



ESCOLA DE GOVERNO PAULO NEVES DE CARVALHO
PROGRAMA DE MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Gestão por competências:

Estudo da alocação de profissionais em uma instituição federal de ensino

Filipe Amaral Rocha de Menezes

Belo Horizonte

2015

Filipe Amaral Rocha de Menezes

Gestão por competências:

Estudo da alocação de profissionais em uma instituição federal de ensino

Dissertação apresentada à Escola de Governo Paulo Neves de Carvalho como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração Pública.

Orientador: Prof. Dr. Marcus Vinícius Gonçalves da Cruz

Belo Horizonte

2015

Menezes, Filipe Amaral Rocha de
M543g Gestão por competências: estudo da alocação de profissionais em uma
instituição federal de ensino / Filipe Amaral Rocha de Menezes – Belo
Horizonte, 2015.
189 p. : il.

Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Escola de Governo
Professor Paulo Neves de Carvalho, Fundação João Pinheiro.

Orientador: Marcus Vinicius Gonçalves da Cruz
Referência: f. 169-176

1. Gestão de competências – Brasil. 2. Gestão universitária – Brasil. 3.
Universidade – Brasil. 4. Reforma universitária – Brasil. 1. Cruz, Marcus
Vinicius Gonçalves da. II. Título.

CDU 658.3(81)

Folha de aprovação

.

Aos meus pais, Cynira e Agenor.

Agradecimentos

A Deus e a todos os guias espirituais, Salve!

À minha mãe, pelo amor infinito.

Ao meu pai, pelo contínuo estímulo.

Aos anônimos respondentes, pois sem vocês este trabalho não seria possível. Obrigado!

Ao meu orientador, professor Marcus Vinícius Gonçalves da Cruz, pelas leituras e conversas instrutivas.

À amiga, professora Marília Alves, por tudo o que tem me ensinado.

À amiga, professora Kely César Martins de Paiva, pela contribuição para este trabalho.

Aos amigos e colegas do Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos da UFMG, pelo apoio diário a todos os meus projetos e pela valiosíssima contribuição à pesquisa.

A Fernando Leles, pelas transcrições e apoio na etapa final.

A Rodrigo Jerônimo, pela leitura atenta do manuscrito.

Aos colegas da turma de 2013-2015, que muito contribuíram em todos os momentos: nos debates, nos sufocos, na descontração.

Ao Programa de Mestrado em Administração Pública e à Fundação João Pinheiro, que muito colaboraram para o meu desenvolvimento acadêmico e profissional, e a Sabrina Oliveira, secretária do colegiado do mestrado, por todo o apoio nas questões burocráticas.

À Universidade Federal de Minas Gerais, por todas as oportunidades e experiências.

Só não existe o que não pode ser imaginado.

Murilo Mendes, *O Discipulo de Emaús*, 1945.

Difícil ser Funcionário
(Para Drummond)

*Difícil ser funcionário
Nesta segunda-feira.
Eu te telefono, Carlos
Pedindo conselho.*

*Não é lá fora o dia
Que me deixa assim,
Cinemas, avenidas,
E outros não-fazer.*

*É a dor das coisas,
O luto desta mesa;
É o regimento proibindo
Assovios, versos, flores.*

*Eu nunca suspeitara
Tanta roupa preta;
Tão pouco essas palavras
Funcionárias, sem amor.*

*Carlos, há uma máquina
Que nunca escreve cartas;
Há uma garrafa de tinta
Que nunca bebeu álcool.*

*E os arquivos, Carlos,
As caixas de papéis:
Túmulos para todos
Os tamanhos de meu corpo.*

*Não me sinto correto
De gravata de cor,
E na cabeça uma moça
Em forma de lembrança*

*Não encontro a palavra
Que diga a esses móveis.
Se os pudesse encarar...
Fazer seu nojo meu...*

*Carlos, dessa náusea
Como colher a flor?
Eu te telefono, Carlos,
Pedindo conselho.*

João Cabral de Melo Neto, 29/09/1943.

Instituto Moreira Salles, *Cadernos de Literatura Brasileira*, nº. 01, 1996.

Resumo

O tema da gestão por competências tem cada vez mais se configurado como uma metodologia eficaz para diversas ferramentas, como seleção de pessoas, retenção de talentos, aprimoramentos e melhoria nos desempenhos, avaliação de desempenho, treinamento e desenvolvimento. E a Administração Pública tem se estruturado sobre essa concepção visando se preparar para novas e complexas demandas da sociedade brasileira contemporânea. Inseridas no contexto do serviço público brasileiro, as universidades públicas federais acompanham essa dinâmica evolutiva e também necessitam de profissionais competentes para o seu funcionamento. Esta dissertação tem como questão de pesquisa como ocorre o processo de alocação de servidores aprovados em concurso público, por meio de Competências, no cargo de Assistente em Administração, na admissão desses novos servidores para uma universidade pública federal. Para tanto, utilizou-se de entrevistas semiestruturadas com servidores pertencentes ao cargo, suas chefias imediatas e o pessoal de recursos humanos. Essas entrevistas foram analisadas em categorias e subcategorias, utilizando-se o método da Análise do Conteúdo. O resultado dessa análise possibilitou a compreensão de como alocação por meio das competências se desenvolve e quais conhecimentos, habilidades e atitudes que esses profissionais necessitam para o desempenho competente de suas atribuições, além de contribuir o entendimento dos problemas acerca do seu recrutamento, seleção e adaptação. Concluiu-se que a gestão por competências ainda precisa de maior difusão de sua metodologia, dadas as dificuldades com seus conceitos entre os entrevistados. Todavia, essa metodologia, da forma como foi utilizada no processo de admissão, favoreceu a adaptação dos novos servidores à organização.

Palavras-chave: gestão por competências, administração pública, gestão universitária, gestão de pessoas, técnicos-administrativos em educação.

Abstract

The theme of Competence Management has increasingly configured as an effective methodology for various tools such as selection of personnel, talent retention, enhancements and improved performance, performance appraisal, training and development and Public Administration has been structured on this design in order to prepare for new and increasingly complex demands of contemporary Brazilian society. Within the context of the Brazilian public service, the federal public universities follow this evolutionary dynamics and also require competent professionals for its operations. The research question here is: how works the process of allocating of approved public servants, using the Competence Management, in their admission for a public university. Therefore, semi-structured interviews were used in interviewing those newly admitted servants, their managers and the human resources personnel. This material was analyzed in categories and subcategories, using the method of Content Analysis. The results are: this analysis allowed us to understand the knowledge, skills and attitudes that these professionals need for competent performance, and contributes to a better understanding of the problems about the recruitment, selection and adaptation. The conclusions are that the competency management still needs greater diffusion of its methodology, given the difficulties of understanding of its concepts by the sample of respondents, although the results shows that this methodology contributes for the acclimation of the new servants to the organization.

Keywords: management skills, public administration, university management, human resources management, técnicos-administrativos em educação.

Sumário

Índice de figuras	13
Índice de quadros	14
APRESENTAÇÃO	15
2 COMPETÊNCIAS	21
2.1 Origem e evolução da noção de competência	21
2.2 O conceito de competência	23
2.3 Gestão por competências	31
2.4 Mapeamento de competências: identificação e descrição	34
2.5 Gestão por competências e o serviço público	39
3 GESTÃO UNIVERSITÁRIA	43
3.1 A gestão de pessoas em instituições públicas de ensino	43
3.2 A Reforma Universitária de 1968 e outras reformas	46
3.3 A complexidade da Gestão Universitária	53
3.4 Recrutamento e Seleção no Serviço Público e nas Universidades Federais	57
3.5 A carreira dos Técnico-Administrativos em Educação	60
4 METODOLOGIA	70
4.1 Método de pesquisa	70
4.2 Coleta de dados e instrumentos utilizados	71
4.3 Pré-teste da entrevista semiestruturada	73
4.4 Amostra de respondentes	73
4.5 Análise de dados	81
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	85
5.1 Unidades acadêmicas e o processo de seleção	85
5.2 Análise das entrevistas	91
5.2.1 Recrutamento e Seleção – a adaptação ao serviço público	91
a) Adaptação ao perfil de trabalho	93
b) Sobre o perfil atual dos novos servidores	100
c) Melhorias no processo de concurso e admissão	106
d) Treinamentos	110
e) Rotinas de trabalho	112
5.2.2 Competências – Conhecimentos, Habilidades e Atitudes	114

<i>a) Conhecimentos</i>	116
<i>b) Habilidades</i>	120
<i>c) Atitudes</i>	123
Competências escolhidas.....	126
<i>a) Saber agir, saber mobilizar e ter visão estratégica</i>	127
<i>b) Saber comunicar</i>	132
<i>c) Saber aprender</i>	135
<i>d) Saber comprometer-se e saber assumir responsabilidade</i>	139
Agregação de Valor.....	144
<i>a) Agregação de Valor Econômico</i>	145
<i>b) Agregação de Valor Social e Imagem da Organização</i>	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
REFERÊNCIAS.....	167
APÊNDICES.....	175
Apêndice A – Roteiro da entrevista semiestruturada – Chefias.....	176
Apêndice B – Roteiro da entrevista semiestruturada – Servidores.....	178
Apêndice C – Roteiro entrevista pessoal – Departamento de Desenvolvimento Recursos Humanos.....	179
Apêndice D – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	180
ANEXOS.....	182
Anexo A – Modelo de ofício para solicitação de informações referentes ao perfil dos servidores.....	183
Anexo B – Formulário de entrevista semiestruturada utilizado pelos profissionais do DRH para anamnese admissional.....	185
Anexo C – Fluxo de admissão dos servidores Técnico-Administrativos em Educação.....	188

Índice de figuras

Figura 1 – Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização	28
Figura 2 – As dimensões da competência	29
Figura 3 – Processo de gestão de desempenho baseada nas competências	31
Figura 4 – Identificação dos <i>gaps</i> de competências	36
Figura 5 – Estrutura administrativa da UFMG e as relações internas	89

Índice de quadros

Quadro 1 – Conceitos de competências	24
Quadro 2 – Competências do profissional	28
Quadro 3 – Principais componentes organizacionais de uma política de pessoal para as universidades	56
Quadro 4 – Níveis ocupacionais no PUCRCE e sua correspondência no PCCTAE	66
Quadro 5 – Cargo de Técnico em Contabilidade e seu requisito de ingresso	67
Quadro 6 – Perfil dos servidores Assistente em Administração entrevistados	80
Quadro 7 – Perfil das Chefias entrevistadas	80
Quadro 8 – Perfil dos entrevistados do quadro de pessoal do Departamento de Desenvolvimento e Recursos Humanos da UFMG	80
Quadro 9 – As categorias e subcategorias da análise	83
Quadro 10 – Conceitos de recrutamento e seleção no serviço público	92

APRESENTAÇÃO

Abre-se este trabalho com um verso de Murilo Mendes e um poema de João Cabral de Melo Neto. O verso de Murilo, um chamado à criatividade, expressa o que muitos vivenciam ao preparar a produção de uma dissertação ou uma tese. Esses textos, de alguma forma, são inventados por seus autores, e passam a existir. A pujança criadora do ser humano e sua enorme curiosidade o movem a caminhos distantes, sob o pretexto do saber. Em todas as áreas do conhecimento, é necessário o uso da criatividade para que pesquisas sejam desenvolvidas. No campo da Administração, em especial em Recursos Humanos, não há possibilidade de êxito se o pesquisador não se dedicar ao seu fazer envolvido nessa força inventiva.

Além desse ímpeto criador, o pesquisador deve estabelecer suas diretrizes para a pesquisa e determinar o seu foco. Estabelecer um foco ou um problema de pesquisa é uma das tarefas mais difíceis diante de tantas possibilidades. O protagonista aqui é o servidor público, aquele que trabalha para o Estado, alguém que poderia ser como o narrador do poema de João Cabral de Melo Neto. No poema, há lamento, dúvida, tédio, monotonia. Um retrato de velhas repartições públicas empoeiradas, repletas dos sons opacos dos carimbos e dos *tectecs* das máquinas de escrever e do cheiro de mofo dos arquivos. Carregada de uma visão crítica, o poema de 1946 talvez não retrate exatamente a atual realidade do serviço público brasileiro, que se modernizou para atender a complexa demanda da sociedade contemporânea.

Segundo o Boletim Estatístico de Pessoal (BRASIL, 2015), apresentado mensalmente pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, a União, em janeiro de 2015, detinha 1.200.094 servidores distribuídos nos três poderes. Destes, pouco mais de 1 milhão pertencem aos quadros do Poder Executivo Federal, onde se insere o Ministério da Educação, com os seus 270.024 servidores distribuídos em universidades e instituições de ensino de especialização variada. O Ministério da Educação detém aproximadamente 25% dos servidores públicos do Executivo Federal, que, em sua totalidade, estão dedicados às atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração. Ao apresentar esses números, salta-se a vista a importância que essa categoria de trabalhadores – os servidores públicos, em especial os da área da educação – tem para as áreas de Gestão de Pessoas e Gestão Pública, como objetos de estudo.

Diferentemente daquele ambiente descrito no poema de Melo Neto, hoje as repartições têm sido dotadas de estruturas e equipamentos modernos e de pessoal muito qualificado, a quem é demandado acompanhar as mudanças na sociedade, sua grande cliente por excelência. O tema da gestão por competências não é novo no âmbito da Administração e da Gestão de Recursos Humanos; entretanto, cada vez mais tem se configurado como uma metodologia eficaz para diversas ferramentas como seleção de pessoas, retenção de talentos, aprimoramentos e melhoria nos desempenhos, avaliação de desempenho, treinamento e desenvolvimento (PIRES, 2005).

Além da importância do desenvolvimento de estudos e da evolução de técnicas em relação a esse considerável quantitativo de servidores, o serviço público, atualmente, tem buscado contínuo aprimoramento, em resposta a diversos fatores, resultando em dispositivos legais como o Decreto n.º 5.707/2006, que, visando a melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão e o desenvolvimento permanente do servidor público, implementou a Gestão por Competências como modelo de gestão para todo o serviço público federal. Para Brandão e Guimarães (2001), a utilização de um modelo de gestão de recursos humanos baseado nas competências implica que a organização planeje, selecione, desenvolva e remunere recursos humanos tendo como foco as competências essenciais figura como alternativa a modelos gerenciais tradicionalmente utilizados e parte do pressuposto que o domínio de certas competências confere às organizações desempenho superior para a consecução dos seus objetivos organizacionais (DURAND, 2000).

Outro ponto de grande importância desta pesquisa é a escassa produção acadêmica a respeito desse grupo funcional, dos servidores técnico-administrativos das universidades públicas – os estudos normalmente se focam nas ferramentas de avaliação de desempenho e treinamento e desenvolvimento, não sendo observada a utilização do modelo de competências para recrutamento, seleção e alocação de pessoal (AMARAL, 2006; PIRES, 2005). A importância do tema proposto aqui se evidencia quando se considera como os concursos públicos têm sido cada vez mais concorridos por uma população ávida pela estabilidade, benefícios oferecidos ou realização pessoal, entre outros diversos motivos, e também pelos desafios contemporâneos que o Estado tem enfrentado, ou seja, cada vez mais é fundamental a admissão de pessoal de alto nível para atender a estas novas demandas.

