

CLAUDIA CRISTINA MULLER

**MATRIZ DE CAPACITAÇÃO MODELADA POR COMPETÊNCIAS PARA ATUAR
EM PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA PROPOSTA PARA AS
ESCOLAS DE GOVERNO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação, Área de Concentração: Gestão da Informação e do Conhecimento do Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a Maria do Carmo Duarte Freitas,
Dr^a Eng^a

CURITIBA - PR

2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Bibliotecária responsável: Mara Rejane Vicente Teixeira

Muller, Claudia Cristina.

Matriz de capacitação modelada por competências para atuar em programas de educação a distância: uma proposta para as escolas de governo / Claudia Cristina Muller. - Curitiba, PR, 2010. 146 f; 30 cm.

Orientador: Maria do Carmo Duarte Freitas.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Ciências, Gestão e Tecnologia da Informação, Setor de Ciências Sociais Aplicadas.

Bibliografia: f.118 - 124.

1. Ensino a distância. 2. Educação e Estado.
I. Freitas, Maria do Carmo Duarte. II. Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Sociais Aplicadas.

CDD 371.35

TERMO DE APROVAÇÃO

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente ao Prof. Dr. Manuel Cebrian de La Serna, da Universidade de Málaga, região da Andaluzia, Espanha, grande mestre e incentivador de inovações educativas e ensino virtual.

À Sra. Sônia Maria Fedri Schober, mulher de fibra, profissional invejável que, com sabedoria, aposta nos talentos humanos do Estado do Paraná.

À equipe da Escola de Governo do Paraná, que não mede esforços para desenvolver as ações de capacitação aos servidores públicos do Paraná.

À Rede Nacional de Escolas de Governo, cujos profissionais participaram da pesquisa para a construção da matriz de capacitação.

À Prof^a Dra. Maria do Carmo Duarte Freitas, que compartilhou os seus conhecimentos e foi impecável nas suas orientações.

Aos professores e colegas do Mestrado em Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação, que honraram a criação e a qualidade do Curso, trabalhando colaborativamente em pesquisas e na produção de artigos.

À Prof^a Dra. Ana Maria Dyniewicz, mulher guerreira, exemplo de vida, que compartilhou seu conhecimento e renovou o meu orgulho de ser educadora.

À Prof^a Dra. Leide Mara Schmidt, à Prof^a Dra. Andrea Cristina Filatro e ao Prof. Dr. Ricardo Mendes Junior, que trouxeram enriquecedoras contribuições à pesquisa.

A minha família, Antonio Muller, Jucilda Boscardin Muller, Simone de Fátima Muller e Thatyana Boscardin Muller, que me deram todo o apoio possível e compreenderam as minhas ausências.

Em especial, ao meu sobrinho Bernardo Muller Orlando, que traz cor e alegria aos meus dias.

A todos que reconhecem o meu esforço pessoal e profissional, e aos que influenciaram minha formação acadêmica e enriqueceram minha caminhada profissional, muito obrigada.

“O futuro das organizações – e nações –
dependerá cada vez mais de sua capacidade
de aprender coletivamente”

Peter Senge

RESUMO

Discute a educação continuada e apresenta os dispostos na Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, o papel das escolas de governo e a educação a distância (EaD) como estratégia na educação corporativa, as principais tecnologias da informação e comunicação utilizadas no contexto educacional, o desenvolvimento de competências nas organizações e a capacitação dos profissionais das escolas de governo. Investiga as instituições participantes da Rede Nacional de Escolas de Governo (RNEG) com o objetivo de identificar, junto aos seus gestores e especialistas, quais as competências necessárias para os profissionais atuarem na EaD. Parte da pesquisa é documental e relaciona as iniciativas de capacitação das escolas de governo, nos últimos três anos. Por meio de pesquisa de campo, fazendo uso de um questionário enviado aos gestores das instituições participantes da RNEG, identificou-se a infraestrutura existente, o perfil das equipes, as ações desenvolvidas em EaD e as necessidades de capacitação dos profissionais das escolas de governo. A pesquisa permitiu mapear as competências necessárias para atuar em programas de EaD e criar a proposta da Matriz de Capacitação Modelada por Competências, para que as equipes das escolas alavanquem programas de educação continuada aos servidores públicos de todas as esferas de governo (federal, estadual e municipal). Elencaram-se as principais competências tecnológicas, pedagógicas, de gestão e de comunicação, além de atividades e conteúdos que poderão compor os planos de capacitação das escolas de governo. Em relação à EaD, constata-se que 88% das instituições implementaram ou estão em vias de implementação desta modalidade de ensino e, as que não desenvolvem ações em EaD, não o fazem por ausência de pessoal qualificado, por necessidade de regulamentação na contratação de pessoal ou por falta de domínio da tecnologia. Isso corrobora a importância e a contribuição da Matriz de Capacitação Modelada por Competências para a Rede Nacional de Escolas de Governo.

Palavras-chave: Plano Nacional de Desenvolvimento de Pessoas, servidores públicos, Rede Nacional de Escolas de Governo, educação a distância, matriz de capacitação modelada por competências.

ABSTRACT

This study discusses distance learning (DL) as a corporate education strategy in the scope of National Policy on Staff Development. The purpose was to identify, along with managers and specialists of National Network of Schools of Government in Brazil (RNEG), demanded competencies for DL professionals acting in continued education to service public. Part of the research is based in official documents and in related capacity-building initiatives of Schools of Government in the last three years. Through questionnaire sent to managers of institutions of RNEG, we identified existing infrastructure, teams profile, actions developed in DL and training needs. The research allowed to map the critical competencies to work in DL programs and to create a proposal from a Competency-Based Training Matrix for school teams in order to leverage continuing education programs to public servants in three spheres of government. The results revealed the key technological, pedagogical, management and communication skills, as well as the critical activities and content to be included in the training plans. It was found that 88% of institutions have already implemented or are in the process of implementing DL, and the other 12% are deficient in qualified staff to make regulations on hiring personnel or in technology fluency. This corroborates the importance and the contribution of Competency-Based Training Matrix for RNEG.

Keywords: National Policy on Staff Development, continued education to public servants, National Network of Schools of Government, Distance Learning, Competency-Based Training Matrix.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES (FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS)

FIGURA 1 – DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	23
FIGURA 2 – SERVIDORES PÚBLICOS FEDERAIS ATIVOS DO PODER EXECUTIVO, DISTRIBUÍDOS POR REGIÕES	30
QUADRO 1 - ESCOLAS DE GOVERNO X CENTROS DE TREINAMENTO	33
QUADRO 2 - A MISSÃO DE ESCOLAS DE GOVERNO INTERNACIONAIS	35
TABELA 1 – NÚMERO DE INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES DA RNEG, POR REGIÃO BRASILEIRA E ESFERA.....	37
FIGURA 3 – DISTRIBUIÇÃO DAS INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES DA RNEG NOS ESTADOS BRASILEIROS.....	38
FIGURA 4 – A ATUAÇÃO DA REDE NACIONAL DE ESCOLAS DE GOVERNO.....	39
QUADRO 3 – VANTAGENS DA MODALIDADE A DISTÂNCIA PARA CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS.....	41
FIGURA 5 – EVOLUÇÃO DO INVESTIMENTO CORPORATIVO EM EDUCAÇÃO (%)	42
TABELA 2 - AS MÍDIAS E TECNOLOGIAS MAIS USADAS NOS CURSOS CORPORATIVOS.....	42
FIGURA 6 – OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM, TECNOLOGIAS E FORMAS DE CONTROLE.....	44
FIGURA 7 – CLASSIFICAÇÃO DE TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO	45
QUADRO 4 - PRINCIPAIS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM.....	47
QUADRO 5 - DEFINIÇÕES DE COMPETÊNCIA	52
FIGURA 8 – AS TRÊS DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA	54
FIGURA 9 – ESPIRAL DO CONHECIMENTO	56
FIGURA 10 – RACIONALIDADES.....	57
QUADRO 6 - PADRÕES EM TIC PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	62
QUADRO 7 - PAPÉIS E COMPETÊNCIAS DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	64
QUADRO 8 - HABILIDADES TÉCNICAS E DE COMUNICAÇÃO EXIGIDAS DAS EQUIPES DE EAD	65
QUADRO 9 - OS TRÊS TIPOS DE OPÇÕES DE APRENDIZAGEM.....	67
FIGURA 11 – ESTRATÉGIAS E AÇÕES DE TD&E.....	69
QUADRO 10 - FORMATOS DAS TRILHAS DE APRENDIZAGEM.....	69
QUADRO 11 - INICIATIVAS DE ESCOLAS DE GOVERNO PARA CAPACITAR PROFISSIONAIS PARA A EAD (2007, 2008 E 2009).....	71

QUADRO 12 – VARIÁVEIS REFERENTES À CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS DE GOVERNO.....	77
QUADRO 13 – VARIÁVEIS REFERENTES ÀS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA ATUAR EM EAD.....	78
QUADRO 14 – VARIÁVEIS REFERENTES À CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DAS ESCOLAS DE GOVERNO.....	78
QUADRO 15 – VARIÁVEIS REFERENTES AO PERFIL DO RESPONDENTE	78
FIGURA 12 – VÍNCULO DAS ESCOLAS DE GOVERNO.....	82
QUADRO 16 – INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES DA PESQUISA	83
FIGURA 13 – LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS DE GOVERNO, DE ACORDO COM A REGIÃO BRASILEIRA.....	84
FIGURA 14 – EQUIPE DE PROFISSIONAIS DAS ESCOLAS DE GOVERNO (EXCETO ESTAGIÁRIOS E INSTRUTORES.....	85
FIGURA 15 – POTENCIAL DE SERVIDORES PÚBLICOS ATENDIDOS PELAS ESCOLAS DE GOVERNO	86
FIGURA 16 – PERFIL PROFISSIONAL DAS EQUIPES QUE ATUAM NAS ESCOLAS DE GOVERNO	87
FIGURA 17 – FORMA DE INGRESSO DOS PROFISSIONAIS NAS ESCOLAS DE GOVERNO	88
FIGURA 18 – ÁREA DE FORMAÇÃO DO GESTOR DA ESCOLA DE GOVERNO	89
FIGURA 19 – CONHECIMENTO DO DECRETO 5707/2006 – PNDP	91
FIGURA 20 – DIRETRIZES DA PNDP X PLANOS DE CAPACITAÇÃO DAS ESCOLAS DE GOVERNO	92
FIGURA 21 – DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES DE CAPACITAÇÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	93
TABELA 3 – ATIVIDADES EM EAD DESENVOLVIDAS PELA ESCOLA DE GOVERNO ...	93
FIGURA 22 – QUEM PLANEJA, DESENHA, IMPLEMENTA E AVALIA OS PROGRAMAS DE EAD	94
FIGURA 23 – NÚMERO DE ESPECIALISTAS EM EAD NAS ESCOLAS DE GOVERNO... ..	95
TABELA 4 – INFRAESTRUTURA E TECNOLOGIAS UTILIZADAS NAS AÇÕES DE CAPACITAÇÃO	96
TABELA 5 – COMPETÊNCIAS TECNOLÓGICAS PARA ATUAR NA EAD	97
TABELA 6 – COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS PARA ATUAR NA EAD	97
TABELA 7 – COMPETÊNCIAS DE GESTÃO PARA ATUAR NA EAD.....	98
QUADRO 17 – GRAU DE IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS.....	100
FIGURA 24 – OPORTUNIDADES DE CAPACITAÇÃO PARA ATUAR EM EAD	101

TABELA 8 – TEMÁTICAS PARA OS PROGRAMAS DE CAPACITAÇÃO	102
FIGURA 25 – INCENTIVOS E OPORTUNIDADES OFERECIDOS PELAS ESCOLAS DE GOVERNO	103
QUADRO 18 – COMPETÊNCIAS X FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	105
QUADRO 19 – PAPÉIS DESEMPENHADOS PELOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA EAD.....	106
QUADRO 20 - MATRIZ DE CAPACITAÇÃO – COMPETÊNCIAS TECNOLÓGICAS	107
QUADRO 21 – MATRIZ DE CAPACITAÇÃO – COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS.....	109
QUADRO 22 – MATRIZ DE CAPACITAÇÃO – COMPETÊNCIAS DE GESTÃO	110
QUADRO 23 – MATRIZ DE CAPACITAÇÃO – COMPETÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO ...	110
QUADRO 24 – MATRIZ DE CAPACITAÇÃO – ATIVIDADES COMPLEMENTARES	112
FIGURA 26 – A PIRÂMIDE DA APRENDIZAGEM.....	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	- Associação Brasileira de Educação a Distância
AbraEAD	- Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância
AIESAD	- <i>Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia</i>
AVA	- Ambiente Virtual de Aprendizagem
CCMD	- <i>Canadian Center for Management Development</i> (Canadá)
CD	- <i>Compact Disc</i>
CEDEET	- Centro de Educação a Distância para o Desenvolvimento Econômico e Tecnológico
CHA	- Conhecimentos, Habilidades e Atitudes
CMPS	- Centro para Estudos de Gerenciamento e Política (Grã-Bretanha)
CPLP	- Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CREAD	- Consórcio-Red de Educação a Distância
DVD	- <i>Digital Versatile Disc</i> (antes denominado Digital Video Disc)
EAD	- educação a distância
ENA	- <i>Ecole Nationale d'Administration</i> (França)
ENAP	- Escola Nacional de Administração Pública (Brasil)
GNU	- <i>General Public License</i> (Licença Pública Geral)
ICDL	- <i>Internacional Centre for Distance Learning</i>
INA	- Instituto Nacional de Administração (Portugal)
INAP	- Instituto Nacional de Administração Pública (Argentina)
INAP	- Instituto Nacional de Administração Pública (Espanha)
INAP	- Instituto Nacional de Administração Pública (México)
ISTE	- <i>International Society for Technology in Education</i>
IUED	- <i>Instituto Universitario de Educación a Distancia</i>
LMS	- <i>Learning Management System</i>
MEC	- Ministério da Educação
MOODLE	- <i>Modular Object Oriented Distance Learning</i>
OEG	- Orientação Estratégica do Governo
PNDP	- Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal
PPA	- Plano PluriAnual
PR	- Paraná
PUCPR	- Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUCRJ	- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RAIS	- Relação Anual de Informações Sociais
RINAPE	- Rede de Institutos Nacionais de Administração Pública e Equivalentes
RNEG	- Rede Nacional de Escolas de Governo
SIAPÉ	- Sistema de Informações de Administração de Recursos Humanos
SIFOM	- <i>Secter Interministériel de Formation à l'Organisation et au Management</i> (França)
TD&E	- Treinamento, Desenvolvimento e Educação
TIC	- Tecnologias de informação e comunicação
UAB	- Universidade Aberta do Brasil
UFPE	- Universidade Federal de Pernambuco

- UFPR - Universidade Federal do Paraná
- UFRS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
- UNED - *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
- UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Culture Organization*
- UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
- VoIP - Voz sobre IP (Internet Protocol)
- XOOPS - *EXtented Object Oriented Portal System*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 PROBLEMÁTICA	20
1.2 JUSTIFICATIVA	20
1.3 OBJETIVOS	22
1.3.1 Objetivo Geral	22
1.3.2 Objetivos Específicos	22
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO	22
1.5 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA	26
1.6 LIMITAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO	26
2 REVISÃO DA LITERATURA	27
2.1 EDUCAÇÃO CONTINUADA E A POLÍTICA NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DE PESSOAL	27
2.1.1 Decreto 5707/2006 – Educação Continuada	28
2.1.2 A Profissionalização dos Servidores Públicos	29
2.2 ESCOLAS DE GOVERNO COMO ORGANIZAÇÕES DE APRENDIZAGEM.....	32
2.2.1 Contexto Internacional das Escolas de Governo	35
2.2.2 A Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) e a Rede Nacional de Escolas de Governo	36
2.3 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	40
2.3.1 A Educação a Distância como estratégia na educação corporativa	41
2.3.2 Tecnologias da informação e comunicação no contexto educacional	43
2.3.3 Tecnologias Distributivas, Interativas e Colaborativas	44
2.4 O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS	51
2.4.1 Competências Necessárias aos Profissionais do Século XXI	52
2.4.2 Desenvolvimento de competências nas organizações	54
2.4.3 Escolas de governo e o contexto das organizações de aprendizagem ...	58
2.4.4 Padrões em TIC para a Capacitação dos Profissionais da Educação	60
2.4.5 A Capacitação dos profissionais das Escolas de governo	63
2.4.6 Trilha de Aprendizagem: uma estratégia de capacitação	66

2.5 A RNEG E AS INICIATIVAS DE CAPACITAÇÃO DAS EQUIPES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	70
3 MATERIAL E MÉTODO.....	73
3.1 ESTRATÉGIA DE PESQUISA.....	73
3.1.1 A Pesquisa Documental.....	73
3.1.2 A Pesquisa de Campo Quanti-Qualitativa	74
3.2 LOCAL DE ESTUDO.....	75
3.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	75
3.4 INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	76
3.5 COLETA DE DADOS.....	79
3.6 PROCEDIMENTOS.....	80
4 RESULTADOS E ANÁLISE DA PESQUISA	81
4.1 PERFIL DOS RESPONDENTES.....	81
4.2 CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES.....	82
4.2.1 Diagnóstico das Instituições.....	82
4.2.1.1 Caracterização da Escola de Governo – Equipes.....	84
4.2.1.2 O Gestor das Escolas de Governo.....	89
4.2.1.3 A PNDP nas Escolas de Governo.....	90
4.2.2 Educação a Distância nas Escolas de Governo – Equipes, Infraestrutura e Ações Desenvolvidas.....	92
4.3 COMPETÊNCIAS PARA ATUAR EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	96
4.4 CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DAS ESCOLAS DE GOVERNO.....	100
5 PROPOSTA DA MATRIZ DE CAPACITAÇÃO MODELADA POR COMPETÊNCIAS PARA ATUAR EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	104
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
6.1 PERSPECTIVAS FUTURAS.....	116
6.2 RECOMENDAÇÃO PARA TRABALHOS FUTUROS.....	117
REFERÊNCIAS.....	118
ANEXO	125
DECRETO Nº 5707/2006 QUE INSTITUI A POLÍTICA NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DE PESSOAL (PNDP).....	125

APÊNDICES	130
APÊNDICE A – INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES DA REDE NACIONAL DE ESCOLAS DE GOVERNO	131
APÊNDICE B – NÚMERO DE INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES DA RNEG, POR UNIDADE DA FEDERAÇÃO E ESFERA	134
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO	135
APÊNDICE D – CONVITE À PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA	136
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA MATRIZ DE CAPACITAÇÃO.....	137

1 INTRODUÇÃO

Dentro do Plano Plurianual 2008–2011 do Governo Federal, a Orientação Estratégica do Governo (OEG) apresenta uma agenda de prioridades para o Brasil: inclusão social e redução das desigualdades sociais; crescimento com geração de trabalho, emprego e renda, ambientalmente sustentável; promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia; e aceleração do crescimento. Segundo o documento do Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão, “a OEG reflete as prioridades do Governo, para o período do Plano Plurianual (PPA), no contexto de uma estratégia de desenvolvimento de longo prazo”. (BRASIL, 2007)

Para acelerar o processo de redução de desigualdades e promoção de desenvolvimento, “é necessário aumentar a capacidade de governo, voltando as ações para a profissionalização de servidores públicos, com foco no desenvolvimento de competências para o século XXI”. (AMARAL, 2009)¹

No entanto, não se pode dimensionar com exatidão o universo de servidores públicos atuando na administração pública brasileira. Os números mudam mês a mês, mas os dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) indicam que o Governo Federal conta com cerca de 550 mil servidores federais civis ativos e os estados e municípios brasileiros contam com cerca de nove milhões de servidores estaduais e municipais.

Esses servidores necessitam de formação e atualização profissional. Fato que conduz a pergunta: a quem cabem as estratégias da profissionalização dos servidores públicos? A responsabilidade, de acordo com a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (BRASIL, 2006), é compartilhada entre Ministérios

¹ Apresentação da Dra. Helena Kerr do Amaral, Diretora-Presidente da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), na III Reunião da RINAPE (Rede de Institutos Nacionais de Administração Pública e Equivalentes), em abril de 2009, em Luanda, Angola. A RINAPE é uma rede que congrega os Institutos Nacionais de Administração Pública e Equivalentes dos Estados que integram a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Ver íntegra do discurso em <www.rinape.org>

setoriais, políticas de gestão de pessoas dos estados e municípios, escolas de governo em parcerias com instituições de ensino superior e de um trabalho interinstitucional em rede.

Nessa direção, o Governo Federal

vem investindo fortemente na adequação de quadros de servidores aos desafios de desenvolvimento e da redução de desigualdades; na melhoria da alocação e dos mecanismos de gestão de desempenho dos servidores; na democratização das relações de trabalho; na melhoria de processos, com aperfeiçoamento da normatização da área meio e maior transparência; em maior investimento em tecnologia de informação; na prioridade à profissionalização de servidores públicos. (AMARAL, 2009)²

A Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP) foi instituída pelo Decreto nº 5.707/06, de 23 de fevereiro de 2006, e

deve 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. (BRASIL, 2006)

Há que se destacar, no artigo 3º da PNDP, as diretrizes que justificam o objeto da presente investigação: o incentivo ao desenvolvimento de competências institucionais e individuais e o compromisso do governo com o acesso dos servidores à educação continuada.

A PNDP aposta em novas estratégias para construir capacidade de governo, com uma gestão de pessoas moderna, flexível e atrativa, e reconhece novos métodos de capacitação e o papel das escolas de governo.

Com esse cenário, uma proposta de construção de matriz de capacitação modelada por competências poderá auxiliar as equipes que trabalham nas escolas

² Apresentação da Dra. Helena Kerr do Amaral na III Reunião da RINAPE, em abril de 2009, em Luanda, Angola.

de governo de todo o país, para que alavanquem programas de educação continuada em todas as esferas de governo (federal, estadual e municipal), visando a profissionalização de servidores públicos.

No Brasil, a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), uma fundação pública vinculada ao Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão, criada em 1986, tem a missão de desenvolver competências de servidores públicos para aumentar a capacidade do governo na gestão de políticas públicas.

A partir da criação da ENAP, escolas de governo federais, estaduais e municipais foram criadas por exigência constitucional³, com a missão de contribuir para o desenvolvimento de capacidades, encorajar a inovação nas organizações e ampliar a coordenação intergovernamental. Para tanto, as escolas devem compreender as necessidades atuais e futuras do serviço público e agir como centros de formação permanente e de conhecimento, assessorando as decisões governamentais.

Ao promover a profissionalização da administração pública, as escolas de governo contribuem para o desenvolvimento de capacidades que, segundo Lopes & Theison (2006), é “a habilidade das pessoas, das instituições e das sociedades de desempenhar funções, resolver problemas, estabelecer e atingir objetivos, ancorada no protagonismo, guiada pela liderança e informada pela confiança e pela auto-estima”. (LOPES & THEISOHN, 2006, s/p)

Ao capacitar equipes de escolas de governo, servidores públicos de todas as regiões do país poderão se beneficiar com capacitações presenciais e a distância, organizadas pelos profissionais das escolas de governo. Atendem-se, assim, às premissas da ampla oportunidade de capacitação aos servidores públicos, e da economia de recursos públicos, evitando o deslocamento de servidores às capitais

³ A Constituição Federal em seu artigo 39, § 2º, alterado pela Emenda Constitucional nº 19/1998 determina que “A União, os Estados e o Distrito Federal manterão escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos entre os entes federados”. Também, os Estados e Municípios trazem, no corpo das suas Constituições Estaduais e Leis Orgânicas Municipais, a mesma recomendação.

para a realização de capacitação. Dessa forma, atendendo à regulamentação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, em função do Decreto 5707/2006, o impacto individual e coletivo para as organizações justifica a presente investigação.

A proposta de criação de uma Matriz de Capacitação se insere no Programa de Mestrado da Universidade Federal do Paraná, visto a necessidade premente de utilização de tecnologias de informação e comunicação (TIC) para a capacitação de profissionais de todas as regiões brasileiras. Também, ao propor a matriz de capacitação, a gestão do conhecimento deve ser contemplada em várias atividades de profissionalização dos servidores públicos. Nesse sentido, a combinação das temáticas “TIC”, “educação a distância”, “gestão do conhecimento” e “capacitação de servidores públicos” inserem-se na linha de pesquisa “informação, tecnologia e gestão” do Programa de Mestrado em Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação, da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

1.1 PROBLEMÁTICA

A partir do cenário colocado e, dada a importância de capacitação continuada de equipes que trabalham em escolas de governo, essa investigação procura responder à seguinte questão: Quais são as competências necessárias para que os profissionais das escolas de governo atuem na educação a distância, de forma a atender aos dispostos na Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal?

1.2 JUSTIFICATIVA

O objeto desta investigação teve motivação na experiência da pesquisadora, com funções na Escola de Governo do Paraná desde 2004, em atividades de planejamento e elaboração de programas de capacitação para que os profissionais adquiram *expertise* para atuar em programas de educação a distância, com vistas a ampliar a capilaridade das ações da Escola de Governo.

Também, de acordo com dados da Secretaria de Recursos Humanos / Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, a evolução anual 2003-2009 do orçamento para capacitação dos servidores mostra que, no ano de 2008, foi

executado somente 65,6% do valor total orçado para a capacitação de servidores. A execução média de capacitação entre 2003 e 2008 nos 24 Ministérios é de 66,3%. Isso demonstra que há orçamento para que escolas de governo invistam maciçamente em educação continuada de servidores. Portanto, segundo a Diretora-Presidente da ENAP, um dos desafios da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal é ampliar a oferta de vagas em eventos de capacitação pela Rede de Escolas de Governo no próprio local de trabalho do servidor e em iniciativas de capacitação mediante educação a distância. (AMARAL, 2009)⁴

Isso pode ser corroborado pelos relatórios de execução do Plano Anual de Capacitação 2008, enviados à Secretaria de Recursos Humanos do Ministério do Planejamento, e apresentados num painel no Ministério do Planejamento, em julho de 2009, na temática “Reflexões sobre a Política de Capacitação na Administração Pública Federal”. Nesse painel, algumas características foram identificadas e são importantes para o direcionamento dessa investigação:

- a) Há uma diversidade de eventos de capacitação, concentrados nas áreas: (i) economia, orçamento e finanças; e (ii) gestão de pessoas;
- b) Nas formas de capacitação predominam (mais de 70%) os cursos presenciais. Ainda são poucas as iniciativas de educação a distância e de treinamento em serviço, no local de trabalho;
- c) A grande maioria dos eventos de capacitação é realizada por empresas de consultoria e treinamento, com flexibilidade de customização de seus cursos às demandas dos órgãos. Ainda é pequena a oferta de cursos pelas próprias escolas de governo, especialmente nas atividades de capacitação técnica-operacional de suas equipes;
- d) Nem sempre existe, nos relatórios, relação entre o número de servidores, a oferta de capacitação/vagas e o valor investido em ações de capacitação pelos órgãos.

⁴ Apresentação da Dra. Helena Kerr do Amaral na III Reunião da RINAPE, em 2009, Luanda, Angola.

Portanto, para atender ao estabelecido no Decreto nº 5.707/06, algumas estratégias de implementação no âmbito da atuação da ENAP devem ser contempladas: (i) a priorização de capacitação das áreas de recursos humanos; (ii) o reconhecimento do papel das escolas de governo; e (iii) o incentivo às iniciativas de capacitação promovidas pelas próprias instituições e ampla divulgação das oportunidades. Essas são as principais justificativas para o desenvolvimento desta investigação.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

O objetivo geral desta investigação é propor uma matriz de capacitação modelada por competências para os profissionais das escolas de governo atuarem em programas de educação a distância.

1.3.2 Objetivos Específicos

Para que o objetivo geral seja atendido, esse trabalho procura atender aos seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar as escolas participantes da Rede Nacional de Escolas de Governo;
- Investigar as competências necessárias para profissionais das escolas de governo atuarem em programas de educação a distância.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

O presente trabalho trata da proposta de construção de uma matriz de capacitação modelada por competências para os profissionais das escolas de governo atuarem em programas de educação a distância, que aqui seguem apresentados resumidamente.

Na Introdução, apresenta-se a problemática, a justificativa, o objetivo geral e os específicos, a estrutura do trabalho, as contribuições e limitações da pesquisa.

Na revisão da literatura, busca-se o embasamento por meio de definições sobre temas de Educação Continuada, a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal; as escolas de governo como organizações de aprendizagem, destacando a atuação da ENAP e da Rede Nacional de Escolas de Governo; a educação a distância; o desenvolvimento de competências e a capacitação de profissionais das escolas de governo.

Na sequência, descreve-se a metodologia adotada, o local de estudo, a população e os critérios de seleção da amostra, explicitando procedimentos adotados para a realização da pesquisa.

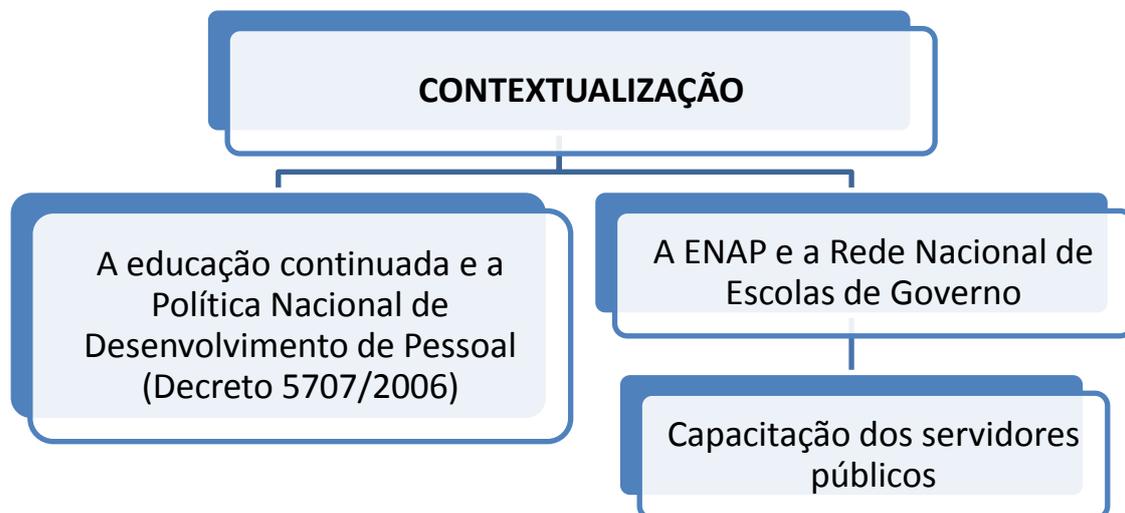
A seguir, faz-se a análise dos dados da pesquisa e os resultados estão dispostos em figuras, quadros e tabelas, para facilitar a visualização.

Finalmente, apresenta-se a proposta de uma matriz de capacitação modelada por competências para atuar em programas de educação a distância e as atividades complementares.

Em seguida aparecem as considerações finais, perspectivas e recomendações de trabalhos futuros.

Dos Anexos e Apêndices constam: o Decreto nº 5707/2006 que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, a relação das escolas participantes da Rede Nacional de Escolas de Governo, o convite e o termo de consentimento informado e o questionário utilizado na investigação.

Para melhor compreensão, a estrutura do trabalho foi representada por meio de fluxogramas, os quais apresentam o desenvolvimento da pesquisa.



Questão norteadora

Quais são as competências necessárias para que os profissionais das escolas de governo atuem na educação a distância, de forma a atender aos dispostos na Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal?

