. 4º, inciso I, do Anexo III da Portaria Conjunta nº 3/2007, que trata do regulamento do programa permanente de capacitação, está disposto explicitamente:

Art. 4º Deverá constar do Programa Permanente de Capacitação ações voltadas para:

I - Ambientação - destinada a servidores recém-ingressos, para proporcionar a formação da cidadania corporativa, pelo compartilhamento e sensibilização para o cumprimento da missão, da visão de futuro, da prática dos valores e o fortalecimento da cultura, bem como das informações acerca das políticas e das normas do órgão, alinhando as expectativas do servidor com os valores organizacionais;

.....

No Art. 6º da Resolução CNJ nº 192/2014 está previsto que os servidores do Poder Judiciário terão uma formação inicial (inciso I) e uma formação continuada (inciso II). Além disso, no § 1º do referido artigo está definido que “a formação inicial refere-se ao desenvolvimento das competências necessárias para o desempenho das atividades inerentes às atribuições das unidades”.

A Resolução CSJT nº 159/2015, prevê, em seu Art. 8º, que uma das linhas de atuação das ações de capacitação dirigidas aos servidores dos Tribunais Regionais do Trabalho é a Ambientação – “direcionada ao servidor recém-ingresso nos Tribunais Regionais do Trabalho, com o objetivo de favorecer a assimilação da

cultura, do sistema de valores e dos padrões de conduta esperados”.

No inciso II do Art. 5º da Resolução CNJ nº 240/2016, está definido que uma das diretrizes para a seleção, o ingresso e a lotação de servidores é “garantir que todo servidor recém-ingresso participe de programa de ambientação composto, dentre outras, por atividades relacionadas à estrutura orgânica, plano estratégico, processos de trabalho, integração, saúde no trabalho, benefícios, segurança da informação e gestão de pessoas”.

Atento a esses atos normativos, que apontam no sentido de que a formação e o aperfeiçoamento dos servidores deverão ter um caráter permanente, desde seu ingresso no serviço público e ao longo de sua vida funcional, a Secretaria de Gestão de Pessoas da instituição onde os gestores entrevistados atuam criou o seu próprio Programa de Ambientação, em constante processo de construção, desconstrução e reconstrução, com o objetivo de ajustar os processos de trabalho aos novos desafios que estão surgindo, principalmente com o avanço das tecnologias de informação e comunicações no ambiente laboral.

Tal programa, destinado aos servidores ingressantes no Quadro de Pessoal, pretende proporcionar a formação inicial da cidadania corporativa e sensibilizar os novos servidores para o cumprimento da missão, da visão de futuro e da prática dos valores institucionais.

Decenzo & Robbins (2001) explicam que o Programa de Integração ajuda a diminuir a ansiedade que a maioria sente ao iniciar em um novo trabalho e, ainda, tem como objetivo a compreensão do trabalho na organização pelos ingressantes.

Observa Mullins (2004) que o programa auxilia na familiarização com o novo ambiente e ajuda na adaptação às funções a serem exercidas, bem como é uma oportunidade de se estabelecer relações com colegas que atuam há mais tempo na instituição. Ressalta, ainda, a importância de um Programa de Integração, salientando que as primeiras impressões que são captadas da organização e dos gestores são fundamentais. Esse entendimento assim é expresso pelo autor:

Uma recepção calorosa, apresentações e um programa de integração conduzido e planejado corretamente serão de grande

valia para os novos colaboradores da empresa, facilitando sua adaptação e favorecendo seu posterior desempenho no trabalho. A integração criteriosa é um fator fundamental para a retenção de funcionários por um longo período (MULLINS, 2004, p. 279).

Segundo o entender de Chiavenato (2004), a integração ou socialização organizacional pode ser descrita como a maneira pela qual a instituição recebe e faz a integração dos ingressantes ao seu sistema e à sua cultura para uma melhor adequação do seu comportamento às expectativas da organização.

Banov (2011) explica que o novo servidor, além da qualificação para o cargo (já exigida no concurso público), será um integrante da instituição, devendo, então, adaptar-se à sua cultura. Esclarece, ainda, que as regras, normas e demais diretrizes que orientarão o ingressante sobre como se portar deverão ser incorporadas durante o processo de socialização. De acordo com o autor, na integração de novos servidores poderá ser utilizado um programa informal de socialização no qual um membro mais antigo ensina para o mais novo aspectos institucionais. Poderão ser utilizados, ainda, cursos ministrados por gestores da organização, além de dinâmicas de grupo e outras ferramentas de Gestão de Pessoas.

No âmbito da instituição onde os gestores interlocutores da presente pesquisa atuam, normalmente durante os quatro primeiros dias de exercício, os ingressantes participam do Programa de Ambientação, quando colegas do próprio órgão, com mais tempo de serviço, apresentam a instituição aos novos, escutam suas expectativas e dão as primeiras noções do trabalho a ser realizado. Atualmente, o referido programa está, em síntese, assim organizado: recepção e credenciamento; cerimônia de posse; boas-vindas; informações sobre saúde no âmbito institucional; estrutura do Poder Judiciário; fluxo e rotinas de trabalho; programas informatizados; tecnologia da informação; processo eletrônico; atendimento e ética no serviço público; segurança institucional; orçamento e finanças, Gestão de Pessoas; responsabilidade socioambiental, entre outros temas.

Logo a seguir, seguem os formulários de Avaliação de Aplicação utilizados no Programa de Ambientação. No entendimento do Gestor 1 essa avaliação deve ser usada em casos específicos e depende, em geral, da percepção do gestor e do

próprio servidor em um período razoável de tempo para que o ingressante possa utilizar de forma efetiva as competências que desenvolveu no programa.

O citado gestor traz para reflexão as seguintes considerações:

O uso indiscriminado dessa avaliação tende a torná-la subjetiva porque tanto os gestores quanto os servidores dispõem de pouco tempo para participar desse tipo de avaliação. E eu acredito que se eles forem requisitados com muita frequência vão passar a fazer avaliações superficiais.

Quadro 19 - Formulário da Avaliação de Aplicação (servidor) – Programa de Ambientação

PROGRAMA DE AMBIENTAÇÃO	
Avaliador / servidor:	Data:
Unidade:	
OBJETIVOS DO PROGRAMA DE AMBIENTAÇÃO	
Fornecer aos ingressantes noções básicas sobre a estrutura e o funcionamento da instituição; promover a ambientação e a adaptação dos novos servidores e transmitir conhecimentos básicos necessários ao início do exercício de suas atividades.	
1. Na sua opinião, o Programa de Ambientação atingiu os seus objetivos?	
<input type="checkbox"/> sim	
<input type="checkbox"/> não.	
Porque _____	

Assinale, abaixo, como avalia a sua adaptação à unidade de trabalho após o Programa de Ambientação.	
2. Quanto ao seu conhecimento sobre a estrutura da unidade de trabalho e o fluxo do processo.	
<input type="checkbox"/> Muito bom <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Fraco	
3. Quanto ao conhecimento sobre o Sistema Informatizado.	
3.1. noção geral.	
<input type="checkbox"/> Muito bom <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Fraco	
3.2. movimentos.	
<input type="checkbox"/> Muito bom <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Fraco	
3.3. consulta.	
<input type="checkbox"/> Muito bom <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Fraco	

3.4. carga.

() Muito bom () Bom () Regular () Fraco

3.5. Elaboração de documentos simples.

() Muito bom () Bom () Regular () Fraco

4. Quanto ao conhecimento necessário para atendimento ao público.

() Muito bom () Bom () Regular () Fraco

5. Você sentiu falta de outro conteúdo que não foi contemplado no Programa?

6. Que sugestões você dá para melhorarmos o Programa de Ambientação?

7. Outras considerações importantes:

Fonte: Gestor 1/Adaptado pela autora

Quadro 20 - Formulário da Avaliação de Aplicação (gestor) – Programa de Ambientação

PROGRAMA DE AMBIENTAÇÃO

Avaliador / Gestor:

Data:

Unidade:

OBJETIVOS DO PROGRAMA DE AMBIENTAÇÃO

Fornecer aos ingressantes noções básicas sobre a estrutura e o funcionamento da instituição; promover a ambientação e a adaptação dos novos servidores e transmitir conhecimentos básicos necessários ao início do exercício de suas atividades.

1. Na sua opinião, o Programa de Ambientação atingiu os seus objetivos?

() sim

() não.

Porque _____

Assinale, abaixo, como avalia o nível de melhoria após o Programa de Ambientação.

2. Quanto ao conhecimento do ingressante sobre a estrutura da unidade de trabalho e o fluxo do processo.

Muito bom Bom Regular Fraco

3. Quanto ao conhecimento sobre o Sistema Informatizado.

3.1. noção geral.

Muito bom Bom Regular Fraco

3.2. movimentos.

Muito bom Bom Regular Fraco

3.3. consulta.

Muito bom Bom Regular Fraco

3.4. carga.

Muito bom Bom Regular Fraco

3.5. Elaboração de documentos simples.

Muito bom Bom Regular Fraco

4. Quanto ao desempenho do ingressante no atendimento ao público.

Muito bom Bom Regular Fraco

5. Que sugestões você dá para melhorarmos o Programa de Ambientação?

6. Outras considerações importantes:

Fonte: Gestor 1/Adaptado pela autora

É interessante constatar que os formulários constantes dos Quadros 19 e 20 normalmente são encaminhados aos ingressantes e aos gestores depois de pelo menos um mês do Programa de Ambientação. Esse procedimento encontra amparo em Kirkpatrick & Kirkpatrick (2010a), pois, na concepção dos autores, “não se deve

tentar fazer qualquer avaliação antes que os treinandos tenham tido a oportunidade de adotar o novo procedimento” (p. 69). Além disso, eles assim esclarecem:

Mesmo que um participante tenha a oportunidade imediata de aplicar em seu dia a dia aquilo que aprendeu, você ainda deve lhe dar um tempo para que essa transferência ocorra. Para alguns programas, dois ou três meses após o treinamento é uma boa regra prática. Para outros, seis meses será mais realista. Dê tempo suficiente para que os treinandos voltem ao trabalho, reflitam sobre o comportamento sugerido e tentem adotá-lo (KIRKPATRICK & KIRKPATRICK, 2010a, p. 69).

Ao analisar as informações trazidas pelos gestores entrevistados, no que diz respeito à avaliação de aplicação utilizada após o Programa de Ambientação, depreendo que o procedimento está em consonância com o sugerido por Kirkpatrick & Kirkpatrick (2010a), pois, mesmo os ingressantes tendo oportunidade de adotar o novo comportamento construído ao longo do referido programa, a avaliação dessa aplicação só é feita posteriormente, depois de um prazo previamente definido.

Prosseguindo a análise, em especial sobre o caput do Art. 13 da Resolução CNJ nº 192/2014 e do Art. 15 da Resolução CSJT nº 159/2015, percebo que essa avaliação está sendo utilizada, sempre que possível, para orientar novas tomadas de decisões sobre a formação e o aperfeiçoamento dos servidores ingressantes na instituição onde os interlocutores desta investigação são gestores.

O Gestor 5 traz a experiência de um curso mais longo, oferecido tempo atrás em que, ao final, depois de aproximadamente um mês do término da capacitação, tanto o gestor quanto o aluno recebiam uma mensagem eletrônica para que fosse informado quais melhorias foram identificadas no trabalho do aluno após a realização desse curso. O interessante, conforme destacado pelo gestor, é que as respostas estavam alinhadas. Essa é uma outra experiência referente a essa dimensão, ainda que no momento não esteja sendo utilizada.

Por fim, quanto à avaliação de aplicação, percebi que a instituição já apresenta alguma *expertise*, que poderá ser estendida para outras ações de capacitação e não somente àquelas que dizem respeito aos servidores ingressantes (como já feito em outra oportunidade e relatado pelo Gestor 5). Entretanto, é de se refletir sobre o aspecto trazido pelo Gestor 4, no sentido de que muitas vezes essa

avaliação é inviabilizada em função da política de oferta de vagas nos cursos de capacitação, pois, muitas vezes “não há relação direta entre as atribuições funcionais do participante da ação formativa e o conteúdo desenvolvido”. Além disso, cabe destacar outro aspecto mencionado, de que essa avaliação não seria utilizável em toda qualquer ação de formação e aperfeiçoamento. Por fim, ela demandaria um tempo bem maior para planejamento, o que, no momento seria impraticável, por falta de recursos e preparação de integrantes da área de capacitação para implementá-la.

4.4 Avaliação de resultado

Cada procedimento de avaliação tem possibilidades específicas para proporcionar conhecimento sobre a realidade avaliada (SACRISTÁN, 1998, p. 307).

No que diz respeito à avaliação de resultado, que “tem como objetivo analisar se a ação formativa contribuiu para o alcance da estratégia”, conforme consta no Art. 13 da Resolução CNJ Nº 192/2014 e no Art. 15 da Resolução CSJT nº 159/2015, os interlocutores desta pesquisa foram unânimes ao afirmar que ela não é utilizada.

Hourneaux Junior & Eboli (2009) definem a avaliação de resultados da seguinte forma:

Resultados – Neste nível, avaliar resultados significa determinar se o treinamento afetou positivamente os resultados dos negócios ou contribuiu para os objetivos da organização. Mensuram-se mudanças em indicadores como crescimento na produtividade; melhoria na qualidade, redução de custos; redução na frequência de acidentes, crescimento nas vendas e até mesmo maiores margens de lucro e de retorno. Procura-se identificar como a empresa foi beneficiada com o treinamento; se a produtividade aumentou; ou se as reclamações de clientes diminuíram, por exemplo (HOURNEAUX JUNIOR & EBOLI, 2009, p. 5).

Kirkpatrick & Kirkpatrick (2010a) entendem que essa é talvez a parte mais difícil do processo: “determinar quais resultados finais foram obtidos em decorrência

da participação em um programa de treinamento” (p. 77). Afirmam, ainda, que “é o desafio maior para os profissionais de treinamento, afinal de contas, é para isso que treinamos” (KIRKPATRICK & KIRKPATRICK, 2010a, p. 82).

Além disso, as percepções dos gestores encontram amparo nos estudos de Hourneaux Junior & Eboli (2009), que divulgaram a dificuldade de utilização da metodologia de Kirkpatrick quanto aos quatro níveis e, em especial, aos níveis 3 e 4 (chamados na Resolução CNJ nº 192/2014 e na Resolução CSJT nº 159/2015 de avaliação de aplicação e avaliação de resultado), tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil.

Em recente publicação, Hourneaux Junior & Dias (2014) afirmam que “a dificuldade da mensuração da avaliação dos resultados tem sido apontada como uma das grandes preocupações das organizações no que se refere à realidade da educação corporativa” (HOURNEAUX JUNIOR & DIAS, 2014, p. 105). Nesses recentes estudos mais uma vez aparece uma rejeição aos níveis mais complexos de avaliação, assim como já havia sido percebido em pesquisas anteriores.

Eboli, Hourneaux Junior & Cassimiro (2014) afirmam que a avaliação dos resultados tem sido apontada, sistematicamente, como um dos pontos críticos para as atividades de educação corporativa nas organizações.

Em complementação, Hourneaux Junior, Dias & Eboli (2013), no decorrer dos seus estudos, assim se manifestam acerca da possibilidade de futuras pesquisas:

Apesar de se tratar de um tema com mais de meio século de discussões, a avaliação dos resultados nas atividades de treinamento, desenvolvimento e educação nas organizações ainda oferece oportunidades para pesquisas que identifiquem, mensurem e, principalmente, expliquem este fenômeno nas organizações, de modo a construir conhecimento e propiciar importantes subsídios para a gestão (HOURNEAUX JUNIOR; DIAS & EBOLI, 2013, p. 13).

O Gestor 5 explica que a avaliação de resultado demanda muito tempo de planejamento dentro de um setor de capacitação e que, por ora, a unidade não dispõe de recursos para realizar essa avaliação em todas as ações de formação e aperfeiçoamento. Em concordância, o Gestor 1 explica que, no seu entender, a avaliação agora discutida tem características particulares que a torna viável e útil em

algumas situações específicas. Ele assevera que os responsáveis pelas áreas de capacitação tem que otimizar os recursos e, diante disso, as ações de formação e aperfeiçoamento devem ser avaliadas não somente para gerar relatórios, o que implicaria numa burocratização dessas áreas, pois, de acordo com ele: “Nós vamos ter um grande número de relatórios que nós não vamos conseguir dar utilidade para eles”.

Na visão do Gestor 2 essa avaliação é a mais importante, pois ela “dá um norte do que tem que ser feito com relação à missão institucional e aos objetivos institucionais”. Enfatiza, entretanto, que não se trata apenas de capacitação, mas, também, do envolvimento de várias outras áreas pois, antes do lançamento de um determinado curso deverá ser feito um estudo anterior, da situação anterior ao curso, traçar um objetivo e depois, então, oferecer a formação para, por fim, analisar e comparar. Ele entende que as áreas de capacitação terão que contar com o apoio de outras unidades que tenha uma visão institucional maior, para que a avaliação de resultado possa ser, então, implementada. Essa avaliação é difícil, “mas não impossível – muito pelo contrário” diz o Gestor 2, destacando que com ela, deverá ocorrer uma seleção criteriosa dos cursos a serem oferecidos, ficando de fora dessa seleção definitivamente aquilo que não traz nenhuma vantagem para a instituição.

O Gestor 3 também comenta que a avaliação de resultado é “bastante difícil porque ela está vinculada ao alcance da estratégia”. Na “modesta avaliação” desse gestor, a instituição ainda precisa de uma mudança de cultura e ainda não está devidamente amadurecida para receber esse modelo de avaliação. Na percepção dele, ainda que a visão e a missão institucionais estejam bem consolidadas e divulgadas, os servidores ainda não conseguem compreender claramente “qual é a sua responsabilidade para o alcance da estratégia e a vinculação das ações de capacitação com o alcance da estratégia”. Nesse sentido, todas as ações de capacitação estão vinculadas ao objetivo estratégico aos quais elas impactam e no plano anual de capacitação existe uma coluna de correlação da ação de capacitação com os objetivos estratégicos.

A percepção de Kirkpatrick & Kirkpatrick (2010b) sobre resultados é no sentido de uma “parceria entre os profissionais da aprendizagem e os líderes empresariais com necessidades a serem supridas” (p. 113). Essa avaliação,

considerada como de nível 4 pelos autores, “*não é tão difícil assim*” (p. 113). Nela, deve ser considerado que “a aplicação do aprendizado no trabalho pode variar de uma pessoa para outra” (p. 117).

Esclarecem os mesmos autores que, se uma determinada ação de formação e aperfeiçoamento propiciou o aprendizado, com indícios que comprovem isso, “os resultados do nível 4 identificados na fase de avaliação do desenvolvimento do programa deverão confirmar essa fantástica e irrefutável relação entre aprendizado e resultados empresariais” (p. 131). Afirmam, ainda, que se nos três primeiros níveis foram reunidos indícios incontestáveis, “as evidências do nível 4 aparecerão como consequência” (p. 136).

Hourneaux Junior, Dias & Eboli (2013) constatam que ainda não existe um alinhamento entre a estratégia institucional e a avaliação de resultado, o que demonstra, possivelmente, que as avaliações não estão tendo como foco a instituição, mas sim apenas o indivíduo. No trabalho dos pesquisadores, foi apontada “a implantação de melhores formas para verificar os resultados gerados pelas ações educacionais” (p. 13) como o principal desafio enfrentado.

Para finalizar, e principalmente por trazer um enfoque mais tranquilizador, fica a seguinte sugestão, acerca da avaliação de resultado: “acima de tudo, contente-se com indícios, evidências, porque, em geral, costuma ser impossível ter provas concretas” (KIRKPATRICK & KIRKPATRICK, 2010a, p. 83).