O terceiro ponto a ser destacado é o estudo das universidades e da gestão universitária. O foco está nas pessoas que lá desenvolvem suas atividades profissionais. O fim

ao qual se direciona o aprimoramento das técnicas de gestão desses profissionais é para que as universidades consigam alcançar os seus objetivos, estes também em constante evolução e incremento em sua complexidade e intrinsecamente ligados à competências. Segundo o educador Anísio Teixeira (1969), as universidades têm a tarefa do alargamento das mentes humanas em contato com o saber, o desenvolver do saber humano e a transmissão da cultura – em outras palavras: ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, Jacques Marcovich (1998, p. 52), lembra que, em meados do século XIX, as universidades norte-americanas eram criticadas porque atendiam apenas um por cento dos cidadãos: “essa é a realidade hoje no Brasil, e alguns ainda acham que o nosso sistema de ensino superior esta cumprindo muito bem seus objetivos”. Dessas duas falas, conclui-se que, apesar da importância dessas instituições, ainda é preciso crescer, desenvolver-se e estudar. A universidade é composta por três grupos distintos, inseparáveis e interdependentes: professores, funcionários e alunos. E cada um desses grupos tem uma regulamentação própria, na qual são definidos as suas atribuições, direitos e deveres. No foco desta pesquisa, toma-se o caso dos funcionários que atuam na administração e suporte às atividades didáticas, de pesquisa e extensão na universidade. Atualmente, esse grupo é denominado Técnico-Administrativo em Educação e composto por servidores públicos nos moldes da Lei n.º 8.112/90¹, que integram o quadro de pessoal das Instituições Federais de Ensino do governo federal brasileiro (Lei n.º 11.091/2005).

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), renomada instituição de ensino superior brasileira, que figura como uma das mais importantes e a segunda maior universidade federal do Brasil (UFMG, 2014). Possui dezenas de cursos de graduação, pós-graduação, ensino básico e tecnológico e uma enorme variedade de trabalhos de extensão. Criada em 1927, como Universidade de Minas Gerais, suas responsabilidades institucionais vinculam-se aos objetivos precípuos da geração, do desenvolvimento, transmissão e aplicação de conhecimentos por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, de forma indissociada entre si e integrados na educação do cidadão, na formação técnico-profissional, na difusão da cultura e na criação filosófica, artística e tecnológica. Esse papel fundamenta-se nas disposições do art. 207 da Constituição Federal, balizada pelas disposições da Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (UFMG, 2013).

Por fim, apresentam-se as pessoas aqui estudadas, isto é, os profissionais ocupantes do cargo de Assistente em Administração e as suas competências profissionais. Nas

¹ Servidor é a pessoa legalmente investida em cargo público - Art. 2º.

universidades públicas federais, os Técnico-Administrativos em Educação são os servidores públicos que desenvolvem as atividades de suporte ao ensino, pesquisa, extensão e administração, entre mais de 300 cargos, divididos em níveis de escolaridade e responsabilidade. Desses servidores, os ocupantes dos cargos de Assistente em Administração, maior grupo profissional, são os responsáveis pelo suporte administrativo à gestão das universidades. Considerados “curingas”, exercem atividades as mais variadas, dado que seu cargo é de grande abrangência entre as atividades e tarefas dos muitos setores de uma universidade. Na UFMG, correspondem a aproximadamente 30% da força de trabalho do quadro funcional da universidade, atuais 1378 vagas (UFMG, 2013).

Considerando-se, então, o exposto a respeito das universidades, bem como o serviço público, a gestão de pessoas e dos servidores públicos em atividades nos órgãos e os profissionais do cargo de Assistente em Administração, elaborou-se a seguinte pergunta de pesquisa:

Como ocorre o processo de alocação de servidores aprovados em concurso público, por meio de Competências, no cargo de Assistente em Administração, na admissão desses novos servidores para uma universidade pública federal?

A pergunta acima guiou o desenvolvimento desta pesquisa e é o seu principal objetivo. Além deste, têm-se como objetivos específicos:

- Descrever as dinâmicas das demandas de profissionais e como seus perfis são elaborados visando a seleção e o recrutamento de pessoas por meio dos concursos públicos na universidade;
- Observar a adequação dos indivíduos dos cargos de Assistente em Administração e Auxiliar em Administração na sua atuação em atividades típicas da universidade ligadas diretamente à gestão do ensino de graduação e outras atividades correlatas;
- Analisar os elementos da Gestão por Competências adequados às necessidades de recrutamento, seleção e alocação de pessoas por meio de concursos públicos, atendendo às exigências gerenciais e legais.

Para cumprir esses objetivos e também fornecer contribuição aos estudos de Gestão de Pessoas, Administração Pública e Gestão Universitária, o trabalho foi dividido em 5 partes, além da Apresentação, Referências, Apêndices e Anexos. Após esta breve apresentação ao tema, passa-se às considerações sobre o conceito de Competências no capítulo 2, inicialmente sobre a origem e a evolução da noção de competência e como se desenvolveu o conceito, o que vem a ser Gestão por Competências. Em seguida, continua-se descrevendo e analisando as técnicas para mapeamento de competências, para sua identificação e descrição. Por fim, apresenta-se como esse modelo de competências está sendo utilizado na gestão pública, em especial, na federal.

Em seguida, apresenta-se o segundo capítulo teórico com o tema da Gestão Universitária. Neste capítulo, procura-se apresentar o que vem a ser gestão universitária e a sua importância, além de relacioná-la ao foco desta dissertação ao conjugar a gestão universitária com a gestão pública das universidades federais. Para tanto, foi necessário iniciar este debate com a gestão de pessoas em instituições públicas. A modernização pela qual essas instituições passaram no último século e no início deste também é destacada no item sobre a Reforma Universitária de 1968 e as demais que se seguiram. Segue-se uma discussão sobre a complexidade da Gestão Universitária, abrindo a aproximação com a Gestão Pública e o recrutamento e seleção nas universidades. Por fim, neste capítulo, apresenta-se a não menos complexa carreira dos servidores Técnico-Administrativos em Educação.

Após os dois capítulos teóricos, apresentam-se a metodologia de pesquisa utilizada nesta dissertação: como foram conseguidos os dados e como estes foram tratados, utilizando-se a Análise de Conteúdo. Também são informados dados sobre a amostra e os instrumentos utilizados na coleta, além da descrição do pré-teste da entrevista e do modo como se deram os passos para a análise.

Finalmente, apresenta-se o capítulo com a análise dos dados coletados, iniciado pela definição do caso, em que a UFMG é apresentada como a organização onde foi realizado o estudo. Nesta parte constam detalhes sobre sua estrutura organizacional e sobre o processo de admissão de pessoal. Em seguida, apresentam-se as categorias e subcategorias de análise, conforme determina a metodologia da Análise de Conteúdo. Nesta parte, as falas dos respondentes ilustram a análise e contribuem para conclusões a respeito do processo de concurso e admissão e as competências, aqui analisadas a partir do conceito cunhado por

Fleury e Fleury (2001). Seguem-se a análise dos dados as considerações finais, as referências bibliográficas, os apêndices e os anexos que ilustram o trabalho.

2COMPETÊNCIAS

2.1 Origem e evolução da noção de competência

O termo “competência” tem por definição na língua portuguesa, pelo Dicionário Aurélio, basicamente, duas acepções: uma de origem jurídica, que se refere à “atribuição, jurídica ou consuetudinária, de desempenhar certos encargos ou de apreciar ou julgar determinados assuntos: competência de um tribunal”; e outra, em relação à capacidade de determinado indivíduo, “capacidade decorrente de profundo conhecimento que alguém tem sobre um assunto: recorrer à competência de um especialista” (FERREIRA, 2010). Ao se observar o termo em outras línguas, as definições normalmente se relacionam a capacidades individuais resultantes de determinado conhecimento inato ou adquirido (ISAMBERT-JAMATI, 1997). Mulder (2007), acerca dessas definições, explica que o termo, proveniente do latim *competens*, remete ao sentido de ser capaz e autorizado pela lei ou alguma regulamentação e *competentia* busca a noção de capacidade e de permissão. Em outra leitura, Dadoy (2004) lembra que o termo é originário do verbo *competere*, “chegar ao mesmo ponto”, e mesmo de *petere*, “dirigir-se para”.

Isambert-Jamati (1997) apresenta o termo “competência”, inicialmente utilizado na linguagem jurídica, nos finais da Idade Média, para designar a capacidade de determinado tribunal de fazer dados tipos de julgamento, sendo esse atributo concedido por juristas de outras instâncias a alguma pessoa ou instituição para realizar certo ato, tornando-o válido juridicamente. Segundo Isambert-Jamati (1997, p.105), posteriormente, no uso corrente da língua (francesa, no caso), o termo passou a designar “uma dada capacidade reconhecida”. Em seguida, a autora lembra que há uma relação entre um indivíduo competente e o incompetente ou não-competentes, sendo estes últimos aqueles que não teriam os conhecimentos e habilidades ou os teriam de forma incompleta para realizar determinada tarefa. Invariavelmente, a noção de competência já apresentada remete ao ato de realizar determinada tarefa, levando esse termo aos campos educacional e profissional.

Segundo Zarifian (2003), o modelo de competências emerge como uma solução para diversos problemas no mercado de trabalho francês, numa oposição ao modelo vigente

das profissões e do modelo de postos de trabalho: o primeiro, originário das primeiras tentativas de organização do trabalho, era baseado na estrutura do mestre-aprendiz, das corporações de artífices, de modo que as pessoas pertenciam a determinada profissão; e o segundo, reforçado pelo taylorismo, já trava embate com o primeiro há cerca de dois séculos e sugere a racionalização da produção e a execução por tarefas. Na França, onde o modelo das profissões se mantém ainda resistente ao taylorismo, houve tentativas de se negociar grades homogêneas dos trabalhadores, desde operários até profissionais altamente qualificados. Entretanto, a força do taylorismo no período pós-guerra forçou a indústria francesa a se organizar nas linhas de produção e nos postos de trabalho e suas tarefas pontuais (ZARIFIAN, 2003). Zarifian lembra, entretanto, que culturalmente é muito mais valorizado “ter uma profissão” que “ocupar um cargo” ou “ter um posto” (2003, p. 44).

A partir da década de 1970, algumas questões, como a busca por autonomia dos trabalhadores, fizeram com que o conceito de competência começasse a se estabelecer. Desses episódios de embates entre a classe trabalhadora e os sindicatos patronais surge a discussão da competência, pela autonomia: o sujeito competente seria aquele que, nos momentos de incerteza, quando não se tem o ordenamento mais do que se fazer, passa adiante e define o que deve ser feito (ZARIFIAN, 2003). Assim, “a tomada de iniciativa e o assumir de responsabilidade do indivíduo sobre problemas e eventos que ele enfrenta em situações profissionais”, principalmente, situações inesperadas (ZARIFIAN, 2003, p. 41). Além disso, competência seria também uma expressão de capacidades individuais, singulares, no seio de um conjunto coletivo.

Para Lawler (1994, apud NUNES et al., 2007; HONDEGHEM, 2010), quatro forças levam ao gerenciamento por competências. Primeiro, a natureza do trabalho tem mudado do sistema de produção em massa para a produção focada no cliente, no conhecimento e na noção de serviço. Segundo, globalização implica competição crescente na qual os recursos humanos desempenham papel de vantagens competitivas importantes. Terceiro, o ambiente em mutação implica crescimento da competitividade entre as organizações e, por fim, organizações com estruturas mais planas demandam uma revisão das tradicionais carreiras. Esses fatores, segundo Lawler (1994), explicariam a crescente importância das competências e da gestão por competências nas organizações privadas, mas também podem ser aplicados, de certa forma, ao setor público.

Em sua análise, Bitencourt e Barbosa (2004, p. 241), em acordo com o exposto por Zarifian sobre as mudanças ocorridas na década de 1970, apresentam as diversas causas em meio aos sistemas produtivos que trariam força ao modelo de competências:

quebra do modelo clássico de relacionamento, através da terceirização de atividades e downsizing gerencial; melhoria na qualidade e produtividade, através de abordagens de qualidade; ênfase em processos que privilegiam o cliente, através de reengenharia; valorização do indivíduo e de sua capacidade, investindo em programas de remuneração variável e mecanismos antecipatórios na gestão de recursos humanos.

Em meio a esse cenário, o conceito de competência se estabelece como alternativa viável ao desenvolvimento das organizações na contemporaneidade, ao perceber-se a necessidade da mudança da ênfase no estoque de conhecimentos e habilidades do indivíduo para como este mobiliza esse repertório de conhecimentos e habilidades em determinado contexto, aumentando sua autonomia decisória, necessária para acompanhar as tendências descentralizadoras de poder (DUTRA, 2007).

2.2 O conceito de competência

O conceito de competências é fundamental para a execução desta pesquisa, e vem sendo profundamente debatido por diversos autores. No artigo *Construindo o conceito de competência*, Fleury e Fleury (2001) desenvolvem um dos primeiros trabalhos sobre esse tema no Brasil. Contextualizando a discussão e fazendo um traçado histórico, a dupla de pesquisadores conclui que o conceito de competência é “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social” (FLEURY & FLEURY, 2001, p. 185). O conceito desenvolvido por Fleury e Fleury (2001) acomodaria as questões relativas à alocação de pessoas nas instituições públicas, uma vez que é mais abrangente e vale-se do valor social, principal contribuição dos indivíduos em instituições públicas, para definir o objetivo da mobilização, integração e transferências dos conhecimentos, recursos e habilidades dos indivíduos à organização. Entretanto, é necessária a revisão dos principais conceitos de competências para a afirmação da suficiência desse conceito.

Segundo Dutra (2008), a consolidação de um conceito de competências, através dos anos, veio de forma paulatina, transitando entre vários campos disciplinares, o que faz muitos autores a perceberem como um conceito em construção, diante de tantas perspectivas de tratamento. Resumidamente, Dutra (2008) apresenta que a noção de competências, surgida do conceito de qualificação, enfatizava as capacidades necessárias para atuar em certo tipo de tarefa e obter um desempenho superior. No âmbito do trabalho, essa noção recebe novos elementos como a instabilidade, o evento, a flexibilidade, a responsabilidade (ZARIFIAN, 2003). Por fim, para Dutra (2008), com a intensificação da utilização de ferramentas de avaliação e indicadores como o *Balanced Score-Card*, a competência passa a ser pensada associada à entrega que o indivíduo faz à organização, ou seja, à sua contribuição econômica e social (DUTRA, 2004).

Para Le Boterf (2003, p. 35), “a competência é o saber agir responsável e que é reconhecido pelos outros. Implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto profissional determinado”, conceituação que ainda preserva a característica pedagógica das competências, nas quais se calcam a aquisição, o desenvolvimento e a transmissão dessas – ou seja, não são exatamente características estanques dos trabalhadores, mas possibilidades de serem adquiridas e aprimoradas, uma vez que o “desempenho da pessoa no trabalho, por sua vez, representaria uma expressão de suas competências, uma manifestação do que o indivíduo aprendeu ao longo de sua vida” (BRANDÃO, 2009, p. 50).

Segundo Spencer e Spencer (1993), num contexto de empregos mais complexos, as competências são relativamente mais importantes para predizer um desempenho superior que habilidades relacionadas a tarefas, inteligência ou credenciais (certificações educacionais). Vários outros autores também podem ser citados como referenciais para conceituação de competências e, segundo Bitencourt e Barbosa (2004), estes definem a partir de várias abordagens seus conceitos de competências, um conceito ainda em construção. No Quadro 1, Bitencourt e Barbosa (2004) apresentam diversas concepções sobre competências, nas quais podem-se notar como uma definição se vale da outra, refuta, acrescenta, gerando novos significados.