OBJETIVO GERAL

Propor uma matriz de capacitação modelada por competências para os profissionais das escolas de governo atuarem em programas de educação a distância.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Caracterizar as escolas participantes da Rede Nacional de Escolas de Governo

Investigar as competências necessárias para profissionais das escolas de governo atuarem em programas de educação a distância

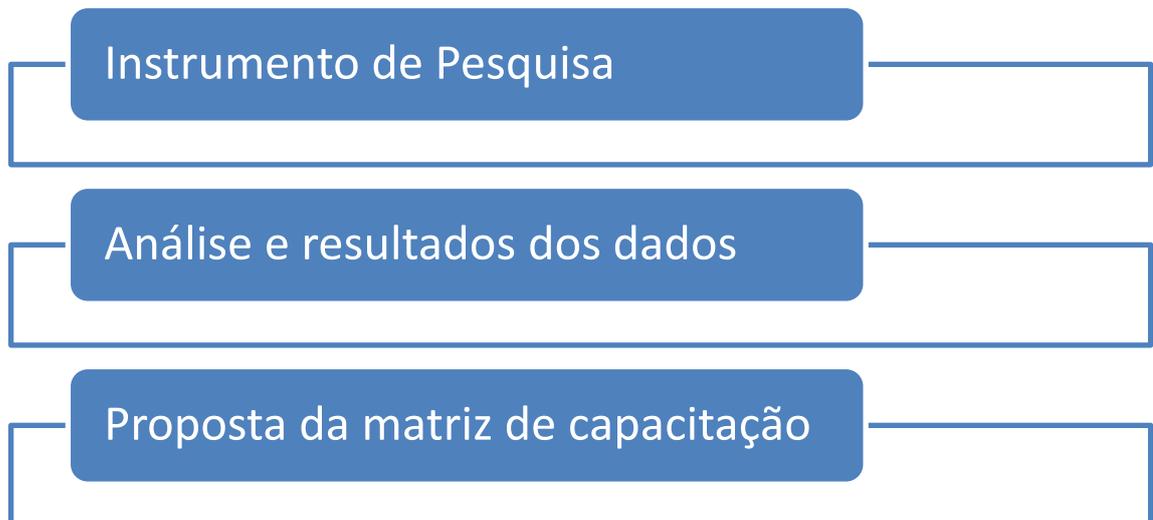
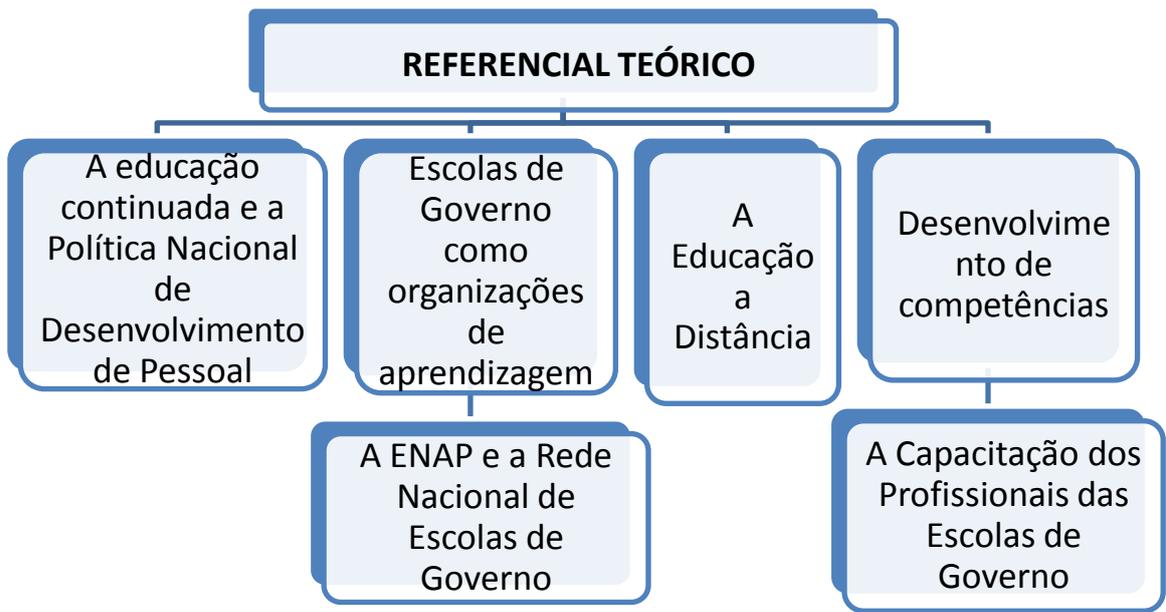


FIGURA 1 – DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA
 FONTE: A Autora

1.5 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

As contribuições da pesquisa são as seguintes:

- a) a discussão sobre a responsabilidade das escolas de governo pela profissionalização e educação continuada de seu quadro funcional;
- b) aprofundamento sobre a importância do desenvolvimento de competências tecnológicas, pedagógicas e de gestão para trabalhar com EaD;
- c) incentivo ao uso das TIC para capacitar servidores públicos das mais longínquas regiões do País;
- d) a construção da matriz de capacitação, que poderá servir de referência para as escolas participantes da Rede Nacional de Escolas de Governo organizarem seus próprios modelos de capacitação.

Também se espera que os dados da pesquisa sirvam de fonte de informação aos gestores das escolas de governo e que o trabalho em rede se consolide, na perspectiva da colaboração interinstitucional e no compartilhamento de projetos, visando otimizar recursos e a oferta de programas de capacitação aos servidores públicos em todo o País.

1.6 LIMITAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO

Uma das dificuldades diz respeito à pouca literatura existente e poucos trabalhos acadêmicos sobre os resultados e aplicações da EaD no Serviço Público.

Outro limitador refere-se à falta de perfil profissiográfico (descrição do cargo) de profissionais que atuam em escolas de governo. Isso impossibilita a realização de um estudo aprofundado de competências existentes e necessárias para as equipes das escolas e verificação das lacunas existentes, o que daria maior embasamento à criação da matriz de capacitação. Nesse caso, sugerir-se-ia a aplicação de uma metodologia de gestão de competências, com várias etapas de desenvolvimento de investigação.

2 REVISÃO DE LITERATURA

A presente investigação baseia-se nas diretrizes do Decreto 5707/2006 que institui a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, discute a educação continuada e o desenvolvimento de competências de servidores públicos para ampliar a capacidade do governo.

A pesquisa também foca na atuação da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) e das escolas de governo como organizações de aprendizagem, e no potencial de uso das tecnologias da informação e comunicação para ampliar a capilaridade das ações formativas da Rede Nacional de Escolas de Governo.

2.1 A EDUCAÇÃO CONTINUADA E A POLÍTICA NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DE PESSOAL

A educação continuada de profissionais é requisito básico para renovação e adequação de organizações no enfrentamento de desafios impostos pelas mudanças sociais, econômicas e políticas, pela evolução do conhecimento e pelo desenvolvimento das tecnologias.

Um agente do serviço público tem cada vez menos chance de poder ocupar a mesma função durante toda a sua vida profissional. Ele deverá mudar muitas vezes de função e, mesmo que ocupe o mesmo posto durante anos, há probabilidade de que o conteúdo do trabalho evolua de maneira significativa, obrigando-o a adquirir novas competências (BATAL, 1997, p. 38)

Diante dessas transformações, o setor público precisou se adaptar promovendo mudanças organizacionais, alterando as missões, utilizando novas ferramentas de trabalho. Haveria uma relação entre “as mudanças tecnológicas e organizacionais que afetam a natureza e a gestão dos processos de trabalho e as novas demandas postas ao trabalhador, em termos de qualificação e desempenho”

(BASTOS, 2006, p. 27). Tudo isso colabora para alterar o conteúdo das situações de trabalho e, conseqüentemente, das competências requeridas para ocupar os postos.

As mudanças tecnológicas acabam por exigir mais esforço cognitivo do trabalhador. Bastos (2006) afirma que o crescente uso das tecnologias da informação está relacionado ao crescimento das demandas cognitivas, o que torna o trabalho mais complexo e se reflete na necessidade de maior qualificação do trabalhador.

Esse cenário exige maior qualificação e estabelece, também, maior fluidez nas atividades profissionais. As definições dos postos de trabalho tornam-se mais flexíveis, os processos são baseados no trabalho em equipe e as habilidades demandadas pelo trabalhador aumentam significativamente (Meister, 2005). As organizações, diante de uma sociedade mais consciente e mobilizada, obrigam-se a aumentar a capacidade de resposta às demandas sociais, buscando a excelência na prestação de serviços e na economia de recursos públicos.

Em se tratando do setor público especificamente, dadas as dimensões continentais do Brasil e a capilaridade da distribuição dos servidores públicos (Figura 2), a educação continuada quando ofertada a distância possibilita ao servidor público participante a otimização do seu tempo e o estabelecimento de um processo de aprendizagem auto-ordenado, e às instituições públicas viabilizarem capacitação de seus quadros funcionais, com grande economia de recursos de deslocamento de servidores.

2.1.1 Decreto 5707/2006 – Educação Continuada

A relevância da capacitação continuada dos servidores públicos é destacada pelo Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP).

A PNDP se afirma sobre características importantes: enfatiza uma política de desenvolvimento permanente do servidor público que valoriza diversas formas de aprendizagem (não restrita a cursos formais); coloca foco na melhoria da eficiência e da eficácia do serviço público; propõe a gestão por competências, enfatizando a adequação das competências requeridas aos objetivos institucionais; dá importância

à capacitação gerencial e qualificação para ocupação de cargos de direção e assessoramento superior; e reconhece o papel das escolas de governo.

Os instrumentos da PNDP são os seguintes: Plano Anual de Capacitação, Relatório de Execução do Plano e o Sistema de Gestão de competências.

O Plano Anual de Capacitação consiste em um documento elaborado pelos órgãos e entidades para orientação interna, que compreende: as definições de temas, as metodologias de capacitação a serem implementadas e as ações de capacitação voltadas à habilitação de servidores.

O Relatório de Execução do Plano contém informações sobre as ações de capacitação realizadas no ano anterior e a análise dos resultados alcançados.

O Sistema de Gestão de Competências é uma ferramenta gerencial que permite planejar, monitorar e avaliar ações de capacitação a partir da identificação de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores.

Para colocar em prática as diretrizes do Decreto 5707/06, foi constituído um Comitê Gestor, que tem como atribuição promover a disseminação da PNDP 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. O Comitê Gestor da PNDP é composto pela Secretaria de Recursos Humanos, pela Secretaria de Gestão e pela ENAP.

2.1.2 A profissionalização dos servidores públicos

Segundo dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) 2008, do Ministério do Trabalho e Emprego, o Governo Federal conta com cerca de 550 mil servidores federais civis ativos e, nos estados e municípios brasileiros, existem aproximadamente nove milhões de servidores estaduais e municipais, atuando nas três esferas de poder (executivo, legislativo e judiciário).

Como os números de servidores oscilam mês a mês, em virtude do ingresso por meio de novos concursos públicos e de servidores que passam à condição de inativos em virtude da aposentação, de acordo com o Boletim Estatístico de Pessoal do mês de julho de 2009, da Secretaria de Recursos Humanos do Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão, baseado nas informações do Sistema Integrado

de Administração de Recursos Humanos (SIAPE), apresenta-se a seguinte distribuição do quantitativo de servidores públicos do Poder Executivo Federal: são 544.107 servidores públicos federais ativos do Poder Executivo, distribuídos nas regiões conforme Figura 2:



FIGURA 2 – SERVIDORES PÚBLICOS FEDERAIS ATIVOS DO PODER EXECUTIVO, DISTRIBUÍDOS POR REGIÕES
 FONTE: BRASIL (2008)

É importante mencionar que, de acordo com o Boletim Estatístico de Pessoal do Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão (BRASIL, 2008), a maioria dos servidores públicos federais não se encontra lotada em Brasília – DF, mas no estado do Rio de Janeiro, compondo 18,8% do quantitativo dos servidores públicos federais, seguido do quantitativo do DF, que conta com 10,1% do efetivo. A Figura 2 mostra o quantitativo de servidores públicos federais, por região.

A contratação direta de servidores tem crescido nos últimos anos, predominantemente nas esferas municipal e estadual, que correspondem a mais de 80% do emprego público civil, enquanto a esfera federal corresponde a outros 10% e as empresas públicas aos 10% restantes.

Em 2006, segundo os dados do Ministério do Trabalho e Emprego, havia 8,98 milhões de postos de trabalho ocupados por servidores públicos no Brasil – ver RAIS disponível em www.rais.gov.br, do Ministério do Trabalho e Emprego.

Diante disso, o Estado brasileiro precisa estruturar-se administrativamente para desempenhar suas atribuições e, para isso, existem órgãos da administração direta e indireta, os quais retratam as atividades a serem realizadas. É nesse contexto que a sociedade conta com os servidores públicos, responsáveis por fazer com que o Estado funcione no dia a dia e atenda às expectativas de cada cidadão.

O servidor público é o trabalhador do estado brasileiro, seja no poder executivo, legislativo ou judiciário, ou na esfera federal, estadual ou municipal. A sociedade, ao eleger seus representantes, contribui para a definição dos rumos de ação em cada esfera de governo. Os dirigentes eleitos, por sua vez, orientam o funcionamento da administração pública. E o funcionamento da administração pública é operado pelos servidores públicos. São essas pessoas que, atuando na prestação direta de serviços ao cidadão brasileiro, terminam por ser a imagem ou a representação do Estado. (...) No Setor Público, o trabalho é sempre resultado, em maior ou menor grau, de um reconhecimento ou resposta a direitos e demandas, motivadas por interesses de grupos e setores. Para atuar de forma consciente nesse contexto, o servidor precisa estar capacitado para desempenhar suas funções visando atender, em última instância, toda a sociedade brasileira, em suas expectativas e seus direitos. Portanto, para exercer a função pública, o servidor público precisa se profissionalizar. (BRASIL, 2009, p. 21-23).

Em se tratando do serviço público,

é uma das muitas instituições secundárias criadas pelo homem para a satisfação de necessidades. Acontece, porém, que a principal função do serviço público é, justamente, a de promover o bem-estar do cidadão. [...] Sua funcionalidade está na razão direta da capacidade e das condições, dos que o integram, de executar, correta e satisfatoriamente, as ações possíveis de produzir as conseqüências desejáveis e valoradas positivamente pelo usuário desse tipo de serviço (PERES, 1987, p. 97-98)

O autor defende a profissionalização do serviço público, com vistas a alcançar maior produtividade,

Via profissionalização, espera-se que ele alcance maior produção e, melhor que isto, maior produtividade. [...] o profissionalismo deixa patentes e transparentes dos direitos e obrigações dos que se ocupam desta ou aquela profissão. [...] É de se esperar, portanto, que resulte do profissionalismo, quando aplicado ou vivido, que contribua para que todos tomem consciência do seu status, papéis e funções em decorrência do serviço de caráter profissional que deles se deseja (PERES, 1987, p. 115)

A administração pública brasileira caminha para a profissionalização e a modernização, num esforço constante de melhorar a gestão e, conseqüentemente, de prestar melhores serviços à sociedade. E as escolas de governo desempenham papel fundamental nesse conjunto de esforços. É sua incumbência pensar formas de aprendizagem inovadoras, adequadas ao ensino adulto e profissional, sem perder de vista as diretrizes de políticas de desenvolvimento de pessoas.

2.2 ESCOLAS DE GOVERNO COMO ORGANIZAÇÕES DE APRENDIZAGEM

Freitas (2003, p. 19) afirma que as organizações, na busca de competência empresarial, relacionam seus objetivos “às qualificações requeridas do quadro funcional, para que a empresa aumente e consolide, cada vez mais, sua capacidade de competir.” Complementa que “a gestão do processo de conhecimento se orienta sobre as boas práticas da aprendizagem individual e interações coletivas”. De modo geral, as escolas de governo, como as demais organizações, tendem a considerar a capacidade das pessoas de ordenarem as informações, gerando aprendizagem organizacional.

Escolas de governo são denominações genéricas onde as organizações públicas desenvolvem seus espaços de aprendizagem, mas as estruturas são as mais diversas: por meio de departamentos de recursos humanos, centros de formação e desenvolvimento, institutos, fundações, etc.

Pacheco destaca que

o termo Escola de Governo vem sendo utilizado indistintamente por organizações públicas, privadas ou não governamentais, destinadas à formação de quadros, reciclagem de funcionários ou ainda fóruns de debate, especialmente para os poderes executivo e legislativo, nas três esferas de Governo. (PACHECO, 2000, p. 36).

Prossegue a autora, com a definição de escola de governo ditas como

instituições destinadas ao desenvolvimento de funcionários públicos incluídas no aparato estatal ou fortemente financiadas por recursos orçamentários do Tesouro. Isto porque sua inserção no aparelho estatal tem fortes implicações para o debate em torno de sua missão, finalidades e desafios (PACHECO, 2002, p. 77).

Há, ainda, segundo Pacheco (2002), quem entenda escolas de governo como universidades e entidades da sociedade civil organizadas para ofertar treinamento ou formação no âmbito da gestão governamental e das políticas públicas, de modo autônomo ou buscando parceria com órgãos vinculados ao poder público. Ou, ainda, antigos departamentos de treinamento que mudaram seus nomes para “escolas de governo”, mas continuam atuando em velhos paradigmas e não modificam seus processos. (PACHECO, 2002; FREITAS, 2003).

A principal diferença está na concepção de um centro de treinamento, que tem como missão treinar servidores, capacitar e habilitar para situações pontuais de trabalho. O conceito de escola de governo é mais holístico e integrador, e se resume em formação técnica, crítica e política dos servidores públicos (ZOUAIN, 2009, s/p).

Nesse sentido, Nogueira (2005) evidencia a diferença entre *formação* e *capacitação*:

A expressão *formar* alguém não é apenas transmitir informações e habilidades ou socializar técnicas e modelos. (...) é fixar uma perspectiva, ou seja, estabelecer parâmetros intelectuais, éticos e políticos. Trata-se de um processo de preparação para a vida, de articulação e de totalização dos saberes, de diálogo com a história e a cultura. (...) O *formar* inclui a capacitação, a instrumentalização de pessoas para uma melhor inserção numa dada área profissional ou no mercado de trabalho. (...) O maior desafio dos processos educacionais – e particularmente daqueles que têm objetivos aplicados, como é o caso das Escolas de Governo – está precisamente em encontrar um ponto de equilíbrio, um *tertium datur*, entre formação e capacitação: capacitar sem deixar de formar, formar sem perder de vista o mundo prático, trabalhar com princípios, modelos e conhecimentos sem deixar de preocupar com sua tradutibilidade, ensinar a pensar sem esquecer de ensinar a fazer. (NOGUEIRA, 2005, p.175-176).

Diante dessa questão, o Quadro 1 apresenta as principais diferenças entre Escola de Governo e Centro de Treinamento:

	Escolas de Governo	Centros de Treinamento
Missão	Formar profissionais para ampliar a capacidade do governo	Capacitar profissionais para aperfeiçoar a administração
Áreas de conhecimento	Planejamento, Gestão, Processo Decisório, Gestão do Conhecimento, Políticas Públicas	Técnicas de Administração, Contabilidade, Legislação, etc.
Demandas de cursos	Programas e Projetos de Governo	Sistemas administrativos
Resultados Esperados	Formação técnica, crítica e política dos servidores públicos, visando a eficácia das ações de Governo	Servidores atualizados para funções técnicas

QUADRO 1 - ESCOLAS DE GOVERNO X CENTROS DE TREINAMENTO
 FONTE: Adaptado de ZOUAIN (2009)

O diferencial está na abrangência de atuação das escolas de governo, que saem do enfoque inspirado no paradigma burocrático - de instituições voltadas ao aprimoramento de profissionais para a melhoria dos sistemas organizacionais e processos administrativos e legais, a serviço de mandatários eleitos e de suas equipes -, para um conceito mais amplo de “organizações de aprendizagem”, como espaços para concepção, discussão e inovação de políticas públicas e que investem em conhecimento, em aprendizagem, em inovação e em criatividade (Meister, 2005).

De acordo com Mintzberg, Ahlstrand & Lampel (2000, p. 160),

a organização que aprende é uma organização capaz de aprendizado cumulativo e auto-renovação constante. (...) visa a geração contínua de conhecimento e também sua difusão por toda a organização. (...) a organização que aprende tem como características: uma organização dinâmica e descentralizada encoraja comunicações abertas e encoraja as pessoas a trabalharem em equipes. (...) O aprendizado é visto como um processo com seu foco principal no gerenciamento de mudanças e não na estratégia em si. A estratégia depende de aprendizagem e esta depende de capacidades críticas à organização. (MINTZBERG, AHLSTRAND & LAMPEL, 2000, p. 157-160)

Nessa perspectiva, não há espaço para visões maniqueístas que separam a formação técnica da formação humanista. Ao contrário, considera-se fundamental que as organizações oportunizem programas consistentes de formação e capacitação, integrados e combinados na dinâmica do processo educacional.

Pacheco (2002) afirma que as escolas de governo,

devem constituir-se como centros de aprendizagem permanente: aplicar internamente o que aplicam em seus programas, buscando coerência entre discurso e prática; submeter-se à avaliação permanente e à comparação com organizações similares; aprender com os erros e buscar superar obstáculos; realizar a gestão do conhecimento internamente, registrando e validando suas experiências; atrair, investir e reter profissionais altamente qualificados, que demonstrem expertise nos temas em que a escola atua; buscar fornecedores e colaboradores de reconhecido padrão de excelência. (PACHECO, 2002, p. 10)

Para que isso se consolide, os programas de formação e capacitação devem contemplar estratégias que possibilitem o constante aprimoramento de competências para o trabalho, a fim de que tanto novos profissionais contratados como os já em exercício de suas funções tenham o perfil desejado para cada cargo, atendendo aos novos desafios das organizações (Meister, 2005). Nesse contexto,

emerge a necessidade de repensar o papel de escolas de governo como centros de aprendizagem permanente (Pacheco, 2000) e de utilizar potencialmente as tecnologias da informação e comunicação (TIC) para a capacitação de profissionais.

2.2.1 Contexto Internacional das Escolas de Governo

Para compreender o contexto de criação das escolas de governo, entendidas como organizações que aprendem, elaborou-se o Quadro 2 com as principais escolas de governo internacionais, no que diz respeito à atuação na formação e capacitação de servidores públicos.

Escola de Governo	Missão / Objetivos
Canadian Center for Management Development (CCMD), Canadá	Apoiar as necessidades de desenvolvimento gerencial no serviço público por meio de programas de aprendizagem e cursos, eventos de aprendizagem, pesquisa estratégica e outras atividades de desenvolvimento de liderança.
Civil Service College, Grã-Bretanha (Centro para Estudos de Gerenciamento e Política - CMPS)	Criar um novo conjunto de recursos para fortalecer a elaboração de políticas públicas. Desenvolver uma nova geração de servidores públicos com o necessário conhecimento, habilidades e comportamento requeridos pela moderna elaboração de políticas públicas e oferta de serviços.
Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), Brasil	Buscar e difundir conhecimento e tecnologia gerencial para o desenvolvimento de dirigentes, gerentes e servidores públicos, em direção à gestão pública ágil, eficiente e com foco no cidadão.
Sector Interministériel de Formation à l'Organisation et au Management (SIFOM), França	Acompanhar, antecipar e promover a modernização dos serviços do Estado por meio de atividades de formação e de consultoria. Melhorar as práticas, transferir seus novos conhecimentos às situações de trabalho, e favorecer uma reflexão de alto nível articulada ao contexto profissional de seus clientes.
Instituto Nacional de Administração (INA), Portugal	Contribuir para o esforço de modernização da administração pública através da Formação, da Investigação e da Assessoria Técnica.
Instituto Nacional de Administração Pública (INAP), Espanha	Selecionar e formar dirigentes e servidores públicos. Realizar pesquisas sobre a modernização da Administração Pública.
Instituto Nacional de Administración Pública (INAP), México	Servir à sociedade, contribuindo para um Estado eficaz e eficiente e com uma administração pública moderna, honesta e profissional
Instituto Nacional de Administración Pública (INAP), Argentina	Formar e capacitar em um ambiente de pluralismo ideológico e excelência acadêmica os dirigentes políticos e sociais. Melhorar e aprofundar o fortalecimento institucional democrático mediante a gestão profissional das questões de Estado.
Ecole Nationale d'Administration (ENA), França	Formar altos funcionários e preparar seus alunos de carreiras para ocupar altos postos da administração francesa.

QUADRO 2 - A MISSÃO DE ESCOLAS DE GOVERNO INTERNACIONAIS

FONTE: MULLER (2009, p. 19). Baseado em PACHECO (2000, p. 35-53) e em catálogos e sites das Escolas de Governo.

O Quadro 2 evidencia a convergência da missão das escolas de governo, tanto em países norte-americanos e europeus como no contexto latino-americano.

No Brasil, a criação de escolas de governo se deu a partir da Emenda Constitucional nº 19, de 1998, que incluiu determinação para que a União, os Estados Membros e o Distrito Federal mantivessem escolas de governo para formação e aperfeiçoamento dos servidores públicos. A partir daí, muitas escolas de governo foram criadas por organizações públicas, privadas ou não-governamentais, voltadas à profissionalização do funcionalismo.

2.2.2 A Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) e a Rede Nacional de Escolas de Governo

A ENAP⁵ é uma fundação pública criada em 1986, vinculada ao Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão, com a missão de desenvolver as competências dos servidores públicos para aumentar a capacidade do governo na gestão de políticas públicas. Dentre as suas ações, cita-se um amplo programa de aprendizagem, objetivando a educação continuada dos servidores públicos em cursos presenciais e a distância, além de programas de capacitação especializados, de acordo com os objetivos estratégicos governamentais e institucionais.

Especificamente com relação à educação a distância, até meados de 2004, as experiências da ENAP eram pontuais e não sistematizadas. Com a crescente demanda por capacitação continuada, a ENAP decidiu investir nessa modalidade de ensino-aprendizagem, agregando-a definitivamente às ações de capacitação no serviço público. Assim, em julho de 2004, foi criada a Coordenação-Geral de Educação a Distância, vinculada à Diretoria de Desenvolvimento Gerencial. No primeiro ano de existência da Escola Virtual⁶, a oferta de cursos na modalidade a

⁵ Base documental e sitio da ENAP <<http://www.enap.gov.br/>>

⁶ A Escola Virtual da ENAP é um ambiente de aprendizagem onde os servidores públicos podem realizar cursos a distância. Retirado de www.enap.gov.br. Acesso em 02/04/2010.

distância aumentou em 40% a capacidade de atendimento da escola, dando oportunidade de capacitação a profissionais lotados em todas as regiões do País, eliminando custos de locomoção e hospedagem. Com a EaD, além de ampliar o número de servidores públicos federais atendidos, a ENAP estendeu a oferta de cursos a servidores estaduais e municipais.

No entanto, poucos cursos foram desenvolvidos pela sua própria equipe; a maioria deles foi cedida por instituições nacionais e internacionais e adaptados à realidade da administração pública brasileira. Um exemplo é o curso “Rumo à Aprendizagem Virtual”, desenvolvido pela *Canada School of Public Service* (CSPS) e cedido à ENAP no âmbito do Projeto "Parceria para a Excelência da Gestão no Setor Público", um acordo de cooperação técnica firmado entre as escolas.

Com relação ao seu trabalho em rede e, com vistas a criar espaços de interlocução, troca de informações e identificação de pontos de apoio entre as instituições responsáveis pela formação e capacitação de servidores públicos nas esferas federal, estadual e municipal, a ENAP começou a articular, em 2003, a Rede Nacional de Escolas de Governo (RNEG). A RNEG foi idealizada com o objetivo de reduzir o isolamento e ampliar as capacidades das escolas de governo federais, estaduais e municipais, por meio do compartilhamento de conhecimentos, troca de experiências sobre boas práticas e a formação de trabalho em parcerias (Tabela 1).

TABELA 1 – NÚMERO DE INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES DA RNEG, POR REGIÃO BRASILEIRA E ESFERA

Região	Federais	Estaduais	Municipais	Nº Total	Percentual
Centro-Oeste	22	10	02	34	25%
Nordeste	02	17	07	26	19%
Norte	02	06	03	11	8%
Sudeste	10	16	23	49	36%
Sul	02	11	03	16	12%
Total	38	60	30	136	100%

FONTE: A autora. Baseado nos dados da RNEG constantes no site da ENAP <www.enap.gov.br>

O trabalho em rede busca garantir a horizontalidade e a flexibilidade das relações e o respeito à diversidade das escolas de governo, decorrente da heterogeneidade que caracteriza as regiões do País. Como os estados brasileiros e a maioria das capitais mantêm suas Escolas de Governo, criadas sob preceito

constitucional, a RNEG integra 136 instituições, conforme distribuição por estados e esferas de governo constantes no Apêndice A e Figura 3.



FIGURA 3 – DISTRIBUIÇÃO DAS INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES DA RNEG NOS ESTADOS BRASILEIROS

FONTE: A autora. Adaptado e atualizado de BRASIL (2006, p. 73)

No cenário brasileiro, organizações voltadas para a aprendizagem (*learning organization*) buscam não apenas capacitar os seus funcionários, mas criar um ambiente de aprendizagem contínua, no qual as pessoas possam criar, adquirir e compartilhar conhecimentos. Com isso, buscam formas inovadoras de enfrentar os problemas e de propor soluções adequadas à realidade e ao contexto organizacional.

Dentro do conceito de “organização que aprende”, a ENAP promove debates com as instituições participantes da RNEG acerca da temática de EaD e da capacitação de profissionais. Esse diálogo fortalece e amplia a troca de experiências e o compartilhamento de conhecimento das Escolas e dos participantes (Figura 4).

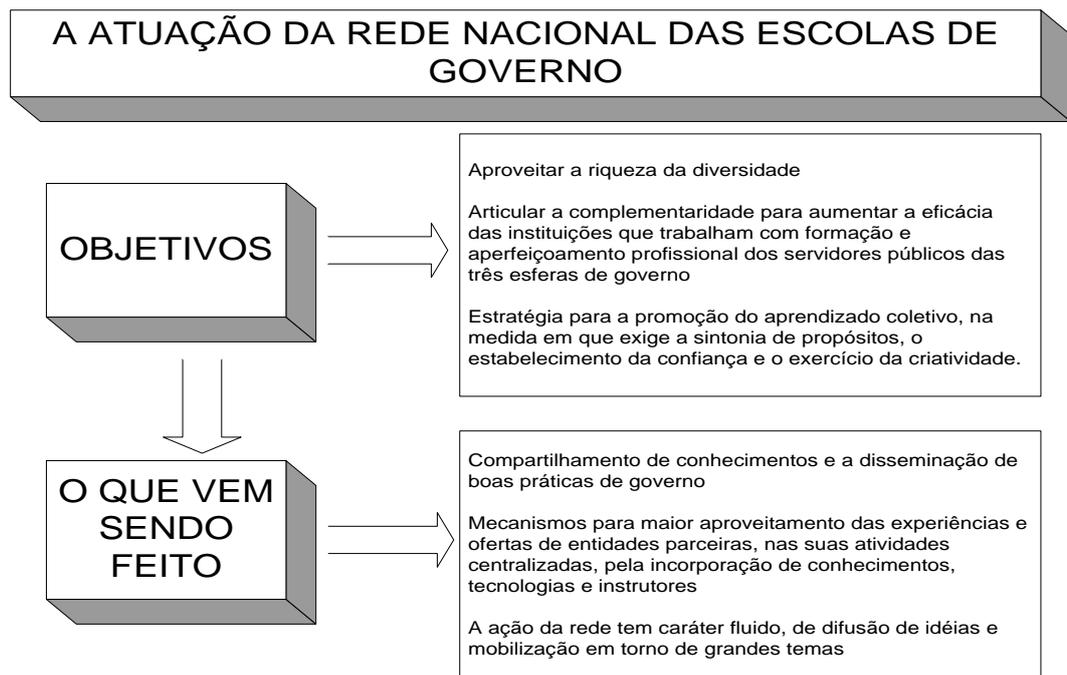


FIGURA 4– A ATUAÇÃO DA REDE NACIONAL DE ESCOLAS DE GOVERNO
 FONTE: MULLER (2009, p. 41). Baseado nas informações do sítio da ENAP <www.enap.gov.br>

Os encontros da Rede Nacional de Escolas de Governo visam conscientizar profissionais da educação e gestores sobre o papel da EaD na promoção da aprendizagem contínua e do acesso ao estudo a qualquer hora, em qualquer lugar, em qualquer situação.

Nessa direção, as tecnologias de informação e comunicação, em convergência com as telecomunicações e redes, mais especificamente à Internet, tornam-se um meio para prover educação continuada e a distância. Para que isso se efetive, destaca-se a importância da formação de redes e parcerias entre instituições de ensino e organizações para aperfeiçoar modelos de aprendizagem e para desenvolver novas práticas educacionais.

Portanto, o grande desafio das organizações de aprendizagem parece ser a consolidação das comunidades formadas em redes colaborativas (virtuais e presenciais). O conceito de trabalho em rede traz, em si, a idéia de colaboração sem hierarquização, de horizontalidade, permitindo aos participantes trazer, à discussão, os conhecimentos tácitos e explícitos. A proposta de “rede” também remete ao conceito de pertencimento, de valorização dos profissionais (*empowerment*)⁷, o que, conseqüentemente, refletirá na melhoria da qualidade do serviço prestado à população.