4.5 Metatexto oriundo da análise das entrevistas

Uma vez que as categorias estejam definidas e expressas descritivamente a partir dos elementos que as constituem, inicia-se um processo de explicitação de relações entre elas no sentido da construção da estrutura de um metatexto. Nesse movimento, o pesquisador, a partir dos argumentos parciais de cada categoria, exercita a explicitação de um argumento aglutinador do todo. Este é

então empregado para costurar as diferentes categorias entre si, na expressão da compreensão do todo (MORAES & GALIAZZI, 2011, p. 30).

Ao expressarem sua percepção acerca das quatro dimensões da avaliação referidas na Resolução CNJ nº 192/2014 e na Resolução CSJT nº 159/2015 – reação, aprendizagem, aplicação e resultados – os interlocutores foram unânimes ao afirmar que **a primeira dimensão da avaliação – reação – é utilizada em todas as ações de formação e aperfeiçoamento** que são oferecidas aos servidores da instituição onde eles são gestores da área de capacitação. Kirkpatrick & Kirkpatrick (2010b) entendem que as opiniões dos participantes das referidas ações devem ser avaliadas em todos os programas, mesmo naqueles casos em que se acredita saber “qual foi a reação do grupo” (p. 56). Assim, a utilização da avaliação de reação mencionada pelos sujeitos interrogados segue o entendimento dos autores no sentido de que pode auxiliar na melhoria contínua das ações de capacitação disponibilizadas aos integrantes do órgão.

Com relação à avaliação de aprendizagem, verifica-se que nos cursos a distância, que normalmente são autoinstrucionais, ela é sempre realizada por meio de um questionário respondido ao final da capacitação. Vislumbra-se, nessa perspectiva virtual, um momento de mudança, com outros formatos de cursos a distância e, conseqüentemente, com outras possibilidades de avaliação. Mesmo que uma parte da estrutura organizacional encarregada da capacitação da instituição já esteja caminhando no sentido de uma avaliação de aprendizagem nos cursos presenciais, como, por exemplo, por meio de registros reflexivos e síntese multimídia, conforme narrativa constante nesse Capítulo, ainda ocorre uma dificuldade na sua forma de implementação em determinados cursos. Nesse sentido, a teoria pode auxiliar a prática com as sugestões trazidas, por exemplo, por Anastasiou & Alves (2009). Ainda que essa dimensão, no atual momento, possa ser um empreendimento difícil, traz-se uma sugestão que poderia ser considerada: a autoavaliação inserida dentro de uma proposta de avaliação formativa. Assim, constata-se que **a segunda dimensão da avaliação – aprendizagem – está em um processo contínuo de construção e reelaboração**, sendo utilizada, por ora, em uma parte das ações formativas oferecidas institucionalmente.

As entrevistas apontaram que, no momento, **a avaliação de aplicação** é utilizada no Programa de Ambientação, ainda que já tenha sido utilizada anteriormente em um curso de longa duração oferecido pela instituição. Este programa, previsto no inciso I do Art. 4º do Anexo III da Portaria Conjunta nº 3, nas Resoluções CNJ nºs. 192/2014 e 240/2016, bem como na Resolução nº 159/2015, é sempre avaliado, tanto pelos servidores que participam dessa ação de capacitação quanto pelos gestores com os quais eles trabalham, por meio de formulários específicos encaminhados para preenchimento algum tempo após o término do referido programa. Essa avaliação, de acordo com Kirkpatrick & Kirkpatrick (2010b), tenta diagnosticar que alteração ocorreu no comportamento de trabalho como consequência da participação em um programa de formação e aperfeiçoamento, e é o que ocorre nas avaliações de aplicação trazidas como exemplo pelos respondentes. Ademais, **é uma avaliação ainda pouco utilizada**, se comparada com as avaliações de reação e aprendizagem, o que se percebe tanto pelo fato dela ser utilizada, atualmente, em apenas uma ação formativa no órgão onde trabalham os interlocutores quanto nos estudos teóricos sobre essa dimensão da avaliação.

A **avaliação de resultado não é utilizada**, conforme afirmações trazidas pelos respondentes. Essa avaliação tem sido apontada como “um ponto crítico para as atividades de EC nas organizações” (EBOLI, HOURNEAUX JUNIOR & CASSIMIRO, 2014). Já Kirkpatrick & Kirkpatrick (2010b) entendem que para essa dimensão da avaliação ser implantada é necessário que a ação formativa “comece pensando no fim” (p. 114). Nesse sentido, já se observa um indício de que há possibilidade dela ser utilizada, pois, conforme referido por um dos interlocutores, no Plano Anual de Capacitação cada ação de formação e aperfeiçoamento está vinculada a algum dos objetivos estratégicos institucionais. E, como bem referiram Kirkpatrick & Kirkpatrick (2010b) se foram observados “indícios irrefutáveis nos três primeiros níveis, as evidências do nível 4 aparecerão como consequência” (p. 136). Por fim, percebe-se que há uma menor utilização dos níveis mais complexos de avaliação, em especial no que diz à avaliação de resultado. Porém, ela não deve ser desprezada pois, conforme definido no § 4º do Art. 13 da Resolução CNJ nº 192/2014, bem como no Art. 15 da Resolução CSJT nº 159/2015, “a avaliação de resultado tem como objetivo analisar se a ação formativa contribuiu para o alcance da estratégia”.

Daí foi possível inferir que existe uma aproximação entre o que foi dito pelos interlocutores e pelos estudos teóricos que deram sustentação a esta investigação e o contido em dois relatórios sobre o aperfeiçoamento de servidores do Poder Judiciário divulgados pelo Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Servidores do Poder Judiciário do Conselho Nacional de Justiça. Além disso, percebi aqui que a realização de um projeto piloto também foi valiosa, pois já apareceram aí indicativos que apontaram nesse mesmo sentido.

No relatório de 2014-2015 - disponível em www.cnj.jus.br - os dados divulgados revelam que aproximadamente 100% dos órgãos realizaram algum tipo de avaliação das ações de formação e aperfeiçoamento, conforme gráfico que segue:

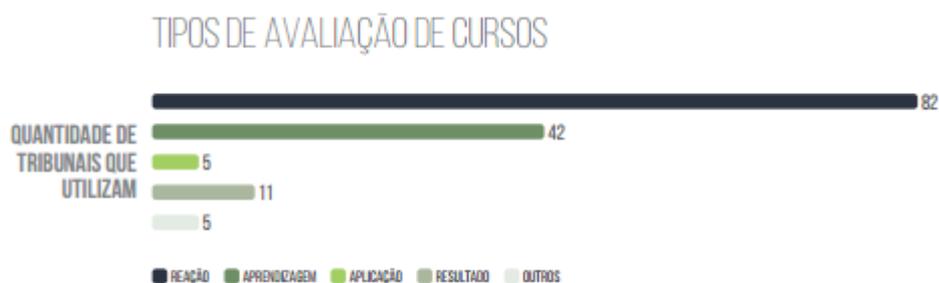
Gráfico 4 – Número de órgãos que realizou algum tipo de avaliação em 2014-2015



Fonte: Relatório sobre Formação e Aperfeiçoamento de Servidores do Poder Judiciário 2014-2015 – CEAJud/CNJ (www.cnj.jus.br).

Conforme consta no relatório, e considerando as quatro dimensões da avaliação previstas na Resolução CNJ nº 192/2014, percebe-se que a avaliação de reação é a mais utilizada, seguida da avaliação de aprendizagem. Já as avaliações de resultado e de aplicação foram pouco utilizadas, o que está demonstrado no seguinte gráfico:

Gráfico 5 – Tipos de avaliação de cursos utilizados em 2014-2015

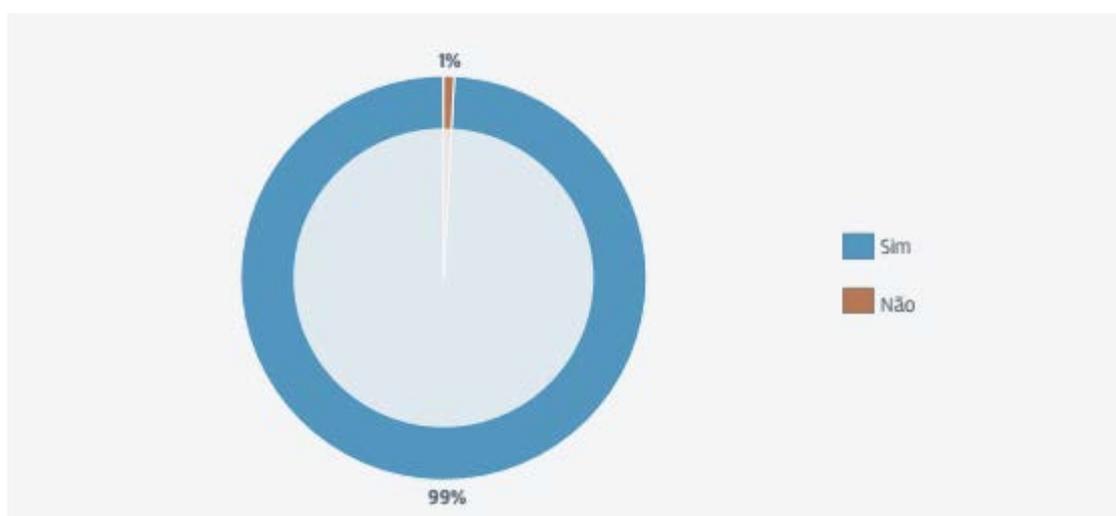


Fonte: Relatório sobre Formação e Aperfeiçoamento de Servidores do Poder Judiciário 2014-2015 – CEAJud/CNJ (www.cnj.jus.br).

Diante disso, foi possível perceber uma sintonia entre as respostas dadas pelos sujeitos da presente pesquisa, como também pelos respondentes da Pesquisa sobre Formação e Aperfeiçoamento de Servidores do Poder Judiciário 2014-2015 e com as teorias que envolvem a temática.

No Relatório de 2015-2016 a situação não foi muito diferente, pois a quase totalidade dos órgãos demonstrou realizar algum tipo de avaliação.

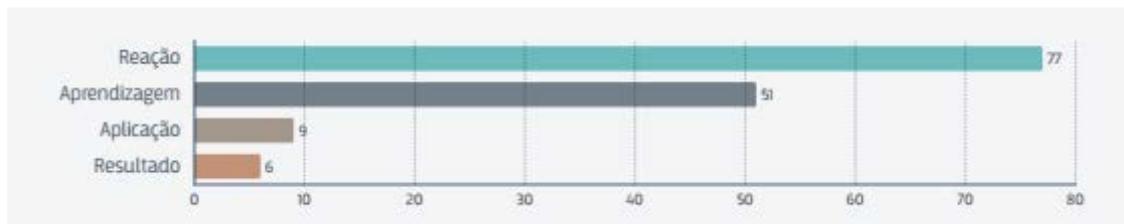
Gráfico 6 – Número de órgãos que realizou algum tipo de avaliação em 2015-2016



Fonte: Relatório sobre Formação e Aperfeiçoamento de Servidores do Poder Judiciário 2015-2016 – CEAJud/CNJ (www.cnj.jus.br).

Sobre as quatro dimensões da avaliação, a percepção é a mesma do relatório anterior no sentido de que os níveis mais complexos ainda são muito pouco utilizados. Essa assertiva pode ser observada no gráfico abaixo:

Gráfico 7 – Tipos de avaliação de cursos utilizados em 2015-2016



Fonte: Relatório sobre Formação e Aperfeiçoamento de Servidores do Poder Judiciário 2015-2016 – CEAJud/CNJ (www.cnj.jus.br).

Com fundamentação no entendimento dos sujeitos participantes desta pesquisa e também à luz dos estudos dos autores que tratam da temática aqui debatida, percebo que a teoria que emerge deste estudo nasce a partir da prática real desses sujeitos e, nesse cenário, a associação da teoria com a prática foi a partir da experiência concreta vivida por cada um dos interlocutores, encontrando amparo, dessa forma, nos estudos de Snyders (1978). Nesse diapasão, o intento deste trabalho de legitimar a teoria a partir da análise da prática foi atingido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS (SEMPRE PROVISÓRIAS)

[...] Como ato político, a superação do senso comum pressupõe a formação de intelectuais dispostos a compromissos e atos que objetivem a crítica das desigualdades e a construção de uma sociedade socialmente mais igualitária, politicamente mais participativa, ecologicamente mais equilibrada e finalmente, economicamente mais justa (FERNANDES & VIOLA, 2004, p. 106).

Ao chegar à fase final de escritura deste trabalho, percebo que a minha caminhada foi no sentido de procurar entender o processo avaliativo das ações de formação e aperfeiçoamento em um contexto de educação corporativa, em especial sobre as quatro dimensões da avaliação previstas tanto na Resolução CNJ nº 192/2014 quanto na Resolução CSJT nº 159/2015: reação, aprendizagem, aplicação e resultado, com a pretensão de oferecer alguns subsídios para o aprimoramento da própria avaliação. Diante disso, dou-me conta da aproximação deste estudo com a meta-avaliação, que, de acordo com Rodrigues (1999, p. 51) “é uma fonte de informação e de retroalimentação para a própria avaliação”.

Assim como Elliot (2011, p. 960), percebo que “em diversas instâncias, a necessidade de meta-avaliar uma avaliação, seu relatório ou o próprio processo avaliativo é a forma de atestar-lhes a qualidade ou de evidenciar pontos que ainda precisam ser burilados”.

Segundo a autora, para que a implantação de uma meta-avaliação seja bem sucedida, bem como para que uma melhor compreensão sobre o processo avaliativo seja evidenciada, todos os envolvidos terão que assumir suas responsabilidades para que ocorra um avanço nas possibilidades de utilização dos resultados obtidos.

Recorro, então, a Freire & Shor (1987) para ter coragem de agir e, então, produzir esta tese, sem me deixar paralisar pelo medo, comandando esse medo para arriscar e avançar no processo de criação, pois, não há possibilidade desta pesquisa existir sem arriscar. Assim, não posso negar que esse trabalho foi construído com medo, mas também com ousadia.

Somado a isso, procuro não esquecer, em nenhum momento, da *humildade pedagógica* necessária para esta construção, termo este aprendido com Cortella (2014a).

Retomo, ainda, o diálogo de Bauman (2016) com Bordoni:

Asas devem ser abertas com mais envergadura, não cortadas. Já não são mais empregados e funcionários que seguem regras e realizam os gestos procurados, mas indivíduos autocontrolados, autônomos, autoconfiantes, impetuosos e não convencionais (BAUMAN & BORDONI, 2016, p. 67).

Essa reflexão, aliada ao aprofundamento do estudo sobre a temática, favoreceu a busca de alternativas para a implementação, sempre que possível, das quatro dimensões da avaliação. Aqui começo a encontrar amparo no pensamento da pedagoga portuguesa Alarcão (2001) no sentido de que o exercício da reflexão faz da prática um campo de reelaboração contínua, associando teoria e prática como estruturadoras de novas ações.

As categorias previamente constituídas neste estudo, coerentes com a metodologia utilizada – pesquisa com uma abordagem qualitativa – representam o diálogo entre o conhecimento e a vivência pessoal dos entrevistados, entrelaçado, ainda, com os referenciais teóricos que envolvem a questão.

Este trabalho está longe de esgotar a compreensão acerca das quatro dimensões da avaliação aqui apresentadas. Contudo tem-se a modesta esperança de que ele possa servir de estímulo a novos estudos que levem à melhor compreensão da temática em questão. Ele já foi um primeiro passo naquilo sugerido por Hourneaux Junior, Dias & Eboli (2013) no sentido de que novas pesquisas qualitativas fossem conduzidas “para investigar os motivos pelos quais as avaliações de níveis mais complexos não acontecem” (p. 13).

Abbad, Gama & Borges-Andrade (2000) ressaltam o quanto tem crescido, tanto nacional quanto internacionalmente, o interesse por pesquisas sobre avaliação em um contexto de educação corporativa, destacando que “a área está ativa e vem caracterizando-se pela busca incessante de melhores modelos conceituais, teóricos e metodológicos para estudar as variáveis de interesse” (p. 28). Essa constatação

pode ser somada àquela destacada por Eboli (2014) de que as pesquisas sobre educação corporativa também estão aumentando consideravelmente.

Pela dificuldade de se aceitar uma posição única e absoluta quanto às quatro dimensões da avaliação, destaca-se aqui que a opção de se utilizar os estudos teóricos, como, por exemplo, os de Kirkpatrick & Kirkpatrick (2010a & 2010b), bem com os de Hourneaux Junior, Dias & Eboli (2013) e os de Hourneaux Junior & Eboli (2009), foi embasada no fato de que os estudos de Donald Kirkpatrick, embora datados de 1959, apenas recentemente estão sendo utilizados pelas organizações. Em que pese outros autores terem estudado a temática, expandindo, inclusive, a avaliação até uma quinta dimensão: retorno sobre investimento, aqui a opção foi de analisar as quatro dimensões previstas na Resolução CNJ nº 192/2014 e na Resolução CSJT nº 159/2015.

A forma de investigação aqui apresentada fez com que, como já dito, se utilizassem como pano de fundo os estudos de Donald Kirkpatrick. A influência desses estudos, entretanto, não pode contaminar outras percepções acerca da avaliação aqui analisada. Ainda que o autor não explicita a natureza hierárquica das quatro dimensões da avaliação, por ele assim chamadas: reação (nível 1); aprendizagem (nível 2); comportamento (nível 3); e resultados (nível 4), “na prática tem sido aceita essa hierarquia” (HOURNEAUX JUNIOR & EBOLI, 2009).

Abbad, Gama & Borges-Ferreira (2000) assim abordam a relevância desse aspecto:

Os dados sobre o relacionamento entre os níveis de avaliação são contraditórios e muitas vezes inconsistentes. Apesar disso, a maior parte das pesquisas desta área continua sendo concebida com base nas abordagens tradicionais, sem um questionamento sobre a adequação de alguns dos pressupostos desses modelos (ABBAD, GAMA & BORGES-FERREIRA, 2000, p. 28).

Há referência, portanto, à variação de procedimentos no que diz respeito à hierarquia e ao nível de relacionamento entre as quatro dimensões da avaliação, rompendo com a ideia de linearidade por meio dos diversos olhares apresentados sobre a questão.

Nesse sentido, talvez Bauman (2001) ajude a ampliar o debate ao discutir em sua obra a modernidade líquida e explicar que os “líquidos, diferentemente dos sólidos, não mantêm sua forma com facilidade” (p. 8). A influência de Bauman no contexto deste trabalho resgata o fato de que os conceitos já foram sólidos, e que, agora, na modernidade, precisamos também considerar a fluidez do líquido. Outro aspecto importante apontado pelo sociólogo polonês trata do fato de que “os fluídos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la” (p. 8).

A utilização das quatro dimensões da avaliação não é um empreendimento fácil, mas sim decisivo numa nova percepção de formação e aperfeiçoamento em um contexto de educação corporativa. Nesse cenário, entende-se que a ancoragem dos temas que tangenciaram a temática deva ocorrer com cuidado, ainda mais que estão inseridos numa abordagem onde a cultura organizacional não pode ser negligenciada.

De acordo com Banov (2011) a cultura organizacional orienta o comportamento dos integrantes da instituição. O perfil cultural de cada órgão, sob a ótica da autora, sofre uma transformação ao longo do tempo, tendo em vista que as pessoas se relacionam com o ambiente externo e acabam criando uma maneira própria de agir e interagir.