Quadro 1 – Conceitos de Competências

Autor	Conceito	Ênfase
1. Boyatzis (1982, p. 23)	“Competências são aspectos verdadeiros ligados à natureza humana. São comportamentos observáveis que determinam, em	Formação, comportamento.

	grande parte, o retorno da organização.”	resultado
2. Boog (1991, p. 6)	“Competência é a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; significa capacidade, habilidade, aptidão e idoneidade.”	Aptidão, valores e formação
3. Spencer e Spencer (1993, p. 9)	“A competência refere-se a características intrínsecas ao indivíduo que influencia e serve de referencial para seu desempenho no ambiente de trabalho.”	Formação e resultado
4. Sparrow e Bognanno (1994, p. 3)	“Competências representam atitudes identificadas como relevantes para a obtenção de alto desempenho em um trabalho específico, ao longo de uma carreira profissional, ou no contexto de uma estratégia corporativa.”	Estratégias, ação e resultado
5. Moscovici (1994, p. 26)	“O desenvolvimento de competências compreende os aspectos intelectuais inatos e adquiridos, conhecimentos, capacidades, experiência, maturidade. Uma pessoa competente executa ações adequadas e hábeis em seus afazeres, em sua área de atividade.”	Aptidão e ação
6. Cravino (1994, p. 61)	“As competências se definem mediante padrões de comportamentos observáveis. São as causas dos comportamentos, e estes, por sua vez, são a causa dos resultados. É um fator fundamental para o desempenho.”	Ação e resultado
7. Parry (1996, p. 48)	“Um agrupamento de conhecimentos, habilidade e atitudes correlacionados, que afeta parte considerável da atividade de alguém, que se relaciona com o desempenho, que pode ser medido segundo padrões preestabelecidos, e que pode ser melhorado por meio de treinamento e desenvolvimento”.	Resultado, formação
8. Sandberg (1996, p. 411)	“A noção de competência é construída a partir do significado do trabalho. Portanto, não implica exclusivamente a aquisição de atributos.”	Formação e interação
9. Bruce (1996, p. 6)	“Competência é o resultado final da aprendizagem.”	Aprendizagem
10. Boterf (1997, p. 267)	“Competência é assumir responsabilidades frente a situações de trabalho complexas, buscando lidar com eventos inéditos, surpreendentes, de natureza singular.”	Mobilização e ação
11. Magalhães <i>et al.</i> (1997, p. 14)	“Conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências que credenciam um profissional a exercer determinada função”	Aptidão e formação
12. Perronoud (1998:1)	“A noção de competência refere-se a práticas do cotidiano que se mobilizam através do saber baseado no senso comum e do saber a partir de experiências.”	Formação e ação
13. Durrand (1998:3)	“Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes e necessárias à consecução de determinado propósito.”	Formação e resultado
14. Dutra <i>et al.</i> (1998, p. 3)	“Capacidade da pessoa gerar resultados dentro dos objetivos estratégicos e organizacionais da empresa, se traduzindo pelo mapeamento do resultado esperado (<i>output</i>) e do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o seu atingimento (<i>input</i>).”	Aptidão, resultado, formação
15. Ruas (1999:10)	“É a capacidade de mobilizar, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e forma de atuar (recursos de competências) a fim de atingir/superar desempenhos configurados na missão da empresa e da área.”	Ação e resultado
16. Fleury e Fleury (2000, p. 21)	“Competência: um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.”	Ação e resultado

17. Hipólito (2000, p. 7)	“O conceito de competência sintetiza a mobilização, integração e transferência de conhecimentos e capacidades em estoque, deve adicionar valor ao negócio, estimular um contínuo questionamento do trabalho e a aquisição de responsabilidades por parte dos profissionais e agregar valor em duas dimensões: valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo.”	Formação, resultado, perspectiva dinâmica
18. Zarifian (2001, p. 66)	“A competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. Ela é constatada quando de sua utilização em situação profissional a partir da qual é passível de avaliação. Compete, então, à empresa identifica-la, avalia-la, validá-la e fazê-la evoluir.”	Aptidão, ação e resultado
19. Beck <i>et al.</i> (2001, p. 156)	“Competências referem-se a conhecimentos individuais, habilidades ou características de personalidade que influenciam diretamente o desempenho das pessoas.”	Formação e desempenho

Fonte: Adaptado de Bitencourt e Barbosa (2004).

Esse amplo leque de variações conceituais permite que se conclua, como Le Boterf, que a Competência é um conceito em construção (2003). Entretanto, é possível utilizar-se desses elementos constitutivos para elaborar ações e ferramentas gerenciais. A partir do panorama traçado por Bitencourt e Barbosa (2004), pode-se observar o discurso empresarial na maioria dessas definições, com menor relação social, em contraponto ao conceito de qualificação. Em apenas dois desses conceitos, a noção de contribuição ou valorização social do indivíduo é lembrada (FLEURY & FLEURY, 2000; HIPÓLITO, 2000). Nos demais, outros constructos são sedimentados pela conceituação e competências, não menos importantes, principalmente em se tratando de gestão de pessoas, como os aspectos relativos à formação e ao desenvolvimento de habilidades e atitudes, à capacitação, à articulação de recursos e à busca por melhores desempenhos.

Voltando à discussão a partir de Zarifian, deve-se ter em mente que as competências não seriam limitadas a um estoque de conhecimentos teóricos e empíricos, presos a um posto de trabalho, pois se referem à capacidade de se assumir iniciativas, ir além das atividades prescritas, ser capaz de compreender e dominar novas situações no trabalho, ser responsável e ser reconhecido por isso (ZARIFIAN, 2012; FLEURY & FLEURY, 2000). Assim, ao se observar as competências como formas de inteligência prática, conhecimento aplicado, Zarifian (2012) discute três mutações que justificam a emergência do modelo de competências como uma ferramenta para as organizações nesse cenário contemporâneo, a partir de três novas noções:

- de eventos, de incidente, do inesperado. São situações parcialmente previstas durante qualquer processo produtivo que vem perturbar o desenvolvimento normal do sistema, extrapolando a condição dos equipamentos ou dispositivos de se autorregular ou qualquer sistema produtivo de se auto-organizar sem interferência humana. É por conta dessas situações parcialmente inesperadas que se colocam as intervenções humanas mais complexas e mais importantes. “O evento não é um caso negativo, insólito. Pelo contrário, faz parte da vida normal de uma organização, desde que esta permaneça atenta a seu ambiente e à destinação de seus produtos.” (ZARIFIAN, 2012, p. 42);

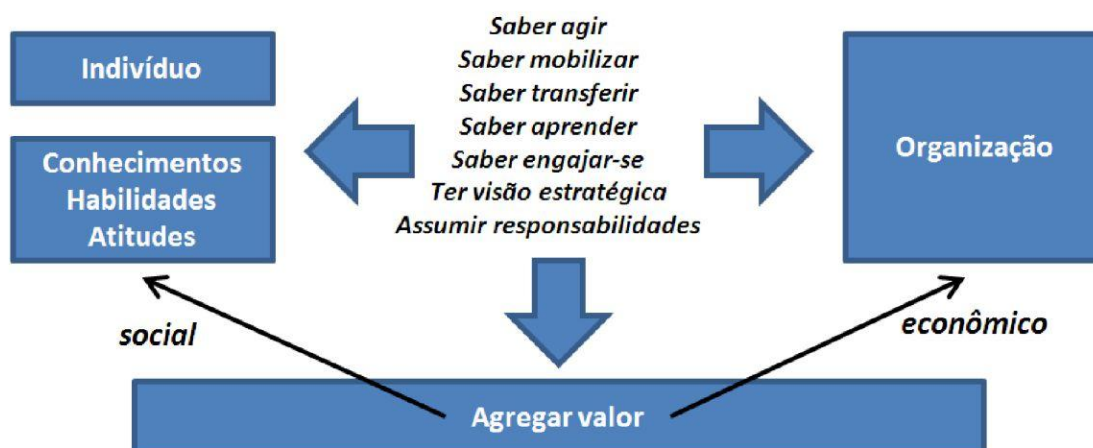
- de comunicação, como um componente essencial do trabalho, já extremamente importante antes da difusão da comunicação via internet, cada vez mais complexa e central, atualmente. Anteriormente, segundo Zarifian, o trabalho se dividia por meio de tarefas e responsabilidades, na divisão taylorista, ao que se passou a enfatizar todos os processos de comunicação e interação (2012). Complementares à noção de eventos e decisivos para enfrentá-los, os processos de comunicação ultrapassam as modalidades tradicionais de coordenação e disposição de informações, indo, além disso, ao repasse de informações. Para Zarifian (2012), são a construção de “um entendimento recíproco e bases de compromisso que serão a garantia do sucesso das ações desenvolvidas em conjunto”, e seriam: o entendimento de problemas e obrigações dos outros; auto-entendimento e auto-avaliação das próprias ações; conclusão de acordos para o alcance de objetivos comuns e o compartilhamento de normas e regras de acesso a informações e benefícios (p. 45-46);

- de serviço, da concepção de cliente/usuário e prestador de serviços. Aqui Zarifian (2012) observa uma mudança na concepção produtiva de que todos na organização prestam algum tipo de serviço a outro cliente/usuário de sua atuação na cadeia produtiva, ao que afirma: “a melhor maneira de falar dos clientes de um modo concreto e reflexivo é considerar produto o serviço prestado a destinatários precisos, com utilizações claramente definidas, tendo em vista problemas dos destinatários e usos concretos que esses clientes podem fazer do produto” (p. 48). Essa ideia não se limita ao antigamente denominado setor terciário, mas à atuação de qualquer indivíduo por meio de seu trabalho e implica atuações de qualidade final definida pelo cliente/usuário.

Por meio dessas três concepções relacionadas ao trabalho, torna-se fundamental a sua estruturação no modelo de competências, uma vez que estas serão requeridas para enfrentar a complexidade do contexto atual. Segundo Fleury e Fleury (2001), além destas,

Zarifian aponta outras duas dimensões (2000): do âmbito de atuação da organização, que seja local, regional, nacional ou global, onde o processo de globalização implica significativamente sobre as formações de competências individuais; e a visão estratégica, que passou a ser presente em todos os níveis da organização. Associadas ao conceito de competência de Le Boterf, dos saberes aplicados a situações complexas, “diante dos imprevistos e das contingências, diante da complexidade dos sistemas e das lógicas de ação, o profissional sabe tomar iniciativas e decisões, negociar e arbitrar, fazer escolhas, assumir riscos, reagir a contingências, a panes e avarias, inovar no dia-a-dia e assumir responsabilidades”, Fleury e Fleury desenvolvem um conceito mais amplo (LE BOTERF, 2003, p. 38; FLEURY & FLEURY, 2001), conforme as competências necessárias ao profissional para atuar em meio a ambiente tão complexo, conforme a Figura 1 e o Quadro 2:

Figura 1 – Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização



Fonte: Fleury e Fleury (2001:21).

Quadro 2 – Competências do profissional

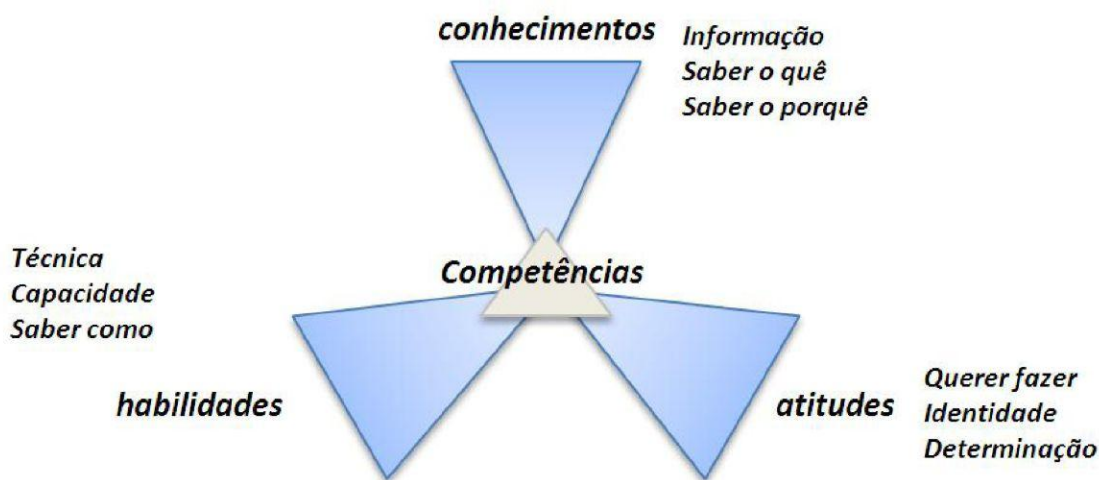
Competência	Significados
Saber agir	Saber o que e por que faz. Saber julgar, escolher, decidir.
Saber mobilizar	Saber mobilizar recursos de pessoas, financeiros, materiais, criando sinergia entre eles.
Saber comunicar	Compreender, processar, transmitir informações e conhecimentos, assegurando o entendimento da mensagem pelos outros.
Saber aprender	Trabalhar o conhecimento e a experiência. Rever modelos mentais. Saber desenvolver-se e propiciar o desenvolvimento dos outros.
Saber comprometer-se	Saber engajar-se e comprometer-se com os objetivos da organização.

Saber assumir responsabilidade	Ser responsável, assumindo os riscos e as consequências de suas ações, e ser, por isso, reconhecido.
Ter visão estratégica	Conhecer e entender o negócio da organização, seu ambiente, identificando oportunidades, alternativas.

Fonte: Fleury e Fleury (2001, p. 22).

A partir dessas competências do profissional, Fleury e Fleury (2001) definem um conceito de competência que acomodaria situações complexas em qualquer ambiente organizacional, em especial no serviço público e nas universidades públicas, uma vez que se pode entender esse agregar de valores econômicos como não só lucros ou receitas, mas benefícios e avanço produtivo e de qualidade, e também o valor social que gera ao indivíduo necessário para a valorização e o desenvolvimento deste. É muito importante reafirmar que as necessidades e as demandas dos profissionais no setor público são diversas aos profissionais ligados à iniciativa privada – o valor social em meio ao serviço público traz benefícios ao indivíduo. Durand (2000) aplica essas competências (Conhecimentos, Habilidades e Atitudes) ao processo de aprendizado individual, baseando-se nas experiências de Pestalozzi (1797), que se referiam a “head, hand and heart” (cabeça, mão e coração).

Figura 2 – As dimensões da competência



Fonte: Durand (2000).

Segundo Brandão e Borges-Andrade (2007), esses componentes podem ser considerados propriedades individuais, fatores de influência no comportamento laboral. Para Durand (2000), utiliza-se o termo *competência* para descrever essas capacidades que

combinam, agrupam e integram recursos em produtos e serviços, o que pode ser chamado de implantação coordenada integrada de recursos e bens. Segundo esse autor, as três dimensões denominadas Conhecimentos, Habilidades e Atitudes seriam os eixos fundamentais do referencial das competências.

Assim, os Conhecimentos seriam a expressão do *saber*. Durand (2000) entende que os conhecimentos correspondem a uma série de informações assimiladas e estruturadas pelo indivíduo, as quais lhe permitem perceber o mundo. Além disso, também englobam o acesso a informações, as habilidades de reconhecê-los como informação acessível e integrá-los em esquemas cognitivos. Essa dimensão está diretamente relacionada ao conhecimento acumulado pelo indivíduo, por meio da aquisição de conhecimentos tradicionais em escolas ou diversos outros em leituras e experiências, de todo um tipo de acesso a informações disponíveis e acumuladas e pela “aprendizagem por aprender” (DURAND, 2000).