2.3 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Na organização que aprende há que considerar e agregar o crescimento vertiginoso da tecnologia, principalmente de meios eletrônicos de comunicação e de difusão do conhecimento, cujo potencial de distribuição e compartilhamento pode provocar mudanças no processo da aprendizagem organizacional.

De acordo com Freitas (2003),

é crescente o uso de tecnologias pelas organizações, oportunizando maior agilidade na formação, dado que há escassez de profissionais aptos a atender as necessidades do mercado. Já é possível relatar que o aprendizado e a correta utilização destas tecnologias proporcionam benefícios de ordem prática, dentre outras: realização de reuniões a distância; efetivação de pesquisas com resultados em tempo real; aceleração no lançamento de produtos; programas de melhoria e processos de mudança organizacional; melhoria na interação com clientes, fornecedores e distribuidores; estímulo à educação profissional e continuada; difusão rápida das melhores práticas e procedimentos da organização. (FREITAS, 2003, p.4-5)

⁷ *Empowerment* é o processo no qual indivíduos, grupos sociais e organizações passam a ganhar mais controle sobre seus próprios destinos (Valla, 1999).

2.3.1 A Educação a Distância como estratégia na Educação Corporativa

Muitas são as vantagens de se usar, como alternativa, a modalidade à distância para a capacitação de profissionais, como se verifica no Quadro 3:

Vantagens	
Localização	<ul style="list-style-type: none"> - o atendimento a profissionais dispersos geograficamente e, em particular, aos que se encontram em zonas periféricas e que não dispõem de redes de instituições convencionais - a flexibilidade de espaço, de assistência ao aluno e de tempo - vias de comunicação bi ou multidirecionais e frequentes relações de mediação e interação - a permanência em seu entorno profissional e familiar - a ampliação de possibilidades de escolha, ensinando e aprendendo em qualquer lugar, em toda situação, a qualquer tempo
Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - o acesso crescente a oportunidades de aprendizado e treinamento - o atendimento à diversidade de ritmos de aprendizagem, com distintos itinerários formativos - oportunidades permanentes de auto-avaliação do processo de aprendizagem - a formação de habilidades para o trabalho independente e para um esforço auto-responsável - maior eficácia dos resultados na formação permanente e educação continuada
Infraestrutura	<ul style="list-style-type: none"> - o apoio à qualidade de estruturas educacionais - treinamento de emergência para grupos-alvo importantes
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - a redução de custos operacionais pela economia de escala alcançada com o aumento da oferta de programas de educação

QUADRO 3 – VANTAGENS DA MODALIDADE A DISTÂNCIA PARA CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS

FONTE: Elaborado pela Autora. Baseado em MOORE & KEARSLEY (2007, p. 08)

Diante dessas vantagens, em ambientes organizacionais a EaD amplia e democratiza o acesso de pessoas ao estudo e cria condições propícias para a aprendizagem contínua.

Pode-se verificar, no Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (AbraEAD) 2008, que a modalidade de EaD cresce na educação corporativa brasileira, e os números referentes aos investimentos no ano de 2007 mostram que, embora ainda sejam majoritariamente presenciais, os programas de educação de funcionários, colaboradores e prestadores de serviços abrem cada vez mais espaço para a EaD. Das 41 empresas pesquisadas na edição 2008 do Anuário, um quarto (25,6%) afirma que seus investimentos em educação corporativa foram aplicados em metodologias a distância. Nos dois anos anteriores, esse percentual não havia chegado a um terço disso (Figura 5).

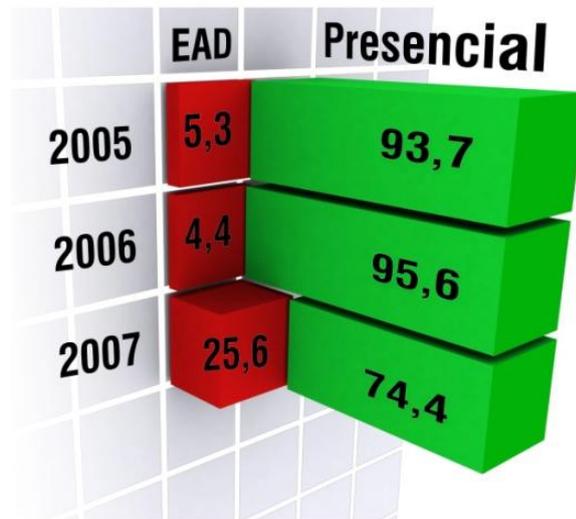


FIGURA 5 – EVOLUÇÃO DO INVESTIMENTO CORPORATIVO EM EDUCAÇÃO (%)
 FONTE: AbraEAD (2008, p. 99)

O levantamento do AbraEAD/2008 constatou uma variedade de tecnologias utilizadas em programas de capacitação. Além de tecnologias tradicionais, como o videoteipe e a fita de áudio, as tecnologias com maior incursão em sala de aula virtual incluem a intranet, a Internet, a programação recebida por satélite e a videoconferência interativa mediante o computador de mesa ou o *laptop*.

TABELA 2 – AS MÍDIAS E TECNOLOGIAS MAIS UTILIZADAS NOS CURSOS CORPORATIVOS

Mídias / tecnologias	Total		% sobre respostas válidas
	Frequência	%	
E-learning	34	82,9	97,1
Material impresso	23	56,1	65,7
Videoconferência	11	26,8	31,4
Vídeo	8	19,5	22,9
DVD	7	17,1	20,0
CD	6	14,6	17,1
Teleconferência	6	14,6	17,1
Satélite	5	12,2	14,3
Televisão	3	7,3	8,6
Rádio	1	2,4	2,9
Telefone celular	1	2,4	2,9
Outros	4	9,8	11,4
Não respondeu	6	14,6	-
Total	41	100,0	35

FONTE: AbraEAD (2008, p. 105)

De acordo com dados do AbraEaD, o *e-learning* é a mídia mais comum nos cursos de empresas (97,1%), seguida do uso de material impresso (65,7%) e de videoconferência (31,4%) (Tabela 2).

No mesmo estudo, com relação às vantagens na utilização da educação a distância, a “flexibilidade de tempo para o aluno” foi a mais indicada (94,4 %), demonstrando a relevância dessa característica para as organizações, o que permite ampliar a variedade de ofertas de capacitação possíveis no ambiente de trabalho. A vantagem menos percebida foi a “menor interferência no trabalho” (55,6 %), o que também comprova a eficiência que se vale da flexibilidade (AbraEAD 2008).

Entre as desvantagens, aparece empatado em primeiro lugar o custo de implantação (31,4 %), que geralmente requer investimentos em tecnologia, e a impessoalidade (31,4%), já que o atendimento por professores ou tutores é, em grande parte, à distância, e há pouca interatividade com outros alunos (AbraEAD, 2008).

2.3.2 Tecnologias de Informação e Comunicação no contexto educacional

É crescente a dependência da tecnologia em todos os setores da sociedade. Ela está presente no setor bancário, no serviço público, no fisco, nas eleições, nas empresas em geral, nas compras *online* e em redes de relacionamentos consolidadas todos os dias pela Internet. No sistema educacional, as tecnologias da informação e comunicação (TIC) são utilizadas no ensino, em projetos de pesquisa, em atividades de extensão, no uso do correio eletrônico, na busca de informações na *web*, na gestão de sistemas administrativos, na publicação de resultados, no acesso remoto de alunos para matrículas via *web*, no acesso às bibliotecas.

Esse cenário possibilita a criação de espaços de aprendizagem e a sala de aula tradicional e presencial vem sendo apoiada por classes virtuais, por meio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), que permitem o gerenciamento de cursos e o desenvolvimento de projetos colaborativos, além das videoconferências e videoaulas, que integram o leque de possibilidades da ação pedagógica.

Antes de apresentar as TIC e suas potencialidades na educação, é importante definir o termo multimídia como sendo a integração de vários programas e mídias, que, juntos, formam um entorno informativo pluridimensional (ROMISZOWSKI et al.,

1997). No meio educacional, a expressão utilizada é “pacote multimídia”, (em inglês *learning package* ou *instructional packag*) e definido por Romiszowski *et al.* como

uma combinação de meios. No passado, um pacote poderia conter diversos materiais, cada um necessitando de equipamentos diferentes para sua apresentação (livro, projetor de slides, computador, gravador de vídeo etc.). Na era digital, o pacote pode ter um só componente, como por exemplo, um CD-ROM, que apresenta informações em diversas modalidades (texto, áudio, visual, audiovisual) por meio de um só equipamento (computador multimídia) (ROMISZOWSKI *et al.*, 1997, p. 84)

Esses materiais e tecnologias enfatizados por Romiszowski *et al.* são utilizados pelas organizações em formação e desenvolvimento de pessoas.

2.3.3 Tecnologias Distributivas, Interativas e Colaborativas

As TIC podem ser utilizadas como meios para distribuir informação, para interagir com pessoas e aplicar conhecimentos, ou, ainda, para solucionar problemas, de forma colaborativa (Figura 6). Estas foram classificadas em distributivas, interativas e colaborativas (RIBEIRO & COELHO, 2006; BORGES-ANDRADE, ABBAD, MOURÃO *et al.* 2006; FILATRO, 2008).

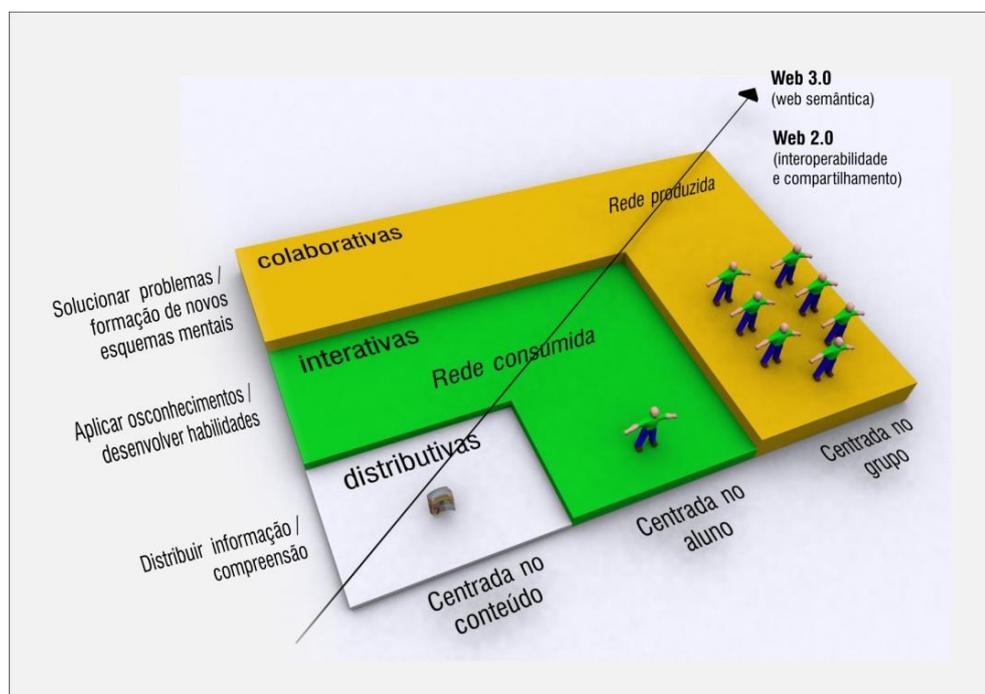


FIGURA 6 – OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM, TECNOLOGIAS E FORMAS DE CONTROLE
 FONTE: Adaptado de RIBEIRO & COELHO (2006, p. 02)

As tecnologias distributivas são utilizadas para passar informação (geralmente de forma *massiva* e *passiva*) sem necessidade da interação entre professor e aluno, ou seja, os conteúdos são apresentados aos alunos que acessam a informação a qualquer tempo. Ao usar estas tecnologias, o ensino está centrado na figura do instrutor, que repassa as informações aos alunos.

As tecnologias interativas permitem que o aluno receba as informações, interaja com outros alunos e com o professor, e aplique os conhecimentos adquiridos. Ao utilizar essas tecnologias, o foco da aprendizagem está no sujeito, no aluno, que interage com os demais alunos e professores, e controla o seu processo de aprendizagem.

As tecnologias colaborativas estão centradas no trabalho em equipe, na solução de problemas conjuntamente. O processo de aprendizagem é realizado de forma criativa, conjunta e coletivamente, numa concepção crítica e construcionista do processo de aprendizagem.

Pode-se verificar, na figura a seguir que, ao utilizar as tecnologias colaborativas, mais as organizações que aprendem estão “enredadas” numa produção conjunta, num processo de compartilhamento, de inteligência coletiva.

A partir da rede consumida e rede produzida (Figura 6), relacionam-se as principais tecnologias (Figura 7):

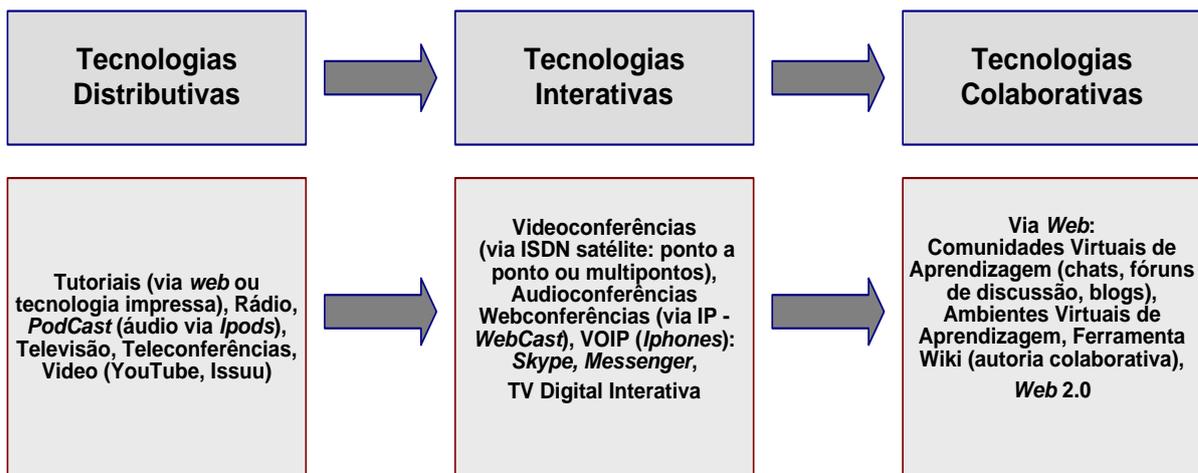


FIGURA 7 – CLASSIFICAÇÃO DE TECNOLOGIAS APLICADAS À EDUCAÇÃO
 FONTE: MULLER (2009, p. 53). Baseado em FILATRO (2008), LITTO & FORMIGA (2008)

Existe uma variedade de mídias e tecnologias passíveis de serem utilizadas nas ações formativas. Freitas (2003) coloca uma lista das formas e tecnologias comumente utilizadas em situações de aprendizagem:

- tecnologias baseadas na WEB e suas aplicações como listas de discussão, correio eletrônico, protocolos de transferência de arquivo, bate-papo, quadro branco, controle remoto, *internet phone* entre outros (facilitando disponibilidade onipresente);
- tecnologias de entrega móveis (telegrafia sem fios, satélite, cabos e dispositivos portáteis – videocassete e *Digital Versatile Disc* – DVD) e tecnologias de *networking* avançadas (videoconferência, teleconferência interativa);
- cartões e agentes inteligentes;
- ferramentas e métodos que classificam e facilitam a transmissão do conhecimento tácito;
- portais para acesso a conteúdo, repositórios, bancos de dados de conhecimento;
- interfaces intuitivas;
- trabalho em equipe por colaboração utilizando sistemas e ambientes virtuais;
- material em áudio, Inteligência Artificial e processadores de Idiomas;
- modelo de aprendizagem, avaliação e ferramentas de orientação a aprendizagem;
- ferramentas para administração e identificação de provedores (parceiros);
- transação e mecanismos de *e-comércio*;
- dados dinâmicos, sistemas de coordenação a distância e agentes de suporte e mobilidade de acordo com as tendências da indústria. (FREITAS, 2003, p. 29-30)

Cabe, portanto, à organização analisar os objetivos educacionais, o perfil da clientela, as necessidades e estratégias pedagógicas, para escolher a tecnologia adequada para cada situação de aprendizagem.

Para exemplificar, elencou-se tecnologias comumente utilizadas em programas de educação a distância ou em modelos híbridos de ensino-aprendizagem: os ambientes virtuais de aprendizagem, em especial o *software* livre Moodle, e as teleconferências.

A) Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA)⁸ são amplamente utilizados nas ações de capacitação (AbraEaD 2008) e, de acordo com ALMEIDA (2003),

São sistemas computacionais disponíveis na internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos, apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos. As atividades se desenvolvem no tempo, ritmo de trabalho e espaço em que cada participante se localiza, de acordo com uma intencionalidade explícita e um planejamento prévio denominado *design* educacional (...). (ALMEIDA, 2003, p. 331)

Os AVAs refletem o conceito de sala de aula *online* (Almeida, 2003) e são comumente utilizados no gerenciamento de cursos, desenvolvimento de conteúdos, avaliações e atividades em grupo. Permitem a publicação, o armazenamento e a distribuição de materiais didáticos, assim como a comunicação entre alunos, professores e equipes técnicas de suporte. A seguir, coloca-se o Quadro 4 com os principais AVAs e instituições responsáveis pelo seu desenvolvimento:

AVA	Instituição	URL
AulaNet	PUC - RJ	www.aulanet.com.br
Blackboard	Techne (no Brasil)	www.blackboard.com/us/index.Bb
Eureka	PUC - PR	http://eureka.pucpr.br/
Moodle	(Software livre)	http://moodle.org
ROODA	UFRS	www.nuted.edu.ufrgs.br/nuted/projeto_rooda.html
TelEduc	UNICAMP	http://teleduc.nied.unicamp.br/teleduc
Vias-K	UFSC	www.led.ufsc.br
Virtus	UFPE	www.virtus.ufpe.br
WebCT	University of British Columbia	www.webct.com

QUADRO 4 – PRINCIPAIS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

FONTE: Adaptado de FILATRO (2008, p. 120)

⁸ No aprendizado eletrônico costuma-se utilizar, indistintamente, os termos LMS (*Learning Management Systems*) ou AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) para designar sistemas eletrônicos de aprendizagem que reúnem uma série de recursos e funcionalidades, cuja utilização em atividades de aprendizagem é possibilitada e potencializada pela internet.

Destaca-se, tal como citado em Filatro (2008), que a escolha do ambiente virtual de aprendizagem pela organização precisa atender necessidades vinculadas aos contextos institucional, imediato e individual, e são atendidas por ferramentas pedagógicas, administrativas e comunicacionais:

Ferramentas pedagógicas/andragógicas são aquelas que organizam e subsidiam a dinâmica de um curso. São utilizadas para disponibilizar conteúdos, materiais de apoio e orientações às atividades de aprendizagem. Também possibilitam acompanhamento de atividades realizadas, com publicações de notas e *feedbacks* do educador. (...)

Ferramentas administrativas permitem o gerenciamento de alunos, educadores e grupos, a definição de privilégios, inscrições e datas de início e término de cursos, o controle de acessos, as estatísticas de participação e a configuração de idiomas e layout, entre outras funcionalidades.

Ferramentas comunicacionais possibilitam a interação entre os alunos e entre os alunos e o educador, dando visibilidade aos trabalhos desenvolvidos individual ou coletivamente. (...) (FILATRO, 2008, p. 121)

Os AVAs apresentam, portanto, grande potencial para ações de capacitação, especialmente se permitirem que as atividades a distância sejam desenvolvidas “de forma aberta, dinâmica, com recursos que promovam a cooperação, centrada no aprendiz, nas suas produções, dando ênfase ao seu processo de construção do conhecimento”. (BEHAR et al., 2001, p. 87).

B) *Software* Livre

O uso de *software* livre faz parte das decisões estratégicas das organizações – em especial na administração pública – que vêm nessa política de incentivo ao uso algumas vantagens econômicas e sociais, como por exemplo, o fato de que as organizações deixam de pagar as licenças do *software* de proprietário, além de que os desenvolvedores e técnicos locais encontram emprego na construção de soluções próprias.

Segundo Lopes, Palmero & Rodriguez (2005), tal como se especifica no Projeto GNU (www.gnu.org), os usuários de um programa livre devem dispor de quatro liberdades:

1. A liberdade de usar o programa, com qualquer propósito (liberdade 0)
2. A liberdade de estudar como funciona o programa e adaptá-lo às suas necessidades (liberdade 1). O acesso ao código fonte é uma condição prévia para isto.
3. A liberdade de distribuir cópias, com o que pode ajudar seu vizinho (liberdade 2)
4. A liberdade de melhorar o programa e divulgar amplamente as melhorias, de modo que toda a comunidade se beneficie (liberdade 3). O acesso ao código fonte é uma condição prévia para isto. (LOPES, PALMERO & RODRIGUEZ, 2005, p. 14).

Dentro dessa política, o Moodle, um *software* livre para a gestão da aprendizagem e do trabalho colaborativo, e permite a criação de cursos *online*, grupos de trabalhos e comunidades de aprendizagem, apresenta os seguintes números: 48.751 sites válidos registrados em 211 países. Apresenta 3.463.491 cursos para mais de 34 milhões de usuários⁹ utilizando esse ambiente virtual de aprendizagem *open source*. Isso significa que, apesar de possuir *copyright* (autoria), pode ser redistribuído e seu código fonte alterado ou desenvolvido para satisfazer necessidades específicas das instituições.

Como o Moodle promove a pedagogia construtivista social, sua arquitetura e ferramentas são apropriadas para classes *online* e para complementar a aprendizagem presencial (*blended learning*)¹⁰. Diante dessas características, o Moodle apresenta-se como uma alternativa viável para a EaD e vem sendo incentivado pelo Ministério da Educação (MEC) no Sistema Universidade Aberta do Brasil¹¹ (UAB) e no Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica¹²,

⁹ Dados retirados de <http://moodle.org>. Acesso em 05/05/2010.

¹⁰ *Blended learning* é a combinação de tecnologias e metodologias de aprendizagem, mesclando a aprendizagem presencial e online.

¹¹ O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criado pelo MEC em 2005. Trata-se de uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC e a Diretoria de Educação a Distância – DED/CAPES com vistas à expansão do ensino superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Um dos eixos fundamentais do Sistema UAB é o financiamento de processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância. Disponível em www.uab.capes.gov.br. Acesso em 06/03/2010.

¹² O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica integra um conjunto de ações que teve início, em 2005, com o curso-piloto de extensão em gestão escolar (100 horas), ofertado pelo Inep. Em 2006, o programa passou a ser coordenado pela SEB/MEC, dando início ao curso de pós-graduação (*lato sensu*) em gestão escolar, com carga horária de 400 horas, realizado por meio de

visto que a plataforma atende às condições de comunicação e interoperabilidade definidas pelo Ministério.

C) Teleconferências

Os termos *teleconferência* e *videoconferência* são utilizados de forma generalizada. Verifica-se uma diferenciação na literatura quanto ao uso dos dois termos: a videoconferência possibilita uma conversa em duas vias, em tempo real; e, grosso modo, a teleconferência assemelha-se aos programas de televisão.

Romiszowski *et al.*, no Dicionário de Terminologia de Educação a Distância, coloca que teleconferência é um

[...] termo genérico para toda e qualquer forma de comunicação em tempo real entre pessoas distantes. Inclui teleconferências auditivas por telefone, teleconferências audiográficas; videoconferências e conferências por meio de computador. (ROMISZOWSKI *et al.*, 1997, p. 116)

Nessa mesma linha de raciocínio, Moore & Kearsley (2007) descrevem a teleconferência na educação à distância como

[...] a instrução por meio de uma forma de tecnologia de telecomunicação interativa. Existem quatro tipos diferentes dessa tecnologia, cada uma oferecendo uma forma diferente de teleconferência: áudio, audiográfica, vídeo e computador (baseada na web). (MOORE & KEARSLEY, 2007, p. 88)

Filatro (2008, p. 122) define genericamente teleconferência como “um ambiente que permite a comunicação entre diversas pessoas por meio de mídias visuais e sonoras”. Nesse sentido, encontra-se base nas palavras dos autores citados, que tratam teleconferências como um meio interativo que permite a

participação direta do público por meio do envio de perguntas e comentários aos palestrantes.

Já uma videoconferência possibilita a comunicação em tempo real entre grupos de pessoas, independente de localização geográfica e permite trabalho colaborativo, compartilha materiais e informações. Com os avanços da tecnologia, com processadores mais rápidos e avançados esquemas de compressão de dados, um novo tipo de videoconferência, a conferência *desktop* ou *webconferência* tornou-se viável, visto que não exige equipamentos especiais e pode ser realizada com um computador padrão. Também, uma alternativa mais simples é a audioconferência, uma reunião semelhante que ocorre somente com conexão de voz (Filatro, 2008, p. 122).

Com essas possibilidades, as TIC, em convergência com as telecomunicações e redes, mais especificamente à Internet, podem se tornar um meio de excelência para prover educação continuada e a distância. Para que isso se efetive, destaca-se a importância da formação de redes e parcerias entre as instituições para aperfeiçoar modelos de aprendizagem e para desenvolver essas novas práticas educacionais.

2.4 O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Para conquistar e ampliar seu espaço dentro da organização, o profissional precisa desenvolver e dominar competências. Mas quais são as competências necessárias aos profissionais do século XXI? Como desenvolver estas competências nas organizações? Qual o papel das escolas de governo neste contexto? Todas estas questões são apresentadas conceitualmente neste capítulo.

2.4.1 Competências Necessárias aos Profissionais do século XXI

No Brasil, a noção de competência passou a ser incorporada em discursos de cientistas sociais nos anos 70 e, desde então, há uma tendência em definir competência como a capacidade de agir, intervir e decidir em situações diversas. O Quadro 5 sumariza a definição de competências, colocada por vários autores.

Definições	Autor
Capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.	Perrenoud (1999, p. 7)
Saber atuar com responsabilidade, mobilizando/integrando recursos, inclusive conhecimentos, no sentido de aprender a aprender, com o propósito de agregar valores aos indivíduos e às organizações.	Rocha Neto (2003, p. 22)
Qualquer conhecimento, habilidade, conjunto de ações ou padrões de raciocínio que diferencie de forma inequívoca os profissionais de nível superior dos médios. Praticando um conjunto de competências básicas, os funcionários têm a oportunidade de aumentar o nível do seu desempenho.	Meister (2005, p. 105)
Características individuais observáveis (conhecimentos, habilidades, objetivos, valores) capazes de predizer ou causar desempenho efetivo ou superior no trabalho ou em outra situação de vida.	Mcclelland (1970), citado por Resende (2000)
Repertório comportamental relevante para a obtenção de alto desempenho em um trabalho específico, ao longo da carreira profissional, ou no contexto da estratégia organizacional.	Sparrow e Bognanno (1994)
Uma pessoa sabe agir com competência quando: sabe combinar e mobilizar um conjunto de recursos pertinentes (conhecimentos, saber-fazer, qualidades, rede de recursos) para realizar, em um contexto particular, atividades profissionais segundo certas exigências profissionais, para produzir resultados (serviços ou produtos) que satisfaçam critérios definidos de desempenho.	Le Boterf (2000)
Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes correlacionados que afeta parte considerável das atividades de alguém, relacionada com o desempenho, que pode ser medido por padrões estabelecidos e pode ser melhorado por meio de treinamento e desenvolvimento.	Parry (1996) citado por Dutra e colaboradores (2000)
Assumir responsabilidades frente a situações laborais complexas e desenvolver uma atitude reflexiva sobre o trabalho, que permita ao profissional lidar com eventos inéditos, surpreendentes e de natureza singular.	Zarifian (1996)
Conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências que credenciam um profissional a exercer determinada função.	Magalhães et al. (1997) citado por Brandão (1999)
Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes e necessários à consecução de determinado propósito de trabalho.	Durand (1999) citado por Brandão (1999)
Combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional, dentro de determinado contexto organizacional.	Durand (2000); Nisembaum (2000).
Atributos pessoais (motivações, qualidade, habilidades), (...) a maneira como a pessoa se comporta no trabalho, (...) a efetividade ou o alto desempenho no trabalho	Klemp (1999), citado por Resende (2000)
Capacidade da pessoa de gerar resultados dentro dos objetivos estratégicos e organizacionais da empresa.	Dutra e colaboradores (2000)
Uma conduta observável e mensurável que permite verificar o grau de desempenho tanto em aspectos cognitivos, como socioafetivos e atitudinais.	Silva, Gros, Garrido & Rodriguez (s/a, p.3)

QUADRO 5 – DEFINIÇÕES DE COMPETÊNCIA

FONTE: DIAS (2001) apud LIMA & BORGES-ANDRADE (2006) e BRASIL (2009), com adaptações.

Observam-se elementos comuns a todos esses conceitos de competência que se relaciona: (i) ao mundo do trabalho; (ii) aos Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHA); (iii) ao desempenho.

Nessa temática, nos termos do Decreto 5707 que institui a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, a capacitação é entendida como “um processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais, por meio do desenvolvimento de competências individuais” (Brasil, Decreto 5707/2006, Art. 2º Inciso I). Essa definição esclarece a intenção de associar as competências a serem desenvolvidas em cada servidor com as necessidades e objetivos da organização.

A gestão por competências é um modelo de gerenciamento que permite avaliar os saberes específicos que requer um posto de trabalho da pessoa que o executa.

No Decreto 5707, a gestão por competência é entendida como “gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição” (Brasil, Art 2º Inciso II). Embora o modelo de gestão por competências possua outros componentes, o decreto foca na capacitação.

A Figura 8 ilustra as dimensões da competência, evidenciando o caráter da interdependência e da complementaridade entre o CHA, e a necessidade de aplicação conjunta das três dimensões em torno de um objetivo.



FIGURA 8 – AS TRÊS DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA
FONTE: Adaptado de DURAND (1997)

A partir dessas dimensões e, numa perspectiva mais ampla, não é necessário somente formar e aperfeiçoar profissionais, mas dispor de ferramentas de *pensar* e de *agir*, que permitam a formação de um cidadão capaz de conviver em um mundo cada vez mais complexo e em constante transformação. A idéia é desenvolver estratégias, ao longo da educação profissional, de forma continuada, para que as pessoas possam mudar a sua ótica (um olhar diferente), modificando e refinando formas de pensar, estruturas cognitivas, atitudes e valores (DURAND, 1997).

2.4.2 Desenvolvimento de competências nas organizações

Para falar sobre desenvolvimento das competências nas organizações, deve-se considerar a definição de gestão de competências de Pacheco (2002):

A literatura aponta a necessidade de vincular a capacitação aos objetivos estratégicos da organização, indicando a gestão por competências como o melhor procedimento metodológico a ser seguido: a partir do planejamento estratégico da instituição, desdobram-se as competências requeridas para seus quadros; depois, mapeiam-se as competências existentes, comparando-as com as necessárias, identificando-se as lacunas de competências, analisando-se, em seguida, quais dessas competências podem ser desenvolvidas por um programa de capacitação. (...) as Escolas de Governo serão mais eficazes se desenvolverem produtos e serviços alinhados à agenda de governo para a gestão pública. (PACHECO, 2002, p.78)

Pacheco continua salientando que por trás do desafio de gerenciar os níveis estratégicos e operacionais, está o resgate de valores a serem praticados na prestação do serviço público. Sugere, pois, que as escolas de governo sejam centros de aprendizagem que busquem a coerência entre o discurso e a prática. Destaca que tanto profissionais de nível operacional, como dirigentes ou gerentes estratégicos necessitam desenvolver competências básicas e competências específicas, deixando claro o papel de centros de aprendizagem permanente (Pacheco, 2000) responsáveis pelo desenvolvimento e gestão de competências.

Nessa direção, o foco das competências ganha a dimensão de gerência do conhecimento tácito e explícito (descritos na taxonomia do conhecimento de Takeuchi e Nonaka), no desenvolvimento de racionalidades instrumental, crítica e política, e no *aprender a aprender*, o que implica, muitas vezes, em uma “mudança de olhar” ou “em um olhar além da moldura” (Cortella, 2008).