A narrativa nos mostra que as quatro dimensões da avaliação estão em um processo de construção, levando em consideração a cultura organizacional específica da instituição. Aqui retomo Cavalieri, Macedo-Soares & Thiollent, (2004) para lembrar a importância desse processo de construção da avaliação para a melhoria contínua da efetividade e da qualidade.

Vale ponderar que a ancoragem anteriormente referida perpassa outros temas que abarcaram esta construção – competências e educação corporativa, onde se percebe que um Programa de Gestão por Competências não pode ser desprezado. Além desse programa, como bem concluiu Russo (2009), uma moderna gestão de pessoas no Poder Judiciário implica um adequado treinamento, entre outros aspectos, tais como seleção, orientação, incentivo à gestão participativa, motivação e investimento em trabalho em equipe (p. 185).

Enfatizo, também, nessas considerações finais, a necessidade de uma verificação constante, durante esse processo, se estão sendo cometidos erros ou desvios, para que, se necessário, sejam tomadas novas decisões no sentido de serem feitas correções ou adotadas estratégias alternativas que possibilitem reconduzir o processo, conforme nos ensina Ribeiro (1993), sempre lembrando, também, que seria prudente haver uma formação para os avaliadores.

A trajetória deste trabalho procurou desvelar um pouco as facetas que envolvem a implantação das quatro dimensões da avaliação previstas na Resolução CNJ nº 192/2014 e na Resolução CSJT nº 159/2015. Em que pese a atualidade das referidas resoluções, publicadas, respectivamente, em maio de 2014 e dezembro de 2015, destaco, em especial, com relação ao primeiro regramento mencionado, que ele, bem como a Resolução CNJ nº 240/2016 (publicada em setembro de 2016), que dispõe sobre a política nacional de gestão de pessoas no âmbito do Poder Judiciário, foram objeto de consulta pública, juntamente com as demais Resoluções publicadas pelo Conselho Nacional de Justiça, com a intenção de aprimorar tais atos normativos. Elas foram reunidas, numa proposta de Resolução CNJ nº 4, que consolida as resoluções daquele Conselho referentes à Gestão de Pessoas, cuja redação final ainda não foi publicada.

Não tive a presunção de apresentar conclusões definitivas, entretanto, a partir das reflexões feitas ao longo deste percurso, percebo que foi possível significar a relevância e a aplicabilidade da avaliação das ações de formação e aperfeiçoamento em um contexto de educação corporativa, baseada em conhecimentos, habilidades e atitudes coerentes com cada ação formativa e que sustente tomadas de decisões pertinentes à constatação de resultados, o que reforçou a tese da crença na possibilidade da educação como ato político e da democratização das relações de trabalho.

Mesmo que as reflexões tenham deixado de explicitar quais as melhores alternativas para implementação das quatro dimensões da avaliação previstas na Resolução CNJ nº 192/2014 e na Resolução CSJT nº 159/2015, foi apresentada uma perspectiva de continuidade desse processo, sempre lembrando que evidências e indícios podem ser considerados e respeitando o tempo inicial de construção e adaptação a esse novo cenário. Assim, mesmo nesse estado de crise

em que estamos vivendo e com a incerteza sobre o que acontecerá no futuro, fica aqui a esperança de dias melhores, onde a atuação dos gestores da área de capacitação será estratégica para a implantação das quatro dimensões da avaliação debatidas neste trabalho, dentro do possível – como está explícito nas Resoluções acima referidas.

DIAS MELHORES

Rogério Flausino
(vocalista do Jota Quest)

Vivemos esperando
Dias melhores
Dias de paz
Dias a mais
Dias que não deixaremos para trás

Vivemos esperando
O dia em que seremos melhores
Melhores no amor
Melhores na dor
Melhores em tudo

Vivemos esperando
O dia em que seremos para sempre
Vivemos esperando
Dias melhores pra sempre
Dias melhores pra sempre

Vivemos esperando
Dias melhores
Dias de paz
Dias a mais
Dias que não deixaremos para trás

Vivemos esperando
O dia em que seremos melhores
Melhores no amor
Melhores na dor
Melhores em tudo

Vivemos esperando
O dia em que seremos para sempre
Vivemos esperando
Dias melhores pra sempre
Dias melhores pra sempre

REFERÊNCIAS

ABAD, Gardênia; GAMA, Ana Lidia Gomes; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. *Treinamento: Análise do Relacionamento da Avaliação nos Níveis de Reação, Aprendizagem e Impacto no Trabalho*. RAC, v. 4, n. 3, Set./Dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v4n3/v4n3a03>>. Acesso em 04 dez 2016.

ALARCÃO, Isabel (org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 8 ed. Joinville: Univille, 2009.

BANOV, Márcia Regina. *Psicologia no gerenciamento de pessoas*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

BAUMAN, Zygmunt; BORDONI, Carlo. *Estado de crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras Escolhidas. Volume I. 14. reimpressão. São Paulo: Editora Brasiliense, 2011.

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. *Entre epistemologia e hermenêutica: a questão da racionalidade e da historicidade do conhecimento e o debate sobre tese da complementaridade*. In.: TREVISAN, Amarildo Luiz; ROSSATTO, Noeli Dutra (orgs.) *Filosofia e Educação: confluências*. Santa Maria: Ed. FACOS/UFSM, 2004, p. 279-302. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/gpforma/livrosenafe1.pdf>>. Acesso em 01 mar 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. *Guia de Gestão por Competências no Poder Judiciário*. Coordenação: Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Servidores do Poder Judiciário (CEAJud) - Brasília: CNJ, 2016. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2016/07/288c31aa77ecbfe82f6df23c52b2d633.pdf>>. Acesso em 29 nov 2016.

_____. *Relatório sobre Formação e Aperfeiçoamento de servidores do Poder Judiciário (2014-2015)*. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/destaques/arquivo/2015/05/06e7520ab71febcc5122b43461c82e93.pdf>>. Acesso em 09 dez 2016.

_____. *Relatório sobre Formação e Aperfeiçoamento de servidores do Poder Judiciário (2015-2016)*. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2016/06/cbe03d695ec1d69c18510d478328da46.pdf>>. Acesso em 09 dez 2016.

_____. Resolução nº 111, de 6 de abril de 2011. *Institui o Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Servidores do Poder Judiciário - CEAJud e dá outras providências*. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/atos-normativos?documento=130>>. Acesso em 06 mai 2015.

_____. Resolução nº 192, de 08 de maio de 2014. *Dispõe sobre a Política Nacional de Formação e Aperfeiçoamento dos Servidores do Poder Judiciário*. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/atos-normativos?documento=2012>>. Acesso em 06 mai 2015.

_____. Resolução nº 240, de 09 de setembro de 2016. *Dispõe sobre a Política Nacional de Gestão de Pessoas no âmbito do Poder Judiciário*. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/files/atos_administrativos/resoluo-n240-09-09-2016-presidencia.pdf>. Acesso em 18 set 2016.

BRASIL. Conselho Superior da Justiça do Trabalho. Ato nº 193/CSJT.GP.SG.CGPEs, de 24 de junho de 2013. *Institui Grupo de Trabalho para elaboração do projeto de implantação do Centro de Capacitação e Formação de Servidores da Justiça do Trabalho de primeiro e segundo graus*. Disponível em: <<http://aplicacao.tst.jus.br/dspace/handle/1939/30857>>. Acesso em 06 mai 2015.

_____. Resolução CSJT nº 92, de 29 de fevereiro de 2012. *Dispõe sobre as diretrizes básicas para a implantação do modelo de Gestão de Pessoas por Competências no âmbito da Justiça do Trabalho de primeiro e segundo graus*. Disponível em: <<http://aplicacao.tst.jus.br/dspace/handle/1939/20716>>. Acesso em 09 dez 2016.

_____. Resolução CSJT nº 159, de 27 de novembro de 2015 *Institui a Política Nacional de Educação para os servidores da Justiça do Trabalho de primeiro e segundo graus*. Disponível em: <<https://juslaboris.tst.jus.br/handle/1939/75331>>. Acesso em 09 dez 2016.

BRASIL. Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006. *Institui a política e as diretrizes para o desenvolvimento de pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm>. Acesso em 29 nov 2016.

BRASIL. Portaria Conjunta nº 3, de 31 de maio de 2007. *Regulamenta dispositivos da Lei nº 11.416, de 15 de dezembro de 2006*. Disponível em: <http://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/1939/3135/2007_portc0003_stf.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 29 nov 2016.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. *Levantamento. Governança e Gestão de Pessoas em unidades da Administração Pública Federal. Constatação de deficiências na maior parte dos quesitos avaliados. Determinações e recomendações visando a induzir melhorias nos sistemas existentes*. Acórdão TCU Plenário nº 3.023/2013. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/transparencia/adm/arquivos/acordao_tcu_3023_2013>.

Acesso em 29 nov 2016.

BRUYNE, Paul de. *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os polos da prática metodológica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1991.

CASALETTI, Bárbara Burgardt. *A Constituição do Docente Online em um Contexto de Educação Corporativa*. 140 páginas. Dissertação. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4522>. Acesso em: 04 abr 2015.

_____. *Educação corporativa: um tema da contemporaneidade*. Revista do Mestrado Profissional Gestão em Organizações Aprendentes. UFPB, João Pessoa, v.2, n.1, 2013, p. 3-16. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/mpgoa/article/view/16788/9732>>. Acesso em 04 abr 2015.

CAVALIERI, Adriane; MACEDO-SOARES, T. Diana v. A. de; THIOLENT, Michel. *Avaliando o Desempenho da Universidade*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2004.

CHIAVENATO, Idalberto. *Recursos humanos: o capital humano das organizações*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

_____. *Introdução à Teoria Geral da Administração*. 7. ed. totalmente revista e atualizada. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CLANDININ, D. Jean.; CONNELLY, F. Michael. *Narrative Inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 13. ed. revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Educação, convivência e ética: audácia e esperança!* São Paulo: Cortez, 2015.

_____. *Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes*. São Paulo: Cortez, 2014a.

_____. *Não nascemos prontos: provocações filosóficas*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011a.

_____. *Não se desespere: provocações filosóficas*. Petrópolis: Vozes, 2013d.

_____. *O que a vida me ensinou*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2011b.

_____. *Pensar bem nos faz bem! Pequenas reflexões sobre grandes temas*. 1. filosofia, religião, ciência e educação. Petrópolis: Vozes, 2013a.

_____. *Pensar bem nos faz bem! 2. família, carreira, convivência e ética*. Petrópolis: Vozes, 2013c.

_____. *Qual é a tua obra?* Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____; BARROS FILHO, Clóvis de. *Ética e vergonha na cara*. Campinas: Papyrus 7 Mares, 2014b.

_____; FREI BETTO. *Sobre a esperança*. 5. ed. Campinas: Papyrus 7 Mares, 2013b.

CRUZ, Renata da Conceição. *Universidade Corporativa: uma reflexão sobre conceitos e o termo universidade*. In: GUEVARA, Arnaldo José de Hoyos e ROSINI, Alessandro Marco (orgs.). *Tecnologias Emergentes: organizações e educação*. São Paulo: Cengage Learning, 2008, p. 105-122.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática*. São Paulo: Summus Editorial, 1986.

DECENZO, David A.; ROBBINS, Stephen Paul. *Administração de recursos humanos*. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2001.

DUTRA, Joel Souza. *Gestão de pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas*. São Paulo: Atlas, 2006.

DUTRA, Joel Souza; COMINI, Graziella Maria. *Competência como base para a gestão estratégica de pessoas*. In: EBOLI, Marisa et al. *Educação Corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos*. São Paulo: Atlas, 2010, p. 101-121.

EBOLI, Marisa; HOURNEAUX JUNIOR, Flavio; CASSIMIRO, Wagner Toyama. *Educação corporativa e os desafios para sua efetivação: processo de implantação e fatores críticos de sucesso*. In.: EBOLI, Marisa (org.). *Educação Corporativa: muitos olhares*. São Paulo: Editora Atlas, 2014, p. 28-37.

EBOLI, Marisa et al. *Educação Corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos*. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2010.

EBOLI, Marisa et al. *Educação Corporativa: muitos olhares*. São Paulo: Editora Atlas, 2014.

EBOLI, Marisa. *Fundamentos, princípios e práticas de educação corporativa*. In.: EBOLI, Marisa et al. *Educação Corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos*. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2010, p. 14-27.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. 24. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

ELLIOT, Ligia Gomes. *Meta-avaliação: das abordagens às possibilidades de aplicação*. Ensaio: aval. pol. públ. aval., Rio de Janeiro, v. 19, p. 941-964, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/11.pdf>>. Acesso em 07 set 2016.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. *À Procura da Senha da Vida – De-Senha a Aula Dialógica?* In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus Editora, 2008. p. 145-165.

_____. *Avaliação e complexidade da ação pedagógica: desafios para avaliar com o pensamento complexo*. Texto encomendado para debate no GT de Humanidades y Ciencias Sociales do Proyecto INNOVA CESAL – ALFA III. Reunião de San José/Costa Rica, 2011.

_____; VIOLA, Solon Eduardo. *Autonomia e conhecimento: algumas aproximações possíveis entre Antônio Gramsci e Paulo Freire a partir da análise de práticas pedagógicas emancipatórias*. *Revista Educação*. Santa Maria; v. 29; n. 2; p. 99-108, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3842>>. Acesso em 18 dez 2016.

_____. *Competência*. Texto para discussão no Fórum INNOVA CESAL – ALFA II. Reunião de Lisboa/Portugal, 2010.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso Fleury. *Em busca da competência*. Curitiba: 1º Encontro de Estudos Organizacionais, 2000. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEO/eneo_2000/2000_ENEO24.pdf>. Acesso em 18 dez 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FRENKEL, Edward. *Amor e matemática: o coração da realidade escondida*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2014.

GATTI, Bernadete Angelina, *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

HOURNEAUX JUNIOR, Flavio; DIAS, Carolina Aparecida de Freitas. *Investimentos e resultados em educação corporativa*. In.: EBOLI, Marisa (org.). *Educação Corporativa: muitos olhares*. São Paulo: Editora Atlas, 2014, p. 101-109.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOURNEAUX JUNIOR, Flavio; DIAS, Carolina Aparecida de Freitas; EBOLI, Marisa Pereira. *Avaliação de Resultados em Educação Corporativa: Análise dos Níveis de Avaliação de Kirkpatrick-Phillips e sua Relação com o Balanced Scorecard*. In: XXXVII Encontro da ANPAD, 2013. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2013_EnANPAD_GPR973.pdf>. Acesso em 07 ago 2016.

HOURNEAUX JUNIOR, Flavio; EBOLI, Marisa Pereira. *Os 50 anos da Metodologia*

de Kirkpatrick: Reflexões sobre a Mensuração de Resultados em Educação Corporativa. In: XXXIII Encontro da ANPAD, 2009. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/GPR1342.pdf>>. Acesso em 07 ago 2016.

JACKSON, Tim. *Prosperidade sem crescimento: vida boa em um planeta finito*. São Paulo: Planeta Finito, 2013.

JANELA AFONSO, Almerindo. *Avaliação Educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica*. In.: Educação & Sociedade, ano XX, nº 69, Dezembro/99. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a07v2069.pdf>>. Acesso em 01 mar 2015.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário Básico de Filosofia*. 5 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 2008.

KARNAL, Leandro. *A detração: breve ensaio sobre o maldizer*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2016.

KIRKPATRICK, Donald L.; KIRKPATRICK, James D. *Como avaliar programas de treinamento de equipes: os quatro níveis*. Rio de Janeiro: Editora Senac Rio, 2010a.

_____. *Como implementar os quatro níveis de avaliação de treinamento de equipes: um guia prático*. Rio de Janeiro: Ed. Senac Rio, 2010b.

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

LINCOLN, Yvonna; GUBA, Egon. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage, 1985.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 3ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

_____. *O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?* Revista Pedagógica Pátio, Artmed, ano 4, n. 12, fev. 2000, p. 6-11.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MEISTER, Jeanne C. *Educação corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas*. São Paulo: Makron Books, 1999.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

MULLINS, Laurie J. *Gestão da hospitalidade e comportamento organizacional*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

NAVAS, Maria del Carmen Ortega. *Desenvolvimento de competências e certificação*.

In.: ZAYAS, Emilio López-Barajas (org.). *O paradigma da educação continuada*. Porto Alegre: Penso Editora, 2012, p. 87-113.

NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PENNA FIRME, Thereza. *Avaliação: tendências e tendenciosidades*. Revista Ensaio, Fundação Cesgranrio, vol. 1, n. 2, 1994. p. 105-115. Disponível em: <http://www.unesp.br/forum-grandes-areas/II/pdfs/art_tendencias_tendenciosidades.pdf>. Acesso em 17 dez 2016.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. *Cotidiano: história(s), memória e narrativa: uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras*. In.: GARCIA, Regina Leite (org). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 97-118.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. *Manual de Investigação em Ciências Sociais: trajectos*. Lisboa: Gradiva, 2005.

REIS, Pedro; CLIMENT, Nuria. *Narrativas de professores: reflexiones em torno al desarrollo personal y profesional*. Andalucía: Editora da Universidad Internacional de Andalucía, 2012.

RIBEIRO, Lucie Carrilho. *Avaliação da aprendizagem*. 4. ed. Lisboa: Texto Editora, 1993.

RICHARDSON, Roberto. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Rosângela Rocio Jarros. *Meta-avaliação: o relato de uma experiência na universidade*. In.: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 4, n 1, 1999, p. 51-61. Universidade de Sorocaba. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=1023&path%5B%5D=1019>>. Acesso em 28 ago 2016.

RUSSO, Andréa Rezende. *Uma moderna gestão de pessoas no Poder Judiciário*. 196 páginas. Dissertação. Mestrado Profissional em Poder Judiciário. FGV Direito Rio. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2765/DMPPJ%202009%20-%20Andr%C3%A9a%20Rezende%20Russo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 18 set 2016.

SAUL, Ana Maria. *Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508143035>>. Acesso em 18 dez 2016.

_____. *Referenciais freireanos para a prática da avaliação*. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 25, p. 17-24, novembro 2008. Disponível em: <periodicos.puc-

campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/download/.../79>. Acesso em 15 dez 2016.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *A avaliação no ensino*. In.: SACRISTÁN, J. Gimeno; GOMES, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVI, Rafael. *Avaliação de jogos voltados para a disseminação do conhecimento*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em 21 set 2014.

SCRIVEN, Michael. *Evaluation thesaurus*. 4. ed. Newbury Park, CA: Sage, 1991.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23. ed revista e atualizada. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

SNYDERS, George. *Pedagogia Progressista*. Coimbra: Livraria Almedina, 1978.

SOARES, Magda. *Metamemória-memórias: travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortez, 1991.

TOMAZ, Erica Dalia. *Avaliação de resultados do treinamento à luz das abordagens de Donald Kirkpatrick e Jack Phillips: um estudo sobre a aplicação em empresas na região metropolitana do Recife/PE*. Faculdade Boa Viagem. Recife, 2012. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em 21 set 2014.

TURRA, Clodia Maria Godoy. *Avaliação e construção contínua da realidade*. In.: ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene (org.). *Avaliação: uma discussão em aberto*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, p. 57-71.

VESPA, Marcia. *Educação contemporânea nas organizações: o desafio de um sistema de desenvolvimento humano competitivo*. In: LEME, R. (org.). *Gestão por Competências no Setor Público*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2011, p. 117-130.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio*. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 12, n. 22, p. 75-90, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1684>>. Acesso em 18 dez 2016.