A dimensão Habilidades, da expressão *saber-fazer*, relaciona-se com a condição de agir em um contexto concreto de acordo com objetivos ou processos pré-definidos, o que não necessariamente excluiria os conhecimentos, mas não necessita do completo entendimento do porquê das habilidades e capacidades, quando colocar em operação, trabalhar ou executar determinada tarefa (DURAND, 2000). É a dimensão da competência que se relaciona com o empirismo. A dimensão Atitudes, da expressão de *querer-fazer*, seria a predisposição do indivíduo para reagir a um estímulo. Segundo Durand (2000), comportamento, identidade e interesse são partes essenciais da capacidade de um indivíduo alcançar qualquer objetivo. De acordo com Brandão (2009), as pessoas podem preferir algumas atividades em detrimento de outras ou demonstrar maior ou menor interesse por determinados eventos, também reagindo de forma negativa.

É muito importante lembrar que esses três componentes das competências têm caráter complementar e interdependente, sendo que a combinação ou mobilização de todos esses elementos sugere um profissional competente (DURAND, 2000; LE BOTERF, 2006). Le Boterf (2006, p. 63) afirma que esse profissional só é competente se “capaz de agir com pertinência numa dada situação, mas que compreende, igualmente o porquê e como agir.” Da mesma forma, Durand (2000) exemplifica ser vulnerável a competência do profissional se apenas baseada nas habilidades ou atitudes, em detrimento do conhecimento. Essa fragilidade, do saber-fazer desenvolvido empiricamente sobre operações em máquinas numa linha de montagem, quando não se tem o conhecimento sobre o processo, logo pode se perder a

medida da evolução tecnológica e de mudanças nas máquinas. Assim, emerge a necessidade da compreensão desse modelo por competências e o que vem a ser compreendido por *competências*.

2.3 Gestão por competências

Uma vez discutido e apresentado o conceito de competências e suas dimensões, passa-se à necessária definição do que vem a ser gestão por competências. Adota-se nesta dissertação o termo “Gestão por competências”, uma vez que as competências devem ser geridas para o bom desempenho de uma organização (LE BOTERF, 2003; 2006). Assim, gestão por competências seria um construto de ferramentas gerenciais que permitem o desenvolvimento das competências para o alcance dos objetivos institucionais, “identificando as competências que distinguem a alta performance da mediana em todas as áreas da organização, construindo um arcabouço e utilizando-se dele para fundamentar recrutamento, seleção, treinamento e desenvolvimento, remuneração e outros aspectos da gestão de emprego” (HONDEGHEM, 2010, p. 27).

A partir de estudos de Brandão (2009), Brandão e Bahry (2005), Brandão e Guimarães (2001) e Guimarães (2000) foi desenhado um fluxo com as etapas que permitem a estruturação da gestão ao modelo de competências, conforme abaixo na Figura 3.

Figura 3 – Processo de gestão de desempenho baseada nas competências



Fontes: Adaptado de Guimarães (2000) e Brandão (2009).

Além disso, conforme afirma Guimarães (2000), não seria possível estruturar o modelo de gestão por competências sem considerá-lo uma formulação da gestão por desempenho, uma vez que os conhecimentos, habilidades e atitudes seriam o pano de fundo necessário para o alcance do desempenho. Assim, por meio da análise de Guimarães (2000), percebe-se que a aplicação dos conhecimentos, habilidades e atitudes no trabalho gera um desempenho profissional, resultado dos comportamentos manifestos pelos indivíduos e suas consequências (BRANDÃO & BAHRY, 2005).

A gestão por competências seria, portanto, parte de um processo maior gerencial de toda a organização. Iniciando-se a partir da formulação da estratégia organizacional, o modelo de gestão por competências depende da delimitação objetiva da missão, visão e objetivos da organização para o estabelecimento dos indicadores de desempenho e metas. A partir desse primeiro desenho, os quais descrevem os propósitos organizacionais, o que pretende num futuro e como se fará para atingi-los, é possível delimitar os padrões a serem atingidos pela organização e os prazos. Somente após esses passos iniciais é possível elaborar um diagnóstico de competências, que objetiva fundamentalmente identificar quais as competências já existentes na organização e quais deverão ser supridas (BRANDÃO, 2012).

Nesse diagnóstico, também conhecido como mapeamento das competências, será observado qual acervo de competências os indivíduos já pertencentes à organização dispõem. Também serão elencadas as competências não estão disponíveis – somente ao identificar as lacunas de competências é possível elaborar um plano de ação para que esses *gaps* sejam preenchidos. É nesse momento que se vale das diversas ferramentas de Gestão de Pessoas. Segundo Dutra (2007), para se preparar diante das pressões externas, as organizações reagem implementando diversas práticas fundamentadas em bases conceituais diversas e até mesmo conflitantes, resultado da não utilização de uma clara linha conceitual. Em sua análise, Dutra afirma que “empresas com uma base conceitual sólida têm melhores condições de articular diferentes processos e práticas de forma coerente e consistente entre si” (DUTRA, 2007, p. 6). Desta forma, a utilização do conceito de competências como um integrador da gestão de pessoas, a partir da entrega e agregação de valor, poderia oferecer grande avanço nestes processos, inclusive sobre questões de carreira e remuneração (DUTRA, 2007).

O modelo proposto por Dutra não está em desacordo com o apresentado por Brandão (2005; 2009) e Guimarães (2000; 2001), tendo apenas uma divisão de etapas diversa: para Dutra, o modelo de gestão de pessoas por competências estaria baseado em três

processos: movimentação, desenvolvimento e valorização. Para os outros autores, a divisão se daria conforme as etapas propostas na Figura 3: após o mapeamento, a etapas que se seguem seriam: captação de competências e desenvolvimento de competências, concomitantes; acompanhamento e avaliação; e retribuição. O plano de ação elaborado após o mapeamento guiará quais ações deverão ser enfatizadas.

No modelo de Brandão e Guimarães (2001), as etapas seguintes ao mapeamento, da Captação de Competências e Desenvolvimento de competências, são, respectivamente, as ações de recrutamento, seleção e alocação e de capacitação e qualificação de pessoas. Segundo Dutra (2012), em seu processo análogo, chamado de Movimentação de Pessoas, essa ação estaria ligada a “decisões como planejamento e atração de pessoas, socialização e aclimação das pessoas em seu trabalho, alocação ou realocação de pessoas, reposicionamento das pessoas no mercado de trabalho” (p. 61). A captação adequada de pessoas, em sua análise, exigiria a definição de alguns aspectos como perfil profissional e comportamental, as entregas esperadas por essa pessoa, as condições de trabalho, de desenvolvimento profissional e contratuais ofertadas pela organização. Desta forma, o modelo de competências favorece a captação na parte crucial da estratégia que seria a definição dos perfis e agregação de valor.

Na mesma etapa do modelo, por outro lado, há o Desenvolvimento de Competências, no qual são definidos os mecanismo de criação e aprimoramento de competências em meio ao corpo funcional existente na organização, por meio da aprendizagem (BRANDÃO & GUIMARÃES, 2001). Para Dutra (2012), desenvolvimento profissional seria a “capacidade para assumir atribuições e responsabilidades em níveis crescentes de complexidade” (p. 66). Para tanto, o modelo de competências se torna efetivo a partir do momento em que possibilita a análise das pessoas com base em sua individualidade e de suas deficiências individuais – possibilidade de identificar os problemas da não-entrega do que foi esperado e análise da efetividade das ações de desenvolvimento e adequação destas – estabelecer um plano de ação de desenvolvimento individual, focado nos seus *gaps* de desempenho e adequado às capacidades e condições individuais.

Essas análises permitem um aprimoramento focado no indivíduo, que resulta em maior sucesso no desenvolvimento. Segundo Dutra (2012), as ações podem ocorrer formalmente, estruturadas com conteúdos programáticos, metodologias didáticas, instrutores, material bibliográfico, cronogramas ou de maneiras não-formais, por meio de atuações no

próprio trabalho em atividades diversas como participação em projetos interdepartamentais ou interinstitucionais, trabalhos filantrópicos, estágios – mesmo não tendo um formato estruturado como um curso, esse percurso formativo deve ser bem delineado de forma a envolver o profissional a ser desenvolvido.

Na etapa de acompanhamento e avaliação são observados os resultados das ações anteriores – aqui essas ações de captação e desenvolvimento de competências são acompanhadas –, Dutra (2012, p. 69) aponta a dificuldade das organizações em acompanhar e medir o desempenho e sob sua conceituação, “o desempenho é o conjunto de entregas e resultados de determinada pessoa para a empresa ou negócio”. Para esse autor, devem ser medidos e avaliados o *desenvolvimento*, o *esforço* e o *comportamento*, que seriam os resultados das habilidades, conhecimentos e atitudes. Para Brandão (2012), essa etapa fundamental permite também oferecer o *feedback* das ações, observando o alcance dos resultados propostos e as diferenças entre o planejado e o realizando, o que possibilita o seu aprimoramento das ações.

Por fim, na parte de Retribuição, observa-se que o modelo de gestão por competências possibilitaria um melhor reconhecimento do bom desempenho – uma vez que planejado, aprimorado, acompanhado e, finalmente, medido – e também da remuneração por competências. A respeito desta última etapa, Dutra (2012) explana que um sistema de valorização das pessoas que atenda as necessidades das pessoas nas organizações – econômicas, de crescimento pessoal, de segurança, reconhecimento – necessita de alguns padrões para possibilitar coerência e real valorização dos indivíduos: perenidade dos parâmetros e abrangência dos critérios avaliativos e confiabilidade nestes. Segundo Pizzato (2004), a remuneração por competências acontece quando novas competências individuais são adquiridas ou pelo enquadramento salarial dos membros da organização em níveis de importância e complexidade, além das novas aquisições. A viabilização dessas ferramentas de gestão deve ser precedida por um processo chamado mapeamento de competências, apresentado a seguir.

2.4 Mapeamento de competências: identificação e descrição

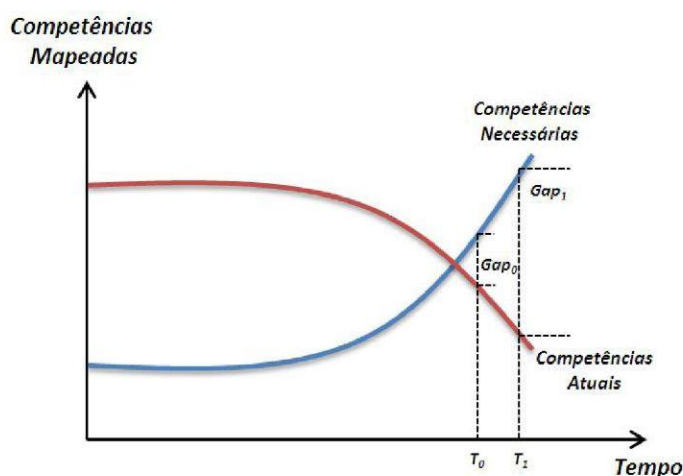
O entendimento do processo de mapeamento é importante, uma vez que, mesmo não havendo nenhuma proposta nesta pesquisa de revisão dos processos de trabalho e

competências da organização, a compreensão desse procedimento levará ao maior entendimento de como o ferramental de alocação de pessoas por competências se estrutura. Partindo da proposta de Brandão, o mapeamento seria a indicação descritiva “operacionalmente em termos de padrões de desempenho, que representam expectativas da organização em relação ao desempenho de seus empregados” (BRANDÃO, 2012, p. 14).

Pertencente a um das etapas do processo de gestão por competências, conforme Figura 3, o mapeamento é fundamental para o funcionamento das diversas ferramentas de gestão elaboradas sobre competências. Para Dutra (2012), a implementação de um sistema de gestão por competências deve envolver todos os interessados no processo, uma vez que implica revisões na forma de valorização, repensar trajetórias e critérios de movimentação, vários tipos de alterações nos padrões culturais e políticos da organização. Desta forma, após as definições iniciais dos parâmetros do sistema de gestão de pessoas, passa-se à fase de modelagem, na qual, por meio de diversas ferramentas como *workshops*, painéis de debates, entrevistas, levantamento de dados, são envolvidos todos os interessados no processo.

Neste processo de modelagem do sistema proposto por Dutra (2012) se insere o mapeamento das competências. Sendo já analisados e revistos todos os processos organizacionais, como sistema de carreiras e remuneração, dimensão e estrutura de pessoal da organização e já, anteriormente, definidos as metas, a visão e os objetivos, passa-se ao mapeamento das competências ou diagnóstico que visa identificar o *gap* de competências, isto é, a diferença entre as competências necessárias para concretizar os ensejos da organização (BRANDÃO, 2012). A Figura 4 demonstra a ideia em tela.

Figura 4 – Identificação dos gaps de competências



Fonte: Brandão (2012).

Na Figura 4, estão dispostas duas linhas: a ascendente representa as competências necessárias para a ação de determinada organização e a descendente representa as competências disponíveis. Segundo Brandão (2012), a curva das competências necessárias tende ao crescimento pelos crescentes dinamismo e complexidade dos ambientes onde estão inseridas as organizações e a curva das competências atuais tende ao declínio pela natural obsolescência que corrói as competências devido às constantes mudanças econômicas, sociais, tecnológicas e culturais. O ponto ideal para qualquer organização seria a intercessão entre as duas linhas, ou seja, estão sendo supridas as necessidades da organização com o que ela já dispõe de competências, o que segundo Brandão não ocorre com frequência, devido ao dinamismo de mercado e à concorrência acirrada. O mapeamento visa identificar o *gap*, ou seja, a diferença entre as duas linhas, possibilitando a ação da organização para diminuí-lo – deve-se observar, no entanto, que a não-identificação dessas lacunas pode acarretar seu aprofundamento (*gap1* na Figura 4), o que comprometeria a sustentabilidade e a competitividade da organização.

Esse trabalho de diagnóstico é extremamente complexo e deve ser preparado com muito rigor metodológico. Alguns autores sugerem a criação do que seria um dicionário de competências, onde as diversas competências são descritas a partir de estudos comparados e é desenvolvida uma lista com a descrição delas. Desta forma, poupa-se tempo ao se escolher e

enquadrar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos indivíduos nesses *competency clusters* (SPENCER & SPENCER, 1993). Brandão (2012) discorda dessa opção, afirmando ser pouco razoável e contraditória em relação ao princípio das competências, uma vez que as organizações possuem suas estruturas, culturas, estratégias e diversas outras características próprias. Spencer e Spencer lembram que, no entanto, existem algumas precauções na ideia da criação de dicionários de competência, como o entendimento de que são dicionários genéricos e não necessariamente precisos, as escalas representariam apenas as mais comuns competências, sendo muito mais aplicáveis a posições gerenciais administrativas que a professores ou cientistas, por exemplo (SPENCER & SPENCER, 1993) – o que, de certa forma, corrobora a ideia de Brandão.

Apesar das limitações, os dicionários de competências podem ser de grande auxílio às etapas do mapeamento, fornecendo exemplos da descrição das competências e suas escalas de completude. Brandão (2012) lembra que para se ter um mapeamento adequado é preciso utilizar-se de métodos e técnicas de pesquisa social que permitam identificar com precisão as competências relevantes no contexto de cada organização. Spencer e Spencer (1993) elencam seis métodos que têm sido utilizados nos modelos de competência clássicos: entrevista de eventos comportamentais, painel de especialistas, levantamentos, sistemas de dados de competências, análises de tarefas e funções e observação direta. Além destes, Brandão inclui a análise documental como uma das ferramentas.