A taxonomia do conhecimento de Takeuchi e Nonaka (2008), presente nas organizações, apresenta duas classificações distintas, porém interdependentes:

- *conhecimento tácito* – aquele que provém de valores, crenças, fatos, intuição, sentimentos, significados, entendimentos, avaliações, expectativas, *insights* e *know-how* desenvolvidos pelas pessoas. Esse tipo de conhecimento é pessoal e referencial, depende do contexto em que a pessoa está inserida, é difícil de se imitar e a sua transferência ocorre apenas por meio da socialização;
- *conhecimento explícito* – que envolve informações de mercado, processos, metodologias, bancos de dados, sistemas de informação, lições aprendidas, melhores práticas e outros. Este tipo de conhecimento é codificado e, portanto, mais fácil de comunicar e transferir, inclusive, via sistemas de informação. (TAKEUCHI & NONAKA, 2008).

O processo de conversão do conhecimento nas organizações, conforme Takeuchi e Nonaka, compõe-se de quatro fases, na forma de espiral, envolvendo a interação de conhecimentos tácitos e explícitos, passando pela fase de socialização, externalização, combinação e a internalização. Acrescente-se a isso a **ampliação do conhecimento**, numa crescente e em espiral (Figura 9).



FIGURA 9 – ESPIRAL DO CONHECIMENTO
 FONTE: TAKEUCHI & NONAKA. (2008, p. 68)

Takeuchi e Nonaka ressaltam que a criação do conhecimento organizacional ocorre a partir de uma interação contínua e dinâmica entre conhecimento tácito e explícito. O conhecimento tácito dos indivíduos constitui a base da criação do conhecimento organizacional. A criação do conhecimento é um processo em espiral que inicia com o indivíduo e vai se expandindo, ampliando as comunidades de interação que acabam rompendo os limites entre departamentos, divisões e organizações e firmando-se como uma rede de conhecimentos.

O conceito de trabalho em rede traz essa idéia de colaboração sem hierarquização, permitindo aos participantes trazer, à discussão, os seus conhecimentos tácitos e explícitos. Assim, o grande desafio das organizações de aprendizagem parece ser a consolidação de redes colaborativas (virtuais e presenciais).

A consolidação de redes está expressa em Marini,

um aspecto importante no debate contemporâneo sobre as organizações públicas diz respeito à adoção de mecanismos de gestão compartilhada baseados na cooperação e no comprometimento, em substituição aos sistemas de trabalho tradicionais centrados no comando e no controle. Isso significa a evolução de práticas de gestão tipicamente hierárquicas para o desenvolvimento de uma nova capacidade institucional voltada para a atuação em rede. (MARINI, 2009, p.7)

Assim, identificar fontes de talento, de conhecimentos - tanto explícitos quanto tácitos - e colocá-los a serviço de objetivos estratégicos, constitui-se um dos maiores desafios das organizações nos últimos tempos. Nesse movimento, valorizam-se as experiências que cada grupo ou indivíduo desenvolve no seu processo de aprender. Aprender é um processo ativo, ou melhor, ativo e reativo; pois aprende-se com as ações e reações praticadas, com o propósito de agregar valores aos indivíduos e às organizações.

No processo ativo do “aprender”, as *organizações de aprendizagem* devem oportunizar, aos seus profissionais, o desenvolvimento de competências instrumentais, críticas e políticas (Figura 10). Por *competência instrumental* entende-se a capacidade técnica, o “saber fazer”. Desenvolver a *competência crítica* significa escolher caminhos, planejar com visão de futuro, antevendo as implicações. As *competências políticas* dizem respeito ao “saber conviver”.



FIGURA 10 – RACIONALIDADES
 FONTE: MULLER (2009, p. 73). Baseado em NOGUEIRA (2005)

Ao pensar em desenvolvimento de competências, as organizações costumam priorizar a racionalidade técnica. No entanto, há que se acrescentar o desenvolvimento de racionalidades críticas e políticas, que exigem a capacidade de pensar criticamente, de tomar decisões, de solucionar problemas e de interrelacionar-se efetivamente, além de ter a visão da organização como um todo integrado.

As competências anteriormente descritas nos remetem aos Códigos da Modernidade, do filósofo e educador colombiano Bernardo Toro, que define as capacidades e competências mínimas para participação produtiva no século XXI:

domínio da leitura e da escrita; capacidade de fazer cálculos e de resolver problemas; capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações; capacidade de compreender e atuar em seu entorno social; receber criticamente os meios de comunicação; capacidade para localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada; e capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo. (TORO, 2009)

2.4.3 Escolas de governo e o contexto das organizações de aprendizagem

As escolas de governo, inseridas no conceito de organizações de aprendizagem, suscitam o espírito colaborativo que deve prevalecer no mundo do trabalho, no século XXI, onde as competências coletivas prevalecem sobre as individuais.

Parece-nos evidente que o ideal, na formação e desenvolvimento dos profissionais, é a junção da “técnica” à “poesia”, melhor dizendo, de instrumentalizar tecnicamente com capacidade crítica e criatividade aliada à competência relacional. Dessa forma, o desenvolvimento das racionalidades gerará um grande impacto no conjunto de competências organizacionais.

O Relatório Delors da UNESCO, citado por Abbad, indica que o profissional do presente e do futuro terá que pautar a sua aprendizagem no desenvolvimento de quatro grandes conjuntos de competências (pilares), necessários a uma aprendizagem ao longo de toda a vida: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

O **aprender a conhecer**: decorrente da necessidade de o indivíduo estar continuamente inserido em um processo de compreensão, descoberta, construção e desconstrução do conhecimento. Mais do que aprender conteúdos é necessário conhecer linguagens e metodologias a partir das quais os conhecimentos são gerados e transferidos.

O **aprender a fazer**: relaciona-se a habilidades e atitudes supostamente capazes de tornar o indivíduo constantemente apto a enfrentar novas e desafiadoras situações, inclusive de trabalho. (...)

O **aprender a conviver**: refere-se às habilidades e atitudes que permitem ao indivíduo conviver bem com outras pessoas, em um cenário em que os trabalhos, cada vez mais complexos, exigem a atuação profissional em equipes interdisciplinares para a solução de problemas;

O **aprender a ser**: refere-se ao desenvolvimento integral da pessoa. É preciso que o ser humano se desenvolva plenamente em todas as suas potencialidades. (ABBAD, 2007, p. 352)

Tal como citado em Abbad (2007), “esses pilares oferecem os rumos para um processo educacional em que o “aprender a aprender” torna-se essencial, na medida em que o conhecimento assume posição de destaque no mundo do trabalho” (Abbad , 2007, p. 352).

Nessa mesma direção, Meister (2005) define as novas competências como a soma de qualificações, conhecimento e “conhecimento implícito”, necessários para desempenhar funções e que são a base da capacidade de empregabilidade do indivíduo:

Aprender a aprender: capacidade analítica, de questionamento e pensamento criativo, como uma forma natural de agir no ambiente organizacional, para a aplicação do conhecimento diante do surgimento de novos desafios.

Comunicação e colaboração: habilidades pessoais de saber ouvir e comunicar de forma eficaz, e trabalho em equipe, colaborando e compartilhando conhecimento com qualquer membro da cadeia de valor.

Raciocínio criativo e resolução de problemas: capacidade de descobrir sozinho novas formas de tornar o trabalho eficiente e eficaz, por meio do raciocínio crítico.

Conhecimento tecnológico: comunicação pela Internet, recomendando e compartilhando melhores práticas.

Conhecimento de negócios globais: compreensão do quadro global, por ele ser um ambiente imprevisível e volátil, preparando-se para enfrentar as situações adversas.

Desenvolvimento de lideranças: todos devem ser encorajados a ser um agente de mudança, buscando melhorias e comprometimento dos demais membros da equipe.

Autogerenciamento da carreira: cada um deve assumir o controle de sua carreira, gerenciando o próprio desenvolvimento. (MEISTER, 2005, p. 13-16)

O conceito de “aprender a aprender” está sustentado nos quatro pilares da educação, defendidos pela UNESCO e presente na Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (FREIRE, 1998, p. 25).

Importante também, nesse processo, é o conceito de heutagogia (*heuta* – auto, próprio – e *agogus*, guiar) como sendo o “aprender a aprender” somado ao compartilhamento do conhecimento, dos saberes. É a expansão do conceito da andragogia (educação de adultos) que acrescenta a aprendizagem com foco nas experiências e na tomada de consciência.

2.4.4 Padrões em TIC para a Capacitação dos Profissionais da Educação

A *International Society for Technology in Education* (ISTE) é uma organização não-governamental que se ocupa do desenvolvimento profissional, da geração de conhecimentos e inovação educacional. Com foco na melhoria da liderança escolar e em metodologias de ensino-aprendizagem, caminha para o uso eficaz da tecnologia para auxiliar profissionais da educação. O ISTE representa mais de 85.000 profissionais em todo o mundo apóia os seus membros com informação, rede de oportunidades e de orientação, uma vez que enfrentam o desafio de transformar a educação.

Considerada uma organização de grande diversidade, o ISTE produz, de forma inovadora, tecnologia educacional, livros e programas educacionais; realiza desenvolvimento profissional por meio de *workshops*, fóruns e simpósios; e pesquisa, avalia e divulga resultados relativos à tecnologia educacional em nível internacional. O seu website (www.iste.org) contém temas e documentos relevantes para a tecnologia educacional.

A ISTE estabeleceu padrões para ajudar a assegurar a inclusão das TIC nos planos de formação das organizações de aprendizagem. Os padrões listam indicadores que permitem verificar o grau de desenvolvimento das competências básicas determinadas.

Neste sentido, é preciso estabelecer a diferença entre “padrão” e “competência”. Silva, Gros, Garrido & Rodriguez (s/a, p.3) enfatizam que “as

competências são parte dos padrões, mas estes permitem maior operacionalidade”. Dentro da concepção dos autores,

As competências servem para definir os indicadores necessários para estabelecer os padrões. Deste modo, os padrões em TIC que determinemos se basearão nas competências que consideramos que devem ser alcançados por um professor, ao finalizar sua formação universitária. Os padrões representam a proposta operacional que nos permitirá estabelecer os limites e os níveis de apropriação das competências definidas. Um padrão pode ter mais de um indicador e pode ter um grau de desenvolvimento. Assim, um mesmo padrão apresentar-se em níveis iniciais e avançados. Quanto aos padrões TIC encontrados na literatura, observam-se duas formas diferentes de abordar o problema: os padrões centrados nas competências tecnológicas e os padrões centrados nas competências pedagógicas para a integração das TIC. Neste último caso, os padrões em TIC não só determinam o nível de manejo tecnológico, mas a aproximação pedagógica que permitirá a adoção da tecnologia para o ensino e a aprendizagem. (SILVA, GROS, GARRIDO & RODRIGUEZ,(s/a, p.3).

A proposta da ISTE define as competências a adquirir, além do compromisso pelo desenvolvimento de padrões que fomentem a inovação e a melhoria do processo educativo.

Para incorporar as TIC em planos de formação docente há que se levar em conta as Diretrizes de Implementação dos Padrões de Competência em TIC para Professores elaboradas pela UNESCO (2009, p. 5). Segundo o documento,

os objetivos do projeto da UNESCO de Padrões de Competência em TIC para Professores são: (i) constituir um conjunto comum de diretrizes, que os provedores de desenvolvimento profissional podem usar para identificar, construir ou avaliar materiais de ensino ou programas de treinamento de docentes no uso das TIC para o ensino e aprendizagem; (ii) oferecer um conjunto básico de qualificações, que permita aos professores integrarem as TIC ao ensino e à aprendizagem, para o desenvolvimento do aprendizado do aluno e melhorar outras obrigações profissionais; (iii) expandir o desenvolvimento profissional dos docentes para melhorar suas habilidades em pedagogia, colaboração e liderança no desenvolvimento de escolas inovadoras, usando as TIC; (iv) harmonizar diferentes pontos de vista e nomenclaturas em relação ao uso das TIC na formação dos professores. UNESCO (2009, p. 5).

Nesse sentido, para os professores da UNESCO, esta não limita o projeto de Padrões de Competência em TIC, mas incluem o treinamento em habilidades de TIC no auxílio a reforma do ensino e aborda seis componentes do sistema de ensino: política, currículo e avaliação, pedagogia, uso da tecnologia, organização e administração da escola e desenvolvimento profissional. UNESCO (2009, p. 6). O

documento continua destacando que os profissionais da educação devem estar preparados para assumir as suas funções num cenário de uso intensivo das TIC. Portanto, é urgente incorporar, nos programas de formação profissional, uma série de elementos relacionados à inserção das TIC nos processos de ensino e aprendizagem, preparando-os para o futuro a curto, médio e longo prazo.

Os profissionais necessitam familiarizar-se com as tecnologias, saber que recursos existem, onde buscá-los e aprender a integrá-los em suas atividades pedagógicas. Também, precisam aprender métodos e práticas novas de ensino, conhecendo métodos de avaliação apropriados e as tecnologias mais pertinentes.

Nas instituições de ensino tradicionais, a inclusão das TIC nos planos de estudo de formação não é simples, já que muitas vezes depende de intervenção do governo no desenvolvimento curricular, assim como da autonomia das próprias universidades. Em se tratando de universidades corporativas, especialmente das escolas de governo, elas têm autonomia para planejar e para implementar suas ações de capacitação.

No Quadro 6 segue-se a orientação dos padrões estabelecidos pela UNESCO (2009) para desenvolver competências como ações iniciais de formação para uso da TIC nas Instituições.

CATEGORIA	DESCRIÇÃO
Manejo computacional	Dominar competências associadas ao conhecimento das TICs e manejo das ferramentas de produtividade (editor de texto, folhas de cálculo, apresentações) e Internet.
Gestão escolar	Usar as TICs para apoiar o trabalho administrativo docente, tanto na gestão docente como no apoio à gestão da organização.
Desenvolvimento profissional	Usar as TICs para atualizar-se com os avanços em informática educativa. Compartilhar experiências de incorporação das TICs na prática docente, com os colegas, na organização ou no uso de espaços virtuais.
Aspectos éticos, legais e sociais	Conhecer, incorporar e disseminar aspectos legais e éticos relacionados ao uso de recursos informáticos e a informação disponível na Internet.
Pedagógica	Utilizar os recursos tecnológicos e incorporá-los nas ações pedagógicas, com a finalidade de melhorar a prática pedagógica e gerar novos ambientes formativos.

QUADRO 6 – PADRÕES EM TIC PARA A FORMAÇÃO DOCENTE
 FONTE: Adaptado de UNESCO (2009)

2.4.5 A Capacitação dos Profissionais das Escolas de Governo

Para atender aos desafios do mundo competitivo, organizações vêm rompendo paradigmas no sentido de buscar modelos de gestão que privilegiem o desenvolvimento de talentos humanos. Essa mudança de paradigmas exige das organizações – e dos profissionais – maior rapidez na solução de problemas, mais criatividade, flexibilidade e o desenvolvimento de multicompetências. Isso pode ser corroborado por Carbone (2005), que diz que a gestão por competências “propõe-se a alinhar esforços para que as competências humanas possam gerar e sustentar as competências organizacionais necessárias à consecução dos objetivos estratégicos da organização” (CARBONE, 2005, p.49).

Nesse processo, organizações assumem a responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem e buscam, por meio de universidades ou escolas de formação, convergir programas de desenvolvimento entre as modalidades presencial e a distância. Freitas (2003, p.85) destaca a necessidade de os profissionais apresentarem competências: técnica (tecnologia, informática, e-business), interculturais (idiomas e experiências no exterior) e pessoais (autonomia, multifuncionalidade, flexibilidade, trabalho em grupo, autodesenvolvimento e criatividade).

O desafio é, portanto, capacitar profissionais com um conjunto de competências e habilidades, para que eles desenvolvam suas atribuições e responsabilidades na educação corporativa. Parte-se para oportunizar formação básica e aperfeiçoamento para desenvolver competências profissionais e individuais, mapeando onde as equipes encontram dificuldades para desempenhar as suas funções e as novas competências para enfrentar desafios de EaD.

Atuar na educação a distância não é tarefa simples e, segundo Abbad,

as novas tecnologias de informação e comunicação impõem desafios para os profissionais que atuam na produção de cursos a distância. A articulação das mídias para a criação de ambientes propícios a aprendizagem é algo que requer muito esforço e competência técnica das equipes responsáveis pela educação na atualidade. Ao que tudo indica, há poucos profissionais preparados para enfrentar esses desafios. (ABBAD, 2007, p. 359)

Esse quadro de colaboradores é reforçado por Moore & Kearsley (2007), que coloca os seguintes papéis como necessários para criar e operar programas de EaD:

- especialistas nas diversas disciplinas;
- profissionais para criar a instrução;
- instrutores para ensinar os cursos criados;
- especialistas em apoio aos alunos;
- especialistas em tecnologia e técnicos que instalam e fazem a manutenção dos sistemas de comunicação;
- administradores, tais como diretores de programas, gerentes de cursos e coordenadores de locais;
- auxiliares que processam matrículas, notas de avaliação ou materiais;
- dirigentes como reitores, presidentes e outros executivos. (MOORE. & KEARSLEY, 2007, p. 206).

Na educação corporativa, a formação de equipes de trabalho costuma ser variada: técnicos, professores, mestres e doutores formados em diversas instituições, com diferentes concepções educacionais, em diferentes áreas de especialização, cujo ponto em comum é o processo de ensino-aprendizagem. No Quadro 7 verifica-se os novos papéis e competências de profissionais da educação frente às TIC, discutidas na mesa-redonda de pesquisa-ação da ENAP.

Papéis	Competências Principais	Produto da competência
Conteudista / Professor orientador pedagógico	Planejamento, projeto instrucional, conhecimento do conteúdo, conhecimento de metodologia. Capacidade de análise de dados e avaliação, teoria geral da educação.	Clareza, organização e planejamento do curso. Geração de metodologia. Provedor de ferramentas e instrumentos para avaliação
Projetista instrucional	Colaboração, trabalho em equipe, projeto instrucional com tecnologias interativas	Projetos de cursos, aplicação da metodologia, <i>design</i> instrucional
Especialista em informática; coordenador de desenvolvimento em <i>software</i> / webmaster	Colaboração, trabalho em equipe, conhecimento das tecnologias para o desenvolvimento de programas referentes à integração da parte síncrona e dos aspectos de implementação de Banco de Dados Multimídia.	Desenvolvimento de <i>software</i> . Contato com o projetista instrucional. Configuração necessária à infraestrutura dos equipamentos.
Administrador	Capacidade de gerenciamento do sistema	Gerência das operações e pessoal de suporte
Tutor	Colaboração, trabalho em equipe, conhecimento básico da tecnologia e treinamento, comunicação interpessoal e conhecimento da psicologia da aprendizagem	Ligação entre a instituição e a localização remota. Animador da comunidade virtual.
Pessoal de suporte	Conhecimento de serviços de suporte e da modalidade de educação a distância	Provedor de suporte, informação do cronograma e registro dos alunos. Manutenção dos equipamentos.
Editor / gerente do projeto	Proficiência na língua nacional e em edição, responsável pela parte administrativa, capacidade de redação de relatórios	Clareza, gramática, estilo, relatórios
Projetista gráfico / <i>web designer</i>	<i>Layout</i> de texto, projeto gráfico, teoria geral da educação	Projeto de tela com layout claro, material facilitador do aprendizado.

QUADRO 7 – PAPÉIS E COMPETÊNCIAS DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO
 FONTE: Adaptado de TAVARES (1999). In: CHAVES FILHO (2006, p. 71)

Outra abordagem dessa questão vem de Cebrian de La Serna (2009), que defende que para que as TIC possam alcançar suas potencialidades nas organizações de aprendizagem, exige-se um profissional com funções como:

- assessor e guia para favorecer no estudante a auto-aprendizagem;
- motivador e facilitador de recursos;
- designer de novos ambientes de aprendizagem com as TIC;
- capaz de adaptar materiais com diferentes suportes tecnológicos;
- produtor de materiais didáticos para distintos suportes pedagógicos e objetivos educacionais;
- avaliador dos processos produzidos nos ambientes e com a interação destes recursos;
- concepção docente baseada na auto-aprendizagem permanente e/ou suportado com as TIC. (CEBRIAN DE LA SERNA, 2009, p. 22)

O autor ainda diz que os profissionais da educação devem ser facilitadores da aprendizagem, aproveitando as possibilidades dos meios tecnológicos para que a aprendizagem se produza em todas as dimensões. Estas competências podem ser resumidas em quatro ações importantes:

- (i) o uso de TIC no planejamento das aulas e dos centros formativos; (ii) diferentes métodos para trabalhar com as TIC em distintas áreas e níveis; (iii) selecionar e valorizar o uso dos recursos tecnológicos; (iv) saber utilizar as redes de formação e desenvolvimento profissional. (CEBRIAN DE LA SERNA, 2009, p. 22).

Como enfatizado, os diferentes atores da educação precisam desenvolver uma série de competências e habilidades. Para isso, os ambientes de aprendizagem devem prever estratégias pedagógicas e um elenco de alternativas, ou seja, inúmeras abordagens metodológicas e a integração de mídias e tecnologias que viabilizem práticas pedagógicas presenciais, a distância ou *blended learning* adequadas ao desenvolvimento de cada competência. O Quadro 8 apresenta competências de comunicação e técnicas exigidas das equipes de EaD:

Habilidades de Comunicação	Habilidades técnicas
Comunicação interpessoal	Habilidade de planejamento
Habilidade de colaboração e trabalho em equipe	Habilidades organizacionais
Habilidade de escrita	Conhecimentos de EAD
Habilidade de feedback	Conhecimento da tecnologia
Proficiência em linguagem	Conhecimento ao acesso da tecnologia

QUADRO 8 – HABILIDADES TÉCNICAS E DE COMUNICAÇÃO EXIGIDAS DAS EQUIPES DE EAD
 FONTE: CHAVES FILHO (2006)

Os Quadros 7 e 8 apontam as principais competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos profissionais que atuam em EaD nas escolas de governo. Mas como desenvolver estas competências? Qual a estratégia a ser utilizada pelas organizações para a profissionalização de equipes?

2.4.6 Trilha de Aprendizagem: uma estratégia de capacitação

A gestão por competências tem sido utilizada, pelas organizações, como um modelo gerencial alternativo, em substituição a antigos modelos de treinamentos. Nesse sentido, encontra-se base nas palavras de Freitas & Brandão:

o modelo da gestão de competências propõe-se a integrar e orientar esforços, sobretudo os relacionados à gestão de pessoas, para desenvolver e sustentar competências consideradas fundamentais à consecução dos objetivos organizacionais. Nesse contexto, a noção de “trilha de aprendizagem” surge como estratégia para promover o desenvolvimento de competências e tem como referência não só as expectativas da organização, mas também conveniências, necessidades, desempenhos e aspirações profissionais das pessoas. (FREITAS & BRANDÃO In: BORGES-ANDRADE; ABBAD; MOURÃO, 2006, p. 97)

A elaboração cuidadosa de um plano de capacitação, para que cada profissional determine a sua “trilha de aprendizagem” pode ser uma, e, talvez, a principal estratégia das organizações. Considera-se essa trilha “personalíssima”, visto que profissionais com os mesmos interesses e trabalhando em uma mesma empresa, seguem caminhos diferentes.

Le Boterf (1999) compara essa escolha de caminhos com o estabelecimento de uma rota de navegação, quando o navegador tem nas mãos as cartas geográficas, informações meteorológicas e um mapa de oportunidades disponíveis. Assim, o profissional escolhe *qual caminho seguir e onde quer chegar*. Segundo o autor, existem três tipos de opções de “caminhos”, ou de aprendizagem (Quadro 9).

Tipo 1 Situações cuja finalidade principal e tradicional é o treinamento	Tipo 2 Situações criadas para serem formadoras, mas que não são consideradas treinamento	Tipo 3 Situações de trabalho que podem tornar-se oportunidades de desenvolvimento
<ul style="list-style-type: none"> - cursos presenciais dentro ou fora da empresa; - cursos a distância; - seminários; - viagens de estudo; - substituição temporária de um superior hierárquico; - condução de grupo de trabalho; - rodízio de funções; - leitura de livros, manuais e rotinas. 	<ul style="list-style-type: none"> - consultas a especialistas; - intercambio de práticas; - realização de projetos com defesa diante de uma banca; - acompanhamento por tutor ou alguém mais experiente; - trabalho em parceria com consultores externos; - participações em reuniões profissionais externas; - criação de manuais pedagógicos; - jantares de trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> - concepção de novos equipamentos ou de processos; - redação de obras ou artigos; - realização de missões específicas (auditoria ou avaliação); - condução de projetos; - exercício da função de tutor; - trabalho temporário em outro posto de trabalho; - alternância entre funções operacionais e gerenciais.

QUADRO 9 – OS TRÊS TIPOS DE OPÇÕES DE APRENDIZAGEM
 FONTE: LE BOTERF (1999).

Corroborando com isso, Fleury (1999) diz que

o desenvolvimento das competências ocorre por meio de múltiplos processos de aprendizagem. Por intermédio da educação formal e continuada, conhecimentos teóricos, informações, conhecimentos sobre procedimentos são transmitidos para o indivíduo. (FLEURY, 1999, p.09)

As trilhas de aprendizagem diferem de grades de treinamento pela riqueza e diversidade de recursos e de caminhos de aprendizagem. Podem compor a trilha de aprendizagem: intercâmbios no exterior, *benchmarking*¹³ (visitas técnicas), participação em cursos, participação em comunidades virtuais de práticas e de aprendizagem, troca de experiências em redes virtuais utilizando ferramentas sociais, participação em congressos, seminários, encontros, mesas-redondas, células do conhecimento, diversas fontes de informações (*sites*, livros, revistas, repositórios, vídeos), estágios, reuniões de trabalho, etc.

¹³ *Benchmarking* é um processo de aprendizado com empresas que são reconhecidas como portadoras das melhores práticas em produtos, serviços e processos, com a finalidade de melhoria organizacional (TARAPANOFF, 2001).

Eboli (1999) diz que os sistemas educacionais devem

(i) Estimular as pessoas a pensar e refletir, e não apenas a executar e repetir; (ii) Estimular a arquitetar o futuro, e não apenas concretizar o presente; (iii) Favorecer as pessoas a questionar e construir, e não apenas obedecer e reproduzir a realidade organizacional; (iv) Estimular o desenvolvimento da capacidade crítica e não a postura passiva de aceitação; (v) Preparar o cidadão para o mundo, aprimorando seu “espírito”, e não apenas adestrá-lo para fazer uma tarefa; (vi) Proporcionar que o trabalho das pessoas seja reflexo dos objetivos que elas próprias têm na vida, e não que apenas seja o fundamento de uma conveniência, oportunidade e utilidade; (vii) Focar seus esforços no desenvolvimento de uma mentalidade voltada para a geração de resultados, e não apenas na melhoria de habilidades individuais.(EBOLI, 1999, p. 73)

A autora acrescenta, nessa perspectiva, que tais sistemas

devem favorecer que a atuação profissional de gestores e colaboradores (...), criando desta maneira condições propícias para o desenvolvimento do talento e da criatividade, e o florescimento de líderes eficazes. Isto significa profundas mudanças não só nas estruturas, sistemas, políticas e práticas, mas principalmente na mentalidade, valores e cultura organizacionais. (EBOLI, 1999, p. 73)

Portanto, considera-se que a construção da trilha de aprendizagem depende da vontade e necessidade de cada profissional para desenvolver esta ou aquela competência ou habilidade e chegar ao conhecimento desejado (pontos de chegada).

Diante disso, a organização deve oferecer oportunidades e o profissional verificará quais são as opções de metodologias de aprendizagem, recursos e ferramentas que quer utilizar e de quanto tempo dispõe para o estudo.

Assim, destaca-se a importância do *aprender a aprender*, pois o profissional é o protagonista do processo de aprendizagem e do gerenciamento da sua carreira. A Figura 11 mostra as estratégias organizacionais e estratégias de ações de Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E), propostas por Freitas & Brandão (2006):

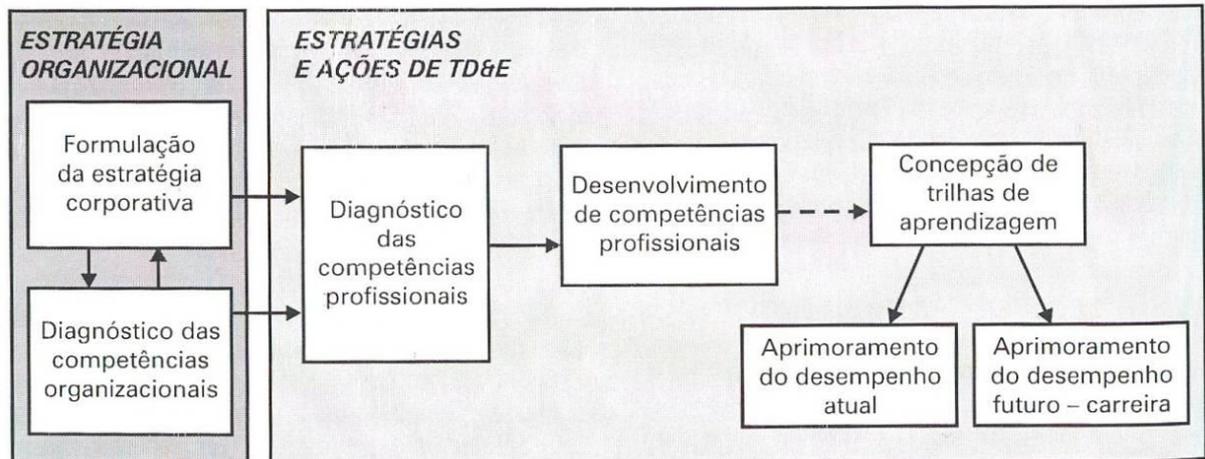


FIGURA 11 – ESTRATÉGIAS E AÇÕES DE TD&E

FONTE: FREITAS & BRANDÃO (In: BORGES-ANDRADE; ABBAD; MOURÃO, 2006, p. 104)

Cita-se aqui o exemplo do Sistema de Trilhas da Aprendizagem do Banco do Brasil, um sistema orientado a partir de quatro questões básicas que justificam a busca por desenvolvimento pessoal e profissional (Freitas & Brandão, 2006): (i) a necessidade de aperfeiçoar o desempenho atual; (ii) o interesse em ampliar competências em um tema específico; (iii) o direcionamento estratégico da empresa; ou (iv) a aspiração profissional de crescimento na carreira.

No Quadro 10 Freitas & Brandão (2006) concebem a trilha da aprendizagem.

Trilha de Aprendizagem	Ação Previstas
Para aperfeiçoar o desempenho	opções de aprendizagem (internas e externas à organização) para aprimorar o desempenho dos funcionários.
Por domínio temático	foco nas áreas de conhecimento sobre as quais as organizações atuam ou com especial interesse
Por direcionamento estratégico	traçada conforme os rumos que a organização deseja ou deve seguir, focos de atuação para cumprir a missão, novos mercados que deseja atuar, tecnologias e novos produtos que serão utilizados e desenvolvidos
Para direcionamento da carreira	opções de aprendizagem visando aspiração profissional de crescimento na carreira

QUADRO 10 – FORMATOS DAS TRILHAS DE APRENDIZAGEM

FONTE: Adaptado de FREITAS e BRANDÃO. In: BORGES-ANDRADE; ABBAD; MOURÃO (2006, p. 108-110).

Diante desse conceito, não se recomenda “grades de treinamento” para desenvolver as mesmas competências de um grupo de profissionais, com a obrigatoriedade de participação de todos em todos as ações de desenvolvimento. A palavra “grade” traz uma carga semântica de “obrigatoriedade”, de estar “preso a

uma programação” feita por um terceiro, a que o profissional deverá se submeter, muitas vezes contra sua vontade ou sem necessidade.

O profissional deve ser protagonista da sua formação, co-responsável pelo seu desempenho pessoal e profissional, e comprometido com a missão da organização. Estudará as oportunidades de capacitação e as necessidades de aperfeiçoamento ou aquisição de novas competências, criará o seu mapa de aprendizagem, o seu itinerário formativo, e caminhará na sua própria trilha. O profissional técnico, professor ou gestor, independente de titulação, terá autonomia para trilhar o seu próprio caminho.

Quanto ao compromisso de organizações,

parece fundamental que as empresas assumam um papel “qualificante”, com responsabilidade social, não só no sentido de promover, incentivar e apoiar as iniciativas individuais de seus membros, mas ainda de oferecer a eles múltiplas oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional. Do contrário, a utilização de conceitos como competência e trilhas de aprendizagem poderia até conferir um aspecto moderno às práticas de gestão, mas, de fato, não representaria uma significativa inovação gerencial. (FREITAS & BRANDÃO. In: BORGES-ANDRADE; ABBAD; MOURÃO, 2006, p. 112)

Assim, as organizações passam a criar e organizar estratégias de aprendizagem e a dar oportunidades para que os profissionais busquem o conhecimento e sejam protagonistas do seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

2.5 A RNEG E AS INICIATIVAS DE CAPACITAÇÃO DAS EQUIPES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A EaD tem se desenvolvido, em todo o mundo e, no Brasil, dados do AbraEaD 2008 apontam a expansão dessa modalidade, seja na educação formal, seja na oferta de cursos livres, graduação ou pós-graduação.