ZANDONADE, Viviane; BIANCO, Monica de Fatima. *A subjunção das competências a avaliação de desempenho*. Rio de Janeiro: XXXVI Encontro da ANPAD, 2012. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_GPR2058.pdf>. Acesso em 03 abr 2015.

ZAYAS, Emilio López-Barajas. *A elaboração de programas de educação permanente*. In.: ZAYAS, Emilio López-Barajas (org.). *O paradigma da educação continuada*. Porto Alegre: Penso Editora, 2012, p. 60-86.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Projeto Piloto (questionário prévio).....	118
APÊNDICE B – Carta de Apresentação.....	120
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	122
APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista Semiestruturada.....	125

APÊNDICE A**PROJETO PILOTO – QUESTIONÁRIO PRÉVIO**

Tendo em vista que o artigo 13 da Resolução CNJ nº 192/2014 prevê que as ações de formação e aperfeiçoamento deverão ser avaliadas, sempre que possível, pelos órgãos do Poder Judiciário, orientando novas tomadas de decisões e observada a especificidade da ação formativa, em quatro dimensões: **reação, aprendizagem, aplicação e resultado**, questiono:

=====

- 1) No Tribunal em que o(a) senhor(a) é gestor(a) é realizada a **avaliação de reação**, que tem como objetivo diagnosticar as impressões dos servidores sobre as ações formativas com relação a conteúdo, instrutores, recursos educacionais, ambiente, instalações e outros?
() SIM () NÃO

Se a resposta for SIM, de que forma e em quais ações de capacitação (todas, apenas as presencias, apenas as desenvolvidas a distância)?

Se a resposta for NÃO, justifique.

=====

- 2) No Tribunal em que o(a) senhor(a) é gestor(a) é realizada a **avaliação de aprendizagem**, que tem como objetivo examinar se os servidores absorveram os conhecimentos e aperfeiçoaram as habilidades e as atitudes?
() SIM () NÃO

Se a resposta for SIM, de que forma e em quais ações de capacitação (todas, apenas as presencias, apenas as desenvolvidas a distância)?

Se a resposta for NÃO, justifique.

=====

3) No Tribunal em que o(a) senhor(a) é gestor(a), é realizada a **avaliação de aplicação**, que tem como objetivo identificar se os servidores estão utilizando na atividade laboral os conhecimentos, as habilidades e as atitudes decorrentes da ação formativa?

() SIM () NÃO

Se a resposta for SIM, de que forma e em quais ações de capacitação (todas, apenas as presencias, apenas as desenvolvidas a distância)?

Se a resposta for NÃO, justifique.

=====

4) No Tribunal em que o(a) senhor(a) é gestor(a) é realizada a **avaliação de resultado**, que tem como objetivo analisar se a ação formativa contribuiu para o alcance da estratégia?

() SIM () NÃO

Se a resposta for SIM, de que forma e em quais ações de capacitação (todas, apenas as presencias, apenas as desenvolvidas a distância)?

Se a resposta for NÃO, justifique.

=====

APÊNDICE B

CARTA DE APRESENTAÇÃO



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Escola de Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Educação

CARTA DE APRESENTAÇÃO

PROJETO DE PESQUISA: Formação e Aperfeiçoamento em um Contexto de Educação Corporativa: Uma Narrativa com Enfoque Pedagógico

Esta pesquisa de Doutorado, desenvolvida na linha de pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação, do Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, tem como tema formação e aperfeiçoamento em um contexto de educação corporativa e pretende analisar como estão sendo abordadas as quatro dimensões da avaliação referidas no artigo 13 da Resolução CNJ nº 192/2014 (reação, aprendizagem, aplicação e resultado).

O estudo está sendo desenvolvido pela doutoranda em educação Bárbara Burgardt Casaletti, sob a orientação da Professora Dr. Cleoni Maria Barboza Fernandes e tem uma abordagem qualitativa, com dados coletados através do contato direto da pesquisadora com a realidade pesquisada por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores inseridos no contexto acima referido.

A pesquisadora proponente assegura que os participantes não serão identificados, mantendo-se o anonimato. Os dados coletados serão utilizados apenas para esta pesquisa e para publicações científicas dela decorrentes.

Estas informações estão sendo fornecidas para subsidiar a autorização voluntária dos sujeitos para concretização do presente estudo.

Além disso, os interlocutores terão acesso ao processo de investigação para esclarecimento de eventuais dúvidas, sendo-lhes garantida a liberdade de retirar o consentimento e abandonar o estudo em qualquer etapa.

Não há despesas pessoais para o participante, tampouco compensação financeira relacionada à participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Porto Alegre, _____ de _____ de _____.

Bárbara Burgardt Casaletti
Doutoranda em Educação

Prof^a. Dr. Cleoni Maria Barboza Fernandes
Orientadora

Pesquisadora: Bárbara Burgardt Casaletti (51) 9901-7037
barbara.casaletti@acad.pucrs.br

Orientadora: Prof^a. Dr. Cleoni Maria Barboza Fernandes (51) 2111-7144
cleoni.fernandes@pucrs.br

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Escola de Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Educação

Prezado(a) Senhor(a),

Vossa Senhoria está sendo convidada para participar voluntariamente de uma entrevista que servirá para a construção de uma tese de doutorado cujo tema é **formação e aperfeiçoamento em um contexto de educação corporativa**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS.

A referida entrevista será realizada pela doutoranda em Educação Bárbara Burgardt Casaletti, sob a orientação da Prof^a. Dr. Cleoni Maria Barboza Fernandes.

A sua participação é totalmente voluntária, não implicando lucros nem prejuízos de qualquer espécie.

Ao assinar este termo, Vossa Senhoria deve estar ciente de que os dados da entrevista serão utilizados apenas para esta pesquisa e para publicações científicas dela decorrentes. Você receberá cópia deste Termo, no qual consta o telefone e endereço eletrônico dos pesquisadores responsáveis, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, localizada na Av. Ipiranga, 6681, Prédio 15, Sala 330, Secretaria do Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades/ PUCRS, CEP: 90619-900 – Bairro Partenon – Porto Alegre – RS, também estará disponível pelo telefone (51) 3320 -3345 ou e-mail: cep@pucrs.br, de segunda a sexta-feira, das 8h às 12h e das 13h30min às 17h.

A participação na entrevista não representará qualquer risco de ordem psicológica para Vossa Senhoria. As informações fornecidas por Vossa Senhoria terão sua privacidade garantida pela pesquisadora responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados em qualquer forma. Como pesquisadora, comprometo-me a esclarecer devidamente qualquer dúvida que, eventualmente, o/a participante venha a ter, no momento da pesquisa ou posteriormente.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente Vossa Senhoria estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

De acordo com a Resolução nº 510/2016 – que define as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos - toda pesquisa possui riscos potenciais aos sujeitos participantes, maiores ou menores, de acordo com o objeto de pesquisa, os seus objetivos e a sua metodologia. Assim, esta pesquisa poderá causar constrangimento ou desconforto ao sujeito, durante a entrevista semiestruturada que será gravada. Para minimizar quaisquer riscos ao sujeito, a entrevista será transcrita e, após, enviada por e-mail, a fim do sujeito ter a possibilidade de pedir a exclusão de qualquer trecho ou adicionar qualquer informação que achar pertinente ao estudo.

Reafirmo, por fim, que sua identidade será preservada, sendo considerado o sigilo e o anonimato tanto na coleta de dados quanto na divulgação dos resultados.

=====

Eu, _____, declaro que estou de acordo em participar voluntariamente da pesquisa cujo tema é **formação e aperfeiçoamento em um contexto de educação corporativa**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS, e que fui devidamente esclarecido(a) de todos os aspectos constantes neste termo. Minha participação consistirá em fornecer informações para o estudo, a partir da realização de uma entrevista semiestruturada gravada. Compreendo que o estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando,

assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento em qualquer espécie de moeda por essa participação na pesquisa.

Porto Alegre, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) Participante

Doutoranda Bárbara Burgardt Casaletti

Prof^a. Dr. Cleoni Maria Barboza Fernandes

Pesquisadora: Bárbara Burgardt Casaletti (51) 9901-7037
barbara.casaletti@acad.pucrs.br

Orientadora: Prof^a. Dr. Cleoni Maria Barboza Fernandes (51) 2111-7144
cleoni.fernandes@pucrs.br

APÊNDICE D

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. FINALIDADES

Coletar dados para elaboração de Tese de Doutorado cujo tema é formação e aperfeiçoamento em um contexto de educação corporativa.

Discutir como se dá a avaliação na instituição onde o respondente é gestor.

2. QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

a) Como estão sendo realizadas as avaliações das ações de formação e aperfeiçoamento na instituição onde o(a) senhor(a) é gestor(a)?

b) Qual é a sua percepção, como gestor(a) da área de capacitação, acerca das quatro dimensões da avaliação referidas no artigo 13 da Resolução CNJ nº 192/2014?

c) Na sua opinião, todas as ações de formação e aperfeiçoamento podem ser contempladas pelas quatro dimensões (reação, aprendizagem, aplicação e resultado). Justifique.

ANEXOS

ANEXO A – Resolução CNJ nº 192/2014.....	127
ANEXO B – Resolução CSJT nº 159/2015.....	135
ANEXO C – Resolução CNJ nº 240/2016.....	143
ANEXO D – Resolução CSJT nº 92/2012.....	156
ANEXO E – Portaria Conjunta nº 3/2007.....	163
ANEXO F – Decreto nº 5.707/2006.....	174

ANEXO A**RESOLUÇÃO CNJ Nº 192, DE 8 DE MAIO DE 2014**

Dispõe sobre a Política Nacional de Formação e Aperfeiçoamento dos Servidores do Poder Judiciário.

O PRESIDENTE DO CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ), no uso de suas atribuições constitucionais e regimentais,

CONSIDERANDO o § 4º do art. 103-B da Constituição Federal, que outorga ao CNJ as competências de controle da atuação administrativa e financeira;

CONSIDERANDO o objetivo estratégico do Poder Judiciário de desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes dos magistrados e servidores, aprovados pela Resolução CNJ n. 70, de 18 de março de 2009;

CONSIDERANDO o disposto na Resolução CNJ n. 111, de 6 de abril de 2010, que instituiu o Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Servidores do Poder Judiciário (CEAJud);

CONSIDERANDO a necessidade de adoção de diretrizes nacionais para nortear as unidades de formação e aperfeiçoamento técnico dos servidores da Justiça;

CONSIDERANDO a necessidade de fomentar e viabilizar o desenvolvimento de servidores, bem como a produção e a disseminação de conhecimentos, visando ao aperfeiçoamento institucional dos órgãos do Poder Judiciário;

CONSIDERANDO o disposto no art. 5º da Resolução CNJ n. 159, de 12 de novembro de 2012, que dispõe sobre as diretrizes administrativas e financeiras para a formação de magistrados e servidores do Poder Judiciário;

CONSIDERANDO a decisão plenária tomada no Ato n. 0005857-03.2013.2.00.0000, na 186ª Sessão Ordinária, realizada em 8 de abril de 2014;

RESOLVE:

CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação e Aperfeiçoamento dos Servidores do Poder Judiciário, que obedecerá ao disposto nesta Resolução.

CAPÍTULO II DAS DEFINIÇÕES

Art. 2º Para fins desta Resolução, considera-se:

I – formação: processo de desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos e habilidades específicos a um determinado campo de atividade profissional;

II – aperfeiçoamento: processo de desenvolvimento profissional contínuo e de competências estratégicas e essenciais para a melhoria da prestação jurisdicional;

III – competência: conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos estratégicos dos órgãos do Poder Judiciário;

IV – desenvolvimento de competências: processo de aprendizagem orientado para o saber, o saber fazer e o saber ser, na perspectiva da estratégia organizacional;

V – recursos educacionais: recursos didático-pedagógicos tais como tecnologias de informação e comunicação, objetos de aprendizagem, jogos educacionais, vídeos, animações e outros recursos multimídia e, também, produções teóricas e/ou acadêmicas como, por exemplo, artigos científicos, pesquisas, teses e dissertações;

VI – unidades de formação: escolas judiciais, universidades corporativas, escolas de servidores, academias judiciais, unidades de gestão e desenvolvimento de pessoas, entre outras que pertençam ao Poder Judiciário e desenvolvam ações de formação e aperfeiçoamento;

VII – educação a distância: processo de aprendizagem interativo, tridimensional, de construção coletiva de conhecimento, com foco no aluno, mediado por tecnologias educacionais síncronas e/ou assíncronas.

CAPÍTULO III DOS PRINCÍPIOS E OBJETIVOS DA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE SERVIDORES DO PODER JUDICIÁRIO

Art. 3º A Política Nacional de Formação e Aperfeiçoamento dos Servidores do Poder Judiciário atende aos seguintes princípios:

I – formação e aperfeiçoamento como processos de educação permanente fundamentados em valores éticos, na prática da cidadania e na melhoria da prestação jurisdicional para atender as demandas da sociedade brasileira;

II – integração permanente da educação com o planejamento estratégico do Poder Judiciário, com o desenvolvimento de competências necessárias para o cumprimento da missão, alcance da visão e execução da estratégia;

III – responsabilidade compartilhada entre o servidor, o gestor, a unidade de formação e a alta Administração;

IV – educação voltada para a formação do servidor como agente de inovação e aperfeiçoamento institucional;

V – educação voltada para a valorização da gestão do conhecimento.

Art. 4º A Política Nacional de Formação e Aperfeiçoamento dos Servidores do Poder Judiciário tem os seguintes objetivos:

I – orientar as ações de formação e aperfeiçoamento de servidores no âmbito do Poder Judiciário;

II – estabelecer parâmetros para nortear a atuação técnico-pedagógica das unidades de formação de servidores;

III – intensificar a oferta e potencializar a qualidade das ações de educação para o cumprimento da missão, alcance da visão e execução da estratégia do Poder Judiciário;

IV – fomentar, além das ações de educação, programas e projetos que fortaleçam a formação e aperfeiçoamento dos servidores do Poder Judiciário;

V – estimular o autodesenvolvimento e a participação contínua dos servidores nas ações de educação;

VI – propiciar a democratização das informações e a difusão do conhecimento produzido no âmbito do Poder Judiciário;

VII – promover o intercâmbio técnico, científico, administrativo e o estreitamento dos vínculos entre as unidades de formação do Poder Judiciário e outras instituições nacionais e internacionais;

VIII – avaliar sistematicamente os resultados das ações de formação e

aperfeiçoamento dos servidores.

IX – aperfeiçoar os serviços judiciários prestados à sociedade, com prioridade para a primeira instância de jurisdição.

CAPÍTULO IV DA FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE SERVIDORES DO PODER JUDICIÁRIO

Art. 5º A formação e o aperfeiçoamento dos servidores terão caráter permanente, desde o ingresso no Poder Judiciário e ao longo da vida funcional.

Art. 6º A formação e o aperfeiçoamento dos servidores do Poder Judiciário serão desenvolvidos nas seguintes modalidades:

I – formação inicial;

II – formação continuada.

§ 1º A formação inicial refere-se ao desenvolvimento das competências necessárias para o desempenho das atividades inerentes às atribuições das unidades.

§ 2º A formação continuada refere-se ao desenvolvimento das competências necessárias ao longo da vida funcional do servidor e compreende:

I – ações educacionais de ordem técnica, gerencial e comportamental;

II – formação de multiplicadores; e

III – programas de pós-graduação lato e stricto sensu.

Art. 7º As unidades de formação oferecerão ações educativas para o desenvolvimento das competências necessárias ao alcance dos objetivos estratégicos definidos pelo Tribunal.

Art. 8º As ações relativas à formação e ao aperfeiçoamento dos servidores serão conduzidas, preferencialmente, por magistrados e servidores na condição de Instrutores Internos.

§ 1º A remuneração dos Instrutores Internos observará a tabela estabelecida pelo CNJ.

§ 2º O CEAJud disponibilizará, em sítio eletrônico, Cadastro Nacional de

Instrutores Internos do Poder Judiciário, o que não inviabiliza a existência de cadastro nos Tribunais.

Art. 9º As unidades de formação priorizarão, sempre que possível, a educação a distância, observada a especificidade da ação formativa.

Parágrafo único. Nas ações de educação a distância os órgãos do Poder Judiciário deverão dar prioridade à utilização de softwares livres que atendam a padrões internacionais de interoperabilidade, para reduzir custos e permitir o compartilhamento de recursos.

Art. 10. Os recursos educacionais desenvolvidos pelos órgãos do Poder Judiciário poderão ser disponibilizados em sítio eletrônico do Conselho Nacional de Justiça e licenciados para utilização livre, compreendendo a cópia, a distribuição, o download e a redistribuição, desde que observadas as seguintes condições:

I – preservação dos direitos autorais, entendendo-se sob esta denominação os direitos de autor e os que lhes são conexos;

II – utilização para fins não comerciais.

Art. 11. Os órgãos do Poder Judiciário poderão compartilhar recursos educacionais adquiridos e ou produzidos pelo próprio órgão, desde que haja previsão expressa em seus instrumentos contratuais da cessão de direitos autorais para esse fim e desde que:

I – os autores de programas de computador, artigos científicos, pesquisas, teses, dissertações, vídeos, animações, jogos educacionais, objetos de aprendizagem e outros recursos multimídia cedam expressamente, a título gratuito, os respectivos direitos autorais, os direitos patrimoniais e os direitos morais aos órgãos públicos a que estejam vinculados (pelo exercício de cargo, emprego, função ou contrato de prestação de serviço e/ou fornecimento);

II – os termos de cessão sejam assinados por servidores, bolsistas, estagiários e assemelhados (dentre outros) em momentos anteriores àquele no qual sejam iniciadas as atividades que se voltem ao desenvolvimento dos recursos educacionais;

III – os termos de cessão contenham:

a. autorização expressa dos autores para que as respectivas obras possam ser reproduzidas, editadas, adaptadas, distribuídas, incluídas em bancos de dados, armazenadas em computador e utilizadas sob quaisquer outras modalidades, já existentes ou que venham a ser inventadas;

b. renúncia expressa dos autores em favor do órgão público ao qual estejam vinculados, dos direitos de comercialização e licenciamento;

c. em caso de obra imaterial de caráter tecnológico, a previsão expressa de fornecimento de todos os dados, documentos e elementos de informação pertinentes à tecnologia de concepção, desenvolvimento, fixação em suporte físico de qualquer natureza e aplicação da obra, consoante o disposto no artigo 111 da Lei n. 8.666/93.

Parágrafo único. A critério do órgão público interessado, podem ser ressalvados ao autor os direitos morais previstos nos incisos I e II do artigo 24 da Lei n. 9.610/98, quais sejam o de reivindicar, a qualquer tempo, a autoria da obra (inciso I) e o de ter seu nome, pseudônimo ou sinal convencional indicado ou anunciado, como sendo o autor, na utilização de sua obra (inciso II).

Art. 12. O Conselho Nacional de Justiça, por intermédio do CEAJud, identificará as competências funcionais (conhecimento, habilidade e atitude) a serem desenvolvidas nos servidores do Poder Judiciário e coordenará a construção e manutenção de banco de cursos a distância e outros recursos educacionais desenvolvidos pelo CNJ e tribunais, a fim de fomentar o compartilhamento.

CAPÍTULO V DA AVALIAÇÃO E DO INCENTIVO AOS SERVIDORES

Art. 13. As ações de formação e aperfeiçoamento deverão ser avaliadas, sempre que possível, pelos órgãos do Poder Judiciário, orientando novas tomadas de decisões e observada a especificidade da ação formativa, em quatro dimensões: reação, aprendizagem, aplicação e resultado.