A análise documental, como elencada por Brandão, é, na verdade, o primeiro passo em qualquer outra circunstância de utilização das ferramentas indicadas por Spencer e Spencer, e seria o estudo da documentação escrita da organização e análise de suas características, como conteúdo manifesto, significados, intenções subjacentes para a extração dos aspectos mais importantes (BRANDÃO, 2012). Tendo como finalidade interpretar e descrever o conteúdo de diversos documentos, definindo categorias de análise e identificando elementos que permitam fazer inferências sobre competências relevantes ao objetivo organizacional, a análise documental pressupõe ainda a codificação e categorização das informações, de forma a apoiar e dar origem às descrições objetivas das competências (BRANDÃO, 2012).

As entrevistas são outra forma de levantamento das informações referentes às competências. Para Brandão (2012), essa técnica pressupõe uma experiência bilateral de comunicação, mediante a apresentação de questões por um entrevistador e a obtenção de

respostas e percepções a cerca do entrevistado. Spencer e Spencer (1993) sugerem um método desenvolvido por David McClelland, no qual o entrevistado fala sobre as mais críticas situações de seu trabalho, o que permitiria ao entrevistador medir competências tais como motivação ou pensamento lógico para solução de problemas. Apresentando certas vantagens, como identificação empírica e precisa das competências e liberdade de uso, esse método, no entanto, ofereceria algumas dificuldades como alto custo e muito tempo gasto, necessidade de grande *expertise* e perda no foco sobre tarefas e funções (SPENCER & SPENCER, 1993).

Outra ferramenta, denominada por Spencer e Spencer (1993) como painel de especialistas (*expert panels*) ou como na utilização da metodologia de grupo focal, como sugerido por Brandão, funciona como um *brainstorm* conduzido por um especialista, um moderador. Segundo Brandão (2012), essa ferramenta procura identificar como os indivíduos percebem ou pensam sobre questões predeterminadas relativas às competências. Spencer e Spencer (1993) descrevem como vantagens a velocidade e eficiência da coleta dos dados, além da inerente profusão de conceitos de competências, proveniente das dinâmicas, mas são cautelosos em afirmar algumas desvantagens no processo uma vez que pode ocorrer omissão de fatores críticos de competências por falta de vocabulário técnico dos participantes e também por repisarem conceitos que na verdade seriam falaciosos ou pouco relevantes para um desempenho satisfatório.

Os questionários ou levantamentos por meio de formulários estruturados seria outra opção para o mapeamento, onde são lidos e preenchidos pelos próprios respondentes, sem intervenção de terceiros. Podem ser estruturados, não-estruturados ou semiestruturados (BRANDÃO, 2012), devendo focar especialmente em questões: como se distingue as competências entre a performance superior e a mediana, se as competências podem ser adquiridas, por quais meios poderão – recrutamento e seleção ou capacitação, por exemplo –, quais competências não encontradas faltariam para o desempenho superior (SPENCER & SPENCER, 1993). Brandão (2012) lembra que esses questionários devem ser validados semanticamente antes da aplicação, para se evitar confusões e má interpretação das questões. Além disso, estes podem ser tabulados (questões fechadas) e tratados em *softwares* estatísticos, o que oferece uma boa opção no tratamento das informações. Spencer e Spencer (1993), no entanto, lembram das limitações dos questionários a determinados itens e conceitos pré-estabelecidos e são reticentes quanto ao uso generalizado a todos os níveis organizacionais, ao que Brandão (2012) responde com a utilização de formulários semiestruturados que abarcariam competências não elencadas ou outras informações não

dispostas nas questões fechadas e certo rigor metodológico para evitar o uso banalizado do instrumento.

Os sistemas de dados de competências seria uma variação das entrevistas por meio de recursos digitais, onde se pode dispor de muito mais informação instrutiva ao respondente, evitando-se assim os erros gerados por maus entendimentos. Spencer e Spencer (1993) afirmam que, assim como os questionários, essa ferramenta também é limitada pelo que foi programado. Além disso, esses autores receiam sobre a qualidade das respostas preenchidas sem qualquer supervisão. De forma muito similar, outro método explanado por Spencer e Spencer (1993) seria as análises de tarefas e funções, onde estas são listadas detalhadamente por meio de vários instrumentos, como entrevistas individuais ou coletivas e questionários. Entretanto, o foco pode ser desviado para o trabalho e não para o indivíduo, conforme alertam os autores.

Por fim, o último método proposto por Spencer e Spencer (1993) e Brandão (2012) seria o da observação direta aos indivíduos em suas performances laborais e comportamentos, onde são registrados e examinados detalhadamente os fenômenos, sem envolver interação entre o pesquisador e os sujeitos observados. Carbone (2009) ressalta que uma das vantagens da observação refere-se à possibilidade de examinar detalhes do desempenho de pessoas e grupos no seu próprio contexto laboral, percebendo informações que poderiam ser omitidas em outros métodos. Além disso, validam, segundo Spencer e Spencer (1993), as informações obtidas em outros métodos.

2.5 Gestão por competências e o serviço público

Segundo Hondeghe (2006), a noção de gestão por competências surgiu pela primeira vez no setor privado nos EUA e no Reino Unido nos anos 1980 e tratava-se de uma resposta aos desafios colocados pelas mudanças econômicas ligadas à globalização, à crescente concorrência internacional e às mudanças tecnológicas. Esse avanço coincide com a introdução da nova gestão pública (*New Public Management*) no Reino Unido e o governo de negócios nos Estados Unidos (*Entrepreneurial or Re-engineered Government*). A introdução dessa metodologia forneceria uma resposta para os problemas colocados pelas mudanças culturais e organizacionais que aconteciam à época (HONDEGHEM, 2005).

Hondeghem (2006) ainda afirma que a Gestão por Competências ou Gestão Baseada em Competências envolveria a identificação de competências que distinguem o alto desempenho do desempenho mediano, em todas as áreas de atuação da organização. Assim, construiria um quadro e o utilizaria como base para o recrutamento, seleção, treinamento e desenvolvimento, recompensas e outros aspectos de gestão de pessoas. A gestão por competências é utilizada no setor público de muitos países membros da OCDE. Alguns, como Canadá, Estados Unidos e Reino Unido a usam há várias décadas, e ela é amplamente utilizada e incorporada. Outros, como Bélgica, Finlândia, Holanda, Suécia e Estônia, introduziram-na mais recentemente (OCDE, 2010).

As diversas intenções ao introduzir a gestão por competências nos países membros da OCDE são numerosas e divergentes (OCDE, 2010): criação de flexibilidade – Austrália e Bélgica; aumento da eficiência e eficácia na gestão de pessoas – Austrália e Canadá; prover maior clareza nas prioridades de desenvolvimento de pessoas – Dinamarca; transpor o modelo burocrático clássico – França; fortalecimento da competitividade governamental – Coreia do Sul; estabelecimento de um serviço público flexível e profissional que se adapte facilmente às mudanças que têm confrontado o governo – Países Baixos; propulsor de mudança cultural e organizacional – Bélgica e Reino Unido; alinhamento estratégico entre os indivíduos e as organizações públicas – Estados Unidos.

As organizações pertencentes ao setor público têm introduzido a gestão por competências por diversas razões e a mudança aparece como o fator relevante na necessidade da implementação de práticas gerências por competências. As razões para aplicação da gestão por competências no serviço público frequentemente recaem sobre vários benefícios, como (Hondeghem, 2010, p. 16-17):

- enfatizando os recursos humanos como essenciais para a prosperidade e longevidade das organizações públicas;
- o afastamento das funções e atividades estritamente definidas para processos integrados e trabalho em equipe;
- criação de flexibilidade necessária para se adaptar rapidamente às mudanças nas necessidades dos clientes e as condições de negócio até a implantação baseada na competência dos funcionários;
- consistência na identificação e medição da qualidade de pessoas em todas as fases do ciclo de emprego;
- proporcionar aos funcionários a oportunidade de desenvolver e aplicar novos conhecimentos e habilidades em troca de seu trabalho e empenho;
- padrões de competência podem testar a eficácia da formação, melhorar o recrutamento, identificar lacunas de treinamento que possam levar a uma maior eficiência, produtividade, segurança do trabalhador, e retenção de funcionários;

- criar uma cultura de aprendizagem contínua.

No âmbito brasileiro, o governo federal começou a introduzir a gestão por competência como parte de uma estratégia para fortalecer a capacidade do serviço público. Por meio do Decreto 5.707, 02 de fevereiro de 2006, o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão definiu diretrizes para os órgãos federais de desenvolvimento de executivos de gestão e introduziu o conceito de administração baseada em competências (gestão por competências). A OCDE afirma no relatório sobre a gestão pública brasileira que “este é um passo importante na melhoria da capacidade da administração para cumprir as prioridades do governo em áreas essenciais como educação, política social e proteção ambiental” (OCDE, 2010, p. 133).

Além disso, a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) muito tem se esforçado para disseminar esse modelo de gestão por meio de suas publicações, a Revista do Serviço Público, e também por meio de livros e coletâneas de artigos. Um exemplo desses contributos para o desenvolvimento e aplicação de modelos de gestão por competências no serviço público pode visto em Pires (2005), que expõe a trajetória das políticas de recursos humanos no setor público brasileiro, bem como conceitos, dimensões e aplicações da abordagem da competência, além de apontar caminhos para a integração do modelo aos diferentes subsistemas de gestão de pessoas, analisando sua viabilidade por meio do exemplo de alguns casos de sucesso em órgãos e empresas públicas nacionais.

A gestão por competência passou a constituir um dos temas sobre os quais parece haver crescente interesse por parte de pesquisadores e organizações. Não obstante os esforços já realizados, sobretudo no campo teórico, para explicar a natureza da competência e de seus componentes, muitas questões ainda permanecem sem resposta como a construção de modelos de gestão por competência para organizações complexas como as universidades públicas brasileiras.

Podem-se registrar algumas tentativas de discussão sobre a gestão por competências no âmbito da gestão universitária, em especial de entidades públicas. Uma vez que as universidades possuem dois grupos funcionais bem definidos, os docentes e os técnicos, há registro de muitos trabalhos referenciando a atuação docente, responsáveis pela atividade fim – muitos desses trabalhos produzidos na área da Educação e também da Administração. Em contrapartida, os técnicos que integram o quadro de pessoal das

Instituições Federais de Ensino, denominados Técnico-Administrativos em Educação, ainda têm sido muito pouco estudados.

A Revista de Gestão Universitária da América Latina e alguns encontros acadêmicos têm estimulado a produção científica sobre essa categoria. Desses trabalhos já publicados, que relacionam a gestão por competências com o corpo técnico-administrativo, pode-se contabilizar: *Mapeamento de competências individuais dos servidores técnico-administrativos da Universidade Federal Do Pará* (COSTA & ALMEIDA JUNIOR, 2013), e dois artigos apresentados pela Revista de Gestão Universitária da América Latina: *Avaliação do processo de ingresso dos servidores Técnico-administrativos da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC* (NUNES et al., 2011) e *Proposta de melhoria no desempenho nas funções administrativas em uma universidade federal* (PACHECO et al.; 2013).

3 GESTÃO UNIVERSITÁRIA

3.1 A gestão de pessoas em instituições públicas de ensino

A origem das universidades brasileiras remonta a algumas tentativas infrutíferas no período colonial brasileiro, como os colégios jesuítas. Entretanto, nesse período não era de interesse da metrópole portuguesa incentivar a existência de instituições como essas na colônia. Segundo Ana Waleska Mendonça (2000), a extensão de prerrogativas universitárias aos colégios jesuítas, por volta do ano de 1605, e posteriormente a negativa de reconhecimento de títulos conferidos pelo Colégio da Bahia, em 1675 (FÁVERO, 1980), foi frustrada a partir da “intencionalidade da coroa portuguesa de manter a dependência com relação à Universidade de Coimbra, a rigor, a única universidade existente em Portugal (já que a outra universidade existente no Reino, a de Évora, nunca teve as mesmas prerrogativas que Coimbra)” (MENDONÇA, 2000, p. 132).

A dependência política e também cultural era reforçada por essas atitudes da metrópole, que obrigava as famílias locais a enviarem seus membros a Coimbra para estudos, onde estudaram, até o XIX, cerca de 2500 brasileiros, e também eram concedidas algumas bolsas de estudos para os filhos dos colonos (MENDONÇA, 2000; CUNHA, 2000). Ao centrar-se em Coimbra, segundo Mendonça, a formação das elites brasileiras foi baseada num espírito renovado das Reformas Pombalinas, de ideário iluminista, e favoreceu muito os movimentos insurrecionais de independência política.

Apenas alguns pequenos esforços obtiveram tímido sucesso com a vinda da família real, em 1808, quando surge o interesse pela criação de escolas médicas na Bahia e no Rio de Janeiro e escolas jurídicas em Recife e São Paulo. Segundo Fávero (1980, p. 34), essas instituições foram “centros de irradiação de novas ideias filosóficas, de movimentos literários, de debates de discussões culturais que interessavam à mentalidade da época”, de onde provinham os quadros para as assembleias legislativas, governos provinciais e governo central.

Com a vinda da Família Real para o Brasil, em 1808, e com a Independência, em 1822, a principal preocupação do governo, em relação à educação, era formar as elites

dirigentes do país. Sendo assim, os ensinos secundário e superior passaram a ser privilegiados em detrimento do ensino primário e do técnico-profissional (MENDONÇA, 2000). Com elevação do Brasil de colônia para parte de um Reino Unido a Portugal, diversas instituições até então proibidas no território local foram criadas, como instituições econômico-financeiras, administrativas e culturais. Também foi transferida para o Brasil a estrutura burocrática civil, militar e eclesiástica do Reino, favorecendo uma guinada no sistema educacional (CUNHA, 2000).

Na primeira Constituição, datada de 1824, os tópicos específicos sobre a educação tinham como principal formar as elites dirigentes do país. No Império, outras tentativas de criação de universidades se fizeram sem êxito; uma delas foi apresentada pelo próprio Imperador, em sua última Fala do Trono (1889), propondo a criação de duas universidades, uma no Norte e outra no Sul do país, que poderiam constituir-se centros de alta organização científica e literária (FÁVERO, 2006).

Da Proclamação da República até a Revolução de 1930, diversos dispositivos legais surgem, favorecendo o surgimento de universidades públicas nos estados. Entretanto, durante esse período, surgiram muitas escolas superiores isoladas e não propriamente universidades (CUNHA, 2000). O Decreto n. 8.659, de 5 de abril de 1911, conhecido como Lei Rivadavia Correa, é o marco da universidade pública contemporânea, sendo a primeira lei orgânica do ensino brasileiro: criou o Conselho Superior de Ensino – primórdios do Conselho Nacional de Educação – constituído por dirigentes e representantes das então únicas escolas federais existentes, definiu o primeiros elementos da autonomia universitária didática e financeiro-administrativa (os estabelecimentos passaram a ser *corporações autônomas*) e constituição dos corpos docente e funcional, conselhos das escolas, regimes de ensino e ano letivo.

Pode-se dizer, também, que esse dispositivo foi o marco do início da gestão universitária brasileira, uma vez que regulava também o funcionamento, o orçamento e a administração das escolas superiores da época. Dos artigos 94 a 107, descreve-se como deverá se constituir o corpo funcional mínimo dos estabelecimentos de ensino, sendo facultada a cada instituição a contratação de pessoal a que permitisse o seu orçamento. É importante ressaltar a descrição das atividades de cada uma das funções desses trabalhadores marcados nessa lei.