As escolas de governo têm a missão de formar e desenvolver as competências de servidores públicos para ampliar a capacidade do governo (nas

esferas federal, estadual e municipal). Mas *como* capacitar profissionais no uso de tecnologias, mídias e abordagens pedagógicas variadas?

As escolas de governo vêm implementando, paulatinamente, iniciativas para capacitar seus profissionais para a utilização de metodologias de EaD e cursos híbridos. Percebe-se um esforço para consolidar um modelo de aprendizagem permanente, viabilizando oportunidades de trocas, de compartilhamento, de reflexões e de construção coletiva de soluções que utilizem não apenas o conhecimento explícito, mas, sobretudo, o conhecimento tácito, presente em grupos e indivíduos que atuam em organizações.

Escola de Governo	Iniciativas de Capacitação em EaD	Objetivos
Escola de Governo do Paraná	<i>I Seminário de Educação a Distância para os Centros de Formação e Desenvolvimento do Paraná (2007)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar os cenários, modelos e perspectivas da educação a distância. - Apresentar as TIC aplicadas à educação. - Discutir a PNDP.
Escola de Governo do Paraná	<i>Cursos e palestras: Planejamento, Design, Produção e Avaliação de Programas de Educação OnLine, Elaboração de Projetos em EaD; Moodle; Gestão do E-Learning; Vídeo na Rede; Produção de Material Didático em EaD; Direitos Autorais, etc (2007/2008/2009)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Oportunizar um mapa de atividades formativas para atuar na educação a distância. - Desenvolver competências tecnológicas, pedagógicas, gerenciais, de <i>design</i> instrucional e de autodesenvolvimento para atuar na educação a distância.
Escola de Governo do Paraná	<i>I Encontro Nacional de Educação a Distância para a Rede Nacional de Escolas de Governo (2008)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar, compartilhar experiências e conhecimento sobre a modalidade de educação a distância com profissionais da Rede de Escolas de Governo.
ENAP (parceria com Fundação CEDDET, da Espanha)	<i>Curso a Distância A Formação On-Line nas Administrações Públicas (2008/2009)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Viabilizar maior utilização da educação a distância pelas escolas de governo. - Possibilitar o contato do servidor com experiências em educação a distância existentes em outras instituições públicas brasileiras
ENAP (parceria com Fundação CEDDET, da Espanha)	<i>II Seminário Educação a Distância na Administração Pública – Experiências Brasil e Espanha (2008/2009)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprofundar e consolidar temas abordados no curso A Formação On-Line nas Administrações Pública. - Reforçar a troca de experiências entre os servidores das instituições que integram a Rede de Escolas de Governo.
Escola de Governo do Rio Grande do Norte	<i>II Encontro Nacional sobre Educação a Distância para a Rede de Escolas de Governo (2009)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Otimizar o uso de ferramentas para apoiar a modernização do setor público, considerando o relevante papel da educação a distância nesse processo.
ENAP (parceria com Canadá School of Public Service)	<i>Curso Estilos de Aprendizagem na Modalidade Mista de Capacitação (2009)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e aplicar os estilos de aprendizagem em projetos de capacitação na modalidade mista (a distância e presencial). - Empregar abordagens para o desenho de unidades de aprendizagem e de planos de tutoria considerando os diferentes estilos de aprendizagem.

QUADRO 11 - INICIATIVAS DE ESCOLAS DE GOVERNO PARA CAPACITAR PROFISSIONAIS PARA A EAD (2007, 2008 E 2009)

FONTE: Baseado em relatórios, folders e documentos das Escolas de Governo.

As iniciativas representam o universo da Rede de Escolas de Governo do Brasil, no entanto, são ações pontuais de capacitação dos profissionais para atuarem na EaD, focadas no atendimento às diretrizes do Plano Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (Quadro 11).

A importância de iniciativas de escolas de governo na formação e desenvolvimento de seus profissionais, em variados processos de aprendizagem, toma corpo na fala de Vargas, Casanova e Montanaro (2001):

Formação e capacitação baseadas em competências constituem um processo de ensino e aprendizagem que facilita a mobilização de conhecimentos e a geração de habilidades. O indivíduo que participa desse processo desenvolve os conhecimentos e habilidades para aplicá-los em situações reais de trabalho, tornando-se apto a aproveitar suas competências em diferentes contextos e situações (VARGAS, CASANOVA & MONTANARO, 2001. In: BRASIL, 2009, p. 42)

A partir do levantamento das iniciativas das escolas de governo na capacitação de seus profissionais, nos anos de 2007, 2008 e 2009, passa-se à metodologia de pesquisa de campo junto aos gestores da Rede Nacional de Escolas de Governo, a fim de criar uma proposta de matriz de capacitação modelada por competências para atuar em programas de EaD.

3 MATERIAL E MÉTODO

Apresenta-se a escolha da estratégia de pesquisa, o local de estudo, os procedimentos utilizados na coleta de dados, a população e a amostra, bem como o cronograma de trabalho para a realização da investigação.

3.1 ESTRATÉGIA DE PESQUISA

Neste trabalho utilizou-se pesquisa documental e pesquisa de campo quantitativa, conforme procedimentos descritos a seguir.

3.1.1 A pesquisa documental

A pesquisa documental é uma pesquisa de abordagem qualitativa, que busca compreender um fenômeno de forma ampla a partir da perspectiva dos seus participantes. No caso desta pesquisa, consiste na análise de documentos variados (impresso, digital ou audiovisual) que forneceram informações relevantes sobre as práticas das organizações, como relatórios, folderes, boletins, artigos, etc.

Portanto, para iniciar a coleta das informações foi realizado um levantamento sobre as iniciativas de capacitação das escolas de governo, voltadas às suas equipes de trabalho, coletando relatos de experiências de documentos e informes da Rede Nacional de Escolas de Governo.

Foram consultados livros, artigos científicos, anais de congresso e revistas especializadas que tratam do assunto. Também foram incluídas algumas observações coletadas em palestras e seminários.

O intuito de uma pesquisa documental é colocar o cientista em contato com o que foi produzido sobre determinado assunto, inclusive através de conferências (Lakatos & Marconi, 1996).

3.1.2 A pesquisa de campo quanti-qualitativa

No campo das ciências sociais há um contexto favorável a utilização de metodologias de pesquisa quanti-qualitativas, que adotam um enfoque múltiplo. O campo científico aponta uma tendência para o surgimento de um novo paradigma metodológico, um modelo alternativo de pesquisa chamado de quanti-qualitativo.

Se por um lado, os pesquisadores das ciências naturais e exatas se mostram avessos às metodologias qualitativas, por outro, os cientistas sociais começam a criticar o enfoque positivista de pesquisas quantitativas. Para Barros e Lehfeld (2003),

ao tratarmos das ciências sociais não podemos adotar o mesmo modelo de investigação das ciências naturais, pois o seu objeto é histórico e possui uma consciência histórico-social. Isto significa que tanto o pesquisador como os sujeitos participantes dos grupos sociais e da sociedade darão significados e intencionalidade às ações e às suas construções. (BARROS & LEHFELD, 2003, p. 32)

Apesar da clara oposição existente entre as duas abordagens (quantitativa x qualitativa) muitos autores, especialmente os da área social, colocam que o ideal é a construção de uma metodologia que consiga agrupar aspectos de ambas perspectivas, como é o caso de Demo (1995, p. 231) quando diz que “embora metodologias alternativas facilmente se unilateralizem na qualidade política, destruindo-a em conseqüência, é importante lembrar que uma não é maior, nem melhor que a outra. Ambas são da mesma importância metodológica”.

No caso desta investigação, o cenário das organizações possui uma riqueza de conhecimento considerável e foi realizada uma pesquisa de campo quanti-qualitativa para traduzir em números as informações e as opiniões dos gestores das escolas de governo para, posteriormente, classificá-las e analisá-las.

A pesquisa de campo foi realizada junto aos gestores e especialistas em EaD das escolas de governo, para propor uma matriz de capacitação modelada por competências para atuar na educação a distância. A seguir, foram descritos os instrumentos de coleta de dados, o caso estudado, o protocolo de coleta dos dados e os procedimentos de análise.

3.2 LOCAL DE ESTUDO

A pesquisa foi realizada junto à Rede Nacional de Escolas de Governo.

3.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA

O universo desta pesquisa compõe o conjunto de 136 instituições participantes da Rede Nacional de Escolas de Governo. São instituições federais, estaduais, municipais, universidades, organizações não-governamentais, localizadas em todas as regiões brasileiras, que se dedicam à formação e desenvolvimento de servidores públicos.

A Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), com sede em Brasília – DF, coordena a Rede Nacional de Escolas de Governo (RNEG) e traz, no site www.enap.gov.br, a relação de instituições participantes da Rede. Em novembro de 2009, mês em que a presente pesquisa teve início, a RNEG contava com 136 instituições participantes.

Para esta investigação, a população foi composta pelo número total de instituições ditas como escolas de governo e apoiada na investigação por seus representantes, ou seja, gestores e especialistas em EaD das escolas participantes da Rede Nacional de Escolas de Governo. Os critérios para eleger a amostra foram os seguintes:

- (i) Instituições participantes da Rede Nacional de Escolas de Governo;
- (ii) Gestores das Instituições participantes da Rede Nacional de Escolas de Governo;
- (iii) ou, por solicitação do gestor, profissionais especialistas em EaD, com funções na escola de governo.

A escolha de “gestores” ou “especialistas em EaD” foi considerado, pela pesquisadora, um critério suficiente para qualificar as respostas, já que possuem relação direta e institucional com o objeto desta investigação (MARCONI & LAKATOS, 1996).

Como as escolas de governos necessitam criar o perfil profissiográfico (descrição do cargo) das suas equipes, essa pesquisa pode ser considerada

intencional e direcionada, com a finalidade de relacionar as competências necessárias aos profissionais que trabalham nas escolas de governo.

Dentro do prazo estabelecido no cronograma, dos 136 questionários enviados por e-mail, aos gestores das escolas participantes da RNEG, 33 responderam à pesquisa, havendo, portanto, uma amostra satisfatória (24%) para dar início à análise dos resultados e à construção da matriz de competências.

Diante disso, estabeleceu-se que o método a ser utilizado para obtenção dos dados seria o questionário semi-estruturado, cujas perguntas visavam responder os objetivos deste trabalho de pesquisa.

3.4 INSTRUMENTO DE PESQUISA

Para a pesquisa de campo quanti-qualitativa, foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário semi-estruturado (Apêndice E), que foi enviado aos gestores para caracterizar as escolas de governo e para avaliar o grau de importância das competências para atuar na educação a distância, assim como as temáticas e conteúdos relevantes para a matriz de capacitação.

As principais características dos questionários estruturados e semi-estruturados são as seguintes: podem atingir um grande número de pessoas; as respostas são individuais; os entrevistados podem ser pré-selecionados ou não, permitindo variadas composições no grupo de respondentes; os questionários podem ser preenchidos pelo pesquisador ou entrevistador ou pelo próprio respondente (formulários autoaplicáveis); e têm registro escrito das respostas, que são posteriormente trabalhados numa base de dados (BRASIL, 2009, p. 56).

O questionário foi composto da seguinte forma: (i) questões fechadas, para marcar uma só alternativa ou múltiplas alternativas; (ii) questões abertas para que o gestor opinasse acerca das competências necessárias para os profissionais das escolas de governo atuarem na EaD e sobre as temáticas e conteúdos que deveriam compor a matriz de capacitação.

O questionário semi-estruturado utilizado nesta investigação foi composto de quatro itens, considerando as dimensões da pesquisa, a saber: (i) foco na caracterização da escola de governo, incluindo aqui o perfil do gestor e nas ações em EaD; (ii) foco nas competências necessárias para atuar em EaD; (iii) foco na capacitação dos profissionais das escolas de governo; e (iv) foco no perfil do respondente. (Quadros 12, 13, 14 e 15).

Questão	Variáveis	Questões	Expectativa
Caracterização da escola de governo	Esfera (vínculo), localização, quadro funcional, potencial de servidores atendidos e abrangência.	<ul style="list-style-type: none"> - Qual o vínculo (esfera) da Escola de Governo? - Qual a localização da Escola de Governo, de acordo com a região brasileira? - Qual o número de profissionais do quadro da Escola de Governo (exceto estagiários e instrutores de cursos)? - Qual o potencial de servidores atendidos pela sua Escola de Governo? - Qual a abrangência de servidores atendidos pela Escola de Governo? - Existe, de forma institucionalizada, um perfil profissiográfico (descrição do cargo) dos profissionais que atuam na sua Escola de Governo? - Como se dá o ingresso dos profissionais no quadro funcional da Escola de Governo? 	Caracterizar a escola de governo e o âmbito das suas atividades. Conhecer a forma de ingresso dos profissionais da escola de governo.
Perfil do Gestor	Sexo, faixa etária, formação, titulação, tempo de atuação.	<ul style="list-style-type: none"> - Sexo? - Faixa etária? - Área de formação (graduação) do gestor da escola de governo? - Qual a maior titulação do gestor da escola de governo? - Qual o tempo de atuação do gestor na Escola de Governo? 	Caracterizar o gestor da escola de governo.
Educação a distância	Ações em EaD, equipes, parcerias, especialistas em EaD, infraestrutura e tecnologia utilizada pela escola de governo.	<ul style="list-style-type: none"> - A Escola de Governo desenvolve ações de educação a distância? - Quem planeja, desenha, implementa e avalia as ações em EaD? - Como a escola de governo utiliza as tecnologias nas ações de capacitação? 	Verificar se a escola de governo desenvolve ações em EaD. Conhecer a infraestrutura das escolas de governo para ações de EaD

QUADRO 12 – VARIÁVEIS REFERENTES À CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS DE GOVERNO

O critério estabelecido para definição das escalas de porte das escolas baseou-se nos dados da RNEG, conforme o potencial de servidores atendidos, e estabeleceu-se o seguinte: de 100 a 10.000 servidores trata-se de escolas setorializadas ou pequenas escolas de governo municipais ou estaduais; de 10.001 a 100.000 servidores são escolas de governo de médio porte, geralmente de grandes municípios (capitais) ou escolas estaduais; de 100.001 a 400.000 servidores são escolas de governo de grande porte; e com mais de 400.000 servidores atendidos

geralmente são instituições que atendem servidores de todo o território nacional, de todas as esferas de governo.

Questão	Variáveis	Questões	Expectativa
Competências necessárias para atuar na EaD	Competências tecnológicas, pedagógicas e de gestão	<ul style="list-style-type: none"> - Quanto às competências tecnológicas, qual o grau de importância de cada uma das atividades. - Quanto às competências pedagógicas, qual o grau de importância de cada uma das atividades. - Quanto às competências de gestão, qual o grau de importância de cada uma das atividades. - Outras competências importantes para atuar na EaD. 	Verificar o grau de importância das competências tecnológicas, pedagógicas e de gestão para que os profissionais atuem na educação a distância

QUADRO 13 – VARIÁVEIS REFERENTES ÀS COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS PARA ATUAR EM EAD

Questão	Variáveis	Questões	Expectativa
Necessidades de Capacitação	Necessidades de Capacitação, Plano Nacional de Desenvolvimento de Pessoal	<ul style="list-style-type: none"> - Você conhece o Decreto 5.707/2006 que institui a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP)? - A Escola de Governo desenvolve o seu plano de capacitação com base nas diretrizes do PNDP? - Número de especialistas em EaD na equipe da Escola de Governo ? - A Escola de Governo está oportunizando atividades de formação e desenvolvimento para atuar na educação a distância? - Assinale as temáticas e conteúdos necessários à capacitação dos profissionais que trabalham com educação a distância. - Relacione outras temáticas e conteúdos necessários à capacitação dos profissionais que trabalham com educação a distância. - Quais os incentivos e oportunidades oferecidos pela sua escola de governo para que os seus profissionais se capacitem? 	<p>Saber se as escolas de governo conhecem a PNDP e se o plano de capacitação está de acordo com as diretrizes do PNDP.</p> <p>Verificar a existência de um programa de capacitação para atuar na EaD.</p> <p>Conhecer as temáticas e conteúdos necessários à capacitação dos profissionais que atuam na EaD.</p> <p>Conhecer as oportunidades de capacitação oferecidas pelas escolas de governo à sua própria equipe de trabalho.</p>

QUADRO 14 – VARIÁVEIS REFERENTES À CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DAS ESCOLAS DE GOVERNO

Questão	Variáveis	Questões	Expectativa
Perfil do respondente	Sexo, faixa etária, cargo / função, vínculo, área de formação, titulação.	<ul style="list-style-type: none"> - Sexo? - Faixa etária? - Qual o seu vínculo com a Escola de Governo? - Qual a sua área de formação? - Qual a sua maior titulação? - Nome da sua Escola de Governo / Município / Estado - Informações para contato? 	Conhecer o perfil dos respondentes.

QUADRO 15 – VARIÁVEIS REFERENTES AO PERFIL DO RESPONDENTE

O questionário foi elaborado de acordo com os fundamentos da EaD e tecnologias inovadoras, aliadas à realidade das escolas de governo.

A versão preliminar foi avaliada e validada por especialistas vinculados a instituições de ensino superior e atuantes na área de EaD. Recebidas as sugestões de ajustes, chegou-se à versão final, que foi aplicada junto às escolas da RNEG.

3.5 COLETA DE DADOS

Para efeito dessa pesquisa, foram enviados questionários aos gestores das 136 instituições participantes da Rede Nacional de Escolas de Governo.

O questionário foi criado em formulário Google Docs e enviado aos gestores, em novembro de 2009, por email, seguido de contato telefônico, convidando-os a participar da pesquisa. Também, em novembro de 2009, a pesquisadora participou de reunião com gestores das escolas de governo, na sede da ENAP, em Brasília - DF, e teve a oportunidade de reiterar o convite.

Os questionários foram respondidos no próprio formulário Google Docs e automaticamente enviados pelo sistema para uma planilha Excel. A plataforma de aplicação permitiu a pesquisadora acompanhar dia após dia o volume de questionários recebidos, já que havia uma meta estabelecida de, no mínimo, 20% de questionários respondidos pelas instituições das diversas regiões do país. A escolha do formulário eletrônico na Internet facilitou o acesso ao entrevistado e apresentou custos operacionais mínimos. Para evitar a baixa taxa de retorno dos questionários e estimular a participação, foi feito contato telefônico e por *email*, explicando a pesquisa e a sua importância.

Em seguida, mediante análise quantitativa e retorno de 24% dos questionários, obteve-se os resultados correspondentes aos dados solicitados e fez-se a proposta de uma Matriz de Capacitação Modelada por Competências para atuar na EaD.

3.6 PROCEDIMENTOS

Inicialmente, fez-se a identificação dos gestores nas escolas de governo. Em seguida, o instrumento de pesquisa foi enviado por email aos gestores (ou, por solicitação destes, aos especialistas em EaD) das instituições participantes da RNEG, para que respondessem e devolvessem à pesquisadora.

Os procedimentos de pesquisa realizados foram: (i) envio de carta-convite para participação via email; (ii) coleta de dados por meio de questionário *on line*; e (iii) tabulação e processamento dos dados para análise de resultados.

Os dados foram tabulados e deram suporte às análises e à proposta da Matriz de Capacitação Modelada por Competências.

4 RESULTADOS E ANÁLISE DA PESQUISA

Fez-se o acompanhamento da coleta dos dados obtidos a partir do formulário Google Docs *on line*. O sistema gerava relatórios em forma de planilhas de dados, e estes foram tratados e formatados para a leitura das informações.

Das 136 instituições participantes da RNEG, 33 pessoas responderam à pesquisa (24% da população), o que deu início à análise e discussão dos dados.

Na análise e no processamento dos resultados, foram levados em conta região e o vínculo (esfera) a que pertencem os respondentes das instituições.

4.1 PERFIL DOS RESPONDENTES

De acordo com os critérios de seleção da amostra, solicitou-se que gestores das instituições participantes da Rede Nacional de Escolas de Governo respondessem ao instrumento de pesquisa; ou que o questionário fosse entregue, pelo gestor, a um especialista em EaD da instituição participante da RNEG, para que respondesse à pesquisa.

Obteve-se, então, o seguinte quadro: dos 33 respondentes, 73% são do sexo feminino e 27% do sexo masculino.

Quanto à faixa etária, 46% estão entre 41 e 50 anos; 24% estão entre 31 e 40 anos; 18% estão entre 51 e 60 anos; 6% entre 18 e 30 anos; e 6% dos respondentes têm mais de 60 anos.

Com relação ao cargo ou função dos respondentes na escola de governo, 61% são gestores, 33% são técnicos, e 6% são professores. Portanto, a maioria (61%) dos respondentes é o próprio gestor da instituição escola de governo.

Perguntados sobre a sua maior titulação, 55% têm especialização, 27% têm mestrado, 9% têm doutorado, 6% têm graduação (bacharelado) e 3% têm graduação (licenciatura).

4.2 CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES

Esta investigação possibilitou caracterizar as instituições, fazendo um diagnóstico com dados relevantes, tais como: vínculo, localização, quadro funcional, potencial de servidores atendidos e abrangência de atuação. Também possibilitou verificar as ações em EaD, as equipes, parcerias, a infraestrutura e as tecnologias utilizada pela escola de governo. Outro item importante da pesquisa foi descrever o perfil do gestor dessas instituições.

4.2.1 Diagnóstico das Instituições

Com relação ao vínculo, das 33 escolas de governo participantes da pesquisa, predominou a participação de escolas vinculadas aos governos estaduais (52%), seguidas de escolas com vínculo federal (33%) e de escolas de governo municipais (15%). Com o maior percentual de instituições vinculadas aos governos estaduais, percebe-se que essas administrações criaram suas “escolas de governo” ou seus centros de formação e desenvolvimento a partir dos preceitos constitucionais e que as Administrações Municipais ainda estão se estruturando, paulatinamente, para essa mesma atividade de formação de servidores públicos.



FIGURA 12 – VÍNCULO DAS ESCOLAS DE GOVERNO

Com relação à localização das instituições participantes da pesquisa, há um equilíbrio dos números de escolas de governo existentes no Sul, Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste. As instituições estão agrupadas por região e listadas em ordem alfabética. O Quadro 16 traz também a classificação do vínculo (esfera) a que pertence a instituição, a unidade da federação e a cidade-sede da instituição.

Região	Instituição	UF	Cidade	Vínculo		
				F	E	M
Centro-Oeste	Academia Nacional de Polícia	DF	Brasília	X		
	Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara de Deputados	DF	Brasília	X		
	Escola de Governo do Mato Grosso	MT	Cuiabá			X
	Escola Nacional de Administração Pública (ENAP)	DF	Brasília	X		
	Escola Virtual da Controladoria Geral da União	DF	Brasília	X		
	Fundação Escola de Governo do Mato Grosso do Sul	MS	Campo Grande			X
	Instituto Serzedello Corrêa do Tribunal de Contas da União	DF	Brasília	X		
	Universidade Banco Central do Brasil (UniBacen)	DF	Brasília	X		
	Universidade Corporativa UniSerpro	DF	Brasília	X		
Nordeste	Centro de Treinamento Miguel Arraes	PA	João Pessoa			X
	Escola de Contas Públicas Professor Barreto Guimarães	PE	Recife			X
	Escola de Governo do Estado do Piauí	PI	Teresina			X
	Escola de Governo do Maranhão	MA	São Luís			X
	Escola de Governo do Rio Grande do Norte	RN	Natal			X
	Escola de Governo Germano Santos	AL	Maceió			X
	Universidade Corporativa do Serviço Público – Sefaz	BA	Salvador			X
	Universidade Federal do Ceará	CE	Fortaleza	X		
Norte	Fundação Escola do Serviço Público Municipal	AM	Manaus			X
	Fundação Escola do Servidor Público	AC	Rio Branco			X
Sudeste	Escola de Governo e Desenvolvimento Servidor Campinas	SP	Campinas			X
	Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho	MG	Belo Horizonte			X
	Escola Diadema de Administração Pública	SP	Diadema			X
	Escola do Serviço Público do Espírito Santo	ES	Vitória			X
	Escola Judicial do Tribunal Regional do Trabalho 3ª Região	MG	Belo Horizonte	X		
Instituto Nacional de Propriedade Industrial (INPI)	RJ	Rio de Janeiro	X			
Sul	Centro Treinamento Companhia de Saneamento do Paraná	PR	Curitiba			X
	Escola de Gestão Pública Prefeitura Municipal Porto Alegre	RS	Porto Alegre			X
	Escola de Governo do Paraná	PR	Curitiba			X
	Escola do Legislativo de Santa Catarina	SC	Florianópolis			X
	Escola Judicial do Tribunal Regional do Trabalho 9ª Região	PR	Curitiba	X		
	Escola Penitenciária do Paraná	PR	Curitiba			X
	Fundação para o Desenvolvimento de Recursos Humanos / Escola de Governo do Rio Grande do Sul	RS	Porto Alegre			X
	Universidade Corporativa Celepar	PR	Curitiba			X

QUADRO 16 – INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES DA PESQUISA

No entanto, destaca-se o pequeno número de respondentes da região Norte, onde somente duas instituições responderam à pesquisa – uma da cidade de Rio Branco - Acre, e uma do Estado do Amazonas -, haja vista o número pequeno de escolas de governo na Região Norte do Brasil e, se elas existem, poucas participam das atividades da RNEG.

Essa situação faz com que a ENAP, coordenadora das atividades da RNEG, tenha como uma das prioridades do seu plano estratégico 2009-2010, estabelecer planos de parcerias para capacitar servidores públicos na Região Norte, além de incentivar maior participação na criação de centros de formação e desenvolvimento ou escolas de governo, vinculadas a governos estaduais e municipais, na RNEG.

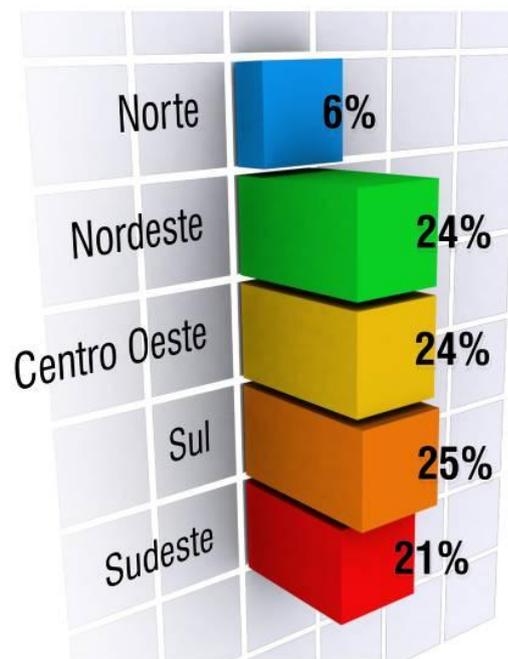


FIGURA 13 – LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS DE GOVERNO, DE ACORDO COM A REGIÃO BRASILEIRA

4.2.1.1 – Caracterização da Escola de Governo - Equipes

Com relação ao número de profissionais que desenvolvem atividades nas escolas de governo, um detalhe importante é que os respondentes foram orientados a deixar de fora os estagiários e os instrutores de cursos. Relativamente à equipe permanente, constatou-se que 28% das instituições possuem mais de 41 pessoas

nos seus quadros funcionais. Destes 28%, 05 instituições são federais e estão localizadas na Região Centro-Oeste, na cidade de Brasília – DF, e as outras 03 instituições participantes da pesquisa estão ligadas aos governos estaduais do Rio Grande do Sul, Espírito Santo e Maranhão.

Na análise dos quadros funcionais, 18% das escolas de governo têm entre 21 e 40 profissionais e 21% têm de 11 a 20 profissionais, somando-se aí 39% dos respondentes. Ainda nesse item, constatou-se que somente 12% das respondentes (03 instituições) que atendem um público potencial de 100 a 10.000 servidores, têm, em seu quadro funcional, de 01 a 05 profissionais desempenhando funções no planejamento e desenvolvimento de programas de educação para os servidores públicos.

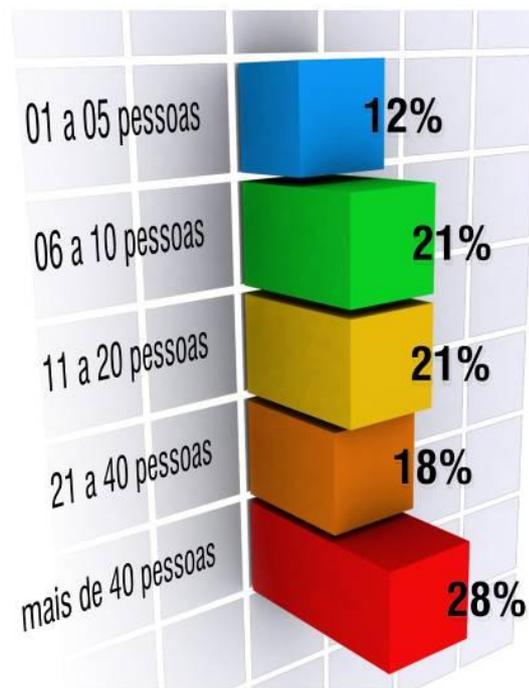


FIGURA 14 – EQUIPE DE PROFISSIONAIS DAS ESCOLAS DE GOVERNO (EXCETO ESTAGIÁRIOS E INSTRUTORES)

Na análise do item “potencial de servidores públicos atendido pela escola de governo”, constatou-se que 61% das instituições atendem a um público de 100 até 10.000 servidores, ou seja, a maioria são escolas de governo de pequeno porte, municipais ou setorializadas (Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara de Deputados ou Escola Judicial do Tribunal Regional do Trabalho da 9ª

Região, por exemplo). Dessa forma, as atividades da ENAP e da RNEG devem priorizar a integração dessas instituições, conforme conta no seu plano estratégico, no compartilhamento de projetos e no desenvolvimento de ações em parceria.

Na sequência da análise da Figura 15, constata-se o percentual de 27% de escolas de médio porte, atendendo a um público potencial de 10.001 a 100.000 servidores públicos.

Nas escolas de grande porte (9%), que atendem a um público potencial de mais de 100.001 a 400.00 servidores públicos ou as que atendem mais de 400.000 servidores (3%), enquadram-se 04 instituições respondentes: a Escola de Governo do Paraná (estadual), a Escola Nacional de Administração Pública (federal), o Instituto Serzedello Corrêa do Tribunal de Contas da União (federal) e a Universidade Corporativa UniSerpro (federal). Essas quatro instituições, direta ou indiretamente, formam e capacitam servidores públicos federais, estaduais, municipais e comunidade civil.

Com relação à atuação da ENAP, a instituição atende diretamente a um público potencial de 550.000 servidores federais civis ativos e, indiretamente, atende a um número muito maior, pois desenvolve ações em parceria com escolas de governo de todo o país, por meio da Rede Nacional de Escolas de Governo.