§ 1º A avaliação de reação tem como objetivo diagnosticar as impressões dos servidores sobre as ações formativas com relação a conteúdo, instrutores, recursos educacionais, ambiente, instalações e outros.

§ 2º A avaliação de aprendizagem tem como objetivo examinar se os servidores absorveram os conhecimentos e aperfeiçoaram as habilidades e as atitudes.

§ 3º A avaliação de aplicação tem como objetivo identificar se os servidores estão utilizando na atividade laboral os conhecimentos, as habilidades e as atitudes decorrentes da ação formativa.

§ 4º A avaliação de resultado tem como objetivo analisar se a ação formativa contribuiu para o alcance da estratégia.

Art. 14. Os órgãos do Poder Judiciário deverão regulamentar formas de incentivo aos servidores que participam de ações formativas.

Art. 15. Será computada como hora trabalhada a frequência em eventos presenciais de capacitação oferecidos pelo órgão.

§ 1º As ações de formação e aperfeiçoamento deverão ser oferecidas, preferencialmente, durante a jornada de trabalho do servidor.

§ 2º Caso a ação de formação e aperfeiçoamento tenha carga horária inferior à jornada diária, o servidor deverá cumprir as horas faltantes.

§ 3º As horas da ação de formação e aperfeiçoamento que excederem a jornada diária não serão compensadas nem computadas como horas extraordinárias.

Art. 16. Os servidores inscritos em ações de educação a distância oferecidas pelos órgãos do Poder Judiciário podem dedicar até 1 (uma) hora diária de trabalho para participação nas atividades de interesse da administração.

Parágrafo único. As horas de estudo realizadas pelo servidor fora das dependências do Poder Judiciário, na metodologia a distância, não serão computadas como horas trabalhadas.

CAPÍTULO VI DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 17. Os órgãos do Poder Judiciário, por meio da unidade de formação, enviarão ao CEAJud, na primeira quinzena de fevereiro de cada ano, por formulário ou meio eletrônico, informações sobre as ações formativas realizadas no ano anterior, além do planejamento para o ano em curso, para fins de acompanhamento e coordenação.

Art. 18. O Conselho Nacional de Justiça, por intermédio da Comissão Permanente de Eficiência Operacional e Gestão de Pessoas, coordenará a implementação da Política Nacional de Formação e Aperfeiçoamento dos Servidores do Poder Judiciário, com o apoio técnico do CEAJud, bem como a formação de uma Rede Nacional voltada ao cumprimento dos seus objetivos, composta por representantes de todos os tribunais brasileiros.

Art. 19. Os Tribunais devem elaborar e manter Plano Estratégico de Formação e Aperfeiçoamento de Servidores, com indicadores, metas e planos de ação, sem prejuízo da construção de um Plano Estratégico Nacional nessa área, sob a coordenação do CNJ.

Parágrafo único. O planejamento estratégico previsto neste artigo preconizará o alinhamento das ações de capacitação com as diretrizes nacionais para gestão de pessoas previstas no planejamento estratégico do Poder Judiciário.

Art. 20. Os órgãos do Poder Judiciário deverão destinar recursos orçamentários para realização das ações de formação e aperfeiçoamento de

servidores, compatíveis com as suas necessidades, considerando o seu planejamento anual.

Parágrafo único. Os recursos orçamentários de que trata o *caput* devem ser identificados na proposta orçamentária do Tribunal.

Art. 21. Os órgãos do Poder Judiciário deverão priorizar, nos dois primeiros anos de adoção desta Política, a estruturação e qualificação das unidades de formação, no intuito de instrumentalizá-las para o alcance dos objetivos propostos nesta Resolução.

Art. 22. Esta Resolução entrará em vigor 90 (noventa) dias após a sua publicação, ressalvado o disposto no art. 20, parágrafo único, que entra em vigor na data da sua publicação.

Ministro Joaquim Barbosa

ANEXO B**RESOLUÇÃO CSJT Nº 159, DE 27 DE NOVEMBRO DE 2015**

Dispõe sobre a Política Nacional de Educação para servidores da Justiça do Trabalho de primeiro e segundo graus.

O **CONSELHO SUPERIOR DA JUSTIÇA DO TRABALHO**, em sessão ordinária hoje realizada, sob a presidência do Ex.mo Ministro Conselheiro Antonio José de Barros Levenhagen, presentes os Ex.mos Ministros Conselheiros Ives Gandra Martins Filho, João Batista Brito Pereira, Dora Maria da Costa, Guilherme Augusto Caputo Bastos e Walmir Oliveira da Costa, os Ex.mos Desembargadores Conselheiros Carlos Coelho de Miranda Freire, Altino Pedrozo dos Santos, Edson Bueno de Souza, Francisco José Pinheiro Cruz, Maria das Graças Cabral Viegas Paranhos e a Ex.ma Vice-Procuradora-Geral do Trabalho, Dr.a Cristina Aparecida Ribeiro Brasileiro,

Considerando a competência do Conselho Superior da Justiça do Trabalho para expedir normas gerais de procedimento relacionadas à gestão de pessoas, no âmbito do Judiciário do Trabalho de primeiro e segundo graus, conforme dispõe o art. 12, inciso II, do seu Regimento Interno;

Considerando o disposto no Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006; o art. 10 da Lei 11.416, de 15 de dezembro de 2006; o anexo III da Portaria Conjunta nº 3, de 31 de maio de 2007;

Considerando o estudo realizado pelo Grupo de Trabalho instituído pelo Ato nº 193/CSJT.GP.SG.CGPEs, de 24 de junho de 2013; e

Considerando a decisão proferida nos autos do Processo CSJT-AN-2505-51.2014.5.90.0000,

RESOLVE

Art. 1º Instituir a Política Nacional de Educação para os servidores do Judiciário do Trabalho de primeiro e segundo graus, com o propósito de servir de referência para as ações de capacitação, com vistas à formação, atualização e aperfeiçoamento contínuo dos seus servidores.

CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 2º Para os fins desta Resolução entende-se por:

I – Ações de capacitação: cursos presenciais, semipresenciais e a distância, grupos formais de estudos, treinamentos em serviço, programas de reciclagem, seminários, congressos, simpósios e correlatos, desde que contribuam para o desenvolvimento do servidor e estejam alinhados às estratégias institucionais da Justiça do Trabalho;

II – Evento: ação de capacitação realizada na modalidade presencial, semipresencial ou a distância;

III – Plano Anual de Capacitação (PAC): instrumento de planejamento de ações de capacitação voltado para o desenvolvimento de competências necessárias que garantam a eficácia dos resultados almejados pelos Tribunais Regionais do Trabalho; e

IV – Planejamento Estratégico: instrumento de planejamento de iniciativa do Poder Judiciário, do Judiciário do Trabalho e dos Tribunais Regionais do Trabalho com a definição de suas missões, visões e valores institucionais, além dos objetivos e metas a alcançar.

Art. 3º São princípios da Política Nacional de Educação:

I – Democratização das oportunidades de capacitação: ações educativas oferecidas a todos os servidores do Judiciário do Trabalho de 1º e 2º graus, independentemente da área e do local de atuação;

II – Responsabilidade compartilhada: educação como responsabilidade de todos – servidor, gestor, gestão de pessoas e alta administração;

III – Excelência nos serviços: aprimoramento contínuo da qualidade e eficiência dos serviços prestados;

IV – Valorização do servidor: reconhecimento das competências adquiridas pelo servidor para o exercício de atividades de maior grau de responsabilidade e complexidade;

V – Valorização da instrutoria interna: realização de ações educacionais que priorizem a experiência e o conhecimento dos servidores do Judiciário do Trabalho;

VI – Gestão do conhecimento: formação de capital intelectual pela construção, armazenamento e compartilhamento de conhecimentos e experiências entre servidores;

VII – Educação integral: educação com o objetivo de desenvolver o ser humano em todas as suas dimensões, estimulando o raciocínio, a sensibilidade e a visão crítica do ambiente;

VIII – Inovação e participação: ações de educação que incentivem a inovação e a participação do servidor, assegurando a transferência efetiva do aprendizado e possibilitando o desenvolvimento de competências num processo de melhoria contínua; e

IX - Alinhamento Estratégico: ações de educação alinhadas aos objetivos estratégicos do Poder Judiciário, do Judiciário do Trabalho e dos Tribunais Regionais do Trabalho, propiciando ao servidor a compreensão do seu papel no alcance de resultados organizacionais.

Art. 4º São diretrizes da Política Nacional de Educação:

I – Otimizar os recursos orçamentários disponíveis para a educação corporativa, buscando a adoção de formatos, métodos, técnicas e soluções de aprendizagem, que assegurem a melhor relação custo-benefício para a Administração;

II – Priorizar ações de instrutoria interna, educação a distância e compartilhamento de cursos; e

III – Avaliar, permanentemente, os resultados advindos das ações de capacitação.

CAPÍTULO II DO PLANO ANUAL DE CAPACITAÇÃO E DAS AÇÕES DE CAPACITAÇÃO

Art. 5º O Plano Anual de Capacitação (PAC) será elaborado com base no levantamento das necessidades de treinamento e desenvolvimento, avaliação de desempenho e/ou por competência, bem como a partir de outras demandas identificadas pelos Tribunais Regionais do Trabalho, em alinhamento com o Planejamento Estratégico.

Art. 6º As ações de capacitação serão destinadas, prioritariamente, aos servidores em exercício no Judiciário do Trabalho, podendo ser oferecidas a servidores de outros órgãos do Poder Judiciário ou de instituições com os quais os Tribunais Regionais do Trabalho tenham firmado acordo de cooperação, hipótese em que os participantes deverão seguir os critérios de aproveitamento previstos pelo órgão promotor.

§ 1º Mediante análise e autorização das unidades competentes dos Tribunais Regionais do Trabalho, poderão ser oferecidas vagas em eventos internos ou na

modalidade a distância para estagiários do próprio órgão.

§ 2º Não poderão participar de ações de capacitação de que trata esta Resolução os servidores em gozo de férias, ou usufruindo as licenças previstas nos incisos I a VII do artigo 81, detalhadas nos artigos 83, 84, 85, 86, 87, 91 e 92, os afastamentos previstos nos artigos 93, 94, 95, 96 e 96-A, assim como as licenças dispostas nos artigos 202, 207, 208, 210 e 211, todos da Lei nº 8.112/90.

Art. 7º Cada ação de capacitação deve explicitar, no mínimo:

- I - os objetivos propostos;
- II - os resultados pretendidos;
- III - o público-alvo;
- IV - a estimativa de investimento; e
- V – a carga horária prevista.

Art. 8º As ações de capacitação dirigidas aos servidores dos Tribunais Regionais do Trabalho devem contemplar as seguintes linhas de atuação:

I – Ambientação: direcionada ao servidor recém-ingresso nos Tribunais Regionais do Trabalho, com o objetivo de favorecer a assimilação da cultura, do sistema de valores e dos padrões de conduta esperados;

II – Cidadania corporativa: desenvolvimento de um conjunto de atitudes e comportamentos favoráveis à adequada atuação do servidor no desempenho de suas atribuições, por meio de ações de sensibilização e capacitação voltadas para o conhecimento e aplicabilidade de conceitos relativos à conduta ética e valores institucionais;

III – Capacitação continuada: voltada para a aquisição, a atualização e o aperfeiçoamento das competências necessárias para o melhor desempenho das atividades funcionais, alinhadas ao cumprimento da missão institucional, em áreas específicas do conhecimento;

IV – Aperfeiçoamento e Especialização: cursos de pós-graduação nos níveis de especialização, de mestrado e de doutorado, visando à ampliação e ao aprofundamento de competências em áreas de interesse do órgão;

V - Desenvolvimento gerencial: voltada para a formação e desenvolvimento de lideranças, com a finalidade de assegurar uma linguagem gerencial única, focada na gestão estratégica do capital humano e intelectual dos Tribunais Regionais do Trabalho;

VI – Reciclagem Anual para a Atividade de Segurança: voltada para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades específicas para servidores ocupantes do cargo de Técnico Judiciário, área Administrativa, especialidade Segurança; e

VII– Responsabilidade Socioambiental: voltado para aquisição de conhecimentos e atitudes inovadoras, visando a sensibilização e adoção de práticas em benefício da sociedade e do meio ambiente.

§ 1º A certificação do servidor em ações de capacitação oferecidas pelos Tribunais Regionais do Trabalho fica condicionada à frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária total do evento.

§ 2º Será exigida a carga horária mínima de 30 horas de aula, em período não superior a dois anos, para os ocupantes de cargos ou funções de natureza gerenciais.

§ 3º Para as ações previstas no inciso VI, deverá ser observado o normativo do Conselho Superior da Justiça do Trabalho que trata da matéria.

Art. 9º A frequência em eventos presenciais de capacitação, oferecidos pelo órgão, será considerada como hora trabalhada.

§ 1º As ações de capacitação deverão ser oferecidas, preferencialmente, durante a jornada de trabalho do servidor.

§ 2º Os servidores inscritos em ações de educação a distância oferecidas pelos órgãos do Poder Judiciário podem dedicar uma hora da jornada diária de trabalho para participação nas atividades propostas.

§ 3º As horas de capacitação que excederem a jornada diária não serão compensadas nem computadas como horas extraordinárias.

§ 4º As horas de estudo realizadas pelo servidor fora das dependências do Poder Judiciário, na metodologia a distância, não serão computadas como horas trabalhadas.

Art. 10. Os eventos de capacitação de que trata esta Resolução podem ocorrer da seguinte forma:

I – Evento Interno: promovido e organizado pelos Tribunais Regionais do Trabalho, empregando instrutoria interna, terceiros contratados, conforme legislação vigente, ou por cooperação com instituições públicas, mediante acordos ou convênios; e

II – Evento externo: promovido e organizado por pessoa física ou jurídica contratada para este fim ou por cooperação com instituições públicas, mediante

acordos ou convênios.

Art. 11. As ações de capacitação de que trata o artigo 8º poderão ser viabilizadas mediante:

I – modalidade presencial, semipresencial ou a distância;

II – instrutores internos e/ou contratados;

III – conteudistas internos e/ou contratados;

IV – tutores internos e/ou contratados; e

V – convênios e/ou contratos com instituições de ensino, universidades ou centros de treinamento, públicos ou privados.

§ 1º As ações de capacitação dos servidores serão conduzidas, preferencialmente, por magistrados e servidores na condição de instrutores internos.

§ 2º A remuneração dos instrutores internos observará a tabela estabelecida pelo Conselho Superior da Justiça do Trabalho.

Art. 12. Serão priorizadas, sempre que possível, a educação a distância, observada a especificidade da ação formativa.

Parágrafo único. Nas ações de educação a distância, os órgãos do Judiciário do Trabalho de 1º e 2º graus deverão dar prioridade à utilização de softwares livres que atendam a padrões internacionais de interoperabilidade, para reduzir custos e permitir o compartilhamento de recursos.

Art. 13. Cabe ao servidor que participar de evento externo de capacitação:

I - encaminhar à unidade competente, no prazo de até 30 (trinta) dias úteis do término do evento, cópia autenticada do certificado/diploma ou da declaração de participação no curso, podendo essa autenticação ser feita pela chefia imediata ou por servidor daquela unidade à vista do original; e

II - repassar à unidade em que esteja lotado os conhecimentos adquiridos no evento.

Art. 14. A participação de servidor em ações de capacitação de que trata esta Resolução não assegura, por si só, a percepção do Adicional de Qualificação, sendo necessário, para esse fim, que sejam atendidos os critérios definidos nos normativos próprios de cada Tribunal Regional do Trabalho.

CAPÍTULO III DAS AVALIAÇÕES

Art. 15. As ações de capacitação deverão ser avaliadas pelos Tribunais, sempre que possível, com o objetivo de subsidiar novas tomadas de decisões, observando-se a especificidade da ação formativa, em quatro níveis: reação, aprendizagem, aplicação (impacto) e resultado.

§ 1º A avaliação de reação tem como objetivo diagnosticar as impressões dos servidores sobre as ações formativas com relação a conteúdo, instrutores, recursos educacionais, ambiente, instalações e outros.

§ 2º A avaliação de aprendizagem tem como objetivo examinar se os servidores absorveram os conhecimentos e aperfeiçoaram as habilidades e atitudes.

§ 3º A avaliação de aplicação (impacto) tem como objetivo identificar se os servidores estão transferindo para a atividade laboral os conhecimentos, as habilidades e as atitudes decorrentes da ação formativa.

§ 4º A avaliação de resultado tem como objetivo analisar se a ação formativa contribuiu para o alcance da estratégia.

CAPÍTULO IV DA DESISTÊNCIA E DO RESSARCIMENTO

Art. 16. A ausência ou desistência injustificada do servidor inscrito em evento de capacitação ou sua reprovação, por motivo de frequência ou aproveitamento insatisfatório, implicará o ressarcimento, pelo respectivo servidor, do total dos investimentos havidos com sua participação.

Parágrafo único. Consideram-se justificadas as ausências e desistências decorrentes das licenças ou dos afastamentos previstos nos artigos 81, I; 97, III, "b"; 202; 207; 208; 210 e 211 da Lei 8.112 de 1990, devidamente comprovadas, bem como as ausências por necessidade de serviço, referendadas pela chefia imediata.

CAPÍTULO V DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 17. Os Tribunais Regionais do Trabalho adotarão as providências necessárias à implantação e ao cumprimento das orientações estabelecidas nesta Resolução.

Art. 18. Será instituído, no âmbito do Conselho Superior da Justiça do Trabalho – CSJT, o Centro de Capacitação e Formação de Servidores da Justiça do

Trabalho, que terá como atribuição a coordenação e a realização de ações de capacitação específicas para servidores da Justiça do Trabalho de 1º e 2º graus, mediante cursos que atendam às políticas e estratégias do CSJT e do Judiciário do Trabalho.

Art. 19. A Coordenadoria de Gestão de Pessoas do CSJT deverá apresentar no prazo de cento e oitenta dias, a contar da publicação desta Resolução, proposta de regulamentação do Centro de Capacitação e Formação de Servidores da Justiça do Trabalho.

Art. 20. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 27 de novembro de 2015.

Ministro ANTONIO JOSÉ DE BARROS LEVENHAGEN
Presidente do Conselho Superior da Justiça do Trabalho

ANEXO C

Resolução CNJ Nº 240, de 09 DE SETEMBRO DE 2016

Dispõe sobre a Política Nacional de Gestão de Pessoas no âmbito do Poder Judiciário.