Outro instrumento legal, o Decreto n.º 11.530, de 18 de março de 1915, instituiu os exames vestibulares para a seleção dos candidatos ao ensino superior, de forma a estabelecer melhor controle sobre o acesso às escolas superiores e também outro dispositivo, o Decreto n.º 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, determinou a adoção de critério de *numerus clausus*, medida aparentemente óbvia, de determinação de oferta de vagas – anteriormente todos os aprovados teriam direito a vagas, mesmo em anos subsequentes, e esse dispositivo previa dar mais eficiência ao ensino pela diminuição da quantidade de estudantes em determinados cursos e condução de excedentes para cursos menos procurados (CUNHA, 2000).

Em 7 de setembro de 1920, por meio do Decreto n.º 14.343, o Presidente Epitácio Pessoa institui a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), reunindo três unidades de caráter profissional, às quais foi assegurada a autonomia didática e administrativa: Escolas Politécnica, Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e Faculdade Livre de Direito. Desse modo, a primeira universidade oficial é criada, resultando na justaposição de três escolas tradicionais, sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características (MENDONÇA, 2000). Da mesma forma, pela aglutinação de faculdades de Engenharia, Direito, Medicina, Odontologia e Farmácia, já existentes em Belo Horizonte, foi criada a Universidade de Minas Gerais, com aportes generosos de subsídios do governo estadual e também dos próprios professores para a organização da reitoria (CUNHA, 2000).

Em 1931 é promulgado o Decreto-Lei n.º 19.851/31, conhecido como Reforma Campos ou mesmo como Estatuto das Universidades Brasileiras, que dispõe sobre o ensino superior no Brasil e sobre a organização técnica e administrativa das universidades. Trata-se do desdobramento, no campo do ensino superior, da centralização político-administrativa iniciado com o recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública (CUNHA, 2000). Essa reforma traz novos avanços, entre os quais um aumento relativo da autonomia universitária como preparação gradual para a autonomia plena. O decreto autorizou a criação de diversas universidades pelo país, a partir da aglutinação de pelo menos três faculdades locais, em funcionamento há no mínimo 15 anos, uma espécie de integração das escolas ou faculdades na nova estrutura universitária. Entretanto, apresentavam-se como “verdadeiras ‘ilhas’ dependentes da Reitoria” (FÁVERO, 1980, p. 50) e a instituição que pleiteasse sua elevação e organização como universidade deveria deter um elevado patrimônio, e somente satisfazendo essas exigências o governo lhe concederia o *status* universitário e o usufruto de sua autonomia (CUNHA, 2000).

Além dessa medida do estabelecimento das universidades como uma junção de escolas e faculdades pré-existentes, o decreto também sedimentou uma forma clássica de organização destas instituições como a cátedra como unidade operativa de ensino e pesquisa docente, entregue a um professor detentor de toda a regência sobre o assunto da cátedra, vitaliciedade sobre ela e poder de escolha de seus assistentes e auxiliares de ensino (FÁVERO, 2000; COUTINHO, 2009). Segundo Coutinho (2009), os catedráticos detinham imenso poder político na unidade, possuíam autoridade total, tanto pedagógica como administrativa, eram responsáveis pela organização de seus laboratórios e pela seleção de seu séquito de auxiliares e assistentes. Entretanto, o Decreto n.º 19.851/31 passou a exigir que esse grupo de apoio ao catedrático fosse submetido ao concurso de livre-docência após determinado tempo (CUNHA, 2000).

A ideia das cátedras se mantém firme por muito tempo e ganha forças nas Constituições federais de 1934 e 1946. A primeira vedou a dispensa de concurso público de provas e títulos. Por sua vez, a segunda reafirmou os benefícios, assegurando a vitaliciedade para os aprovados em concursos (FÁVERO, 1980). Esse panorama desenhando sobre as estruturas das universidades foi pouco alterado, apenas pela criação de mais instituições, como ocorreu no segundo governo Vargas e também pela federalização de algumas instituições autônomas existentes. Todavia, o período que se estende de 1920 a 1968 compreende os anos mais críticos para a história da universidade no território nacional, período ao longo do qual houve a efetiva implantação das instituições no Brasil e durante o qual assumiram a configuração que permanece até os dias atuais (MENDONÇA, 2000). Somente no final da década de 1960 houve a reforma universitária de maior amplitude que desenhou as instituições como são na atualidade, com a Reforma Universitária de 1968, consubstanciada na Lei n.º 5.540/68.

3.2 A Reforma Universitária de 1968 e outras reformas

Segundo Coutinho (2009), a grande contribuição da Reforma de 1968 foi a integração das unidades organizacionais das universidades federais, aumentando a eficiência de sua estrutura funcional e formacional, ao criar os institutos de ciências básicas e também a estrutura matricial característica das universidades: a pró-reitorias, como são chamadas as divisões da administração central das instituições de ensino, são corresponsáveis pela

formação dos alunos, bem como as escolas, faculdades e institutos. O aumento da complexidade das estruturas organizacionais das universidades demandou também uma melhor elaboração dos planos de carreira de seu corpo funcional e docente de forma a compreender as demandas da gestão e da execução de suas atividades-fim.

A partir da constituição de algumas universidades públicas pela junção de diversas faculdades e escolas previamente existentes, conforme apresentado anteriormente, sustentada pelo Decreto-Lei n.º 19.851/31, as universidades ainda não passavam de um conglomerado de escolas, ou mesmo uma federação (COUTINHO, 2009). Segundo esse autor, no caso da UFMG, para surpresa de todos os membros do Conselho Universitário à época, o prof. Aluísio Pimenta foi o primeiro reitor a se dedicar em tempo integral às atividades do Reitorado, de fevereiro de 1964 a fevereiro de 1967 – à época, ao parecer e experiência da comunidade universitária, não era necessária a dedicação, muitas vezes pelo papel ilustrativo, sendo o poder concentrado entre os diretores das unidades acadêmicas (COUTINHO, 2009).

O panorama prévio a reforma de 1968, ocasionada pela lei 5.540/1968, era muito comum às universidades já existentes: segundo Cunha (2000), existiam somente faculdades isoladas ou ligadas por laços mais simbólicos do que propriamente acadêmicos, mudanças essas possíveis pela repressão político-ideológica, como o fim das cátedras e mudanças na estrutura administrativa. Essa reforma visava o aumento das matrículas na rede federal de ensino superior, mas com otimização dos custos médios por estudante. Antecedente à reforma, recebendo apoio de instituições norte-americanas, o MEC já observava a necessidade de mudanças no sistema universitário, concluindo no Relatório Meira Mattos (1968), bem como no Plano Atcon (1967): “a defesa dos princípios de autonomia e autoridade; a dimensão técnica e administrativa do processo de reestruturação do ensino superior; a ênfase nos princípios de eficiência e produtividade; a ideia de ‘Centros universitários de estudos gerais’; a necessidade de reformulação do regime de trabalho docente” (FÁVERO, 1998, p.153).

A partir do Decreto n.º 62.937, de 2 de julho de 1968, foi criado um Grupo de Trabalho para estudar, em caráter de urgência, as medidas que deveriam ser tomadas para resolver a “crise da Universidade” (FÁVERO, 1998, P. 155), e entre os fatos mais interessantes do relatório estava a constatação de que as universidades brasileiras se organizavam a partir das faculdades tradicionais, pois, mesmo tendo crescido nos anos 1950,

permaneciam com a mesma estrutura anacrônica. Coutinho (2009) explica como esta estrutura existia na UFMG:

A unidade acadêmica dispunha de todos os recursos humanos, materiais e organizacionais de que necessitava e cumpria seu objetivo de maneira independente das demais. Redigia e publicava o edital do concurso vestibular, realizava-o em suas dependências, publicava o resultado, matriculava os candidatos aprovados, ministrava aos alunos todas as disciplinas do currículo por ela organizado, colava-lhes grau e entregava-lhes o diploma. (p. 33-34).

Além disso, Coutinho (2009) também lembra que todas as funções administrativas “registro e controle acadêmico, contabilidade, administração de pessoa, assistência jurídica, controle de patrimônio, transporte e serviços gerais” eram executadas pelos funcionários de cada uma das faculdades ou escolas (p. 34-35). Assim, o estudante ingressava em determinado curso, cumprindo todo o currículo, padronizado e sem disciplinas eletivas ou optativas, era-lhe conferido o grau e tempos depois o diploma devidamente registrado pelo MEC e assinado pelo Reitor – “o que talvez fosse a única manifestação perceptível da maior autoridade da Universidade em sua vida” (COUTINHO, 2009, p. 39).

Fávero (1998) afirma que foi necessária a reforma a partir do relatório do Grupo de Trabalho após seus apontamentos a problemas graves e à incapacidade das universidades de ofertarem formação adequada indispensável à expansão da indústria nacional e por estar defasada socioculturalmente, sendo os principais pontos da reforma, visando, principalmente, aumentar a eficiência e a produtividade das universidades, segundo a autora: o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação, e, além desses, Cunha (2000) ainda acrescenta a questão de estruturas e territórios.

Tanto a departamentalização quanto o sistema de matrícula por disciplina e também as questões referentes a estruturas e territórios se relacionam com o aprimoramento funcional e a eficiência e eficácia nas universidades. Para se evitar a duplicação de meios e fins idênticos ou equivalentes, uma vez que havia docentes e laboratórios de diversas áreas em cada uma das unidades acadêmicas “independentes” – o que promovia o insulamento de professores em pequenos grupos lotados em unidades acadêmicas diversas –, a lei previu que o departamento seria a unidade organizacional básica da estrutura universitária, onde se compreende as disciplinas afins, para as atividades de ensino, pesquisa e extensão (COUTINHO, 2009).

Coutinho (2009) ainda lembra que, mesmo que essa estrutura não impedisse o desenvolvimento e aprimoramento destes docentes, certamente não contribuía para isso, além de a estrutura departamental trazer eficiência uma vez que diminuiria a duplicação de recursos e de tempos ociosos, provendo economia ao erário. É importante frisar que essa alteração permitiu o funcionamento da formação universitária matricial, juntamente com a ideia dos ciclos básicos e dos institutos centrais de ciências, uma vez que as diversas unidades acadêmicas passam a cooperar entre si para a formação dos diferentes profissionais, nos variados níveis de estudo, sob a regência dos colegiados de curso e seus coordenadores (COUTINHO, 2009; Lei n.º 5.540/68, art. 13, § 2º) – os alunos, em sua formação, necessitam de disciplinas sob a responsabilidade de diferentes departamentos e unidades acadêmicas.

Da mesma forma para a cooperação da formação acadêmica em diversos níveis, a estruturação do ensino em matrículas por disciplina e o sistema de créditos favoreceram maior flexibilidade, embora não obrigatórios foram adotados por todas as universidades do sistema federal (FÁVERO, 1998). A autora afirma que essas mudanças de intenção benéfica, em um primeiro momento, não conseguiram responder completamente ao problema das necessidades da formação, tendo-se, em alguns casos, um elenco de disciplinas muitas vezes desconexas, apesar de administrativamente ligadas por pré-requisitos ou co-requisitos desarticulados.

Os institutos centrais e os ciclos básicos também tiveram força com a reforma, mas não permanecem da mesma forma como foram organizados. Estavam previstos em lei os vestibulares unificados por universidade, a fim de promover um melhor aproveitamento do número de vagas e a admissão do ingresso não para determinado curso, mas para determinada área, uma vez que este se matriculava a um ciclo básico ofertado por um dos institutos centrais (FÁVERO, 1998; COUTINHO, 2009). Segundo Fávero (1998), com as funções de recuperar insuficiências evidenciadas pelo vestibular e orientar para escolha da carreira, os ciclos básicos, logo de sua implantação, abandonaram estas funções em detrimento de melhores ações para o aproveitamento do alunado em cursos menos procurados, ficando apenas a cargo de prover formação anterior ao ciclo profissional da graduação, perderam sua finalidade, vindo a ser extintos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os institutos a funcionarem como as demais escolas e faculdades da universidade (Lei n.º 9.394/1996; FÁVERO, 1998).

Alguns dispositivos legais alteraram também a carreira docente. Entre 1966 e 1967, alguns decretos e também a Constituição de 1967 minaram o poder e legitimidade dos

catedráticos, revogando o regime de vitaliciedade e substituindo nas universidades federais por uma carreira que constava de concursos de provas e títulos (CUNHA, 2000). Com isso, a livre-docência caiu em desuso na sua forma original, pois dependia do sistema de cátedras, uma vez que era o requisito dos auxiliares e assistentes dos catedráticos para permanência na docência. O governo também reforçou o sistema nacional de pós-graduação, condição necessária para suprir pessoal qualificado à docência.

Além disso, docentes-pesquisadores aliados à tecnocracia militar asseguraram recursos para o desenvolvimento de pesquisas, criação de entidades fomentadoras e estendendo a todas as áreas do conhecimento, todas condições propícias a adequação à Lei n.º 5.540/68 da reforma que o ensino fosse indissociado da pesquisa, ao que Cunha (2000, p. 188) lembra que “embora essa determinação buscasse evitar a existência de quadros de docentes distintos dos de pesquisadores, ela foi reinterpretada para significar que todo professor deveria, ao mesmo tempo, ensinar e pesquisar”.

Todas as alterações no sistema de funcionamento do ensino superior promovido pela Reforma de 1968 forçaram as universidades a se organizarem administrativamente para comportá-las. A Lei n.º 5.540/68, no seu texto original, era bem pobre em instruções referentes à organização gerencial das universidades e seu artigo 16º foi o único que versava sobre como seriam escolhidos o reitor, vice-reitor e diretores – indicados em listas para a escolha do Presidente da República –, sobre seu mandato de 4 anos e que responderiam sobre seus atos de abusos ou omissões. Por meio da Lei n.º 6.420/1977, foi autorizada às universidades dispor de Reitores, Sub-Reitores, Decanos ou autoridades equivalentes, designados pelo Reitor, até o máximo de 6 (seis) no total, conforme dispuserem os respectivos Estatutos, de forma a distribuir as tarefas necessárias a organização moderna em que se tornaram as universidades – atualmente as universidades mantidas pelo Governo Federal não dispõem de limites de pró-reitorias.

A crítica à Reforma de 1968 não está prevista nesta dissertação, mas, obviamente, para o contexto deste trabalho, é necessário observar como se deu e quais foram os principais problemas decorrentes dessa mudança. Após a Reforma de 1968 e todos os seus ajustes nos anos seguintes, muitas mudanças ocorreram nas universidades, como os avanços tecnológicos que imprimiram modificações no seu funcionamento, mas também algumas outras reformas ou avanços foram também implementados, destacando-se o Plano de Reestruturação das

Universidades Brasileiras (REUNI) e a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com as iniciativas de educação à distância.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, é uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em reconhecimento ao papel estratégico das universidades federais para o desenvolvimento econômico e social do país. O programa foi estruturado em diversas etapas e as Universidades interessadas em participar apresentaram seus projetos até o final do ano de 2007.

O Reuni foi estruturado num plano de cinco anos, seus principais objetivos foram:

garantir as universidades as condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência na educação superior; assegurar a qualidade por meio de inovações acadêmicas; promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino, integrando a graduação, a pós-graduação, a educação básica e a educação profissional e tecnológica; e otimizar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura das instituições federais de educação superior. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009).

Além desses objetivos, o Reuni ainda teve ambiciosas metas: a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90%; elevação gradual da relação aluno/professor para 18 alunos para 1 professor (antes não passava de 11,4 alunos por cada 1 professor); aumento mínimo de 20% nas matrículas de graduação e o prazo de cinco anos, a partir de 2007 – ano de início do Programa.