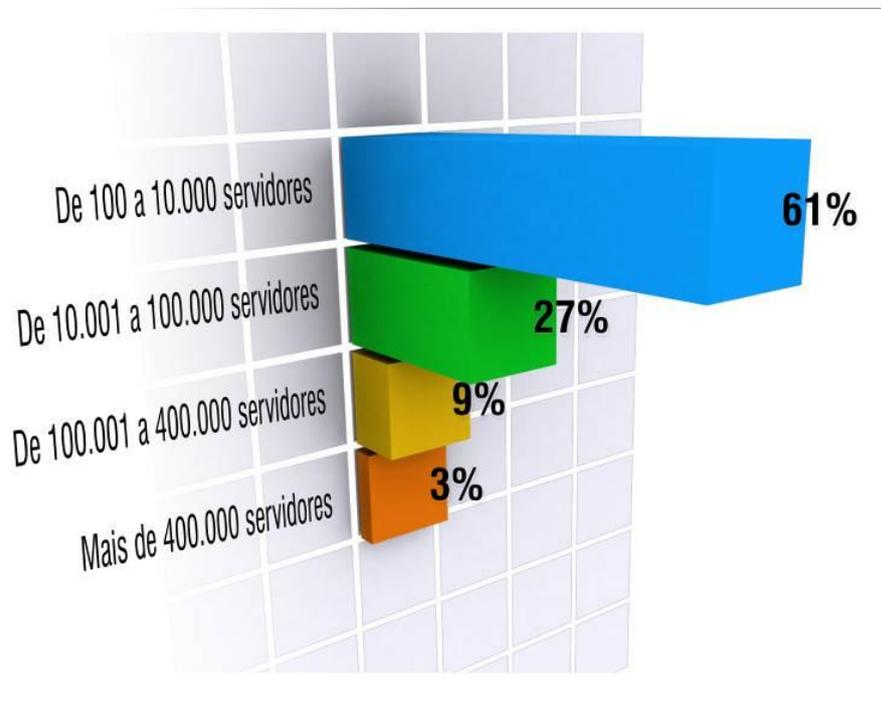


FIGURA 15 – POTENCIAL DE SERVIDORES PÚBLICOS ATENDIDOS PELAS ESCOLAS DE GOVERNO

A respeito da existência de um perfil profissiográfico (descrição do cargo) dos profissionais que trabalham nas escolas de governo (Figura 16), 43% das instituições responderam que “sim, existe”. Destas, 07 instituições são estaduais, 03 são municipais e 04 são federais. Também, a pesquisa aponta que 21% das instituições “estudam” essa questão, demonstrando a preocupação em descrever as competências necessárias e atribuições dos profissionais que atuam (ou atuarão) nas suas escolas de governo.

No entanto, em 36% das instituições o perfil profissiográfico “não existe”, o que dificulta a seleção / recrutamento dos profissionais que atuarão nas escolas de governo. Se não se sabe quais são as competências necessárias ao desempenho das atividades nas escolas de governo, não é possível fazer a gestão por competências¹⁴, ou seja, quais as competências existentes e quais competências devem ser desenvolvidas pelos profissionais. Quando se identificam quais são as lacunas de competências, pode-se decidir com mais precisão pela contratação de novos profissionais ou pelo plano de capacitação dos já em exercício.



FIGURA 16 – PERFIL PROFISSIOGRÁFICO DAS EQUIPES QUE ATUAM NAS ESCOLAS DE GOVERNO

¹⁴ Gestão por competências é uma ferramenta gerencial que permite planejar, monitorar e avaliar ações de capacitação a partir da identificação dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores (Decreto 5.707/2006)

Quanto à forma de ingresso de profissionais no quadro funcional das escolas de governo, verificou-se que as instituições contam com profissionais nas mais variadas situações: 67% têm servidores públicos efetivos colocados à disposição da escola de governo; 42% das instituições promoveram concurso público para preenchimento do seu quadro funcional; 39% mantêm profissionais com cargo comissionado, por livre contratação e dispensa; e 12% das instituições têm profissionais cedidos de outras esferas governamentais. Nesse item, os respondentes puderam marcar mais de uma questão, então a soma de percentagem ultrapassa 100%. (Figura 17).

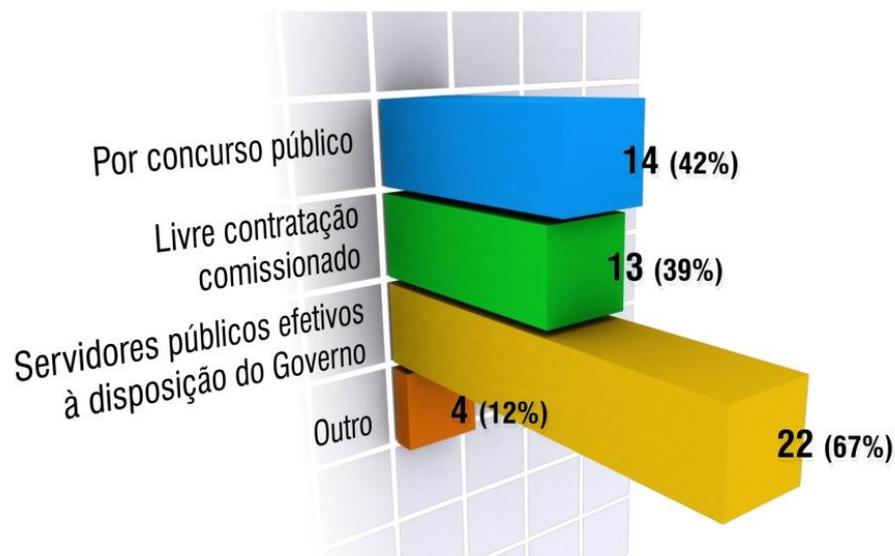


FIGURA 17 – FORMA DE INGRESSO DOS PROFISSIONAIS NAS ESCOLAS DE GOVERNO – MÚLTIPLAS ALTERNATIVAS

O ideal, a partir da criação do perfil profissiográfico, seria que as escolas de governo realizassem concurso público para ingresso nos quadros funcionais, estabelecessem planos de carreira e promovessem trilhas de aprendizagem, para a atualização e o aperfeiçoamento constante destes profissionais.

4.2.1.2 – O Gestor das Escolas de Governo

Quanto ao perfil do gestor, na pesquisa feita junto às instituições participantes da RNEG, 58% dos gestores são mulheres e 42% são homens. Isso mostra que as mulheres estão galgando cargos de gerência, de diretoria ou na presidência destas instituições.

Com relação à idade, a maioria dos gestores (43%) tem entre 41 e 50 anos. Seguindo com os resultados, 24% têm entre 51 e 60 anos; 21% entre 31 e 40 anos. Na pesquisa feita, encontrou-se 03 gestores (de uma amostra de 33 instituições) com mais de 60 anos de idade. Por fim, no item “idade do gestor”, somente uma instituição conta com um gestor na faixa etária entre 18 e 30 anos.

Com relação à área de formação, no que diz respeito à graduação do gestor (Figura 18), encontramos o seguinte quadro: Administração (52%), Educação (33%), Saúde (3%) e outros cursos de graduação como Economia, Letras, Biblioteconomia, Serviço Social, Psicologia, Direito compõem 39% dos gestores. É importante mencionar que alguns gestores apresentam mais de um curso de graduação, por esse motivo tabulou-se um percentual maior que 100%.



FIGURA 18 – ÁREA DE FORMAÇÃO DO GESTOR DA ESCOLA DE GOVERNO – MÚLTIPLAS ALTERNATIVAS

Com relação à titulação do gestor, dos 33 gestores pesquisados, a maioria (55%) tem pós-graduação *stricto sensu*, sendo 9% com doutorado e 46% com mestrado. Também 39% dos gestores apresentam como maior título acadêmico pelo menos uma pós-graduação *lato sensu*. E 6% dos pesquisados (02 gestores) têm somente graduação.

Ainda com relação ao gestor, quando consultados sobre o tempo de atuação na escola de governo, tivemos o seguinte quadro: a maioria dos gestores (52%) tem de 01 a 05 anos de atividade na escola de governo; 18% têm de 05 a 10 anos de atuação; e 9% (03 gestores) têm mais de 10 anos de atividade na escola de governo. A maioria, portanto, são profissionais com pouco tempo de atuação nas instituições. Na análise desse item, consideram-se duas questões: a primeira é que os gestores geralmente têm cargos comissionados¹⁵ (de confiança do titular do Poder Executivo) e, como há a mudança de governo de quatro em quatro anos, os cargos de confiança são trocados por decisão do novo titular da pasta; outra questão diz respeito à criação de escolas de governo, um assunto relativamente novo para algumas administrações públicas brasileiras que ainda não criaram suas escolas de governo, trabalham sob a forma de departamentos ou coordenadorias ligadas às secretarias de estado ou às prefeituras municipais.

4.2.1.3 A PNDP nas Escolas de Governo

A Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), instituída pelo Decreto 5707/2006, deve nortear a elaboração dos Planos de Capacitação das Escolas de Governo, seja no âmbito federal, estadual ou municipal, conforme dispostos na revisão da literatura deste trabalho de pesquisa.

A investigação mostrou que a maioria dos gestores das instituições (61%) conhece o Decreto 5707/2006 que institui a PNDP (Figura 19), e 39% dos gestores não o conhecem. Detalhando essa questão, das 11 instituições federais que

¹⁵ Cargos comissionados são cargos de livre nomeação e livre exoneração.

responderam à pesquisa, 09 delas conhecem a PNDP e 02 não a conhecem. Das instituições estaduais, 07 têm conhecimento da PNDP e 10 não a conhecem. E, das escolas de governo municipais, 04 conhecem a PNDP e somente 01 não a conhece.

Isso demonstra que a RNEG ainda tem como desafio divulgar e discutir o PNDP nos encontros da Rede, especialmente às escolas estaduais. Apesar de a PNDP ser uma política voltada aos servidores públicos federais, ela tem forte impacto no direcionamento das ações destinadas aos servidores públicos nos estados e municípios.

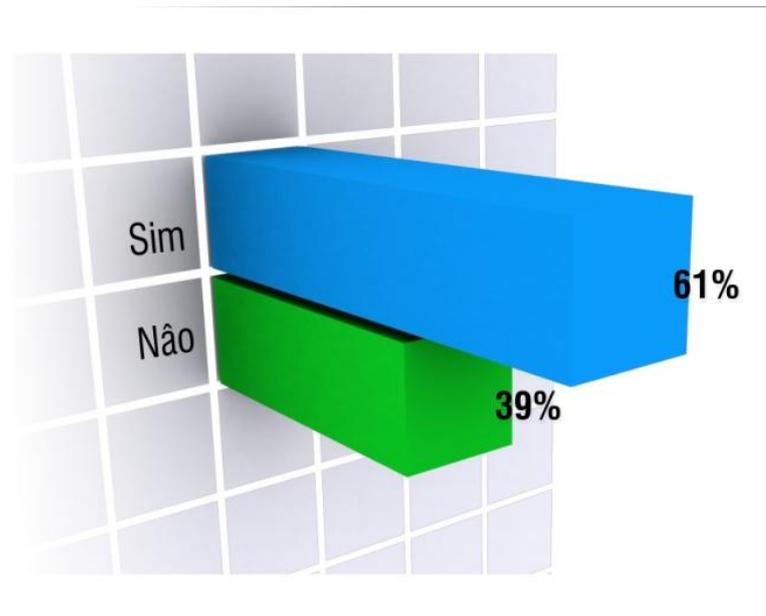


FIGURA 19 – CONHECIMENTO DO DECRETO 5707/2006 – PNDP

Ainda, de acordo com os resultados da pesquisa, 40% das instituições desenvolvem os seus planos de capacitação com base nas diretrizes da PNDP. Dos respondentes, 39% das escolas de governo “não desenvolvem seus planos de capacitação de acordo com as diretrizes do PNDP” e 21% dos respondentes “não sabem”. Ou seja, em 60% das instituições a PNDP não é considerada no momento de planejar e desenvolver os planos de capacitação para os servidores públicos. (Figura 20).



FIGURA 20 – DIRETRIZES DA PNDP X PLANOS DE CAPACITAÇÃO DAS ESCOLAS DE GOVERNO

Essa constatação de desconhecimento do Decreto 5707/2006 ou da não aplicação das diretrizes da PNDP nos planos de capacitação abre espaço para se eleger, na Matriz de Capacitação proposta, temas referentes às políticas de governo voltadas à formação e desenvolvimento de servidores públicos e à legislação educacional vigente, especialmente com relação à EaD.

4.2.2 Educação a Distância nas Escolas de Governo – Equipes, Infraestrutura e Ações Desenvolvidas

Os gestores e especialistas foram consultados se desenvolvem atividades de formação de servidores públicos na modalidade a distância, e 52% das instituições disseram que “sim”, outras 12% estão em implantação, e 24% afirmaram que a EaD “está em estudo” nas suas instituições. Portanto, 88% das instituições já implementaram ou estão em vias de implementação desta modalidade de ensino. Isso vai ao encontro da tendência mundial de cada vez mais os treinamentos e capacitações serem ofertados na modalidade a distância (Figura 21).



FIGURA 21 – DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES DE CAPACITAÇÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Ainda nessa questão, as instituições que responderam que oportunizam ações de capacitação na modalidade à distância, foram solicitadas a descrever as suas principais atividades, conforme Tabela 3 a seguir.

TABELA 3 – ATIVIDADES EM EAD DESENVOLVIDAS PELA ESCOLA DE GOVERNO – MÚLTIPLAS ALTERNATIVAS

Atividades em EaD	No. Escolas	Perc.
Programas de educação <i>on line</i> (cursos de formação básica, técnicos e/ou aperfeiçoamento)	13	39%
Formação de tutores	02	6%
Cursos mistos (a distância e presenciais)	01	3%
Elaboração de material multimídia	01	3%
Grupos de estudo para implantação do núcleo de EaD	01	3%
Grupos de trabalho para planejamento de <i>e-learning</i> e videoconferência	01	3%
Hospedagem de ambientes virtuais de aprendizagem	01	3%
Pós-graduação em parceria com o SENAC	01	3%

As instituições que responderam que “não desenvolvem ações em EaD”, os motivos elencados foram: “ausência de pessoal qualificado”, “necessidade de regulamentação de contratação de pessoal para atuar na EaD” e “falta domínio tecnológico” (todos com 1 ocorrência).

Perguntados sobre “quem planeja, desenha, implementa e avalia as ações em EaD” (Figura 22), em 73% das instituições a própria equipe da escola de governo desempenha estas funções; em 24% são fornecedores profissionais externos (empresas e consultores) de quem a escola de governo adquiriu um “pacote” de serviços e produtos; e em 42% dos respondentes as próprias equipes das escolas de governo, em parceria com outras instituições públicas, desempenham estes papéis de planejamento, *design*, implementação e avaliação de programas em EaD. Importante destacar, nesse item, que os respondentes puderam marcar mais de uma questão, então a soma de porcentagem ultrapassa 100% (Figura 22).



FIGURA 22 – QUEM PLANEJA, DESENHA, IMPLEMENTA E AVALIA OS PROGRAMAS DE EAD – MÚLTIPLAS ALTERNATIVAS

Com relação ao número de especialistas em EaD no quadro de funcionários da instituição, a maioria (52%) não conta com profissional especialista em EaD ou tem 01 profissional com esta especialização, fato que, por erro na elaboração das opções de resposta, esta questão ficou comprometida e carece de uma investigação futura. Também, 33% das instituições possuem de 02 a 04 especialistas em EaD; 9% têm de 05 a 08 especialistas; e somente 01 instituição (3%) conta com mais de 12 especialistas em EaD no seu quadro funcional.

Pode-se destacar três escolas de governo da Região Centro-Oeste (Academia Nacional de Polícia; Instituto Serzedello Corrêa do Tribunal de Contas da União; e Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara de Deputados), que têm, alocados nos seus quadros, de 05 a 08 especialistas em EaD. A UniSerpro se destaca nesta questão, pois é a única escola de governo que conta com mais de 12 especialistas em EaD no seu quadro funcional.

Com esse cenário de falta de especialistas em EaD nos quadros da maioria das escolas, a implantação dessa modalidade de ensino nas escolas de governo é “tímida” e a discussão acerca de modelos pedagógicos, tecnologias viáveis e programas de capacitação ficam prejudicados. Ainda, 3% respondeu que “não sabe” se há especialistas em EaD no seu quadro de profissionais (Figura 23).

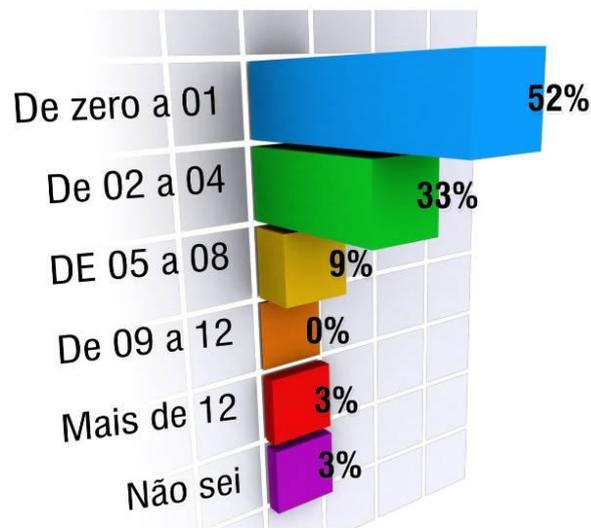


FIGURA 23 – NÚMERO DE ESPECIALISTAS EM EAD NAS ESCOLAS DE GOVERNO

Com relação à infraestrutura e às tecnologias utilizadas nas ações de capacitação, nas escolas de governo, os mais citados foram os “laboratórios de informática” seguidos de “ambientes virtuais de aprendizagem” (Tabela 4).

TABELA 4 – INFRAESTRUTURA E TECNOLOGIAS UTILIZADAS NAS AÇÕES DE CAPACITAÇÃO – MÚLTIPLAS ALTERNATIVAS

Infraestrutura e tecnologias utilizadas nas ações de capacitação		Sim				Não
		Na própria escola de governo	Em espaços externos (parcerias)	Em ambos	Sim Total	
1º	Laboratórios de informática	79%	3%	6%	88%	12%
2º	Ambientes Virtuais de Aprendizagem	46%	9%	18%	73%	27%
3º	Produção de material multimídia	37 %	18%	15%	70%	30%
4º	Salas com equipamentos multimídia	52 %	6%	9%	67%	33%
5º	Repositórios ou portais	49 %	0%	3%	52%	48%
6º	Salas equipadas para videoconferências	33 %	6%	6%	45%	55%
7º	Telessalas com recepção por satélite	3%	6%	6%	15%	85%

O trabalho em parceria com outras instituições na cessão de infraestrutura e tecnologias também pode ser considerado relevante nas ações desenvolvidas pelas escolas de governo, especialmente na produção de material multimídia e no desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), conforme verifica-se nos percentuais na Tabela 4. As telessalas com recepção por satélite são pouco utilizadas pelas escolas de governo, somente 15% utiliza este modelo de ensino.

4.3 COMPETÊNCIAS PARA ATUAR EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Para verificar as competências necessárias para atuar na EaD, perguntou-se sobre o grau de importância de cada competência, avaliando-as como sendo de importância “alta”, “média” ou “baixa”, de acordo com a percepção do gestor ou do especialista em EaD (Tabelas 5, 6 e 7).

Diante dos resultados da Tabela 5, o *e-learning* aparece como um meio eletrônico relevante para a educação continuada a distância nas escolas de governo. O Moodle tem destaque dentre os ambientes virtuais de aprendizagem, haja vista as políticas de incentivo ao uso do *software* livre no Serviço Público. Vale dizer aqui que a infraestrutura e as tecnologias mais utilizadas nas escolas de governo são os laboratórios de informática e os ambientes virtuais de aprendizagem.

TABELA 5 – COMPETÊNCIAS TECNOLÓGICAS PARA ATUAR NA EAD

Competências tecnológicas		Importância			Não se aplica
		Alta	Média	Baixa	
1º	Criar cursos ou gerenciar projetos utilizando o software livre Moodle	79%	9%	3%	9%
2º	Conhecer a lei de direitos autorais relacionados à tecnologia (licenças, propriedade intelectual, segurança na rede)	76%	21%	0%	3%
3º	Conhecer recursos multimídia para e-learning	76%	15%	3%	6%
4º	Saber utilizar editor de texto, planilhas e apresentações	73%	21%	6%	0%
5º	Conhecer variados ambientes virtuais de aprendizagem	70%	15%	12%	3%
6º	Criar e gerenciar comunidades virtuais de prática e de aprendizagem	61%	24%	9%	6%
7º	Desenvolver portais e/ou repositórios	46%	24%	12%	18%
8º	Operar e administrar sistemas de tele, vídeo, áudio e webconferências	36%	40%	6%	18%

Em seguida, destacam-se os aspectos éticos e legais como importantes para as escolas de governo, quando os respondentes elegem como sendo de alta importância questões como a lei de direitos autorais relacionada à tecnologia (licenças, propriedade intelectual, segurança na rede).

Os menores indicadores estão na criação de portais e repositórios, uma temática que parece exigir, a princípio, um serviço especializado externo. Outro item de menor importância, a administração de sistemas de teleconferências, foi considerado de média importância e se justifica pelo pequeno número de escolas de governo com telessalas ou com sistemas de videoconferências (estes requerem um grande investimento).

TABELA 6 – COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS PARA ATUAR NA EAD

Competências Pedagógicas		Importância			Não se aplica
		Alta	Média	Baixa	
1º	Produzir e avaliar material didático	100%	0%	0%	0%
2º	Planejar, desenhar, produzir e avaliar programas de educação on line	94%	6%	0%	0%
3º	Saber mediar, facilitar e orientar o processo de ensino-aprendizagem	94%	6%	0%	0%
4º	Fazer leitura crítica: julgar a relevância, qualidade e validade da informação	91%	6%	0%	3%
5º	Elaborar projetos em EaD	91%	3%	3%	3%
6º	Conhecer as possibilidades de uso da Internet na prática docente	88%	12%	0%	0%
7º	Elaborar planos de tutoria	88%	9%	0%	3%
8º	Conhecer sistemas de avaliação para programas de educação on line	85%	12%	0%	3%

De acordo com a Tabela 6, a produção de material didático é relevante para as escolas de governo, seja para disponibilizá-lo em meio impresso ou digital, ou para ser sumarizado e compartilhado em repositórios de objetos de aprendizagem, pelas equipes das escolas de governo.

O planejamento, *design*, produção e avaliação de programas de educação *on line* também foi considerado de alta importância. Conforme Figura 22, quem desempenha essa atividade é a própria equipe da escola de governo ou em parceria com outras instituições, e poucas instituições compram serviços e produtos de fornecedores externos.

O papel do tutor no trabalho de mediação e facilitação do processo de ensino-aprendizagem foi considerado de alta importância. Pode-se deferir, a partir deste indicador, que o êxito de uma capacitação em EaD depende, em grande parte, da dedicação e competência do trabalho da tutoria.

Outra competência considerada importante foi a leitura crítica, a habilidade em julgar a validade, qualidade e relevância das informações, e produzir novos conhecimentos a partir das leituras feitas. Portanto, essa habilidade será incluída na Matriz de Capacitação proposta, mas é importante mencionar que a temática “leitura crítica” deve permear todo o trabalho de formação e desenvolvimento de servidores públicos.

Saber elaborar projetos em EaD, utilizar a Internet nas ações pedagógicas, e discutir critérios de avaliação formativa em ambientes digitais (por meio de *e-rubricas* e *e-portfolios*, por exemplo), utilizando-a como ferramenta de gestão e de planejamento, nas escolas de governo, são itens considerados de alta importância.

Por fim, constata-se que todas as competências pedagógicas foram avaliadas como prioritárias para compor a Matriz de Capacitação.

TABELA 7 – COMPETÊNCIAS DE GESTÃO PARA ATUAR NA EAD

Competências de Gestão		Importância			Não se aplica
		Alta	Média	Baixa	
1º	Conhecer sistemas de gestão de EaD	88%	12%	0%	0%
2º	Elaborar o projeto de implantação, implementação, controle e avaliação de um sistema de EaD	88%	9%	0%	3%
3º	Conhecer a estrutura e o funcionamento do ensino a distância	85%	15%	0%	0%
4º	Conhecer a legislação de EaD	76%	21%	3%	0%

Na Tabela 7, percebe-se a necessidade do envolvimento do gestor da escola de governo nas questões da EaD. Mesmo tendo equipe especializada nessa modalidade de ensino, o gestor precisa conhecer, acompanhar e avaliar o gerenciamento de sistemas de EaD, desde o planejamento, elaboração de projetos, implantação, controle e avaliação. Além disso, é necessário conhecer as políticas e a legislação que regulamentam a formação e o desenvolvimento de servidores públicos (PNDP, por exemplo), e os referenciais de qualidade da EaD.

Diante das respostas à pesquisa, as competências consideradas de alta e média importância compõem a proposta de Matriz de Capacitação para os profissionais das escolas de governo. Além das competências tecnológicas, pedagógicas e de gestão elencadas (Tabelas 5, 6 e 7), havia uma questão aberta para que se relacionassem outras competências necessárias à Matriz de Capacitação. As competências acrescentadas dizem respeito ao “desenho gráfico”, à “organização do tempo e flexibilidade na EaD”, aos “preceitos de treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E)”, e à “comunicação na EaD”. Essas sugestões também integram a matriz de capacitação proposta neste trabalho de pesquisa.

Diante das respostas das instituições, fez-se um quadro sumário, por grau de importância, das competências necessárias às equipes das escolas de governo, considerando: *A – alta importância*; *B – média importância*; e *C – baixa importância*. Nesse ranking, o grau C não indica que essa competência é desnecessária, mas sim que a necessidade de seu desenvolvimento é mínimo (Quadro 17). Também, para fins de classificação, considerou-se o maior percentual de respostas dos gestores às questões.

Competências		A	B	C
Tecnológicas	Criar cursos ou gerenciar projetos utilizando o software livre Moodle	79%		
	Conhecer a lei de direitos autorais relacionados à tecnologia (licenças, propriedade intelectual, segurança na rede)	76%		
	Conhecer recursos multimídia para e-learning	76%		
	Saber utilizar editor de texto, planilhas e apresentações	73%		
	Conhecer variados ambientes virtuais de aprendizagem	70%		
	Criar e gerenciar comunidades virtuais de prática e de aprendizagem	61%		
	Desenvolver portais e/ou repositórios	46%		
	Operar e administrar sistemas de tele, vídeo, áudio e webconferências		40%	
Pedagógicas	Produzir e avaliar material didático	100%		
	Planejar, desenhar, produzir e avaliar programas de educação on line	94%		
	Saber mediar, facilitar e orientar o processo de ensino-aprendizagem	94%		
	Fazer leitura crítica: julgar a relevância, qualidade e validade da informação	91%		
	Elaborar projetos em EaD	91%		
	Conhecer as possibilidades de uso da Internet na prática docente	88%		
	Elaborar planos de tutoria	88%		
	Conhecer sistemas de avaliação para programas de educação on line	85%		
De gestão	Conhecer sistemas de gestão de EaD	88%		
	Elaborar o projeto de implantação, implementação, controle e avaliação de um sistema de EaD	88%		
	Conhecer a estrutura e o funcionamento do ensino a distância	85%		
	Conhecer a legislação de EaD	76%		

QUADRO 17 – GRAU DE IMPORTÂNCIA DAS COMPETÊNCIAS

Observada a questão “grau de importância das competências”, a maioria dos gestores apontou as competências elencadas como sendo de “alta importância e prioridade”. Somente a competência “operar e administrar sistemas de tele, vídeo, áudio e webconferências” foi colocada, pelas instituições, como de “média importância”. Essa resposta se justifica pelo fato de que somente uma instituição (3%) tem infraestrutura e tecnologias para telessalas (Tabela 4).

Diante desse cenário, todas essas competências deverão compor a Matriz de Capacitação proposta nesta investigação.

4.4 CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DAS ESCOLAS DE GOVERNO

Perguntados se as escolas de governo oportunizam atividades de formação e desenvolvimento para capacitar os seus profissionais para atuar em EaD (múltiplas alternativas), o quadro foi o seguinte: 52% das instituições têm programas de capacitação próprios; 64% capacitam os seus profissionais em programas externos; 6% (02 instituições) não oportunizam nenhuma capacitação para atuar na EaD; e

12% (04 instituições) declararam que “o servidor é responsável pela sua formação e desenvolvimento” (Figura 24).



FIGURA 24 – OPORTUNIDADES DE CAPACITAÇÃO PARA ATUAR EM EAD – MÚLTIPLAS ALTERNATIVAS

Com relação ao item “temáticas e conteúdos necessários à capacitação dos profissionais que trabalham com EaD”, alguns temas foram selecionados da revisão da literatura e colocados para que se avaliasse o grau de importância na oferta de um programa de capacitação, conforme pode-se ver na Tabela 8.

Mais uma vez, as temáticas consideradas prioritárias para que os profissionais atuem na educação a distância foram: “ambientes virtuais de aprendizagem” e “Moodle”, este um AVA em *software* livre, seguidas das temáticas “recursos multimídia para *web*” e “ação tutorial”. Todos esses temas dizem respeito a sistemas eletrônicos de aprendizagem, o chamado *e-learning*. Diante deste quadro, as escolas de governo mostraram maior interesse pelo desenvolvimento de programas de educação utilizando ambientes virtuais de aprendizagem.

TABELA 8 – TEMÁTICAS PARA OS PROGRAMAS DE CAPACITAÇÃO – MÚLTIPLAS ALTERNATIVAS

Temáticas e/ou conteúdos necessários para atuar na EaD		Importância			Não se aplica
		Alta	Média	Baixa	
1º	Ambientes Virtuais de Aprendizagem	97%	3%	0%	0%
2º	Moodle (sistema de gerenciamento de cursos)	94%	6%	0%	0%
3º	Recursos multimídia para web	88%	12%	0%	0%
4º	Ação tutorial	88%	12%	0%	0%
5º	Avaliação formativa em ambientes virtuais	82%	18%	0%	0%
6º	Design instrucional	82%	15%	3%	0%
7º	Comunidades Virtuais de Aprendizagem	79%	18%	3%	0%
8º	Direitos autorais	67%	27%	6%	0%
9º	Recursos Educacionais Abertos	64%	33%	0%	3%
10º	Legislação da EaD	58%	36%	3%	3%
11º	Políticas de Governo em EaD	39%	61%	0%	0%

A pesquisa também mostrou que o tema “políticas de governo em EaD”, um conteúdo fundamental aos profissionais que trabalham com EaD, foi considerado de média importância para 61% dos gestores e de alta importância para 39% dos gestores. Os gestores acrescentaram, ainda, outros temas que devem integrar a Matriz de Capacitação: “formação de equipes em EaD”, “teorias de aprendizagem”, “metodologia de ensino”, e “revisão ortográfica / gramatical”.

Questionados sobre os incentivos e as oportunidades oferecidas pelas escolas de governo, percebem-se variadas possibilidades de capacitação, para profissionais com todos os estilos de aprendizagem. No entanto, a “participação em congressos, seminários e encontros”, “programação de cursos para formação básica e aperfeiçoamento”, “visitas técnicas” e “formação de tutores e especialistas em EaD” são as oportunidades mais ofertadas pelas escolas de governo, aos servidores públicos (Figura 25).

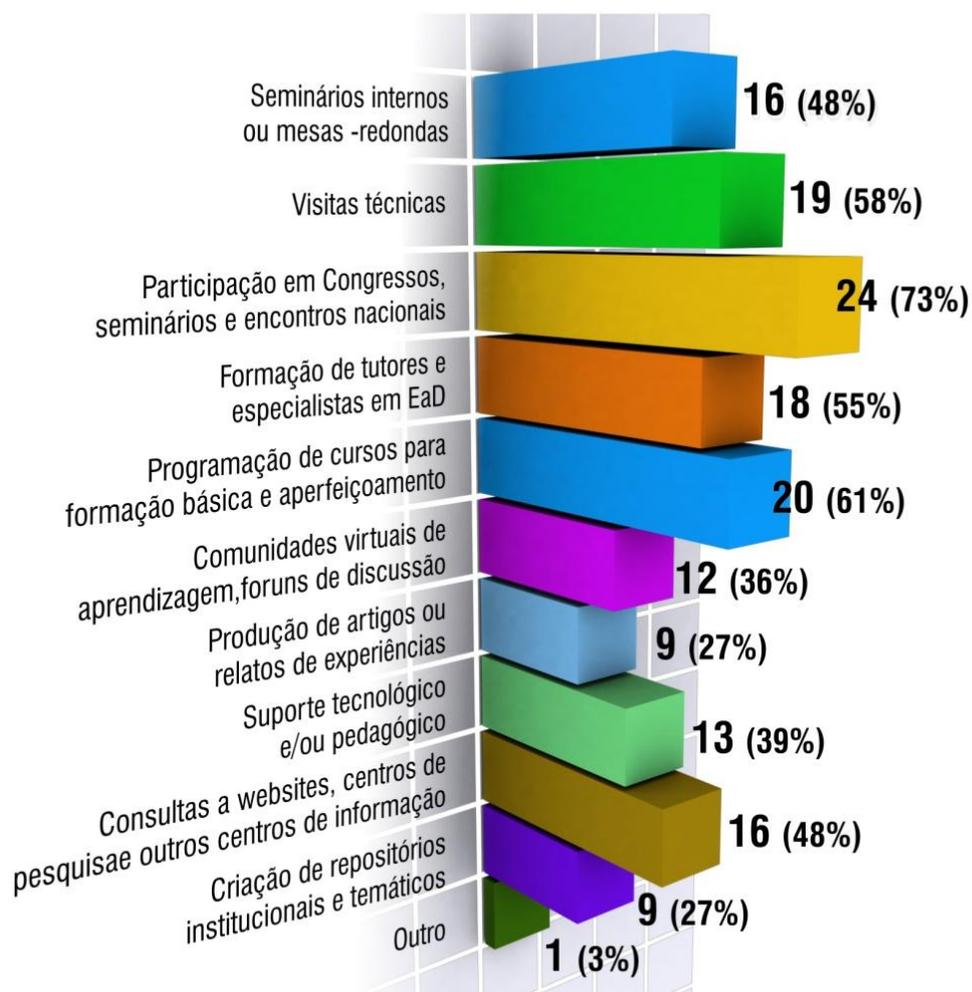


FIGURA 25 – INCENTIVOS E OPORTUNIDADES OFERECIDOS PELAS ESCOLAS DE GOVERNO – MÚLTIPLAS ALTERNATIVAS

Todas as atividades elencadas a partir do referencial teórico e confirmados pelos gestores das escolas de governo e especialistas em EaD são colocados, a título de sugestão, na proposta da Matriz de Capacitação, como atividades complementares.