O PRESIDENTE DO CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ), no uso de suas atribuições legais e regimentais,

CONSIDERANDO a missão constitucional do CNJ de coordenar o planejamento e a gestão estratégica do Poder Judiciário, bem como zelar pela observância dos princípios estabelecidos no art. 37 da Constituição Federal, entre eles o da eficiência;

CONSIDERANDO o dever constitucional de proteção ao meio ambiente, nele incluído o de trabalho (CF, art. 170, VI, art. 225, *caput*, e § 1º, V e VI);

CONSIDERANDO a necessidade de adequar o modelo de gestão de pessoas do Poder Judiciário às exigências da sociedade atual, às transformações das relações de trabalho e aos avanços da tecnologia da informação e da comunicação;

CONSIDERANDO que a melhoria da gestão de pessoas é um dos macrodesafios estabelecidos na Estratégia Judiciário 2020, a teor da Resolução CNJ 198, 1º de julho de 2014;

CONSIDERANDO a necessidade de estabelecer princípios e diretrizes nacionais para fundamentar as práticas de gestão de pessoas nos órgãos do Poder Judiciário;

CONSIDERANDO que desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes nas pessoas, promover meios para motivá-las e comprometê-las e buscar a melhoria contínua do clima organizacional e da qualidade de vida são requisitos essenciais para o alcance dos objetivos da instituição;

CONSIDERANDO as recomendações contidas no Acórdão TCU 3023/2013, para que este Conselho oriente os órgãos do Poder Judiciário sobre a necessidade de estabelecer, entre outros, objetivos, indicadores e metas para as áreas de gestão de pessoas, como também mecanismos para que a alta administração acompanhe o seu desempenho;

CONSIDERANDO o deliberado pelo Plenário do CNJ no Procedimento de Competência de Comissão 0002624-61.2014.2.00.0000, na 18ª Sessão Virtual, realizada em 30 de agosto de 2016;

RESOLVE:**CAPÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

Art. 1º Instituir a Política Nacional de Gestão de Pessoas do Poder Judiciário, com as seguintes finalidades:

I – contribuir para o alcance dos propósitos estratégicos do Poder Judiciário e para a realização da justiça;

II – estabelecer princípios e diretrizes em gestão de pessoas e organização do trabalho;

III – fomentar o aprimoramento da capacidade de atuação dos órgãos a partir do desenvolvimento profissional dos servidores e suas competências e do favorecimento à cooperação;

IV – subsidiar o gerenciamento, a redução de riscos e a promoção de saúde em gestão de pessoas;

V – instituir mecanismos de governança a fim de assegurar a aplicação desta política e o acompanhamento de seus resultados, bem como do desempenho da gestão de pessoas;

VI – tornar públicas as premissas que fundamentam a atuação das unidades de gestão de pessoas.

**CAPÍTULO II
DAS DEFINIÇÕES**

Art. 2º Para fins desta Resolução, considera-se:

I – gestão de pessoas: conjunto de políticas, métodos e práticas de uma organização voltados a propiciar condições para que os trabalhadores de uma instituição possam desenvolver o seu trabalho, favorecendo o desenvolvimento profissional, a relação interpessoal, a saúde e a cooperação, com vistas ao alcance efetivo dos seus objetivos estratégicos;

II – governança de pessoas: conjunto de mecanismos de avaliação, direcionamento e monitoramento da gestão de pessoas para garantir a realização da missão institucional com qualidade, ética, eficiência, efetividade e de modo sustentável, com redução de riscos e promoção da saúde;

III – política de gestão de pessoas: conjunto de princípios e diretrizes que orientam as práticas em gestão de pessoas, com vistas à obtenção de resultados desejados pelo servidor, pela instituição e pela sociedade;

IV – princípios: crenças e valores institucionais e profissionais que apoiam e norteiam as relações de trabalho e sustentam as diretrizes de atuação da área de gestão de pessoas;

V – diretrizes: instruções, orientações ou indicações direcionadas às ações fundamentais em gestão de pessoas e que devem ser consideradas no planejamento e na execução;

VI – eficiência: grau de otimização na utilização, conservação e desenvolvimento dos recursos potenciais e atuais na consecução dos fins do Poder Judiciário;

VII – efetividade: grau de atingimento dos resultados na consecução dos fins constitucionais e legais do Poder Judiciário;

VIII – ambiente de trabalho: conjunto de fatores, como bens, instrumentos, processos e meios de natureza material e imaterial que condiciona e organiza, e no qual são exercidas atividades laborais;

IX – processo de trabalho: conjunto de recursos e atividades organizadas e inter-relacionadas, desenvolvidas individualmente ou em equipe, que transformam insumos e produzem serviços;

X – condições de trabalho: características do ambiente de trabalho, os recursos e a mediação física-estrutural e organizacional para o trabalho humano;

XI – organização do trabalho: conjunto de normas, instruções, práticas e processos que modulam as relações hierárquicas e competências, os mecanismos de deliberação, a divisão e o conteúdo dos tempos de trabalho, o conteúdo das tarefas, os modos operatórios, os critérios de qualidade e de desempenho;

XII – cooperação: mobilização, pelas pessoas, de seus recursos subjetivos para, juntas, superarem coletivamente as deficiências e contradições que surgem da própria natureza ou da essência da organização prescrita do trabalho e da concordância entre singularidades, por meio da construção dialogal de regras informais, técnicas e éticas, que orientam o trabalho real;

XIII – cooperação horizontal, vertical e transversal: respectivamente, a cooperação entre os pares e os membros de equipes de trabalho; entre os ocupantes de diferentes níveis da linha hierárquica sempre no duplo sentido ascendente-descendente; entre trabalhadores da organização e usuários, beneficiários, auxiliares e advogados, assim como com integrantes de outras instituições correlatas;

XIV – variabilidade: a variação, de caráter ineliminável e imprevisível, dos diversos elementos de uma situação de trabalho, envolvendo os aspectos intra e interindividual, condições técnicas, organizacionais, ambientais e suas interações;

XV – competência: conjunto de saberes, conhecimentos, habilidades e atitudes correlacionados, que devem ser mobilizados para o atingimento dos resultados organizacionais;

XVI – gestão do conhecimento: processo de identificação, maximização, codificação e compartilhamento do conhecimento organizacional;

XVII – gestor: magistrado ou servidor que exerce atividades com poder de decisão, liderança de indivíduos e de equipes e, por meio de gestão de pessoas, de recursos, das condições organizacionais e de processos de trabalho, viabilizando o alcance dos resultados institucionais;

XVIII – grupo gestor: colegiado de gestores e/ou representantes com a finalidade de analisar, discutir e deliberar sobre melhorias que visem ao alcance dos resultados estratégicos;

XIX – grupos de trabalho: coletivos de servidores e/ou magistrados constituídos para discutir questões relativas ao planejamento estratégico e às diretrizes que dizem respeito a seu trabalho, com objetivo de propor melhorias ou realizar avaliação do trabalho;

XX – representantes: servidores e magistrados integrantes dos grupos gestores ou grupos de trabalho.

CAPÍTULO III DOS PRINCÍPIOS

Art. 3º A Política Nacional de Gestão de Pessoas do Poder Judiciário será orientada pelos seguintes princípios:

I – valorização dos magistrados e servidores e de sua experiência, conhecimentos, habilidades e atitudes;

II – promoção da saúde, vista como dinâmica de construção contínua, tendo como referência um estado de completo bem-estar físico, mental e social (preâmbulo da Constituição da Organização Mundial de Saúde) e tendo a vivência no trabalho como recurso fundamental;

III – aprimoramento contínuo das condições de trabalho desde a concepção ergonômica dos espaços, instrumentos e processos de trabalho, abrangendo o retorno da experiência de servidores, magistrados e demais envolvidos;

IV – promoção da cultura de valorização social do trabalho, como elemento indispensável à dignificação humana, ao desenvolvimento das organizações e aos fins constitucionais do Poder Judiciário;

V – promoção da cultura orientada a resultados, com foco no aperfeiçoamento da eficiência, da qualidade e da efetividade dos serviços prestados à sociedade, na consecução dos fins jurídicos e metajurídicos da Jurisdição;

VI – alinhamento do desenvolvimento profissional ao desenvolvimento institucional, conforme os objetivos estratégicos, os valores do serviço público judiciário e da magistratura;

VII – reconhecimento de que as atividades desempenhadas exigem competências específicas e o aprendizado individual e coletivo contínuo vinculado à experiência de trabalho;

VIII – reconhecimento de que as instituições são responsáveis pela identificação e pela promoção de ações de desenvolvimento de pessoas;

IX – estímulo ao desenvolvimento de talentos, ao trabalho criativo e à inovação;

X – práticas em gestão de pessoas pautadas, entre outros, pela ética, cooperação, eficiência, eficácia, efetividade, isonomia, publicidade, mérito, transparência e respeito à diversidade;

XI – fomento à gestão do conhecimento e ao desenvolvimento das competências e da aprendizagem contínua baseada no compartilhamento das experiências vividas no exercício profissional;

XII – respeito à diversidade e à consideração da variabilidade pessoal, das tarefas, dos contextos de produção e das condições de trabalho para a concepção e a implementação de mecanismos de avaliação e de alocação de recursos;

XIII – garantia de acessibilidade a todos do Poder Judiciário, com a adaptação do meio e a remoção de barreiras físicas, arquitetônicas, de comunicação e atitudinais, de modo a promover o amplo e irrestrito acesso de pessoas com

deficiência às suas dependências, aos serviços que prestam e às respectivas carreiras;

XIV – caráter participativo da gestão, com fomento à cooperação vertical, horizontal e transversal.

CAPÍTULO IV DAS DIRETRIZES DE GESTÃO DE PESSOAS

Seção I Do Planejamento em Gestão de Pessoas

Art. 4º São diretrizes para o planejamento das ações relacionadas à gestão de pessoas:

I – instituir e executar plano estratégico de gestão de pessoas, alinhado ao planejamento estratégico nacional do Poder Judiciário e institucional do órgão, bem como às diretrizes desta Política, com objetivos, indicadores, metas e planos de ação específicos;

II – garantir que os responsáveis pela área de gestão de pessoas participem efetivamente do planejamento, da execução e do aprimoramento da estratégia do órgão;

III – assegurar a gestão participativa, com a integração de representantes de magistrados e servidores nos grupos gestores;

IV – zelar pela instituição e pela manutenção de carreiras que permitam progressão remuneratória e desenvolvimento do servidor ao longo da vida profissional;

V – fomentar o compartilhamento da experiência, a deliberação coletiva e a cooperação vertical, horizontal e transversal;

VI – garantir os recursos necessários ao cumprimento dos objetivos da gestão de pessoas, como pessoal, orçamento, mecanismos organizacionais, infraestrutura e tecnologia da informação;

VII – instituir e manter carreiras que permitam progressão remuneratória e desenvolvimento do servidor ao longo da vida profissional, zelando para que não haja distinção entre carreiras de servidores de diferentes graus de jurisdição;

VIII – criar e fortalecer mecanismos que estimulem o desenvolvimento e a retenção dos talentos;

IX – dimensionar, distribuir e avaliar a força de trabalho a partir do estabelecimento de critérios de análise da produção que contemplem as competências requeridas, a variabilidade das condições de atuação, as necessidades do órgão e dos serviços prestados à sociedade, a otimização das quantidades de atos realizados em relação ao grau de atingimento dos fins jurídicos e metajurídicos da jurisdição.

Seção II

Da Seleção, do Ingresso e da Lotação de Servidores

Art. 5º São diretrizes para a seleção, o ingresso e a lotação de servidores:

I – zelar para que os concursos públicos privilegiem a seleção de candidatos com conhecimentos e habilidades compatíveis com os requisitos e as competências dos cargos, em condições de igualdade e acessibilidade;

II – garantir que todo servidor recém-ingresso participe de programa de ambientação composto, dentre outras, por atividades relacionadas à estrutura orgânica, plano estratégico, processos de trabalho, integração, saúde no trabalho, benefícios, segurança da informação e gestão de pessoas;

III – distribuir a força de trabalho de forma equânime, de modo a assegurar a realização dos fins do Poder Judiciário de acordo com as necessidades operacionais do órgão e de cada unidade, considerando as condições de variabilidade;

IV – movimentar servidores de acordo com a necessidade do órgão, as atribuições do cargo e as competências individuais, mediante procedimento transparente, devendo ser mantido banco de talentos e de interesses;

V – definir formalmente perfil profissional desejado para as posições de liderança de pessoas;

VI – prover cargos em comissão e funções de confiança mediante o atendimento a critérios previamente estabelecidos, orientados pelas necessidades do órgão, pela competência exigida pelo cargo ou função e pelo reconhecimento do mérito, promovendo, sempre que possível, processo seletivo transparente e acessível.

Seção III

Do Acompanhamento e do Desenvolvimento de Servidores

Art. 6º São diretrizes para o acompanhamento e o desenvolvimento de servidores:

I – adotar mecanismos de gestão de desempenho baseados em competências que contemplem o planejamento, o acompanhamento e a avaliação do desempenho dos servidores, assim como técnicas de feedback e compartilhamento de experiências;

II – desenvolver a gestão de desempenho baseada na realidade do trabalho e que considerem a qualidade, a eficiência e a efetividade das ações desenvolvidas, assim como a variabilidade das condições de desempenho;

III – vincular o desenvolvimento na carreira ao desempenho e ao aprimoramento das competências do servidor, sem prejuízo do fomento à cooperação;

IV – aferir o desempenho de todos os servidores e gestores mediante critérios objetivos, utilizando-se, preferencialmente, da autoavaliação, da avaliação de pares, de subordinados e de gestores;

V – utilizar as avaliações de desempenho como suporte e informação às ações de gestão de pessoas, em especial para orientar as ações de capacitação e desenvolvimento;

VI – desenvolver ações de educação fundadas na Política Nacional de Formação e Aperfeiçoamento dos Servidores do Poder Judiciário, possibilitando a aquisição, o desenvolvimento e o alinhamento de competências individuais e organizacionais.

Seção IV

Do Acompanhamento e do Desenvolvimento de Gestores

Art. 7º São diretrizes para o acompanhamento e o desenvolvimento de gestores:

I – disseminar a compreensão de que o gestor de cada unidade é responsável pela comunicação entre os profissionais na linha hierárquica, pela integração e cooperação em sua equipe e corresponsável pelo seu desenvolvimento profissional e pelo ambiente de trabalho;

II – estabelecer estratégias que garantam o desenvolvimento de potenciais sucessores dos ocupantes de cargos e funções gerenciais;

III – assegurar oportunidades de desenvolvimento e de aquisição de competências gerenciais aos gestores e potenciais sucessores em condições de igualdade e acessibilidade;

IV – divulgar a cultura da autoridade cooperativa, da confiança, de valorização do retorno da experiência de trabalho, de discussão e deliberação coletiva e de compromisso com a qualidade e a efetividade dos serviços judiciários.

Seção V

Da Valorização e do Ambiente de Trabalho

Art. 8º São diretrizes para promover a valorização e para garantir ambiente de trabalho adequado e qualidade de vida aos magistrados e servidores:

I – realizar, periodicamente, pesquisas com participação de magistrados e servidores, sem prejuízo de outros métodos de investigação, com o objetivo de fornecer subsídios para ações de melhoria no ambiente de trabalho;

II – instituir grupos de discussão de magistrados e servidores, com o objetivo de identificar problemas e propor ações de melhoria no ambiente de trabalho;

III – promover ações de melhoria contínua no ambiente de trabalho de forma integrada e contínua, contemplando as dimensões física, social, psicológica e organizacional, favorecendo a adoção de hábitos saudáveis, a melhoria das relações de trabalho, a qualidade e efetividade dos serviços e o aumento do desempenho;

IV – adequar as tecnologias da informação e da comunicação às necessidades dos seus usuários de modo a facilitar o seu trabalho e a favorecer a evolução das relações de trabalho, com vistas ao constante aperfeiçoamento dos níveis de satisfação, de qualidade, de produtividade e de efetividade;

V – implementar o trabalho a distância, nos termos da Resolução CNJ 227, o qual deverá prestigiar a cooperação, a integração e a participação, além de não embaraçar o direito ao tempo livre;

VI – favorecer a implementação da Política de Atenção Integral à Saúde de magistrados e servidores, nos termos da Resolução CNJ 207/2015;

VII – promover mecanismos que possibilitem a participação de magistrados e servidores na gestão da instituição, diretamente ou por intermédio de representantes;

VIII – promover a criação e o fortalecimento de grupos de discussão e deliberação que fomentem a manifestação de ideias e a apresentação de sugestões e projetos;

IX – assegurar o cumprimento da Política Nacional de Inclusão das Pessoas com Deficiência e as normativas e recomendações de acessibilidade ao Poder Judiciário;

X – estimular, de forma integrada e contínua, a adoção de ações de promoção da saúde, redução de riscos e prevenção de acidentes e doenças, inclusive com a melhoria das condições de trabalho, do conteúdo e organização das tarefas e processos de trabalho, usabilidade dos sistemas e acessibilidade, baseadas em preceitos das ciências do trabalho e nos princípios de prevenção e precaução;

XI – favorecer ações que incrementem a sustentabilidade ambiental, econômica e social, voltadas tanto para o público interno como aos destinatários dos serviços judiciários;

XII – instituir regras de conduta ética e realizar ações de prevenção e combate a mecanismos, gestão e atitudes que favoreçam o assédio ou o desrespeito aos valores profissionais do serviço público judiciário e da magistratura;

XIII – promover ações de favorecimento da visibilidade e de reconhecimento da contribuição do trabalho, de modo a fomentar a cooperação e o desempenho coletivo e individual;

XIV – primar para que as condições de trabalho e as ações de valorização favoreçam a motivação, o comprometimento organizacional, a cooperação e a retenção de talentos;

XV – monitorar as causas dos desligamentos voluntários e adotar medidas que mitiguem sua ocorrência por meio de melhorias institucionais;

XVI – estabelecer, no decorrer da vida profissional, ações de preparação para aposentadoria e pós-carreira;

XVII – desenvolver ações que favoreçam o retorno ao trabalho após afastamentos por doença;

XVIII – reconhecer e valorizar a história institucional dos servidores ativos e aposentados, incentivando a sua participação em atividades da organização, inclusive mediante voluntariado.

CAPÍTULO V

DA GOVERNANÇA DA POLÍTICA DE GESTÃO DE PESSOAS

Art. 9º A Política será gerida e implementada pela Rede de Gestão de Pessoas do Poder Judiciário, constituída pelo Comitê Gestor Nacional e pelos

Comitês Gestores Locais, sob a coordenação da Comissão Permanente de Eficiência Operacional e Gestão de Pessoas do CNJ, observando os princípios de gestão participativa e de cooperação.

§ 1º A Rede de Gestão de Pessoas do Poder Judiciário atuará em permanente interação com a Rede de Governança Colaborativa do Poder Judiciário e outras com atuação em temas análogos.

§ 2º Ato do CNJ definirá as atribuições e a composição do Comitê Gestor Nacional de Gestão de Pessoas.

§ 3º Os Conselhos e/ou Tribunais poderão instituir objetivos, programas e ações, assim como os seus mecanismos de avaliação, para o alcance dos princípios e diretrizes desta Política.

Art. 10. Os Tribunais devem instituir Comitê Gestor Local de Gestão de Pessoas, no prazo de 90 (noventa) dias, com as seguintes atribuições, sem prejuízo de outras definidas nos seus atos de constituição:

I – propor e coordenar plano estratégico local de gestão de pessoas, alinhado aos objetivos institucionais e às diretrizes desta Política;

II – atuar na interlocução com a Rede de Gestão de Pessoas do Poder Judiciário, compartilhando iniciativas, dificuldades, aprendizados e resultados;

III – monitorar, avaliar e divulgar o desempenho e os resultados alcançados pela gestão de pessoas;

IV – instituir grupos de discussão e trabalho com o objetivo de propor e de subsidiar a avaliação da Política e medidas de Gestão de Pessoas.

Art. 11. O Comitê Gestor Local de Gestão de Pessoas terá, no mínimo, a seguinte composição, para mandato de 2 (dois) anos, com 1 (uma) possível recondução:

I – 1 (um) magistrado indicado pelo Tribunal respectivo;

II – 1 (um) magistrado escolhido pelo Tribunal a partir de lista de inscritos aberta a todos os interessados;

III – 2 (dois) magistrados eleitos por votação direta entre os magistrados do primeiro grau, da respectiva jurisdição, a partir de lista de inscrição;

IV – 1 (um) servidor indicado pelo Tribunal respectivo;

V – 1 (um) servidor escolhido pelo Tribunal a partir de lista de inscritos aberta a todos os interessados;

VI – 2 (dois) servidores eleitos por votação direta entre os servidores, a partir de lista de inscrição.

§ 1º O Comitê Gestor Local será coordenado por magistrado, não vinculado à órgão diretivo do Tribunal, eleito por seus próprios integrantes.