Ao se analisar as diretrizes do Reuni, conforme o Decreto n.º 6.096/2007, percebe-se que foi um projeto calcado sobre a evolução qualitativa do sistema de educação superior público e também sua expansão. Com fins claramente inclusivos, o programa foi propulsor de diversas outras ações que foram percebidas como necessárias para o desenvolvimento de suas ações, tais como fortalecimento do Exame Nacional do Ensino Médio e a criação dos Quadros de Referência de Técnico-Administrativos em Educação e o Banco de Professor Equivalente, propostas estruturadoras de pessoal – a área de recursos humanos foi a principal dificuldade de implantação do programa, seguida pela dificuldade das obras de infraestrutura necessárias à expansão.

O outro programa importante de destaque em meio à evolução recente das universidades públicas federais seria a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Essa universidade, na verdade, não se constitui uma instituição, mas um sistema integrado por

universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que teriam dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância, conforme informa o portal do programa na internet (CAPES/UAB, 2014). Teria como público-alvo a população em geral, mas o professorado atuante na educação básica tem prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal.

O Sistema UAB foi criado pelo Ministério da Educação no ano de 2005, em parceria com a ANDIFES e Empresas Estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e a Gestão da Educação Superior. Esse sistema é considerado 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 da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE.

O Sistema UAB sustenta-se em cinco eixos fundamentais:

Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso; Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios; Avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC; Estímulo à investigação em educação superior a distância no País; Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância. (CAPES/UAB, 2014).

Ambos os sistemas foram as principais inovações recentes. Entretanto, diversos outros avanços em menor escala contribuíram para o desenvolvimento das universidades tentando acompanhar as evoluções da sociedade brasileira, como as licenciaturas indígenas e formações bilíngues.

3.3 A complexidade da Gestão Universitária

As universidades públicas ou privadas fazem parte da sociedade em destacado papel, como já discutido nas páginas anteriores. Em meio ao cenário contemporâneo, de muitas e rápidas mudanças, nos aspectos político, cultural, social, econômico e tecnológico, há uma constante necessidade de adaptação e remodelagens, de onde advêm as diversas reformas pelas quais tem passado nos últimos tempos. Além disso, as universidades são instituições únicas com características diversas de outras organizações, e nesta seção, a preocupação é minimamente apresentar um pouco das singularidades as quais os seus gestores se detêm adicionalmente as funções típicas de outras organizações humanas. A partir disso, deve-se concordar com Antônio Grillo (2001, p. 14) que as universidades são organizações complexas, “com objetivos múltiplos e especializados, visando a criação e difusão do conhecimento, ela distingue-se de todas as demais organizações, apresentando características peculiares que conduzem, naturalmente, a sua gestão para utilização de princípios e modelos próprios, únicos capazes de imprimir o necessário dinamismo a suas ações”.

Basicamente, os produtos dessa organização se resumem na tríade ensino, pesquisa e extensão. Anísio Teixeira (1969), pensador e educador brasileiro e primeiro reitor da Universidade de Brasília, num artigo sobre a missão universitária, aponta essas três funções básicas e adicionalmente uma quarta, problemática a seu ver. Durante os momentos prévios da Reforma Universitária de 1968, em meio a um período político nacional conflituoso, diversos pensadores estavam atentos às possíveis modificações necessárias à evolução e modernização dessas organizações, principalmente as públicas. Segundo Teixeira (1969), tendo as universidades uma longa história na sociedade e passado por vicissitudes e transformações, as suas funções básicas ainda eram cumpridas de forma fragmentada, incerta e às vezes acidentadas.

Teixeira (1969) lembra que uma das maiores e principais funções é a formação de profissionais, ou o ensino propriamente em si, que à época era a principal ação das universidades, e, em menor proporção, a formação de quadros científicos de alta qualificação – mudar esse enfoque foi um dos pontos principais da reforma. Além desse, a outra função seria a do “alargamento da mente humana, que o contato com o saber e a sua busca produzem nos que frequentam a universidade”, a experiência dos profissionais em formação com o que

há de novo na produção intelectual, somada a terceira função apresentada pelo pensador, que seria a de “desenvolver o saber humano” (TEIXEIRA, 1969, p. 235), uma vez que a universidade faz-se o espaço apropriado para a “elaboração do próprio saber, de busca desinteressada do conhecimento, de ciência e saber fundamental básico”. Por fim, Teixeira apresenta a sua quarta função de “transmissora de uma cultura comum”. Em termos contemporâneos, este é o exercício da atividade de extensão, que, segundo Teixeira, não era bem exercida pelas universidades, ao que o autor conclama que a universidade brasileira seja a “grande formuladora e transmissora da cultura brasileira” (TEIXEIRA, 1969, p. 235).

A constituição atual das universidades públicas federais é dada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, conhecida pela sigla LDB, Lei n.º 9.384/1996. Em seu capítulo IV, disciplina a Educação Superior e dispõe sobre as características e estruturas das instituições de ensino superior. No artigo 44, está descrita a tríade sobre a qual é fundamentada: o ensino de graduação e da pós-graduação, a pesquisa por meio do exercício da pós-graduação e a extensão, aberta “a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino” (Lei 9.384/1996, Art. 44, IV). O texto da lei nesse inciso quarto do artigo 44 remete a outra noção muito importante e fundamental para o funcionamento das universidades contemporâneas, em especial as públicas: a autonomia universitária, ao facultar à instituição em qual caso o conhecimento será ofertado à população por meio da extensão.

A autonomia universitária, ou a autonomia institucional e a liberdade de pensamento da comunidade acadêmica, foi resguardada por diversos dispositivos legais como a Constituição Federal no seu artigo 207 e a LDB no seu artigo 53 e é um dos dispositivos fundamentais da gestão universitária, amplamente discutido e criticado. Constantemente criticada em meio à comunidade acadêmica e muitas vezes são feitas denúncias por se acreditar que está sendo usurpada da universidade pelo governo. A Constituição Federal garante esse direito às universidades, nos seguintes termos: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (CF 88, art. 207, caput). Já a LDB é mais explícita e detalha como seria essa autonomia, resumidamente: “criar, organizar e extinguir cursos e programas de educação superior, fixar currículos, normas internas, quantitativos de vagas ofertadas, conferir graus e diplomas, firmar contratos, acordos e convênios, aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos e expansão, administração rendimentos, receber subvenções, doações, heranças” (LDB, art. 53).

Segundo Souza (2009), a autonomia universitária garante que as universidades cumpram sua finalidade com mais eficácia, uma vez que “sem autonomia, o processo de gestão universitária fica engessado, inibindo também os avanços científicos e tecnológicos”. Da mesma forma, recordando palavras de Anísio Teixeira (1969), somente a partir da autonomia é possível a universidade se organizar para fazer-se “centro de elaboração do próprio saber, de busca desinteressada do conhecimento”, ou seja, somente por meio desse direito a universidade pode promover o ensino, a pesquisa e a extensão conforme seus interesses acadêmicos, independentemente dos interesses de grupos econômicos ou políticos. Para Bernheim e Chauí (2003, p. 18), a autonomia universitária é legitimada face ao Estado e à religião, para que o conhecimento seja guiado pela sua própria lógica, por suas próprias necessidades inerentes, ou seja, “especialmente a partir da Revolução Francesa, a universidade pública é vista como instituição secular (autônoma com respeito à religião) e republicana (autônoma com respeito à vontade do governante)”.

Marcovitch (1998) concorda com a visão de Bernheim e Chauí. O ex-reitor da USP lembra que a autonomia permite a universidade se organizar no ritmo inegociável das pesquisas, que podem ser de longo prazo, ao se distanciar de poderes políticos devido à autonomia administrativa. Entretanto, não está a salvo de fiscalização pelos órgãos competentes, como tribunais de contas, os poderes executivo e legislativo, além “de um acompanhamento amplo e constante por parte da sociedade” (MARCOVITCH, 1998, p. 99-100).

Para Peixoto (1997), com a autonomia universitária reafirmada pela LDB, em 1996, fez-se necessário reabrir dentro da universidade o diálogo em relação às estruturas de poder, quando questões como democratização, representação e participação deveriam ser novamente pautadas. Segundo a autora, situações trazidas pela Reforma de 1968, como a organização das universidades em departamentos ou as diversas instâncias decisórias, não atingiram os seus objetivos a contento: os departamentos não puderam libertar a universidade do clientelismo acadêmico proporcionado pelo regime de cátedra, mantendo-se como apenas divisões burocráticas para lotação dos docentes e para resolver problemas de pouca monta.

Já as instâncias decisórias colegiadas visavam descentralizar o poder, distribuindo entre os grupos de interesse existentes, ao que a autora rebate não ter também logrado êxito, uma vez que “na maior parte dos casos, contudo, o que se verificou efetivamente foi uma desconcentração de tarefas, já que os níveis de competência ou de influência da maioria

dessas instâncias eram reduzidos” (PEIXOTO, 1997, p. 203). A crítica da autora não se dá em relação às estruturas de decisão colegiadas, mas ao fato de elas não terem de fato determinados poderes de decisão, concentrados na administração superior da universidade e talvez essa descentralização existente não se caracterizasse como efetiva democratização, mas falta de racionalização e dualidade decisória. Essa distribuição do poder decisório nas universidades as torna organizações ainda mais complexas, pois ofuscaria poderes individuais, elevando as decisões a colegiados ou congregações, de onde o poder é exercido de forma coletiva. Entretanto, essas instâncias devem ter funções e poderes claros e bem delimitados.

Segundo Grillo (1996), devido à tarefa inovadora da universidade, é importante estabelecer uma política de pessoal calcada no aperfeiçoamento e na atualização constantes, tendo este projeto um cunho inovador e motivador. Para Marcovitch (1998), o desenvolvimento necessário ao corpo funcional das universidades dependeria de um tripé: valorização, remuneração e capacitação. Esse autor observa a necessidade de valorização do pessoal funcional, do seu reconhecimento de suas contribuições, o que contribuiria também para sua motivação; ele também observa a necessidade de bem remunerar, principalmente aqueles que trazem novas contribuições e também para manter um quadro motivado; e, por fim, tal como Grillo, observa a necessidade constante de renovação do quadro por meio de capacitação, de forma a aumentar a profissionalização.

Para Grillo (1996), os componentes de uma política de pessoal necessárias a universidade, seriam os seguintes:

Quadro 3 – Principais componentes organizacionais de uma política de pessoal para as universidades

Componentes Organizacionais	Funções Básicas
Admissão	Recrutar pessoal qualificado e tornar eficaz o processo seletivo.
Carreira	Propiciar o desenvolvimento profissional e pessoal de professores, pesquisadores, técnicos e administradores universitários
Incentivo	Estimular o desempenho das funções, eliminando a tendência de acomodação dos ocupantes dos cargos.
Aperfeiçoamento	Promover o aperfeiçoamento continuado em estreita relação com o desejo de realização pessoal e ascensão na carreira.

Desempenho	Verificar a eficiência no trabalho e a potencialidade das pessoas para exercerem funções mais complexas e progredirem na carreira.
Participação	Aperfeiçoar o processo decisório, tomando-o democrático e descentralizado.

Fonte: Grillo (1996, p. 21)

Nesse quadro, Grillo apresenta quais funções são necessárias para o funcionamento da gestão de pessoas em uma universidade pública. Deve-se notar que, diferentemente de outras organizações, é necessária maior participação das pessoas na própria gestão, sendo esse componente organizacional muito importante para o estímulo a criatividade e o desempenho, ficando as pessoas envolvidas nos processos decisórios. A participação dos profissionais nas decisões e nas diversas instâncias decisórias, conforme apresentado por Grillo, concorda com a discussão feita por Peixoto (1997) e Marcovitch (1998), como um elemento anterior à efetiva representação. Peixoto (1997) ainda lembra que é necessário aos representantes das diversas categorias (professores, alunos e funcionários), uma reflexão propositiva se essa participação é, de fato, “uma representação efetiva dos interesses de instituições e categorias, que se organizam em busca de alternativas para influenciar no processo de formação das decisões” e assim colaborar para a legitimidade, a racionalidade e a governabilidade da universidade (PEIXOTO, 1997, p. 209).

3.4 Recrutamento e Seleção no Serviço Público e nas Universidades Federais

O desafio de atrair profissionais competentes para os seus quadros de forma que possam, no seu exercício profissional, permitir a organização de alcançar seus objetivos, permeia a preocupação de a respeito de recrutamento e seleção de todas as organizações. Por serem autarquias públicas, as instituições federais de ensino (as universidades e as escolas técnicas), devem suprir suas necessidades de pessoal por meio de concursos públicos, conforme determina a Constituição Federal. Além disso, por trabalharem no serviço público, os corpos docentes e técnico-administrativos das universidades foram automaticamente inscritos como estatutários a partir de 1990 com a Lei 8.112/1990.

A Lei n.º 8.112, de 11 de dezembro de 1990, regulamentou o que a Constituição Federal havia definido por regime jurídico único, ao qual o funcionalismo estatal seria vinculado. Nos seus artigos iniciais, a Lei 8.112/90 define como se dará o provimento do funcionalismo do estado e estabelece o conceito de cargo público como “o conjunto de atribuições e responsabilidades previstas na estrutura organizacional que devem ser cometidas a um servidor” (CF 1988 – artigo 3º), sendo este acessível a todos os brasileiros, mediante o preenchimento de requisitos básicos e o provimento em concurso público, para os casos de nomeação para carreiras estáveis, ou em comissão, de forma interina. Pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei n.º 8.112/90, procurou-se restabelecer os princípios da burocracia weberiana, da legalidade, da impessoalidade e, sobretudo, do mérito, entretanto, reforçando excessiva rigidez nos processos seletivos (BRESSER-PEREIRA, 1996).

Assim, por definição, a Constituição Federal dá o primeiro conceito do que vem a ser o concurso público, no artigo 37, inciso II:

a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração.

Para Cretella Júnior (1994, p. 460), toma-se por definição concurso público:

processo normal de provimento da maioria dos cargos públicos na época moderna. Série complexa de procedimentos para apurar as aptidões pessoais apresentadas por um ou vários candidatos que se empenham na obtenção de uma ou mais vagas e que submetem voluntariamente seus trabalhos e atividades a julgamento de comissão examinadora.

No entendimento de Hely Meirelles (2003, p. 403-404), o conceito de concurso traria em si mais que apenas uma seleção de pessoas:

como um meio técnico posto à disposição da Administração Pública para obter-se moralidade, eficiência e aperfeiçoamento do serviço público e, ao mesmo tempo, propiciar igual oportunidade a todos os interessados que atendam aos requisitos da lei, fixados de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, consoante determina o Art. 37, II da CF.

Deve-se observar que os conceitos aqui expostos buscam demonstrar que o concurso público, como uma forma de provimento, se vale dos princípios necessários ao bom funcionamento do serviço público como a moralidade, igualdade, publicidade e eficiência, uma vez que oferecem a todos a mesma oportunidade e procuram observar o conhecimento dos candidatos, sendo selecionados os que teriam as melhores condições.

A Lei n.º 8.112/90 apenas em dois artigos (art. 11 e 12) dita regras sobre os concursos: discorre sobre sua forma, de provas ou provas e títulos, sobre pagamento ou isenção de taxa de inscrição e sobre a validade do concurso, sendo necessárias outras regulamentações, dada a complexidade do tema. Atualmente, o estabelecimento de normas gerais para a realização de concursos públicos, no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, é da competência do Ministro de Estado do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), conforme o Decreto n.º 4.175, de 27 de março de 2002, ficando resguardada a autonomia dos estados e municípios para as definições de suas regras e regimes jurídicos. Os critérios para a autorização, realização de concursos públicos e a nomeação de candidatos classificados, atualmente, estão contidas na Portaria MPOG 450, de 6 de novembro de 2002 e no Decreto n.º 6.944, de 21 de agosto de 2009.