5 PROPOSTA DA MATRIZ DE CAPACITAÇÃO MODELADA POR COMPETÊNCIAS PARA ATUAR EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A proposta consiste em organizar uma Matriz de Capacitação Modelada por Competências, a fim de que profissionais das escolas de governo possam ser capacitados para desempenhar diferentes papéis no planejamento, desenvolvimento e avaliação de ações de aprendizagem, na modalidade a distância.

Após mapear os dispostos na Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (Decreto 5707/06) e verificar a existência de iniciativas das escolas de governo para capacitar os seus profissionais, fez-se uma pesquisa para identificar as competências necessárias para atuar em EaD. Os resultados da pesquisa foram apresentados no item anterior e estabeleceram o grau de importância das competências tecnológicas, pedagógicas, de gestão e de comunicação, colocadas pelas instituições participantes da Rede Nacional de Escolas de Governo.

Os resultados da pesquisa subsidiam o quadro de competências (Quadro 18), devidamente fundamentado por teóricos especialistas em EaD, pelos Padrões em TICs para a Formação dos Profissionais da Educação da UNESCO e pelos estudos feitos pela mesa-redonda de pesquisa-ação da Escola Nacional de Administração Pública.

Dimensões de Competências	Descrição das Competências a serem desenvolvidas	Fundamentação teórica
Tecnológicas	Saber utilizar editor de texto, planilhas e apresentações. Navegar pela Internet.	UNESCO (2009), Chaves Filho (2006), Meister (2005).
	Planejar, desenhar, produzir e avaliar um programa de educação on-line	Filatro (2008), UNESCO (2009), Tavares (1999), Moore & Kearsley (2007).
	Produzir e gerenciar cursos em ambientes virtuais de aprendizagem.	UNESCO (2009), Tavares (1999), Filatro (2008), Behar et al. (2001), Moore & Kearsley (2007).
	Criar e gerenciar comunidades virtuais de aprendizagem.	UNESCO (2009), Filatro (2008), Behar et al. (2001).
	Desenvolver sites, portais e vortais, repositórios, utilizando gestores de conteúdos digitais.	Filatro (2008)
	Instalar, operar e administrar sistemas transmissão de áudio e vídeos	Chaves Filho (2006), Moore & Kearsley (2007).
	Planejar, implementar e avaliar entornos virtuais abertos.	Cebrian de La Serna (2009), Filatro (2008).
	Analisar ferramentas características da Web 2.0. Discutir e aplicar práticas de aprendizado eletrônico de segunda geração.	Chaves Filho (2006), Filatro (2008).
	Explorar recursos multimídia na web e inseri-los em cursos veiculados em ambientes virtuais de aprendizagem.	Cebrian de La Serna (2009), Filatro (2008).
	Produzir material multimídia e publicar em ambientes virtuais de aprendizagem.	(Cebrian de La Serna (2009), Filatro (2008),
Pedagógicas	Elaborar projetos em educação a distância	Filatro (2008), Garcia Aretio (1994)
	Planejar, produzir e avaliar material didático para a EaD.	Cebrian de La Serna (2009), Chaves Filho (2006), Filatro (2008), UNESCO (2009), Garcia Aretio (1994)
	Conhecer as possibilidades de uso pedagógico da Web.	UNESCO (2009), Filatro (2008), Garcia Aretio (1994)
	Mediar o processo de ensino-aprendizagem. Elaborar relatórios de apoio à tutoria. Elaborar Plano de Tutoria. Praticar a tutoria em ambiente virtual de aprendizagem.	Tavares (1999), Cebrian de La Serna (2009), Filatro (2008), Garcia Aretio (1994)
	Discutir os principais indicadores utilizados num sistema de avaliação da formação. Usar a avaliação da formação como ferramenta de gestão e de planejamento.	UNESCO (2009), Filatro (2008), Garcia Aretio (1994)
	Conhecer as potencialidades das redes sociais na aprendizagem colaborativa.	UNESCO (2009), Cebrian de La Serna (2009), Filatro (2008), Garcia Aretio (1994)
De gestão	Conhecer a estrutura e o funcionamento da EaD. Elaborar um projeto para implantação de um sistema de EaD.	UNESCO (2009). Chaves Filho (2006), Moore & Kearsley (2007).
	Conhecer a lei de direitos autorais relacionada à tecnologia.	UNESCO (2009).
	Conhecer a lei que regulamenta a EaD no Brasil. Conhecer e discutir as políticas do MEC. Discutir a política de incentivo do uso do software livre.	UNESCO (2009).
De comunicação	Realizar apresentações mais técnicas e com melhor desenvoltura. Planejar apresentações de forma mais objetiva. Utilizar os recursos de apoio didático.	Chaves Filho (2006), Garcia Aretio (1994)
	Ministrar cursos à distância por meio de um estúdio de TV.	Chaves Filho (2006).
	Ler criticamente textos. Analisar “o que o texto diz” e “como ele faz para dizer o que diz”. Julgar a qualidade, a validade e a relevância da informação.	Chaves Filho (2006), Toro (2009), Meister (2005), Eboli (1999).

QUADRO 18 – COMPETÊNCIAS X FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Matriz de Capacitação Modelada por Competências foi construída a partir dos papéis que os profissionais desempenham durante o processo de ensino-aprendizagem, na modalidade a distância. Esta definição de papéis foi discutida na mesa de pesquisa-ação da Escola Nacional de Administração Pública, em 2006 (ver Quadro 7) e assim definida:

Papéis	Descrição
PC	Professor conteudista / Professor orientador pedagógico
PI	Projetista instrucional
EI	Especialista em informática; coordenador de desenvolvimento em <i>software</i> / webmaster
AD	Administrador
TU	Tutor
PS	Pessoal de suporte
GP	Gerente do projeto / editor
WD	<i>Web designer</i> / projetista gráfico

QUADRO 19 – PAPÉIS DESEMPENHADOS PELOS PROFISSIONAIS QUE ATUAM NA EAD
 Fonte: Baseado em CHAVES FILHO (2006) e em MOORE & KEARSLEY (2007)

Apesar de ter-se definido os papéis dos profissionais no processo de EaD, com indicação para o desenvolvimento ou aperfeiçoamento de determinada competência, os profissionais das escolas de governo podem (e devem) participar de todo o programa de capacitação. Diz-se *podem participar* porque profissionais e organização, juntos, verificam quais são as prioridades e necessidades de capacitação e elegem o percurso de capacitação (trilha de aprendizagem). Nesse caso, ambos – servidor público e escola de governo – são responsáveis pela formação e desenvolvimento profissional.

Cabe destacar que a atuação na área requer um profissional com visão sistêmica interdisciplinar, porém para orientar gestores de escolas de governo sobre um projeto pessoal ou de seu grupo de apoio optou-se, por classificar, na proposta da matriz de capacitação, as competências em: Tecnológicas (Quadro 20), Pedagógicas (Quadro 21), de Gestão (Quadro 22) e de Comunicação (Quadro 23). Fato que ajuda na orientação e formação de diferentes competências nas equipes de apoio das escolas, para que possam contar com número maior de profissionais. Por exemplo, questões comunicacionais, pedagógicas e tecnológicas permeiam todo o trabalho do profissional que atua em escolas de governo.

Temas	Papéis								Objetivos	Conteúdos
	PC	PI	EI	AD	TU	PS	GP	WD		
Uso do Computador e da Internet	x	x		x	x	x			Saber utilizar editor de texto, planilhas e apresentações. Navegar pela Internet.	As múltiplas formas de uso e aplicação do computador e internet.
Planejamento, <i>design</i> , produção e avaliação de programas de educação on-line	x	x			x	x	x	x	Planejar, desenhar, produzir e avaliar um programa de educação on-line	Os usos da <i>web</i> em educação. O <i>design</i> instrucional como produto e processo. Programas de educação on line e as fases do <i>design</i> instrucional: análise, <i>design</i> , desenvolvimento, implementação, validação e avaliação (do processo e do produto).
Ambientes virtuais de aprendizagem (AVA)	x	x			x	x	x	x	Produzir e gerenciar cursos em ambientes virtuais de aprendizagem.	Os principais AVAs. Ferramentas disponíveis: conteúdos / módulos; atividades; agenda; material de apoio; leituras; FAQ; fóruns de discussão; mural; chat; correio; grupos; perfil; portfólios; administração; suporte. Produção e gerenciamento de cursos e de projetos em um AVA.
Comunidades virtuais de aprendizagem (CVA)	x	x			x	x	x	x	Criar e gerenciar comunidades virtuais de aprendizagem.	As Comunidades Virtuais de Aprendizagem: ambientes, mediação e interação. Ambientes Virtuais de Aprendizagem: benefícios e limites. Redes Sociais e Web 2.0 como ambientes de aprendizagem. Aprendizagem Colaborativa.
Sistemas de gestão de conteúdos digitais	x		x		x	x	x	x	Desenvolver sites, portais e vortais, repositórios, utilizando gestores de conteúdos digitais.	Conteúdo e Conhecimento. Marco legal: o Movimento Open Access e os Repositórios Institucionais. A tecnologia Open Source na Criação de gestores de conteúdos. Os sistemas de gestão de conteúdos e as suas características.
Operação e administração prática de sistemas de áudio e vídeos	x		x		x	x	x	x	Instalar, operar e administrar sistemas transmissão de áudio e vídeos.	Conceitos fundamentais de sistemas de transmissão de áudio e vídeo. Diferenças entre as conferências mediadas por TICs. Protocolos para transmissão simultânea de áudio, vídeo e dados. Equipamentos necessários, configurações e metodologia. Protocolos para transmissão simultânea de áudio, vídeo e dados. Instalação e gerenciamento da infraestrutura à operação de sistemas de teleconferências. Administração de salas e montagem do ambiente. A operação, o suporte e a solução aos problemas mais comuns.

Entornos virtuais abertos		x	x	x	x	x	x	x	Planejar, implementar e avaliar entornos virtuais abertos.	O conceito de Open Educational Resources (OER) e Open Course Wares (OCW). Marco legal em entornos abertos. A aprendizagem em entornos virtuais abertos. Comunidades de aprendizagem. Aprendizagem baseada em projetos. Avaliação formativa em entornos abertos: e-portfolios e e-rubricas.
Ferramentas didáticas da Web 2.0 ¹⁶		x	x		x	x	x	x	Analisar ferramentas características da Web 2.0. Discutir e aplicar práticas de aprendizado eletrônico de segunda geração.	Conceitos centrais da Web 2.0. Ferramentas Web 2.0: Aprendizado eletrônico de segunda geração. Ambientes virtuais de segunda geração. Ambientes pessoais e redes de aprendizagem (learning networks).
Recursos multimídia para ambientes virtuais de aprendizagem	x	x	x		x	x	x	x	Explorar recursos multimídia na web e inseri-los em cursos veiculados em ambientes virtuais de aprendizagem.	Imagens, sons e vídeos. Slides como imagens. Banco de imagens. Upload de fotos e imagens. Wikimedia commons e outros sites. Como publicar apresentações. Banco de músicas livres e sons online. Os formatos básicos de áudio. Criação e edição de áudios. Podcasting. Bancos de vídeos livres online. Os formatos básicos de vídeo. Download e upload de vídeos. Tutorias de tela Mapas personalizados.
Cadeia editorial livre	x	x	x		x	x	x	x	Produzir material multimídia e publicar em ambientes virtuais de aprendizagem	A cadeia editorial e a sua importância. A reutilização de conteúdos. A produção de documentos multimídia e os diferentes canais de publicação: papel, Web, RSS. Criação e inserção de conteúdos. Criação e inserção de arquivos de áudio, vídeo, imagem e animação. A publicação dos conteúdos em ambientes virtuais de aprendizagem.

QUADRO 20 – MATRIZ DE CAPACITAÇÃO – COMPETÊNCIAS TECNOLÓGICAS

¹⁶ Inseriu-se, nesta matriz de capacitação, a temática da *web 2.0*, cujo termo é utilizado para descrever a segunda geração da *World Wide Web*, baseado na troca de informações e colaboração dos internautas com sites e serviços virtuais. No entanto, especialistas em web semântica já utilizam o termo *web 3.0*, que diz respeito à organização e ao uso de maneira mais inteligente de todo o conhecimento já disponível na Internet.

Temas	Papéis								Objetivos	Conteúdos
	PC	PI	EI	AD	TU	PS	GP	WD		
Elaboração de projetos em educação a distância	x	x		x	x		x		Elaborar projetos em educação a distância	Diagnóstico: análise de cenários e das características da Instituição. Planejamento Estratégico. Roteiro de elaboração de projetos: dados de identificação, apresentação, equipe e parcerias, justificativa, referencial teórico, metodologia, avaliação, cronograma, custos, cronograma de execução e de desembolso.
Planejamento, produção e avaliação de material didático para a educação a distância	x	x			x			x	Planejar, produzir e avaliar material didático para a EaD.	Linguagem e comunicação em EaD. Funções do material didático em programas de educação a distância. A dialogicidade na EaD. Plano de ensino, guias didáticos, materiais de apoio, atividades auto-instrutivas. Estratégias de produção textual. Material didático digitalizado. Direitos autorais. Planejamento, elaboração e avaliação. Design Pedagógico: bases para a elaboração de materiais didáticos. Produção de materiais didáticos impressos e on line. Análise crítica de materiais didáticos multimídia. O design de atividades.
A web na prática docente	x	x			x				Conhecer as possibilidades de uso pedagógico da Web.	O que é a Internet. Possibilidades e limitações. Ferramentas de Interatividade. Ferramentas de busca, URLs e diretórios. Sites de busca. Avaliação de web pages. Home pages relacionadas com EaD. Bibliotecas Virtuais. Repositórios de objetos educacionais
A gestão do e-learning	x				x	x			Mediar o processo de ensino-aprendizagem. Elaborar relatórios de apoio à tutoria. Elaborar Plano de Tutoria. Praticar a tutoria em ambiente virtual de aprendizagem.	A mediação: o atendimento, a interatividade, o acompanhamento, o feedback. Os relatórios. O Plano de Tutoria. A importância do planejamento. As intervenções e a construção de aprendizagens significativas. O gerenciamento das discussões em grupo. Critérios de avaliação on line. A tutoria na prática.
Avaliação de Programas de Capacitação	x	x		x	x				Discutir os principais indicadores utilizados num sistema de avaliação da formação. Usar a avaliação da formação como ferramenta de gestão e de planejamento.	A formação e o desenvolvimento profissional. Avaliação da formação e qualidade da formação. Dicotomia avaliação-medição-regulação. Tipos de avaliação: diagnóstica, formativa, somativa. Modelos de avaliação. Técnicas e instrumentos de avaliação. Domínios e indicadores de avaliação. Intervenientes na avaliação. Organizações aprendentes.
Redes Sociais em Educação	x	x			x				Conhecer as potencialidades das redes sociais na aprendizagem colaborativa.	As redes sociais na aprendizagem colaborativa

QUADRO 21 – MATRIZ DE CAPACITAÇÃO – COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Temas	Papéis								Objetivos	Conteúdos
	PC	PI	EI	AD	TU	PS	GP	WD		
Gestão de sistemas em educação a distância			X	X			X		Conhecer a estrutura e o funcionamento da EaD. Elaborar um projeto para implantação de um sistema de EaD.	Estrutura e funcionamento no ensino a distância. Componentes da estrutura em EaD. Diferenças entre estrutura de EaD e a existente no presencial. Funções do planejamento em EaD. Diretrizes e Estratégias. Controle, características, finalidade e cultura organizacional. Logísticas. Gestão de sistemas em EaD. Tipos de Gestão em EaD. A Gestão estratégica. Análise do ambiente. Avaliação de casos alternativos em EAD. Projeto de criação de um sistema de EaD.
Direitos Autorais	X			X		X	X	X	Conhecer a lei de direitos autorais relacionados à tecnologia.	Lei de Direitos Autorais (licenças, propriedade intelectual, segurança na rede)
Educação a Distância: leis, políticas e Perspectivas				X					Conhecer a lei que regulamenta a EaD no Brasil. Conhecer e discutir as políticas do MEC. Discutir a política de incentivo do uso do software livre.	Legislação que regulamenta a EaD no Brasil. Políticas do MEC para a educação a distância. Políticas de Incentivo ao Uso do Software Livre.

QUADRO 22 – MATRIZ DE CAPACITAÇÃO – COMPETÊNCIAS DE GESTÃO

Temas	Papéis								Objetivos	Conteúdos
	PC	PI	EI	AD	TU	PS	GP	WD		
Oratória e técnicas de apresentação	X				X				Realizar apresentações mais técnicas e com melhor desenvoltura. Planejar apresentações de forma mais objetiva. Utilizar os recursos de apoio didático.	Aspectos culturais da comunicação – oral, escrita e gestual. A apresentação em público. A argumentação. Improvisos. Habilidades do bom comunicador. Aspectos não-verbais da comunicação. Planejamento da apresentação. Finalização da apresentação. A arte da oratória e do marketing pessoal. Recursos de apoio didático. A voz – cadência, ritmo, respiração, relaxamento.
Enfrentando um estúdio de TV	X								Ministrar cursos à distância por meio de um estúdio de TV.	O funcionamento de um estúdio de gravação. Contato direto e indireto. Aula com audiência, gravada e ao vivo. Aula com participação a distância. Expressão vocal em estúdio de gravação. Tipos de microfones. Expressão oral e simbologia aplicada ao vídeo. Dinâmicas para gerar interesse nas teleaulas. Leituras diante do vídeo. Teletextos: teleprompter e ponto eletrônico. Improvisação. Expressão e ângulo. Planos de gravação. Diálogos no vídeo. Divisão de tempo.
Leitura Crítica – como selecionar informação relevante	X	X			X	X		X	Ler criticamente textos. Analisar “o que o texto diz” e “como ele faz para dizer o que diz”. Julgar a qualidade, a validade e a relevância da informação.	Concepções de Linguagem. Teoria dos Atos de Fala. O que é texto? Coesão e Relações de sentido. Coerência e Incoerências Textuais. A Interação. Estratégias de Interpretação de Texto: Inferências, Intencionalidade, Intertextualidade. Análise do Contexto, Valor Semântico. Análise do Discurso. Leitura Crítica. Subentendidos, Inferências, Pressupostos e Argumentação. Como selecionar informação relevante. A leitura multimidiática.

QUADRO 23 – MATRIZ DE CAPACITAÇÃO – COMPETÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO

Outra questão a mencionar é que a matriz de capacitação aponta sempre para as inovações educativas e o ensino virtual, além do foco na implementação da EaD nas organizações, uma tendência comprovada nas pesquisas da AbraEaD 2008 e 2009, que traz o *e-learning* como destaque na educação corporativa.

A exemplo das universidades corporativas, os ganhos das escolas de governo passam por inovar também na oferta de cursos sem sair do ambiente de trabalho, com redução de custos e aumento do número de servidores em capacitação.

A Matriz de Capacitação nada mais é que um esquema prático para iniciar um Plano de Capacitação dos profissionais, que deve ter ampla vinculação sistêmica entre os atores envolvidos, os conteúdos das atividades e as estratégias para a transferência e a criação de novos conhecimentos. Diz-se sistêmica, pois a relação entre cada um desses componentes não é estática, é extremamente dinâmica e ajustável em função das mudanças sociais que geram novas demandas às organizações e dos avanços tecnológicos que fazem com que o conhecimento vigente hoje seja obsoleto amanhã.

Igualmente importante, na proposta, foi estabelecer um conjunto de itens de atividades, criado com base nos três tipos de opções de aprendizagem de Le Boterf (1999), citado na revisão da literatura (Quadro 11). Essas atividades colocadas no Quadro 24 complementam a Matriz de Capacitação e podem ser ofertadas pelas instituições quando da criação de um mapa de atividades formativas (trilha de capacitação). Para melhor compreensão, passa-se a um quadro-sumário com dez itens de Atividades Complementares, contendo os objetivos e os possíveis encaminhamentos para cada umas das atividades.

Atividades	Objetivo / descrição	Possíveis Encaminhamentos
1. Seminários e Fóruns Internos	Preparar a cultura organizacional para a EaD	Mesas redondas sobre temas atuais da EaD. As TICs. Inovações Educativas e Ensino Virtual. A Legislação de EaD; As Políticas Nacionais e Estaduais de Educação a Distância; A Política Interna das Organizações (uso de <i>Software Livre</i> ou de <i>proprietário</i> , aquisição de determinada tecnologia ou definição de um modelo pedagógico).
2. Visitas técnicas	Organizar visitas técnicas a centros de referência em EaD e instituições com experiência em modalidades híbridas de ensino-aprendizagem.	Benchmarking nas visitas técnicas para: (i) discutir e incorporar as melhores práticas; (ii) motivar os profissionais e deixá-los mais receptivos; (iii) identificar avanços tecnológicos (equipamentos ou processos de trabalhos); (iv) fazer contatos e interações para o futuro crescimento profissional.
3. Participação em congressos, seminários e encontros de EaD	Verificar quais tendências educacionais, cenários e avanços tecnológicos para a EaD	<ul style="list-style-type: none"> - Compartilhamento de experiências - Apresentação de trabalhos e participação em debates - Estabelecimento de parcerias com empresas - Ampliação de networking com profissionais especialistas.
4. Formação de tutores e especialistas em EaD	Incentivar a formação de tutores e especialistas em EaD.	<ul style="list-style-type: none"> - Formação em "tempo compartilhado", ou seja, a liberação do funcionário em 50% do tempo necessário à formação e nos outros 50% do tempo o profissional investe o seu próprio tempo para estudo. - Matricular-se em cursos ofertados pela Open Course Ware Consortium (http://www.ocwconsortium.org/) - que oferece gratuitamente, pela Internet, cursos e download de materiais didáticos, em vários idiomas.
5. Websites de Centros de Pesquisa, de Organizações Internacionais e outras fontes de informações	Pesquisar sobre temáticas de educação e tecnologia.	<ul style="list-style-type: none"> - UNESCO.org (www.unesco.org) - Instituto Universitário de Educación a Distancia (IUED) – (www.ued.uned.es/index.html). - International Centre for Distance Learning (ICDL) (www-icdl.open.ac.uk/). - Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD) (www.uned.es/aiesad). - Consorcio-Red de Educação a Distância (CREAD) – (www.cread.org/portuguese/index.htm). - Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) – (www.abed.org.br)
6. Programação de cursos, oficinas e palestras	Capacitar profissionais que atuam em escolas de governo	Plano de Capacitação próprio para desenvolver competências tecnológicas, pedagógicas, de gestão e de autodesenvolvimento.
7. Comunidades virtuais de prática e de aprendizagem.	Integrar comunidades de prática e de aprendizagem. Vivenciar dificuldades e oportunidades que as ferramentas tecnológicas propiciam.	Participação em fóruns, divulgando e compartilhando experiências, discutindo as potencialidades das tecnologias, informando-se sobre eventos, além de outros tópicos da EaD.
8. Produção de artigos e relatos de experiências	Disseminar <i>papers</i> em revistas eletrônicas e repositórios institucionais e temáticos.	Produção colaborativa de artigos sobre tecnologias aplicadas à EaD e/ou híbridas
9. Suporte técnico e pedagógico	Criar uma estrutura dentro das escolas de governo para dar suporte técnico e pedagógico às ações educacionais	Por meio de assessoria e/ou de consultoria aos grupos de trabalhos, células do conhecimento ou redes de especialistas.
10. Repositórios institucionais, temáticos e de objetos de aprendizagem.	Compartilhar material didático e de apoio, links, portfólios individuais e profissionais	<p>Criação de repositórios institucionais e temáticos.</p> <p>Criação de repositórios de objetos de aprendizagem.</p>

QUADRO 24 – MATRIZ DE CAPACITAÇÃO - ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Cabe ressaltar um importante referencial quando da elaboração dos Planos de Capacitação das Escolas de Governo: a pirâmide da aprendizagem de Meister (2005) (Figura 26), que representa a eficácia de cada modelo de ensino (palestras, por exemplo, têm 5% de seu conteúdo absorvido, enquanto que atividades práticas aumentam essa absorção para 75%).

A pirâmide mostra a taxa de retenção de cada ação de aprendizagem, considerando a importância de se participar de grupos de discussão, participar de oficinas práticas, repassar a outros profissionais o conhecimento apreendido e imediatamente colocar em prática o conhecimento adquirido.

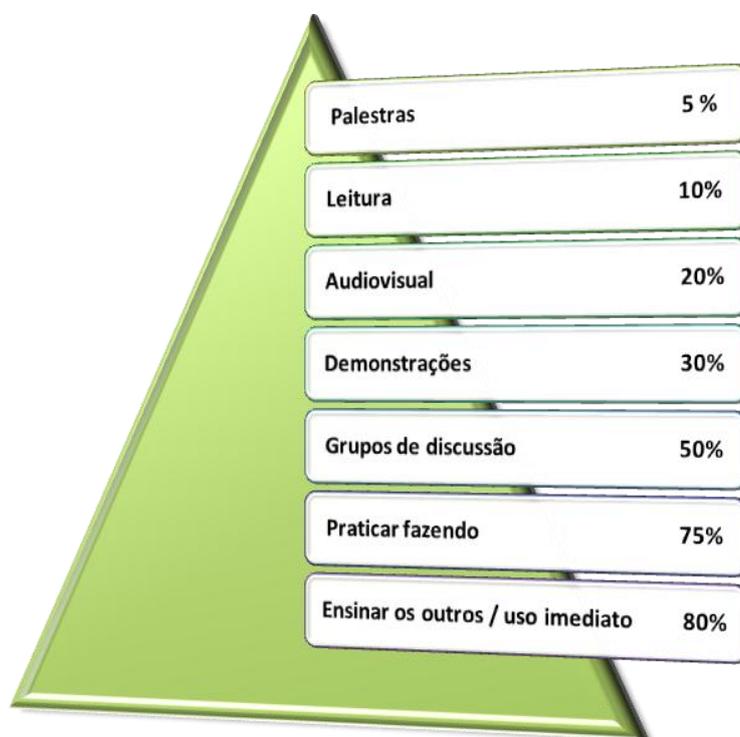


FIGURA 26 – A PIRÂMIDE DA APRENDIZAGEM
FONTE: MEISTER (2005, p. 37)

Após a elaboração de um Plano de Capacitação pelas escolas de governo, o acompanhamento e a avaliação contínua servirão para redirecionar as ações no sentido de oferecer uma gama de oportunidades de formação, em diferentes graus de aprofundamento. Isso permitirá o fluxo contínuo de um Programa de Capacitação, com análises, ajustes e novas ofertas para o desenvolvimento de competências dos profissionais que trabalham nas escolas de governo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das expectativas da investigação era caracterizar a escola de governo e o âmbito de suas atividades. Sabe-se, com a pesquisa, que a maioria (52%) são instituições vinculadas a governos estaduais, seguidas de escolas federais (33%) e 12% são administrações municipais que estão se estruturando, paulatinamente, para a atividade de formação e desenvolvimento de servidores públicos.

Quanto à localização, a Região Norte tem poucas escolas de governo, comparadas às demais regiões brasileiras, e isso faz com que a ENAP, coordenadora das atividades da RNEG, tenha como prioridades no seu plano estratégico, estabelecer planos de parcerias para capacitar servidores públicos na Região Norte, além de incentivar maior participação na criação de escolas de governo, vinculadas a governos estaduais ou municipais.

Outro indicador importante oriundo da pesquisa é que a maioria das instituições (61%) atende a um público potencial de 100 servidores até 10.000 servidores, ou seja, são escolas de governo de pequeno porte ou setorializadas.

Constatou-se que há uma preocupação com a criação do perfil profissiográfico das equipes das escolas de governo. Como a maioria das escolas tem, em seus quadros funcionais, profissionais cedidos de outras instituições, o ideal é que, a partir do perfil profissiográfico, as escolas de governo realizem concurso público para ingresso nos quadros funcionais, estabeleçam planos de carreira e promovam ações para o aperfeiçoamento constante dos profissionais.

Com relação às ações em EaD, 88% das instituições já implementaram ou estão em vias de implementação desta modalidade de ensino, seguindo a tendência mundial de cada vez mais os treinamentos e capacitações utilizando o *e-learning*. As escolas de governo que não desenvolvem ações em EAD, não o fazem por ausência de pessoal qualificado, por necessidade de regulamentação de contratação de pessoal ou por falta de domínio da tecnologia. Fato que ratificou a necessidade da presente proposta de matriz de capacitação.

Uma preocupação é que a maioria das instituições não tem nenhum ou tem somente um especialista em EaD nos seus quadros de colaboradores. A recomendação, neste caso, é direcionar a contratação de profissionais detentores dessa especialização específica, o que paulatinamente, poderá colocar a EaD como

objeto de discussão entre a equipe de colaboradores e, conseqüentemente, desenvolver novos projetos na modalidade a distância ou híbridos.

Constatou-se, com a pesquisa, que as próprias equipes das escolas de governo planejam, desenham, desenvolvem e avaliam os programas de EaD. Isso conduz à constatação de que, se capacitados, os profissionais adquirirão maior *expertise*, mais competência tecnológica, pedagógica e de gestão de sistemas em EaD, para melhor desempenhar as suas atividades nas escolas de governo.

Com relação à infraestrutura e tecnologias utilizadas, o *e-learning* parece ter seu futuro garantido nas escolas de governo, pois os laboratórios de informática e os ambientes virtuais de aprendizagem ocupam lugar de destaque nas instituições.

Também, uma das expectativas da investigação era conhecer o perfil do gestor: a maioria são mulheres entre 41 e 50 anos, com formação em administração ou educação, e titulação de mestrado. A maioria desenvolve atividades nas escolas de governo entre 01 e 05 anos, ou seja, assumiram seus cargos na última gestão de governo.

Outra expectativa era avaliar o grau de importância das competências tecnológicas, pedagógicas e de gestão para que os profissionais atuem na EAD. Constatou-se que quase todas as competências elencadas têm alta importância, à exceção a de “operar e administrar sistemas de tele, vídeo, áudio e webconferências”. Essa competência foi considerada de média importância porque poucas instituições têm infraestrutura para telessalas. No entanto, resgatou-se este item da revisão da literatura, considerando-a como competência que deveria compor a proposta. Além das competências elencadas, acrescentaram-se competências de comunicação, sugeridas pelos respondentes. A pesquisa apontou ainda as principais temáticas que deveriam compor a Matriz de Capacitação.

Os dados demonstram que as escolas já oportunizam atividades de capacitação para atuar em EaD, seja em programas oferecidos pelas próprias escolas de governo, seja em programas externos. A partir da instituição do Decreto 5707/2006, algumas iniciativas foram criadas pela RNEG (Quadro 10) para capacitar os profissionais em EaD, nos anos de 2007, 2008 e 2009, com vagas distribuídas para toda a Rede de Escolas.

Também percebeu-se interesse dos próprios gestores das instituições em responder à pesquisa (61% dos respondentes). Acrescente-se a isso as mensagens

recebidas de incentivo à pesquisa, considerando a investigação “importante e necessária” para a RNEG.

Uma questão a refletir diz respeito à PNDP. A maioria dos gestores conhece as diretrizes da PNDP, no entanto, a maioria das instituições não desenvolve seus planos de capacitação com base nessas diretrizes. Isso reforça a necessidade de incluir essa temática na Matriz de Capacitação.