§ 2º Será indicado 1 (um) suplente para cada membro do Comitê Gestor Local.

§ 3º Os tribunais adotarão as medidas necessárias para proporcionar aos membros do Comitê Gestor Local condições adequadas ao desempenho de suas atribuições, facultada a designação de equipe de apoio às suas atividades.

§ 4º Os tribunais devem assegurar a participação de magistrados e servidores indicados pelas respectivas associações, sem direito a voto.

Art. 12. Os Tribunais devem avaliar continuamente as atividades, o desempenho e os resultados da área de gestão de pessoas.

Parágrafo único. A avaliação contínua com a participação de grupos de discussão e de trabalho, na forma desta Resolução, não prejudica a realização sistemática e necessária de auditorias internas na folha de pagamento.

CAPÍTULO VI DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 13. Os órgãos do Poder Judiciário devem estruturar as unidades de gestão de pessoas e qualificar os servidores que nelas atuam para que atendam aos princípios e às diretrizes previstas nesta Resolução.

§ 1º As unidades de gestão de pessoas devem ser estruturadas em áreas especializadas de atuação, tais como: Desenvolvimento Organizacional e de Pessoas; Legislação de Pessoal; Formação e Capacitação; Pagamento; Saúde; Benefícios e Informações Funcionais.

§ 2º Os Tribunais devem instituir sistema informatizado para registro, acompanhamento e atualização dos dados relativos à gestão de pessoas.

Art. 14. Durante a jornada de trabalho, deverá ser assegurado o tempo necessário para que as pessoas desenvolvam as ações preconizadas nesta política, seja por meio de processos ligados ao aprimoramento contínuo, avaliação e

participação, seja pela destinação de horários específicos para essas diferentes atividades.

Art. 15. Os Tribunais devem, observadas as particularidades locais, fomentar a participação das unidades de gestão de pessoas nos processos de mudança organizacional relacionados a processos de trabalho, força de trabalho, estrutura organizacional e outros que impactem as condições laborais.

Art. 16. As unidades de gestão de pessoas devem atuar como consultores internos em assuntos afetos à área, fornecendo orientação e suporte aos gestores e servidores.

Art. 17. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Ministro RICARDO LEWANDOWSKI

ANEXO D**RESOLUÇÃO CSJT Nº 92, DE 29 DE FEVEREIRO DE 2012***

*(Republicada em cumprimento ao disposto no art. 6º da Resolução CSJT nº 156/2015)

Dispõe sobre as diretrizes básicas para a implantação do modelo de Gestão de Pessoas por Competências no âmbito da Justiça do Trabalho de primeiro e segundo graus.

O CONSELHO SUPERIOR DA JUSTIÇA DO TRABALHO, em sessão ordinária realizada em 29 de fevereiro de 2012, sob a presidência do Ex.mo Ministro Conselheiro João Oreste Dalazen (Presidente), presentes os Ex.mos Ministros Conselheiros Maria Cristina Irigoyen Peduzzi, Renato de Lacerda Paiva, Emmanoel Pereira e Lelio Bentes Corrêa, e os Ex.mos Desembargadores Conselheiros Marcio Vasques Thibau de Almeida, José Maria Quadros de Alencar, Claudia Cardoso de Souza, Maria Helena Mallmann e André Genn de Assunção Barros, presente o Excelentíssimo Procurador-Geral do Trabalho, Dr. Luiz Antônio Camargo de Melo, e o Excelentíssimo Vice-Presidente da ANAMATRA, Juiz Paulo Luiz Schmidt,

Considerando a competência do Conselho Superior da Justiça do Trabalho para expedir normas gerais de procedimento relacionadas à gestão de pessoas, no âmbito da Justiça do Trabalho de primeiro e segundo graus, conforme dispõe o art. 12, inciso II, do seu Regimento Interno;

Considerando que a capacidade de o Tribunal gerar resultados depende essencialmente das competências, do engajamento e da integração de seus servidores expressas pelo desempenho profissional;

Considerando que os atributos de valor expressos na estratégia nacional da Justiça do Trabalho representam as convicções mais profundas de uma organização e são demonstrados por meio de comportamentos diários de todos os envolvidos;

Considerando que desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes, promover meios para motivar e comprometer os servidores com os objetivos da instituição e buscar a melhoria contínua do clima organizacional e da qualidade de vida dos colaboradores são essenciais à estratégia dos Tribunais Regionais do Trabalho;

Considerando que dentre as ações definidas para o cumprimento dos objetivos estratégicos relacionados ao tema gestão de pessoas no Planejamento Estratégico da Justiça do Trabalho para o quadriênio 2010 a 2014 está indicado o desenvolvimento e a implantação de sistema de gestão por competências; e Considerando o estudo realizado pelo Grupo de Trabalho, instituído pelo Ato

CSJT.GP.SG.ASGP Nº 141/2010 da Presidência do CSJT, de 6 de outubro de 2010, com o objetivo de elaborar projeto com vistas à implantação da gestão de pessoas por competências na Justiça do Trabalho de primeiro e segundo graus,

RESOLVE:

Art. 1º Estabelecer as diretrizes básicas para a implantação do modelo de Gestão de Pessoas por Competências na Justiça do Trabalho de primeiro e segundo graus, que observará os dispositivos constantes desta Resolução, bem como os projetos de implantação constantes dos anexos. (Redação dada pela Resolução CSJT n.º 156/2015)

Art. 2º Para os fins do disposto nesta Resolução considera-se:

I – Competência: agrupamento de conhecimentos, habilidades e atitudes correlacionados, que afeta parte considerável da atividade de alguém e que se relaciona com seu desempenho profissional;

II – gestão de pessoas por competências: gestão do desempenho orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao exercício das atividades dos servidores, visando ao alcance dos objetivos institucionais;

III – gestão de pessoas: conjunto de práticas gerenciais e institucionais que visam a estimular o desenvolvimento de competências, a melhoria do desempenho, o engajamento e a integração dos servidores, bem como a favorecer o alcance dos resultados institucionais;

IV – gestor: magistrado ou servidor que entrega resultados à instituição por meio de gestão de pessoas, de recursos e de processos de trabalho;

V – capacitação: processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências;

VI – aprendizagem organizacional: processo de criação, compartilhamento, disseminação e utilização de conhecimento que visa ao desenvolvimento das competências;

VII – matriz de competências: documento que representa o desempenho e o comportamento esperados do ocupante de um cargo ou função;

VIII – clima organizacional: qualidade ou propriedade do ambiente organizacional percebida ou experimentada pelos indivíduos que nele atuam e que influencia a motivação e o comportamento dessas pessoas;

IX – gestão do desempenho: processo que envolve atividades de planejamento, acompanhamento e avaliação do desempenho, com vistas ao

aprimoramento do desempenho das pessoas e ao alcance dos resultados institucionais;

X – avaliação por múltiplas fontes: identificação de competências mediante a avaliação por fontes variadas, podendo ser por pares, chefias, subordinados ou autoavaliação;

XI – Plano de Desenvolvimento Individual: registro e planejamento das ações de capacitação necessárias para suprir a discrepância entre as competências necessárias ao desempenho de determinado cargo ou função e aquelas detectadas quando da avaliação do ocupante;

XII – Programa de Desenvolvimento Gerencial: registro e planejamento das ações de capacitação necessárias para suprir a discrepância entre as competências necessárias ao desempenho de cargos e funções de natureza gerencial e aquelas disponíveis na instituição.

XIII - cargos e funções de natureza gerencial: cargos em comissão e funções comissionadas que, para o exercício de suas atribuições, haja vínculo de subordinação e poder de decisão, competindo aos titulares, dentre outros, planejar, dirigir, acompanhar e orientar as atividades em busca de um resultado. (Incluído pela Resolução CSJT n.º 156/2015)

Art. 3º São premissas da gestão de pessoas por competências:

I – todas as pessoas que atuam nos órgãos da Justiça do Trabalho de primeiro e segundo graus são corresponsáveis pela implementação do modelo de gestão de pessoas por competências;

II – o bem-estar físico, psíquico e social dos colaboradores e o clima organizacional satisfatório são fatores que favorecem o alcance dos resultados institucionais;

III - as práticas de gestão de pessoas primarão pela valorização, capacitação e bem-estar dos servidores, e pela transparência, eficiência e impessoalidade na condução de suas ações;

IV – o trabalho em equipe, a aprendizagem organizacional e o compartilhamento de conhecimento devem ser estimulados e valorizados; e

V - as oportunidades de desenvolvimento de competências serão oferecidas a todos os servidores.

Art. 4º As práticas de gestão de pessoas nos órgãos da Justiça do Trabalho de primeiro e segundo grau, conduzidas pelas unidades de Gestão de Pessoas dos Tribunais, orientar-se-ão pelas seguintes diretrizes:

I - a gestão do desempenho deverá basear-se na identificação de competências, preferencialmente mediante avaliação por múltiplas fontes;

II - servidores com potencial para o desempenho de atribuições de natureza gerencial terão acesso a programas de desenvolvimento de competências de liderança e gestão;

III - a seleção interna de servidores com vistas à alocação ou à ocupação de cargos em comissão e funções comissionadas será feita, preferencialmente, com base na análise de perfis profissionais e com ampla divulgação do processo seletivo;

IV - todo servidor recém-ingressado ou recém-movimentado receberá o apoio necessário para que sua integração ao novo ambiente de trabalho se dê de forma harmoniosa; e

V - a seleção de novos servidores será feita com foco nas competências profissionais que atendam às necessidades institucionais, compatíveis com as atribuições dos cargos efetivos.

Art. 5º São responsabilidades do gestor:

I - orientar e estimular a geração de conhecimentos e o desenvolvimento profissional de sua equipe;

II - otimizar o aproveitamento das competências dos servidores, compatibilizando a disponibilidade de perfis profissionais existentes em sua equipe com as atividades desenvolvidas pela sua unidade de trabalho;

III - garantir a manutenção de um ambiente em que as relações de trabalho se embasam na confiança, cordialidade, cooperação e respeito mútuo;

IV - apoiar o desenvolvimento e a manutenção do bem-estar físico, psíquico e social dos membros da equipe;

V - reconhecer e celebrar com regularidade as realizações da equipe, valorizando as contribuições individuais;

VI - estabelecer gestão transparente e participativa;

VII - empenhar-se na obtenção de recursos e condições favoráveis ao desempenho e desenvolvimento da equipe; e

VIII - ser exemplo de atuação ética, demonstrando senso de responsabilidade e de comprometimento com o desempenho do Tribunal e com o serviço público.

Art. 6º São responsabilidades do servidor no que se refere à gestão de pessoas:

I - empenhar-se para a concretização da visão de futuro da unidade e da instituição;

II - buscar o aprimoramento de suas competências, com vistas ao desempenho proficiente de suas atividades no Tribunal;

III - contribuir para a promoção de um ambiente de cordialidade, confiança e cooperação na equipe;

IV - zelar pelo seu bem-estar físico, psíquico e social, bem como apoiar os demais membros da equipe nessas questões; e

V - adotar postura ética e condizente com os valores institucionais.

Art. 7º A implantação do modelo de gestão de pessoas por competências abrangerá, em um primeiro momento, o mapeamento das competências dos cargos e funções de natureza gerencial, a avaliação das competências de seus ocupantes, a elaboração de Planos de Desenvolvimento Individual e de Programa de Desenvolvimento Gerencial, em conformidade com os projetos constantes dos anexos I e II.

Parágrafo único. Para a implementação do modelo de gestão de pessoas por competências, o Tribunal poderá contratar consultoria externa. (NR dada pela Resolução CSJT nº 156/2015)

Art. 8º Concretizada a etapa de que trata o artigo 7º, a abrangência do modelo será estendida em consonância com estudos do Comitê Nacional de Gestão de Pessoas por Competências a que se refere o artigo 9º.

Parágrafo único. A continuidade da implantação do modelo será definida mediante projetos instituídos por ato do Presidente do CSJT, que também poderá autorizar alterações dos projetos constantes dos anexos. (NR dada pela Resolução CSJT nº 156/2015)

Art. 9º Fica instituído o Comitê Nacional de Gestão de Pessoas por Competências, com a finalidade de zelar pela uniformização dos procedimentos, assim como acompanhar e auxiliar os Tribunais Regionais do Trabalho na implantação do modelo de gestão de pessoas por competências.

Parágrafo único. O Presidente do Conselho Superior da Justiça do Trabalho designará os membros do Comitê de que trata o caput, observada a representatividade das regiões geográficas do País.

Art. 10. São competências do Comitê Nacional:

I - sugerir a metodologia de implantação e os requisitos de solução tecnológica para auxiliar a execução do modelo de gestão de pessoas por competências, no prazo de 30 dias, contados da publicação do Ato que designou seus membros;

II - orientar os Tribunais quanto à implantação do modelo;

III - sugerir, após a implantação de todas as etapas constantes do projeto de que trata o Anexo único, a extensão do modelo aos servidores não ocupantes de cargos e funções de natureza gerencial e sua ampliação com vistas à inclusão de outros subsistemas de gestão de pessoas;

IV – dirimir dúvidas dos Tribunais no que se refere à implantação do modelo;

V – decidir sobre a uniformização de procedimentos referentes à implantação do modelo de gestão de pessoas por competências.

Art. 11. Os Tribunais Regionais do Trabalho poderão instituir Comitê Gestor Regional, com a finalidade de assegurar a implementação do modelo de Gestão de Pessoas por Competências, tendo as seguintes atribuições:

I - zelar pela observância das diretrizes constantes desta Resolução;

II - acompanhar e auxiliar a implantação da gestão de pessoas por competências;

III – homologar as matrizes de competências;

IV – coordenar as avaliações periódicas das práticas de gestão por competências e estabelecer diretrizes para melhoria contínua, em consonância com o plano estratégico institucional;

V – acompanhar a implantação e a gestão de sistema informatizado de avaliação por competências; e

VI – outras atribuições inerentes à sua finalidade.

Parágrafo único. O Comitê a que se refere este artigo será composto por gestores que representem as unidades administrativas e judiciárias do Tribunal, cabendo a coordenação à área de gestão de pessoas.

Art. 12. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 27 de novembro de 2015.

Ministro ANTONIO JOSÉ DE BARROS LEVENHAGEN
Presidente do Conselho Superior da Justiça do Trabalho

ANEXO E**PORTARIA CONJUNTA Nº 3, DE 31 DE MAIO DE 2007**

A PRESIDENTE DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL E DO CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA E OS PRESIDENTES DO SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA E DO CONSELHO DA JUSTIÇA FEDERAL, DO TRIBUNAL SUPERIOR DO TRABALHO E DO CONSELHO SUPERIOR DA JUSTIÇA DO TRABALHO, DO SUPERIOR TRIBUNAL MILITAR E DO TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E TERRITÓRIOS, com fundamento no art. 26 da Lei nº 11.416, de 15.12.2006, publicada no Diário Oficial da União, de 19.12.2006,

RESOLVEM:

Art. 1º Regulamentar os seguintes dispositivos da Lei nº 11.416, de 15 de dezembro de 2006, na forma dos anexos adiante especificados:

- I - Ingresso e do Enquadramento - Anexo I;
- II - Ocupação de Função Comissionada e Cargo em Comissão - Anexo II;
- III - Programa Permanente de Capacitação - Anexo III;
- IV - Remoção - Anexo IV.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Min. ELLEN GRACIE

Presidente do Supremo Tribunal Federal e do Conselho Nacional de Justiça

Min. RAPHAEL DE BARROS MONTEIRO FILHO

Presidente do Superior Tribunal de Justiça e do Conselho da Justiça Federal

Min. RIDER NOGUEIRA DE BRITO

**Presidente do Tribunal Superior do Trabalho e
do Conselho Superior da Justiça do Trabalho**

Min. Ten.-Brig.-do-Ar HENRIQUE MARINI E SOUZA

Presidente do Superior Tribunal Militar

Des. LÉCIO RESENDE DA SILVA

Presidente do Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios

**CRITÉRIOS E PROCEDIMENTOS UNIFORMES
(LEI Nº 11.416/2006, ART. 26)**

**ANEXO I
REGULAMENTO DO INGRESSO E DO ENQUADRAMENTO**

Art. 1º O enquadramento dos servidores efetivos do Poder Judiciário da União de que trata a Lei nº 11.416, de 15 de dezembro de 2006, observará os critérios e procedimentos estabelecidos neste ato, com efeitos a partir de 1º de junho de 2006.

Art. 2º As atribuições dos cargos e respectivas especialidades serão descritas em regulamento de cada órgão, observado o seguinte:

I - Cargo de Analista Judiciário/Área Judiciária: atividades de nível superior, de natureza técnica, realizadas privativamente por bacharéis em Direito, relacionadas ao processamento de feitos; apoio a julgamentos; análise e pesquisa de legislação, de doutrina e de jurisprudência nos vários ramos do Direito; estudo e pesquisa do sistema judiciário brasileiro; execução de mandados; organização e funcionamento dos ofícios judiciais; bem como a elaboração de laudos, de atos, de pareceres e de informações jurídicas;

II - Cargo de Analista Judiciário/Área Administrativa: atividades de nível superior, de natureza técnica, relacionadas à gestão estratégica; de pessoas; de processos; de recursos materiais e patrimoniais; orçamentários e financeiros; licitações e contratos; controle interno e auditoria; segurança de dignitários e de pessoas, de bens materiais e patrimoniais, da informação e funções relacionadas a transporte; bem como a elaboração de laudos, de pareceres e de informações;

III - Cargo de Analista Judiciário/Área Apoio Especializado: atividades de nível superior com formação ou habilitação específica, de natureza técnica, relacionadas à gestão da informação; tecnologia da informação; comunicação; saúde; engenharia; arquitetura; apanhamento taquigráfico, bem como aquelas vinculadas a especialidades inerentes a cada órgão e as que venham a surgir no interesse do serviço;

IV - Cargo de Técnico Judiciário/Área Administrativa: atividades de nível intermediário, relacionadas à execução de tarefas de apoio à atividade judiciária; de suporte técnico e administrativo às unidades organizacionais; transporte; segurança de dignitários e de pessoas, de bens materiais e patrimoniais e da informação;

V - Cargo de Técnico Judiciário/Área Apoio Especializado: atividades de nível intermediário com formação ou habilitação específica, relacionadas à execução de tarefas de suporte técnico e administrativo às unidades organizacionais, bem como aquelas vinculadas a especialidades inerentes a cada órgão e as que venham a surgir no interesse do serviço;

VI - Cargo de Auxiliar Judiciário/Área Administrativa: atividades relacionadas à execução de tarefas básicas de apoio operacional às unidades organizacionais.

Art. 3º Fica mantido o enquadramento dos servidores realizado pelos Órgãos do Poder Judiciário da União por força da Lei nº 9.421, de 24 de dezembro de 1996, salvo:

I - os de Técnico Judiciário e os de Auxiliar Judiciário enquadrados na área de atividade serviços gerais, que deverão ser reenquadrados na área de atividade administrativa, sem prejuízo da especialidade;

II - os de Técnico Judiciário, enquadrados na área judiciária que deverão ser reenquadrados na área administrativa;

III - os de Analista Judiciário e de Técnico Judiciário, área serviços gerais, oriundos das antigas categorias funcionais de Inspetor de Segurança Judiciária e Agente de Segurança Judiciária, respectivamente, que deverão ser enquadrados na área administrativa, na especialidade Segurança ou na especialidade Transporte;

IV - os de Técnico Judiciário, área serviços gerais, oriundos da antiga categoria funcional de Vigilante deverão ser enquadrados na área administrativa, na especialidade Segurança;

V - os de Auxiliar Judiciário e de Técnico Judiciário, área serviços gerais, sem especialidade, deverão ser enquadrados na área administrativa, especialidade apoio de serviços diversos.

§ 1º Caberá à Administração de cada órgão do Poder Judiciário da União, mediante opção do servidor, no prazo a ser fixado em regulamento próprio, reenquadrar na especialidade Segurança os cargos referidos nos incisos III e IV deste artigo, que a partir da vigência da Lei nº 9.421/96 foram enquadrados na especialidade Transporte, observado o concurso público de ingresso.

§ 2º É vedado o reenquadramento na especialidade Segurança a servidores que ingressaram na especialidade Transporte ou similar, mediante concurso público realizado para essa especialidade após a edição da Lei nº 9.421/96.

Art. 4º Os órgãos do Poder Judiciário da União procederão, em até 90 dias após a publicação deste ato, ao reenquadramento de que tratam os incisos I, II, III, IV e V do art. 3º e seu § 1º deste ato.

Art. 5º O enquadramento não determina por si só a lotação do servidor, o qual, a qualquer tempo, a critério da Administração, poderá prestar serviços em outra unidade, desde que para exercer atribuições compatíveis com as do seu cargo efetivo.

Art. 6º Poderão ocorrer alterações de área de atividade e/ou de especialidade dos cargos vagos, observado o seguinte:

I - caso inexista concurso público em andamento, assim considerado aquele

cujo edital de abertura tenha sido publicado e o de homologação do resultado ainda não tenha sido publicado na imprensa Oficial da União; ou

II - existindo concurso público com prazo de validade em vigor, tenham sido totalmente preenchidas as vagas previstas no edital.

Parágrafo único. A Administração poderá criar novas especialidades para atender às necessidades do serviço.

ANEXO II
REGULAMENTO DA OCUPAÇÃO DE FUNÇÃO
COMISSIONADA E CARGO EM COMISSÃO
Seção I
Das Disposições Gerais

Art. 1º Este ato disciplina os critérios e os requisitos para ocupação de funções comissionadas e cargos em comissão a que alude o art. 5º da Lei nº 11.416, de 15 de dezembro de 2006.

Art. 2º Os Quadros de Pessoal dos órgãos do Poder Judiciário da União são integrados pelas Funções Comissionadas, escalonadas de FC-1 a FC-6, e pelos Cargos em Comissão, escalonados de CJ-1 a CJ-4, para o exercício de atribuições de direção, chefia e assessoramento.

Seção II
Das Funções Comissionadas

Art. 3º Cada órgão destinará, no mínimo, oitenta por cento do total das funções comissionadas para serem exercidas por servidores integrantes das Carreiras dos Quadros de Pessoal do Poder Judiciário da União, podendo designar-se, para as demais, servidores ocupantes de cargos de provimento efetivo que não integrem essas carreiras ou que sejam titulares de empregos públicos.

Parágrafo Único. É facultado aos órgãos do Poder Judiciário da União estabelecer percentuais mínimos de funções comissionadas reservados aos servidores de seu Quadro de Pessoal.

Art. 4º As funções comissionadas de natureza gerencial serão exercidas, preferencialmente, por servidores com formação superior e experiência compatível com a área de atuação, na forma a ser estabelecida em cada órgão.

§ 1º Consideram-se funções comissionadas de natureza gerencial aquelas em que haja vínculo de subordinação e poder de decisão, especificados em regulamento de cada órgão, exigindo-se do titular participação em curso de desenvolvimento gerencial oferecido pela administração.

§ 2º Poderá ser excepcionado, para efeito de substituição, o critério de escolaridade, na hipótese de inexistir, na unidade, servidor que preencha tal requisito.

Art. 5º É obrigatória a participação dos titulares de funções comissionadas de natureza gerencial em cursos de desenvolvimento gerencial, a cada dois anos, sob a responsabilidade dos respectivos órgãos do Poder Judiciário da União.

§ 1º Os servidores designados para o exercício de função comissionada de natureza gerencial, que não tiverem participado de curso de desenvolvimento gerencial oferecido pelo órgão, deverão fazê-lo no prazo de até um ano da publicação do ato de designação, a fim de obterem a certificação.

§ 2º A certificação em curso de desenvolvimento gerencial poderá ser considerada como experiência a que alude o art. 4º deste ato.

§ 3º Serão considerados, para os efeitos do caput deste artigo, os cursos de desenvolvimento gerencial realizados nos últimos dois anos, contados da publicação da Lei nº 11.416, de 15 de dezembro de 2006, vigendo pelo prazo de dois anos a partir dessa data.

§ 4º A recusa injustificada do servidor na participação em curso de desenvolvimento gerencial inviabilizará a continuidade de sua investidura.

Art. 6º As Funções Comissionadas de natureza não gerencial serão ocupadas pelos servidores que atenderem aos requisitos estabelecidos em cada órgão ou em regulamentação do Superior Tribunal Militar, do Tribunal Superior do Trabalho, do Conselho Superior da Justiça do Trabalho e do Conselho da Justiça Federal.

Seção III **Dos Cargos em Comissão**

Art. 7º Pelo menos cinquenta por cento dos cargos em comissão, no âmbito de cada órgão do Poder Judiciário, serão ocupados por servidores efetivos integrantes do respectivo Quadro de Pessoal.

§ 1º Para a investidura em cargos em comissão, ressalvadas as situações constituídas, será exigida formação superior compatível, e, preferencialmente, experiência na área, aplicando-se o disposto no § 1º do art. 4º, no art. 5º e seus parágrafos quanto aos titulares de cargos em comissão de natureza gerencial e o disposto no art. 6º em relação aos titulares de cargos em comissão de natureza não gerencial.

§ 2º Os órgãos que em 15 de dezembro de 2006 não estavam enquadrados

nos limites previstos no § 7º do art. 5º da Lei nº 11.416, de 2006, deverão fazê-lo até o final do exercício de 2007.

§ 3º Não se aplica a regra do caput deste artigo aos órgãos do Poder Judiciário da União que ainda não possuam quadro de pessoal, que deverão fazê-lo no prazo de até 180 dias, contados do provimento dos seus cargos efetivos, quando criados.

Art. 8º Os cargos em comissão compreendem atividades de assessoramento técnico superior, de direção ou de chefia, conforme a estrutura do quadro de pessoal dos órgãos.

§ 1º Compete aos titulares dos cargos de direção e chefia planejar, estabelecer diretrizes, dirigir, acompanhar, orientar, avaliar estratégias e ações, e executar as políticas traçadas pelo órgão, de acordo com cada regulamento.

§ 2º Compete aos titulares dos cargos de assessoramento realizar pesquisas e estudos técnicos, bem como elaborar pareceres, relatórios e documentos que subsidiem as decisões, o planejamento e a formulação de estratégias.

§ 3º Os cargos em comissão de Assessor de Gabinete de Ministro, de Desembargador ou de Juiz, são privativos de bacharéis em Direito e compreendem atividades de assessoramento à autoridade no desempenho de suas funções.

ANEXO III REGULAMENTO DO PROGRAMA PERMANENTE DE CAPACITAÇÃO

Art. 1º Caberá a cada órgão do Poder Judiciário da União instituir, no âmbito de suas competências, Programa Permanente de Capacitação com a finalidade de:

I - nortear o desenvolvimento e a manutenção das competências necessárias à atuação profissional dos servidores, alinhadas com o planejamento estratégico dos órgãos;

II - contribuir para a efetividade e qualidade nos serviços prestados ao cidadão;

III - preparar os servidores para as mudanças de cenários internos e externos, presentes e futuros da organização;

IV - desenvolver uma cultura na qual a responsabilidade pela capacitação seja compartilhada por todas as áreas da organização e pelo próprio servidor;

V - valorizar os servidores por meio de uma educação continuada;

VI - direcionar o investimento em capacitação para o alcance das metas e das estratégias da organização.

Art. 2º As premissas que orientarão a implantação do Programa de Permanente de Capacitação são:

I - a elaboração, por parte de cada órgão, do Planejamento Estratégico, bem como a disseminação entre os servidores da missão, dos valores, dos objetivos e das metas organizacionais;

II - o incentivo aos servidores para o seu auto desenvolvimento, no sentido de melhorar o gerenciamento da sua carreira e de criar condições concretas também para o desenvolvimento organizacional;

III - a identificação e o desenvolvimento das competências necessárias para garantir a efetividade organizacional.

Art. 3º O Programa Permanente de Capacitação será regido pelos seguintes princípios:

I - Responsabilidade Compartilhada - educação como responsabilidade de todos, tendo a área de Gestão de Pessoas como consultora, oferecendo suporte técnico e orientação às iniciativas de capacitação das demais unidades;

II - Oportunidade de Crescimento Igualitária - ações educativas estendidas a todos os servidores com pelo menos uma oportunidade de capacitação por ano, direcionada às necessidades evidenciadas;

III - Busca de Qualidade e Produtividade - treinamento voltado para a melhoria contínua da qualidade e para o aumento da produtividade, com vistas à maior eficiência dos serviços prestados;

IV - Valorização do Servidor - reconhecimento das competências adquiridas pelo servidor para o exercício de atividades de maior responsabilidade e complexidade, bem como estímulo para que ele atue como instrutor interno ou tutor nos cursos promovidos pelos órgãos;

V - Gestão do Conhecimento - formação de capital intelectual pela geração, armazenamento e compartilhamento de conhecimentos e experiências entre servidores;

VI - Alinhamento Estratégico - ações de desenvolvimento de pessoas consonantes com a estratégia de cada órgão, propiciando ao servidor a compreensão do seu papel no alcance de resultados.

Art. 4º Deverá constar do Programa Permanente de Capacitação ações voltadas para:

I - Ambientação - destinada a servidores recém-ingressos, para proporcionar a formação da cidadania corporativa, pelo compartilhamento e sensibilização para o cumprimento da missão, da visão de futuro, da prática dos valores e o fortalecimento da cultura, bem como das informações acerca das políticas e das normas do órgão, alinhando as expectativas do servidor com os valores organizacionais;

II - Formação da Cidadania Corporativa - volta-se à sensibilização permanente das pessoas que atuam na organização, visando a compreensão e o comprometimento para o cumprimento da missão, da visão e a prática de valores institucionais;

III - Capacitação Continuada - eventos de curta duração e de caráter contínuo desenvolvidos para fortalecer ou instalar competências necessárias para o melhor desempenho dos cargos ou das funções;

IV - Aperfeiçoamento e Especialização - cursos de pós graduação nos níveis de especialização, de mestrado e de doutorado, visando à ampliação e o aprofundamento de competências em áreas de interesse do órgão;

V - Desenvolvimento Gerencial - destinado a elevar o grau das competências gerenciais associadas à gestão pública contemporânea, na consecução das metas institucionais; deverá contemplar no mínimo ações de capacitação em liderança, negociação, comunicação, relacionamento interpessoal, gestão de equipes ou correlatos, obedecido o mínimo de 30 horas de aula a cada dois anos;

VI - Reciclagem Anual para Atividade de Segurança – destinada aos servidores ocupantes dos cargos de Analista Judiciário e Técnico Judiciário - Área Administrativa cujas atribuições estejam relacionadas às funções de segurança; deverá contemplar ações de capacitação em serviços de inteligência, segurança de dignitários, patrimonial, da informação, de pessoas ou correlatos, direção defensiva, obedecido o mínimo de 30 horas de aula anuais, além de teste de condicionamento físico, facultado a cada órgão, para fins de execução, firmar convênio ou contrato com academias de formação, escolas e centros de treinamento, públicos ou privados.

Parágrafo único. O Programa Permanente de Capacitação poderá contemplar curso de formação, como etapa de concurso público, além de outros temas que venham a desenvolver os servidores dentro da organização.

Art. 5º As ações de capacitação constantes do art. 4º deverão obedecer às áreas de interesse do Poder Judiciário da União e poderão ser ministradas por metodologia presencial ou a distância e, sempre que possível, por meio de instrutores ou tutores internos, observada a legislação específica em vigor e as especificidades de cada órgão.

Parágrafo único. As áreas de interesse do Poder Judiciário da União são as necessárias ao cumprimento de sua missão institucional, relacionadas aos serviços de processamento de feitos; execução de mandados; análise e pesquisa de legislação, doutrina e jurisprudência nos vários ramos do Direito; elaboração de pareceres jurídicos; redação; gestão estratégica, de pessoas, de processos e da informação; material e patrimônio; licitações e contratos; orçamento e finanças; controle interno; segurança e transporte; tecnologia da informação; comunicação; saúde; engenharia e arquitetura, além dos vinculados a especialidades peculiares a cada órgão do Poder Judiciário da União, bem como aquelas que venham a surgir no interesse do serviço.

Artigo 6º Não será computada como horas trabalhadas a frequência em eventos de capacitação oferecidos pelo órgão fora do horário do expediente.

Art. 7º Cada órgão regulamentará as suas ações de capacitação, com base nos critérios estabelecidos neste ato, contemplando as suas especificidades.

ANEXO IV
REGULAMENTO DA REMOÇÃO
Seção I
Das Disposições Gerais

Art. 1º Este ato disciplina a aplicação do instituto da remoção, previsto no art. 20 da Lei nº 11.416, de 15 de dezembro de 2006, no âmbito do Poder Judiciário da União.

Art. 2º Remoção é o deslocamento do servidor, a pedido ou de ofício, no âmbito do mesmo quadro, com ou sem mudança de sede.

§ 1º Para os fins do caput deste artigo entende-se como mesmo quadro as estruturas dos órgãos integrantes de cada ramo do Poder Judiciário da União, a saber:

I - Conselho da Justiça Federal, Tribunais Regionais Federais e Seções Judiciárias, em relação à Justiça Federal;

II - Tribunal Superior do Trabalho, Conselho Superior da Justiça do Trabalho, Tribunais Regionais do Trabalho e Varas do Trabalho, em relação à Justiça do Trabalho;

III - Superior Tribunal Militar e Auditorias da Justiça Militar, em relação à Justiça Militar.

§ 2º Não se aplica o instituto da remoção de que trata este ato ao Supremo

Tribunal Federal, ao Conselho Nacional de Justiça, ao Superior Tribunal de Justiça e ao Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios.

Art. 3º A remoção não constitui, em nenhuma hipótese, forma de provimento ou de vacância de cargo efetivo.

Art. 4º A lotação do servidor removido deverá ser compatível com as atribuições do seu cargo efetivo.

Art. 5º O servidor removido para qualquer órgão dentro da Justiça Federal ou de cada Justiça Especializada não perderá, para todos os efeitos, o vínculo com o órgão de origem.

Art. 6º Ressalvados os casos previstos nas alíneas do inciso III do parágrafo único do art. 36 da Lei nº 8.112, de 1990, a remoção dar-se-á:

I - de ofício, no interesse da Administração;

II - a pedido do servidor, a critério da Administração.

Art. 7º A remoção não suspende o interstício do servidor para fins de promoção ou de progressão funcional, sendo de responsabilidade do órgão, no qual esteja em efetivo exercício, a avaliação de seu desempenho, conforme regulamento do órgão de origem, e a promoção de ações para a sua capacitação.

Art. 8º O servidor em estágio probatório poderá requerer remoção e participar de concurso de remoção.

Art. 9º O servidor removido poderá requerer remoção e participar de concurso de remoção, independentemente do período transcorrido desde a última remoção e do tempo que tenha permanecido no órgão para o qual foi removido, nos termos da regulamentação do Superior Tribunal Militar, do Tribunal Superior do Trabalho, do Conselho Superior da Justiça do Trabalho e do Conselho da Justiça Federal, observado o disposto no § 1º do art. 2º deste ato.

Art. 10. Ressalvadas as hipóteses previstas nas alíneas "a" e "b" do inciso III do parágrafo único do art. 36 da Lei nº 8.112, de 1990, é vedada a realização de qualquer modalidade de remoção que resulte em déficit de lotação superior a 10% (dez por cento) do quadro de pessoal no órgão de origem.

Seção II **Da Remoção de Ofício**

Art. 11. A remoção de ofício é o deslocamento de servidor no âmbito da Justiça Federal e de cada Justiça Especializada constantes do § 1º do art. 2º deste

ato em virtude de interesse da Administração.

Parágrafo único. A remoção de ofício ocorrerá:

I - no âmbito de cada órgão;

II - entre órgãos distintos, condicionada à anuência recíproca e observadas as normas do Superior Tribunal Militar, do Tribunal Superior do Trabalho, do Conselho Superior da Justiça do Trabalho e do Conselho da Justiça Federal.

Seção III Da Remoção a Pedido

Art. 12. A remoção a pedido dar-se-á a critério da Administração, nos termos da regulamentação do Superior Tribunal Militar, do Tribunal Superior do Trabalho, do Conselho Superior da Justiça do Trabalho e do Conselho da Justiça Federal, observado o disposto no § 1º do art. 2º deste ato.

Seção IV Das Disposições Finais

Art. 13. Os servidores que em 15 de dezembro de 2006 encontravam-se cedidos no âmbito de cada Justiça Federal e de cada Justiça Especializada, salvo opção expressa em contrário, e no interesse das Administrações envolvidas, são considerados removidos para os órgãos em que estejam prestando serviço, observado o limite de 10% do quadro de pessoal no órgão de origem.

Art. 14. As despesas decorrentes da mudança para a nova sede, em virtude da remoção prevista no inciso II do art. 6º correrão a expensas do servidor.

ANEXO F**DECRETO Nº 5.707, DE 23 DE FEVEREIRO DE 2006.**

Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

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

DECRETA:**Objeto e Âmbito de Aplicação**

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

I - melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão;

II - desenvolvimento permanente do servidor público;

III - adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições, tendo como referência o plano plurianual;

IV - divulgação e gerenciamento das ações de capacitação; e

V - racionalização e efetividade dos gastos com capacitação.

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

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

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

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

Diretrizes

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

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

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

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

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

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

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

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

VIII - oferecer oportunidades de requalificação aos servidores redistribuídos;

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

X - avaliar permanentemente os resultados das ações de capacitação;

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

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

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

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

Escolas de Governo

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

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

Instrumentos

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

I - plano anual de capacitação;

II - relatório de execução do plano anual de capacitação; e

III sistema de gestão por competência.

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

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

Art. 6º Os órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional deverão incluir em seus planos de capacitação ações

voltadas à habilitação de seus servidores para o exercício de cargos de direção e assessoramento superiores, as quais terão, na forma do art. 9º da Lei no 7.834, de 6 de outubro de 1989, prioridade nos programas de desenvolvimento de recursos humanos.

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

Comitê Gestor

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

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

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

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

IV - zelar pela observância do disposto neste Decreto.

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

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

I - Secretaria de Recursos Humanos, que o coordenará;

II - Secretaria de Gestão; e

III - ENAP.

Parágrafo único. Compete à Secretaria de Recursos Humanos do Ministério

do Planejamento, Orçamento e Gestão:

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

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

Treinamento Regularmente Instituído

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

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

I - até vinte e quatro meses, para mestrado;

II - até quarenta e oito meses, para doutorado;

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

IV - até seis meses, para estágio.

Licença para Capacitação

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

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

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

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

§ 4º A licença para capacitação poderá ser utilizada integralmente para a elaboração de dissertação de mestrado ou tese de doutorado, cujo objeto seja

compatível com o plano anual de capacitação da instituição.

Reserva de Recursos

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

Disposição Transitória

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

Vigência

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

Revogação

Art. 14. Fica revogado o Decreto no 2.794, de 1º de outubro de 1998.

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

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Paulo Bernardo Silva

Este texto não substitui o publicado no DOU de 24.2.2006