Sobre as escolas de governo participantes da pesquisa, pode-se considerar que a presente investigação alcançou a abrangência desejada, pois a temática de EaD é atual e urgente, consta nas diretrizes da PNDP e é tema prioritário para a ENAP e para a RNEG. Constatou-se, com a pesquisa que, apesar da atualidade do tema EaD, a grande maioria das escolas de governo é insipiente na temática e poucas ações estão sendo desenvolvidas nessa modalidade de ensino.

Destaca-se que a proposta de Matriz de Capacitação ajusta-se às especificidades de cada organização, em cada esfera de governo. Ao planejar o seu modelo de capacitação, é necessário verificar tanto o desempenho individual do profissional como as competências coletivas em benefício da organização.

O que se ressalta, nesta proposta, é uma matriz de capacitação que poderá servir para incluir a EaD na educação profissional continuada dos servidores públicos de todo o país, em consonância com as diretrizes do PNDP.

6.1 PERSPECTIVAS FUTURAS

As competências são, antes de tudo, ferramentas que podem contribuir sobremaneira para a gestão de pessoas. A inspiração frente ao modelo de gestão por competências, nas escolas de governo, foi de criar uma proposta de matriz de capacitação para profissionais trabalharem com programas de EaD.

Sem dúvida, é fundamental, para a aplicação adequada da matriz de capacitação, que cada escola de governo possua a descrição de cargo (perfil profissiográfico) e realize a gestão por competências, verificando as competências existentes e as lacunas existentes. Em seguida, invista na contratação de profissionais com o perfil desejado, por meio de concursos públicos e planos de carreira, além de oportunidades de formação e desenvolvimento profissional.

Portanto, um tema de extrema importância para a RNEG é a discussão de planos de carreira para profissionais que atuam nas escolas de governo.

As potencialidades das TIC e suas aplicações na formação e desenvolvimento de pessoas precisam ser exploradas pelas organizações para prover educação continuada e a distância, de modo a ampliar o acesso à educação e aumentar a sua eficácia e efetividade. As organizações têm, portanto, necessidade de capacitar os profissionais para trabalharem em ambientes virtuais de aprendizagem, incrementados a cada dia pelas novidades advindas da web.

Espera-se, com este estudo, que a Matriz de Capacitação sirva de referência para as escolas de governo criarem seus próprios planos de capacitação. E ao capacitar as suas equipes, passem a oportunizar educação continuada aos servidores públicos também na modalidade de EaD.

6.2 RECOMENDAÇÃO PARA TRABALHOS FUTUROS

A temática em destaque suscita a ampliação da discussão, em especial, cabe dar continuidade à pesquisa sobre os enfoques:

- traçar perfil multicompetente desejado de toda a equipe de profissionais das escolas de governo; e
- estudar um arcabouço legal que possa amparar o pagamento de profissionais para atuar na EaD, junto aos Tribunais de Contas dos Estados e da União.

Finalmente, cabe uma recomendação para que o MEC coloque a Rede Nacional de Escolas de Governo - que tem a missão de capacitar aproximadamente 10 milhões de servidores públicos de todo o Brasil -, na agenda de discussão da Política Nacional de Educação a Distância do Ministério de Educação, direcionando ações e financiamentos para a educação a distância no Serviço Público.

REFERÊNCIAS

ABBAD, G. S. Educação a distância: o estado da arte e o futuro necessário. In: **Revista do Serviço Público**. Vol 58 nº 3, jul/set 2007. Brasília: ENAP, 2007.

ABRAEAD - **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**. 4 ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2008.

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. In: **Revista Educação e Psicologia**. São Paulo, vol 29, n. 2. P. 327-340, jul/dez 2003.

AMARAL, H. K. III Reunião da RINAPE (Rede de Institutos Nacionais de Administração Pública e Equivalentes). Abril de 2009, Luanda, Angola. Disponível em www.rinape.org. Acesso em 20/08/2009.

BANCO DO BRASIL. **Trilhas de desenvolvimento profissional**. Coleção "Profissionalização": uma publicação do programa de profissionalização da Universidade Corporativa Banco do Brasil, n. 24. Brasília, jun. 2001.

BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. S. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BASTOS, A. V. B. Trabalho e qualificação: questões conceituais e desafios postos pelo cenário de reestruturação produtiva. In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. et al. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 23-40.

BATAL, C. **La gestion des ressources humaines dans le secteur public**: l'analyse des métiers des emplois et des compétences. Paris: Les Editions d'Organisation, 1997.

BEHAR, P.; KIST, S; BITTENCOURT, J. Rede cooperativa de aprendizagem: uma plataforma de suporte para a aprendizagem a distância. In: **Informática na educação**: teoria e prática. Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 87-96, dez 2001.

BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. et al. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRANDÃO, H.P. & FREITAS, I. A. Trilhas de Aprendizagem como estratégia para desenvolvimento de competência. In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. et al. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Boletim Estatístico de Pessoal. Secretaria de Recursos Humanos. Brasília: MP, 2008.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Decreto 5707 de 23 de fevereiro de 2006 institui a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, 2006.

_____. Escolas de Governo e gestão por competências: mesa-redonda de pesquisa-ação. Antonio Ivo de Carvalho... [et al.]. Brasília: ENAP, 2009.

_____, MCT. Sociedade da Informação no Brasil - Livro Verde. cap 4, "Educação na sociedade da informação", Brasília, 2000.

_____, MDIC / STI. **O futuro da indústria**: educação corporativa. Brasília: MDIC/STI, 2005.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Relação Anual de Informações Sociais (RAIS)** Disponível em www.rais.gov.br. Acesso em 24/07/2009.

_____. **ENAP 20 Anos**: caminhos de uma escola de governo. Cadernos ENAP. Edição Especial. Brasília: ENAP, 2006.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Orientação Estratégica de Governo - OEG Plano Plurianual 2008-2011**. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Brasília: MP, 2007.

CARBONE, P. P. et al. **Gestão por Competências e Gestão do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

CARVALHO, P. S. Formar dirigentes, capacitar gestores, desenvolver Gerentes: do que estamos falando? A experiência da ENAP – Brasil no período 2003 – 2007. In: **XII Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública**. Santo Domingo, República Dominicana, 30 out./2 nov. 2007.

CEBRIAN DE LA SERNA, M. (coord.) **Tecnologías de La información y comunicación para la formación de docentes**. Madrid, Espanha: Ediciones Piramide, 2009.

CEBRIAN DE LA SERNA, M; RUIZ PALMERO, J; SANCHEZ RODRIGUEZ, J. **Estudio del impacto del proyecto TIC desde la opinión de los docentes y estudiantes, en los primeros años de su implantación en los centros públicos de Andalucía.** Publicaciones GTEA, Universidade de Malaga, Espanha, 2008.

CEBRIAN DE LA SERNA, M (coord.); SANCHEZ, J; RUIZ, J; PALOMO, R. **El impacto de las TICs en los centros educativos.** Madrid: Editorial Sintesis, 2009.

CHAVES FILHO, H. **Educação a Distância em Organizações Públicas:** mesa-redonda de pesquisa-ação. Brasília: ENAP, 2006.

CORTELLA, Mario Sergio. Educação Corporativa e Desenvolvimento Sustentável (começar em casa...). In: Cristina Valiukenas. (Org.). **Educação Faz Diferença.** 01 ed. São Paulo: Acadêmie Accor, 2008.

DE GEUS, A. **The Living Company.** Harvard Business Review, p.51-59, March-April, 1997.

DELORS, J. **A Educação para o Século XXI:** questões e perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DURAND, T. **L'alchimie de la compétence.** Revue Française de Gestion. Paris, n. 127, p. 84-102, jan/fev. 2000.

_____. Strategizing for innovation: competence analysis in assessing strategic change. In: **Competence-based strategic management.** Edited by Ron Sanchez and Aimé Heene. Chichester, England: John Wiley E Sons, 1997.

EBOLI, M. **Educação Corporativa no Brasil:** mitos e verdades. São Paulo: Editora Gente, 2004.

_____. (coord) **Coletânea Universidades Corporativas – Educação para as empresas do século XXI.** São Paulo: Schmukler Editores Ltda, 1999.

Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Disponível em <http://www.enap.gov.br>. Acesso em 02 abr 2009

FILATRO, A. **Design Instrucional na Prática.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

FLEURY, M. T. L. No universo da cultura, o centro se encontra em toda parte. In: EBOLI, M. (coord.) et al. **Coletânea universidades corporativas – Educação para as empresas do século XXI**. São Paulo: Editor Adolfo Schmukler. 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, I. A. & BRANDÃO, H. P. Trilhas de aprendizagem como estratégia de TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. et al. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREITAS, M. C. D. **Educação Corporativa**: um modelo de apoio à decisão para implantação nas organizações empresariais. 2003. Tese (Tese de Doutorado em Engenharia da Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

GARCIA ARETIO, L. **Educación a distancia hoy**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), 1996.

INTERNATIONAL SOCIETY FOR TECHNOLOGY IN EDUCATION. Disponível em <http://www.iste.org>. Acesso em 29/07/2009.

KERR DO AMARAL, H. **Escolas de Governo e Universidade**: parceria estratégica para aumentar a capacidade de governo. Brasília: ENAP. 22 p. Disponível em http://www.brasiluniaoouropia.ufrj.br/pt/pdfs/escolas_de_governo_e_universidade_p_arceria_estrategica_para_aumentar_a_capacidade_de_governo.pdf. Acesso em 23/02/2009.

KETELE, J. M. [et al.] **Guia do Formador**. Trad. Anna Maria Rangel. Lisboa: Instituto Piaget, 1988.

LAASER, W. (org) **Manual de criação e elaboração de materiais para educação a distância**. Brasília: CEAD / Editora Universidade de Brasília, 1997.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LE BOTERF, G. **Compétence et navigation professionnelle**. Paris: Éditions d'Organisation, 1999.

LIMA, S. M. V.; BORGES-ANDRADE, J. E. Bases conceituais e teóricas de avaliação de necessidades em TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. et al. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações**

e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 199-215.

LITTO, F. M. & FORMIGA, M. (org.) **Educação a distância:** o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

LOPES, C & THEISON, T. **Desenvolvimento para Céticos:** como melhorar o desenvolvimento de capacidades. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

LOPES, R. P; PALMERO, J. R; RODRIGUEZ, J. S. **Enseñanza com TIC em El siglo XXI – La escuela 2.0.** Espanha: Eduforma, 2008.

_____. **Las TIC como agentes de innovación educativa.** Junta de Andalucía / Consejería de Educación, 2005.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez Editora, 2003.

MARCONI, N. Diagnóstico do sistema de serviço civil do governo federal do Brasil. In: **VIII Congreso Internacional del CLAD sobre La Reforma del Estado y de la Administración Pública.** 28-31 out. 2003. Panamá. CLAD 2003.

MARINI, C. Gestão de pessoas e a abordagem do governo matricial: o papel das escolas de governo no alinhamento estratégico da arquitetura governamental. In: **Revista Eletrônica sobre a Reforma do Estado (RERE).** Salvador, Instituto de Direito Público da Bahia, nº 2, jun/jul/ago. 2005. Disponível em <www.direitodoestado.com.br>. Acesso em 26 fev 2009.

MEISTER, J. C. **Educação Corporativa:** a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas. Trad. Maria Cláudia Santos Ribeiro Ratto. São Paulo: Pearson Makron Books, 2005.

MENDES JR, R; SANTOS FILHO, M; FREITAS, M. C. D; SHEER, S. **Uma proposta de educação continuada numa parceria universidade e governo:** residência técnica. Artigo apresentado no XXXV Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, 2007.

MINTZBER, H.; AHLSTRAND, B & LAMPEL, J. **Safári de Estratégia.** Trad. de Nivaldo Moningelli Jr. Porto Alegre: Bookman, 2000.

MOORE, M. & KEARSLEY, G. **Educação a distância:** uma visão integrada. Tradução Roberto Galman. São Paulo: Thompson Learning, 2007.

MULLER, C. C. **Múltiplas mídias na formação e desenvolvimento dos servidores públicos – do diagnóstico ao modelo de capacitação**: o caso da Escola de Governo do Paraná. Artigo publicado nos Anais do 14º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância (CD-ROM). 2008.

_____. **EAD nas Organizações**. 1 ed. IESDE: Curitiba – Pr, 2009.

NOGUEIRA, M. A. **Um Estado para a sociedade civil**: temas éticos e políticos da gestão democrática. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, R. S. Escolas de Governo como centros de excelência em gestão pública: a perspectiva da ENAP – Brasil. In: **Revista do Serviço Público/Fundação Escola Nacional de Administração Pública**. V. 53, n. 1 jan/mar. 2002. Brasília: ENAP, 2002.

_____. Escolas de Governo: tendências e desafios – ENAP - Brasil em perspectiva comparada. In: **Revista do Serviço Público/Fundação Escola Nacional de Administração Pública**. v. 51, n.2, p. 35-53. ENAP, Brasília, 2000.

PERES, J. A. S. Serviço Público e Bem Comum. In: CASTOR, B. V. J. et alli. **Estado e Administração Pública**: reflexões. Brasília: Funcep, 1987, p.87-117.

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIRES, A. K... [et al]. **Gestão por competências em organizações de governo**. Mesa-redonda de pesquisa-ação. Brasília: ENAP, 2005.

PORTAL MOODLE. **A Plataforma Moodle**. Disponível em <http://www.ufrpe-seduc.org/mod/resource/view.php?id=3>. Acesso em 25 fev 2009.

RIBEIRO, A. M. e COELHO, M. L. **O uso das novas tecnologias e as formas de aprendizagem**: análise de uma experiência. VIII Seminário Nacional de Educação a Distância. Brasília: ABED, 2006.

ROCHA NETO, I. **Gestão estratégica de conhecimentos & competências**: administrando incertezas e inovações. Brasília: ABIPTI, UCB/Universia, 2003.

ROMISZOWSKI, A. *et al*. **Dicionário de Terminologia de Educação a Distância**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho. Telecurso 2000 / Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1997. Disponível em <http://www.abed.org.br/rbaad/dicionario.pdf>> Acesso em 24 abr 2009.

SENGE, P. *et al.* **A Quinta Disciplina**: estratégias e ferramentas para construir uma organização que aprende. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1995.

SILVA, J; GROS, B; GARRIDO, J. M.; RODRÌGUEZ, J. Estandares en tecnologías de la información y la comunicación para la formación inicial docente: situación actual y el caso chileno. In: **Revista Iberoamericana de Educación**. ISSN: 1681-5653

TAKAHASHI, T. **Sociedade da informação no Brasil**: Livro Verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TAKEUCHI, H. & NONAKA, I. **Gestão do conhecimento**. Trad. Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2008.

TARAPANOFF, K. Panorama da educação corporativa no contexto internacional. In: **Educação Corporativa**: contribuição para a competitividade. Secretaria de Tecnologia Industrial. Brasília: Petróleo Brasileiro e CNI, 2004.

TORO, Bernardo. **Códigos da Modernidade**. Disponível em <<http://www.centrorefeducacional.com.br/moderni.htm>>. Acesso em 24 abr 2009.

UNESCO. **Padrões de Competência em TIC para professores**: diretrizes de implantação, versão 1.0. Trad. Claudia David. 2009. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209POR.pdf> Acesso em 17/08/2009.

VALLA V. V. A construção desigual do conhecimento e o controle social dos serviços de educação e saúde. In: VV Valla & EN Stotz (orgs.). **Participação popular, educação e saúde**: teoria e prática. Editora Relume-Dumará, Rio de Janeiro. 1997.

VARGAS, F.; CASANOVA, F.; MONTANARO, L. **El enfoque de competencia laboral**: manual de formación. Montevideo: Cinterfor, 2001.

WITZEL, M. **Grandes Estrategistas de Administração**. Trad. Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Contexto, 2005.

ZOUAIN, D. M. **Escolas de Governo e Escolas de Serviço Público**: limites e problemas. Panamá. CLAD, 2003. Disponível em <<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0047444.pdf>>. Acesso em 02 abr 2009.

ANEXO



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 5.707, DE 23 DE FEVEREIRO DE 2006.

Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

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

DECRETA:

Objeto e Âmbito de Aplicação

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

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

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

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

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

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

Diretrizes

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

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

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

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

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

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

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

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

VIII - oferecer oportunidades de requalificação aos servidores redistribuídos;

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

X - avaliar permanentemente os resultados das ações de capacitação;

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

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

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

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

Escolas de Governo

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

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

Instrumentos

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

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

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

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

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

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

Comitê Gestor

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

- I - avaliar os relatórios anuais dos órgãos e entidades, verificando se foram observadas as diretrizes da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal;
- II - orientar os órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional na definição sobre a alocação de recursos para fins de capacitação de seus servidores;
- III - promover a disseminação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal entre os dirigentes dos órgãos e das entidades, os titulares das unidades de recursos humanos, os responsáveis pela capacitação, os servidores públicos federais e suas entidades representativas; e
- IV - zelar pela observância do disposto neste Decreto.

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

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

- I - Secretaria de Recursos Humanos, que o coordenará;
- II - Secretaria de Gestão; e
- III - ENAP.

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

- I - desenvolver mecanismos de incentivo à atuação de servidores dos órgãos e das entidades como facilitadores, instrutores e multiplicadores em ações de capacitação; e
- II - prestar apoio técnico e administrativo e os meios necessários à execução dos trabalhos do Comitê Gestor.

Treinamento Regularmente Instituído

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

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

- I - até vinte e quatro meses, para mestrado;
- II - até quarenta e oito meses, para doutorado;
- III - até doze meses, para pós-doutorado ou especialização; e
- IV - até seis meses, para estágio.

Licença para Capacitação

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

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

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

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

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

Reserva de Recursos

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

Disposição Transitória

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

Vigência

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

Revogação

Art. 14. Fica revogado o Decreto nº 2.794, de 1º de outubro de 1998.

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

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Paulo Bernardo Silva

APÊNDICES

Apêndice A – Instituições Participantes da Rede Nacional de Escolas de Governo

Apêndice B – Número de Instituições Participantes da RNEG, por unidade da federação e esfera

Apêndice C – Termo de Consentimento Informado

Apêndice D – Convite à Participação da Pesquisa

Apêndice E – Questionário para Matriz de Capacitação

APÊNDICE A – INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES DA REDE NACIONAL DE ESCOLAS DE GOVERNO

Escolas de Governo	Estado/ Município	Atuação
Academia da Força Aérea /AFA	SP	Federal
Academia Militar das Agulhas Negras /AMAN	RJ	Federal
Academia Nacional de Polícia /ANP	DF	Federal
Escola de Inteligência /ESINT/ABIN	DF	Federal
Câmara dos Deputados /CEFOP	DF	Federal
Escola de Administração e Capacitação de Servidores do Tribunal Regional do Trabalho da 1º Região /ESACS	RJ	Federal
Escola de Administração Fazendária/ ESAF	DF	Federal
Escola de Administração Judiciária do TRT da 9ª Região	PR	Federal
Escola de Advocacia Geral da União/ EAGU	DF	Federal
Escola de Inteligência/ ESINT/ ABIN	DF	Federal
Escola Judicial do TRT - 3º Região	MG	Federal
Escola Nacional de Administração Pública /ENAP	DF	Federal
Escola Nacional de Ciências Estatísticas /ENCE/ IBGE	RJ	Federal
Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca /ENSP	RJ	Federal
Escola Naval /EN	RJ	Federal
Escola Superior da Defensoria Pública da União	DF	Federal
Escola Superior da Procuradoria Geral da Fazenda Nacional/ PGFN	DF	Federal
Escola Superior de Guerra /ESG	RJ	Federal
Escola Superior do Ministério Público da União /ESMPU	DF	Federal
Escola Virtual da Controladoria Geral da União	DF	Federal
Fundação Joaquim Nabuco /FUNDAJ	PE	Federal
Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade	DF	Federal
Instituto Legislativo Brasileiro/ ILB/ Senado Federal	DF	Federal
Instituto Nacional de Propriedade Industrial/ INPI	RJ	Federal
Instituto Rio Branco /IRBR	DF	Federal
Instituto Serzedello Corrêa /ISC/TCU	DF	Federal
Universidade Corporativa Serpro /Uniserpro	DF	Federal
Universidade Corporativa Banco do Brasil	DF	Federal
Universidade Corporativa Caixa Econômica Federal	DF	Federal
Universidade Petrobrás	RJ	Federal
Universidade Corporativa do BACEN /UniBacen	DF	Federal
Universidade do Legislativo /UNILEGIS	DF	Federal
Universidade dos Correios	DF	Federal
Universidade Corporativa Polícia Rodoviária Federal	DF	Federal
Universidade Federal de Rondônia/ UNIR	RO	Federal
Universidade Federal de Roraima/ UFRR	RR	Federal
Universidade Federal do Ceará	CE	Federal
Universidade Federal do Pará/ UFPA	PR	Federal
Academia de Bombeiro Militar Distrito Federal	DF	Estadual
Academia Estadual de Segurança Pública/ AESP	CE	Estadual
Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional do Ministério Público da Santa Catarina/ CEAF/ MPSC	SC	Estadual
Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional do MP do Estado do Rio Grande do Norte/ CEAF/ MPRN	RN	Estadual
Centro de Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos/ CTRHU	SP	Estadual
Escola de Administração Penitenciária Dr. Luiz Camargo Wolfmann	SP	Estadual
Escola de Administração Pública do Amapá /EAP	AP	Estadual
Escola de Contas do Tribunal de Contas dos Municípios do Estado de Goiás	GO	Estadual
Escola de Contas e Gestão do TCE	RJ	Estadual

Escola de Contas Públicas do Tribunal de Contas do Espírito Santo	ES	Estadual
Escola de Contas Públicas Prof. Barreto Guimarães /ECPBG	PE	Estadual
Escola Fazendária do Estado de São Paulo	SP	Estadual
Escola de Gestão da Justiça e da Segurança /ESGJS	RS	Estadual
Escola de Gestão Pública do Estado do Ceará/ EGPC	CE	Estadual
Escola de Gestão Pública/ EGP/ TCE	PR	Estadual
Escola de Governo da Saúde/ CEFOR	SP	Estadual
Escola de Gestão e Controle Francisco Juruena	RS	Estadual
Escola de Governo	MT	Estadual
Escola de Governo de Pernambuco	PE	Estadual
Escola de Governo de Roraima	RR	Estadual
Escola de Governo do Distrito Federal	DF	Estadual
Escola de Governo do Estado do Piauí /EGEPI	PI	Estadual
Escola de Governo do Estado Goiás/ CEP	GO	Estadual
Escola de Governo do Maranhão /EGMA	MA	Estadual
Fundação Escola de Governo de Mato Grosso do Sul	MS	Estadual
Escola de Governo do Estado do Pará /EGPA	PA	Estadual
Escola de Governo do Paraná	PR	Estadual
Escola de Governo e Cidadania	SC	Estadual
Escola de Governo Germano Santos /EGGS	AL	Estadual
Escola de Governo Prof. Paulo Neves de Carvalho / Fundação João Pinheiro	MG	Estadual
Escola de Saúde Pública do Estado do Ceará	CE	Estadual
Escola do Legislativo /Assembleia Legislativa de Minas Gerais	MG	Estadual
Escola do Legislativo de Santa Catarina	SC	Estadual
Escola do Legislativo Deputado Romildo Bolzan	RS	Estadual
Escola de Serviço Público do Espírito Santo / ESESP	ES	Estadual
Escola Fazendária (ESFAZ) da Secretaria da Fazenda do Estado de Pernambuco	PE	Estadual
Escola Superior da Procuradoria Geral da Fazenda Nacional/ PGFN	MG	Estadual
Escola Superior de Contas/ Tribunal de Contas do Estado de Mato Grosso	MT	Estadual
Escola Superior da Magistratura do Estado do Ceará/ ESMEC	CE	Estadual
Escola Superior do Ministério Público do Estado do Ceará/ ESMP	CE	Estadual
Fundação Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores Públicos/ CEPERJ	RJ	Estadual
Fundação do Desenvolvimento Administrativo / FUNDAP	SP	Estadual
Fundação para o Desenvolvimento dos Recursos Humanos / FDRH	RS	Estadual
Fundação Escola de Governo do Rio Grande do Norte /SRH/SEARH	RN	Estadual
Fundação Escola de Serviço Público / FESP	RJ	Estadual
Fundação Escola do Servidor Público do Estado do Acre / FESPAC	AC	Estadual
Fundação Escola Superior do Controle Externo/ ESCOEX	MS	Estadual
Fundação Luís Eduardo Magalhães	BA	Estadual
Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social/ IPARDES	PR	Estadual
Instituto de Contas 5 de Outubro/ ISCON	TO	Estadual
Instituto de Contas do Tribunal de Contas do Estado de Santa Catarina	SC	Estadual
Instituto de Estudos e Pesquisas Cons. José Renato da Frota Uchoa / IEP/ TCE	RO	Estadual
Instituto do Legislativo Paulista da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo/ ILP	SP	Estadual
Instituto Escola de Contas e Capacitação Ministro Plácido Castelo/ TCE	CE	Estadual
Secretaria de Estado da Administração/ SECAD	TO	Estadual
Secretaria de Estado de Planejamento e Desenvolvimento Econômico	AM	Estadual
Secretaria de Gestão Pública	SP	Estadual

Subsecretaria de Recursos Humanos do Rio Grande do Norte/ SRH/ SEARH	RN	Estadual
Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais/ Escola de Contas e Capacitação Professor Pedro Aleixo	MG	Estadual
Universidade Corporativa do Serviço Público do Estado da Bahia /SAEB	BA	Estadual
Associação Brasileira de Municípios / ABM	Brasília -DF	Municipal
Centro de Treinamento Miguel Arraes /CETRE/SEAD	João Pessoa - PB	Municipal
Escola Diadema de Administração Pública /EDAP	Diadema - SP	Municipal
Escola de Administração Pública de Santo André/ ESAP	Santo André - SP	Municipal
Escola de Administração Pública Municipal de Guarulhos/ ESAP	Guarulhos - SP	Municipal
Escola de Desenvolvimento do Servidor Municipal /EDSM	Jacareí - SP	Municipal
Escola de Formação do Servidor Público Municipal/ EFSPM	São Paulo - SP	Municipal
Escola de Gestão Pública da Prefeitura do Recife /EGPPR	Recife - PE	Municipal
Escola de Gestão Pública de Porto Alegre	Porto Alegre- RS	Municipal
Escola de Governo de Vitória/ Secretaria de Administração de Vitória	Vitória - ES	Municipal
Escola de Governo e Desenvolvimento do Servidor/ EGDS Prefeitura de Campinas	Campinas - SP	Municipal
Escola de Governo e Desenvolvimento do Servidor/ EGDS Várzea Paulista	Várzea Paulista - SP	Municipal
Escola de Governo e Gestão Municipal /EGGEM	São Luis - MA	Municipal
Escola de Governo e Gestão Pública de Ananindeua	Ananindeua - PA	Municipal
Escola de Governo Municipal/ Prefeitura de Juiz de Fora	Juiz de Fora - MG	Municipal
Escola Municipal de Administração Pública de Boa Vista /EMAP	Boa Vista - RR	Municipal
Fundação de Educação Profissional e Administração Pública de Itajaí/ FEAPI	Itajaí - SC	Municipal
Fundação Educacional São Carlos /FESC	São Carlos - SP	Municipal
Fundação Escola de Serviço Público Municipal /FESPM	Manaus - AM	Municipal
Fundação José Pedro de Oliveira	Campinas - SP	Municipal
Fundação Prefeito Faria Lima /Centro de Estudos e Pesquisas de Administração Municipal /CEPAM	São Paulo - SP	Municipal
Instituto Municipal de Administração Pública /IMAP	Curitiba - PR	Municipal
Prefeitura de São Paulo / Secretaria Municipal de Gestão Pública	São Paulo - SP	Municipal
Prefeitura Municipal de Campinas	Campinas - SP	Municipal
Prefeitura Municipal de Jundiá	Jundiá - SP	Municipal
Prefeitura Municipal de São Paulo	São Paulo - SP	Municipal
Programa Escola de Gestão Pública da Prefeitura Municipal de Hortolândia	Hortolândia - SP	Municipal
Secretaria Administrativa do Município	Salvador - BA	Municipal
Secretaria Municipal da Administração /SEAD	Salvador - BA	Municipal
Secretaria Municipal de Administração de Vargem Alta	Vargem Alta - ES	Municipal
Secretaria Municipal de Administração do Rio de Janeiro/ SMA	Rio de Janeiro - RJ	Municipal
Secretaria de Administração de Santo André	Santo André - SP	Municipal
Secretaria de Administração de Vitória	Vitória - ES	Municipal
Secretaria de Administração do Recife	Recife - PE	Municipal
Secretaria de Gestão de Pessoas, Logística e Modernização Organizacional/ SEGELM	Natal - RN	Municipal
Secretaria Municipal de Administração de Guarulhos	Guarulhos - SP	Municipal
Secretaria Municipal de Administração /SUBEPAP/FJG	Rio de Janeiro - RJ	Municipal
Secretaria Municipal de Administração e RH de Goiânia /SMARH	Goiânia - GO	Municipal

FONTE: Informações retiradas de http://www2.enap.gov.br/rede_escolas/ Rede Nacional de Escolas de Governo / Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). Acesso em 12/12/2009.

APÊNDICE B – NÚMERO DE INSTITUIÇÕES PARTICIPANTES DA RNEG,
POR UNIDADE DA FEDERAÇÃO E ESFERA

UF	Federais	Estaduais	Municipais	Total
Acre (AC)		01		01
Alagoas (AL)		01		01
Amapá (AP)		01		01
Amazonas (AM)		01	01	02
Bahia (BA)		02	02	04
Ceará (CE)	01	06		07
Distrito Federal (DF)	22	02	01	25
Espírito Santo (ES)		02	03	05
Goiás (GO)		02	01	03
Maranhão (MA)		01	01	02
Mato Grosso (MT)		02		02
Mato Grosso do Sul (MS)		02		02
Minas Gerais (MG)	01	04	01	06
Pará (PA)		01	01	02
Paraíba (PB)			01	01
Paraná (PR)	02	03	01	06
Pernambuco (PE)	01	03	02	06
Piauí (PI)		01		01
Rio de Janeiro (RJ)	08	03	02	13
Rio Grande do Norte (RN)		03	01	04
Rio Grande do Sul (RS)		04	01	05
Rondônia (RO)	01	01		02
Roraima (RR)	01	01	01	03
Santa Catarina (SC)		04	01	05
São Paulo (SP)	01	07	17	25
Sergipe (SE)				-
Tocantins (TO)		02		02
Total	38	60	38	136

FONTE: A autora. Baseado nos dados da RNEG constantes no site da ENAP (www.enap.gov.br).

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Esta pesquisa propõe-se a criar uma MATRIZ DE CAPACITAÇÃO MODELADA POR COMPETÊNCIAS PARA PROFISSIONAIS DAS ESCOLAS DE GOVERNO ATUAREM EM PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.

Os procedimentos da pesquisa de campo requerem a sua participação para responder ao formulário a seguir, de acordo com sua disponibilidade.

O pesquisador assegura que o caráter anônimo dos pesquisados será mantido e que suas identidades serão protegidas de terceiros não autorizados. As informações serão utilizadas somente para esta pesquisa.

Ao mesmo tempo o pesquisador pede a gentileza de que esse material não seja repassado a terceiros de forma a não invalidar a pesquisa.

Uma vez concordando com estas premissas e de acordo em participar da pesquisa, solicitamos que envie um e-mail para a pesquisadora Claudia Cristina Muller (claudiamuller@seap.pr.gov.br), referindo estar de acordo em participar voluntariamente da pesquisa.

APÊNDICE D – CONVITE À PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA

Prezados Gestores das Escolas de Governo,

Estamos desenvolvendo um projeto de pesquisa intitulado MATRIZ DE CAPACITAÇÃO MODELADA POR COMPETÊNCIAS PARA PROFISSIONAIS DAS ESCOLAS DE GOVERNO ATUAREM EM PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, de autoria de Claudia Cristina Muller.

Essa investigação provém do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação, da Universidade Federal do Paraná.

A motivação da temática se deu em virtude do trabalho realizado pela pesquisadora com programas de capacitação na Escola de Governo do Paraná, desde 2004.

Diante disso, gostaríamos de contar com a sua colaboração para responder o questionário de pesquisa. Solicitamos que todas as perguntas sejam respondidas para que possamos atingir os propósitos deste estudo.

Asseguramos que todas as informações prestadas serão sigilosas e se houver alguma pergunta sinta-se à vontade para fazê-la pelo email claudiamuller@seap.pr.gov.br

Atenciosamente

CLAUDIA CRISTINA MULLER

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA CRIAÇÃO DA MATRIZ DE
COMPETÊNCIAS