Sendo a Constituição Federal e a Lei n.º 8.112/90 tão exíguas em descrição e definição de parâmetros a respeito das seleções de pessoal para o serviço público, o Ministério do Planejamento se ocupou de estabelecer as regras em portarias e decretos. Uma vez que não é o objetivo deste trabalho a análise histórica e exaustiva desses documentos, serão apenas sucintamente discutidas aqui as últimas duas regras. A Portaria do Ministério do Planejamento n.º 450/2002 define como os órgãos da administração direta e indireta devem proceder quando necessitam de pessoal. O MPOG é a autoridade para avaliar a demanda qualificada dos órgãos e autorizar o quantitativo que for compatível ao orçamento.

Nessa portaria, o MPOG define quais informações devem constar, no mínimo, em um edital de abertura de concurso e oferece a possibilidade de que os concursos tenham mais etapas, podendo ainda ser utilizados teste psicotécnicos e físicos. Um grande avanço pode ser observado sobre a regulamentação de cursos de formação, muito utilizados para carreiras de alto escalão e estratégicas do governo – na portaria está minuciosamente descrito como serão as regras para tais etapas de concurso. O candidato, como última etapa do concurso, participa de um curso de formação e deverá obter alto rendimento para ser aprovado. Já a o Decreto n.º 6.944/09 dá providências a respeito de concursos e outros assuntos relativos à gestão, mas faz

pouco mais do que repetir parte do que já estava estabelecido na portaria MPOG n.º 450/2002: define uma flexibilização nas homologações, quando anteriormente era possível apenas homologar do dobro das vagas, aqui são possíveis certas variações para o caso de poucas vagas.

Além dessas regras definidas pelo MPOG, no caso das Instituições Federais de Ensino (IFE's), em acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e o MPOG, foram instituídas duas regulamentações específicas, aumentando a flexibilidade das IFE's para a contratação de seu pessoal. Foi, primeiramente, instituído o Decreto n.º 7.485, de 18 de maio de 2011, que regulamenta a contratação de professores pelas universidades federais por meio do banco de professores equivalentes – o quadro de pessoal de cada instituição foi definido em lei e, à medida que as vagas são desocupadas por aposentadorias, exoneração ou falecimento, podem ser imediatamente providas, por meio de concurso público e nos limites fixados para cada instituição, professores efetivos, substitutos e visitantes, sem depender de autorização específica do MEC e do MPOG. Da mesma forma, foi instituído por lei própria um sistema equivalente para os quadros técnico-administrativos das universidades públicas federais, que será detalhado a seguir.

3.5 A carreira dos Técnico-Administrativos em Educação

Um dos primeiros registros legais que regulamenta o grupo de profissionais que provê o suporte as atividades da universidade foi pelo Decreto n.º 8.659, de 5 de abril de 1911, que aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República, mais conhecida como Lei Rivadavia Correia, ministro da Justiça e dos Negócios Interiores, pasta responsável pelo ensino à época. Esse decreto apresenta nos artigos de 94 a 107 lista os cargos que deverão constituir o corpo administrativo das escolas públicas, incluídas as faculdades e escolas de formação superior – não existiam universidades constituídas – e do artigo 108 ao 123 de benefícios e penalidades, bem como alguns artigos das Disposições Gerais e Transitórias, a partir do artigo 126 ao final. Devido às características das escolas de ensino superior da época, os seus quadros administrativos eram restritos, com poucos tipos de trabalhadores, nos termos do artigo 94:

Nos estabelecimentos de ensino haverá os seguintes funcionarios:

a) um secretario;

- b) um sub-secretario;
- c) um thesoureiro;
- d) um bibliothecario;
- e) um sub-bibliothecario;
- f) amanuenses;
- g) um porteiro;
- h) conservadores;
- i) bedéis;
- j) inspectores de alumnos;
- k) serventes e outros empregados inferiores.

Paraphrasiando. Os regulamentos especiaes de cada instituto fixarão o numero de empregados de cada uma das categorias especificadas no artigo precedente, deixando, no entanto, aos directores respectivos a faculdade de admittirem tantos empregados inferiores quantos exigir o serviço e permittirem as verbas. (Artigo 94, Decreto n.º 8.659/1911).

De acordo com Coutinho (2009), quando do aglutinamento de diversas escolas e faculdades públicas para dar origem à UFMG, mesmo estando sob a denominação de universidade, cada uma das unidades acadêmicas dispunha de todos os recursos humanos, materiais e organizacionais de que necessitava, conforme supracitado. Coutinho refere-se ao período imediatamente posterior à proposição da Lei Rivadavia. Alguns elementos importantes para a gestão universitária já eram presentes a época, como a autonomia das escolas, pois já estavam dispostos na peça legal na possibilidade de contratar conforme a necessidade de pessoal de cada escola e também poder fixar os salários de várias funções, conforme a disponibilidade financeira da escola, sendo apenas alguns determinados pela lei. A proposição dos cargos nesse Decreto atendia as necessidades das instituições naquele estágio inicial, de baixa complexidade. Além disso, já se entendia esses trabalhadores como servidores públicos.

A partir da definição para as universidades como instituições criadas, geridas e sustentadas pelo Estado, os seus trabalhadores foram naturalmente absorvidos pelo sistema de pessoal do governo federal, sendo abordados legalmente, em conjunto com os demais servidores público. Dentre os numerosos atos legais referentes à composição de quadros de pessoal no período de 1930 a 1934, merece destaque a reorganização do corpo diplomático, que traz a noção de carreira para o serviço público (WAHRLICH, 1983; MONTEIRO, 2012). A Constituição federal de 1934 traz, pela primeira vez, um capítulo referente aos funcionários públicos (do artigo 168 ao 173, principalmente), onde se definem suas atribuições – é importante notar que esse foi o primeiro esforço sistemático de superação do patrimonialismo na administração pública brasileira, inspirado no modelo racional-legal de burocracia e na organização do serviço civil americano. Segundo Beatriz Wahrlich (1983, p. 65), “somente no

período seguinte, sob a égide da Constituição de 1934, começou a frutificar a ideia de elaborarem-se normas gerais, que levassem aqueles propósitos de racionalidade, eficiência e economia a resultados efetivamente objetivos”.

Desta forma, sob a influência da racionalidade, da eficiência e dos demais princípios da burocracia weberiana, passou-se a uma estruturação das carreiras dos funcionários públicos. A Lei n.º 284, de 28 de Outubro de 1936, conforme sua ementa “reajusta os quadros e os vencimentos do funcionalismo publico civil da União e estabelece diversas providencias”, traz em meio a diversas ações a organização dos ministérios e seus órgãos e departamentos e criou o Conselho Federal de Serviço Publico Civil, posteriormente transformado no Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), primeiro órgão responsável pela gestão de pessoas no governo federal. A lei definia que os serviços públicos eram executados por dois grupos profissionais: os funcionários públicos e o pessoal extranumerário, denominação à época do pessoal temporário ou que trabalhava sob regime mensalista, diarista e por tarefas. A lei ainda explicita vários outros benefícios e prevê que estes ainda serão regulamentados por legislação própria, como documento de identificação profissional, adicional de insalubridade, as progressões da carreira e os possíveis ajustes de correção monetária a serem feitos *a posteriori*.

Essa lei ficou em vigor, com diversas alterações e correções nas tabelas remuneratórias, até a promulgação da Lei n.º 3.780, de 12 de julho de 1960, quando foi instituído a Classificação de Cargos do Serviço Civil do Poder Executivo, estabelecendo os vencimentos correspondentes e dando outras providências. Numa concepção mais moderna sobre classificação de cargos e não exatamente de uma carreira para os servidores, a lei reuniu diversas regulamentações num único documento legal, como a distribuição dos cargos ordinários e das chefias e assessoramentos entre os diversos ministérios e órgãos. Todas as atividades profissionais existentes no governo federal foram elencadas e classificadas, recebendo um código, conforme a classe, definidas as características da atividade dessa classe e os seus requisitos de acesso, no anexo I da lei.

Tanto os diversos cargos que compõem a atual carreira dos servidores técnico-administrativos das universidades quanto os diversos cargos docentes estavam dispostos detalhadamente, não havendo, entretanto, qualquer diferença de benefícios, apenas remuneratoriamente diferenciados devido às atribuições dos cargos, obviamente. Os docentes estavam agrupados no grupo de Magistério e os técnico-administrativos nos diversos outros

conforme suas atribuições (Lei n.º 3.780/1960, anexo I). Está claramente descrito, nesse anexo, como se organizava a carreira docente: havia dois acessos, o direto à cátedra, e outro, a partir de instrutor de ensino, para assistente de ensino, culminando em professor do ensino superior, ou, como denominado nas universidades, professor adjunto. Para os cargos técnico-administrativos, esses requisitos de acesso estavam descritos conforme o caso.

Com a promulgação da Lei n.º 5.645 de 10 de dezembro de 1970, instituíra-se o Plano de Classificação de Cargos (PCC), dando início a uma nova reorganização dos quadros de pessoal civil do governo federal, extinguindo, em seu texto, a Lei n.º 3.780/1960. Esse novo desenho surge amparado no Decreto n.º 200/1967, que reestruturou o serviço público federal, redesenhando os ministérios e órgãos. Assim, as carreiras da administração direta foram organizadas de acordo com o modelo hierárquico em linha, onde o servidor se posiciona em degraus verticalmente alinhados segundo critérios que privilegiam a antiguidade, o nível de responsabilidade e a natureza de suas atribuições. É importante ressaltar que até o final da década de 1980 havia entre as universidades federais situação diversa: algumas eram constituídas como fundações ou autarquias, o que, amparadas por leis diversas, seus trabalhadores tinham direitos, benefícios e deveres diversos, conforme a condição de cada instituição. Outro avanço do plano criado em 1970, surgido por meio do Decreto n.º 84.669/1980, foi a regulamentação da progressão funcional e a introdução do primeiro sistema geral de avaliação de desempenho do serviço público brasileiro.

Somente nos finais da década de 1980 surge, numa ideia já lançada anteriormente pela Lei n.º 5.645/1970, a primeira carreira do governo federal específica das instituições federais de ensino. O contexto dessa nova lei é muito diferente dos demais, onde os técnico-administrativos e os docentes que estavam todos juntos em leis genéricas, desprezando-se suas peculiaridades. Foi pensando justamente nas diferentes que o governo federal foi elaborando legislação própria para cada uma das carreiras do serviço público.

À época da promulgação da LDB, Lei n.º 9.384/1996, ambas as carreiras, docente e técnico-administrativa, eram pelo Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE), instituído pela Lei n.º 7.596/1987. O PUCRCE era disciplinado pelo Decreto n.º 94.664/1987, que apresenta todo o funcionamento da carreira específica do pessoal docente e técnico-administrativos das instituições federais de ensino. O desenvolvimento na carreira, o provimento dos cargos, a movimentação de pessoal, as comissões de formulação e acompanhamento da execução da política de pessoal,

remuneração, benefícios e vantagens, toda uma carreira foi, enfim, delineada visando o desenvolvimento do pessoal das universidades e a complexidade dessas organizações. Além disso, ainda era possível uma customização dessa política de pessoal, com as regulamentações internas de cada universidade, contribuindo para certa adaptação a realidade de cada instituição.

Atualmente, ambos os corpos docente e técnico-administrativo das universidades têm carreiras diversas, regidos por outras leis. Novamente tratados separadamente, os docentes foram no final do ano de 2012, enquadrados no Plano de Cargos e Carreiras do Magistério Federal, Lei n.º 12.772/2012 e os técnico-administrativos foram enquadrados no Plano de Carreira dos Cargos Técnico-administrativos em Educação, Lei n.º 11.091/2005, acompanhados de dois Decretos, o n.º 5.825/2006, que estabelece as diretrizes para a concessão do Incentivo a Qualificação ao pessoal técnico-administrativo, e o n.º 5.825/2006, que estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento do quadro funcional da universidade.

O Plano de Carreira dos Cargos Técnico-administrativos em Educação (PCCTAE) criado pela Lei n.º 11.091/2005 pretendeu trazer para o corpo técnico das IFE's inovações em relação à carreira. Entretanto, da mesma forma como anteriores regulamentações, essa lei apresenta uma tabela salarial, benefícios pecuniários, e como alcançá-los: o ocupante de determinado cargo não se desenvolve em uma carreira, mas percorre uma tabela salarial durante o período de atividade no órgão, uma vez que, a menos que faça outro concurso, ele se mantém no mesmo cargo e esse desenvolvimento não implica em variações de esforços, competências e nem de aumento de responsabilidades e expertise.

O plano traz a sua definição de carreira como foi aplicado pela lei e seus decretos: “conjunto de princípios, diretrizes e normas que regulam o desenvolvimento profissional dos servidores titulares de cargos que integram determinada carreira, constituindo-se em instrumento de gestão do órgão ou entidade” (Inciso I, art. 5º., Lei n.º 11.091/2005) – lembrando que o “desenvolvimento profissional” referido, na verdade, não passa de aumentos salariais ou percepção de retribuições por titulação, pois não há previsão legal para desenvolvimento e desempenho de atividades mais complexas diante da aquisição de expertise. A Progressão por Mérito profissional, prevista na Lei e regulamentada pelo Decreto n.º 5.825/2006, raramente não é concedida e as avaliações são, normalmente, *pro forma* – em diversos momentos, programas de avaliação de desempenho foram desenvolvidos e deixados

de lado, como bem exemplifica a UFMG com programas criados e abandonados no início dos anos 1980, em 1995 e, finalmente, os três programas dos anos 2000: 2007, 2013 e 2014, este último uma simplificação da versão de 2013 (UFMG, 1995; UFMG; 2013).

Outra importante definição trazida pela Lei é o que se entende, no seu caso, como cargo: “conjunto de atribuições e responsabilidades previstas na estrutura organizacional que são cometidas a um servidor” (Inciso IV, art. 5o., Lei n.º 11.091/2005). A partir dessa definição, a Lei apresenta a carreira, os cargos e como se desenvolver; em outras palavras, como alcançar os benefícios pecuniários propostos. Comparativamente ao PUCRCE, o PCCTAE representou o empobrecimento de conceitos e mecanismos de organização de uma carreira, sendo que a Lei n.º 11.091/2005, em menos de 10 anos de vigência já sofreu diversas alterações e ajustes e ainda continua carente de correções mais embasadas tecnicamente do que politicamente (Leis n.º 11.784/2008 e 12.772/2012). O PCCTAE surgiu a partir da discussão existente na década de 1990 sobre a possibilidade da criação de um cargo único para os técnico-administrativos das universidades, assim como o caso do Banco do Brasil, onde todos os empregados são contratados em um único cargo de escrivão e têm o seu desenvolvimento na organização por meio do seu desempenho.

Apesar da ideia isonômica de tratamento entre os cargos, como a criada artificialmente pelo PCCTAE, não se pode desconsiderar as atribuições, responsabilidades e níveis de complexidade de cada um dos cargos, refletidos pelas retribuições pecuniárias diversas. O caso da tabela salarial criada por uma geometria aritmética foi um dos maiores causadores de problemas, ocasionando perdas financeiras no momento de enquadramento na nova carreira, principalmente entre as classes C e E. As diferenças históricas entre os três grupos ocupacionais no PUCRCE, nível de apoio, intermediário e superior, foram ignorados ao se estabelecer os 16 padrões de vencimento de cada um dos novos grupos no PCCTAE. Historicamente, os cargos no serviço público federal são organizados nesses três grupos, conforme a formação requerida, responsabilidades e complexidades das atividades – ao criar o PCCTAE foram transformados em cinco classes, conforme quadro abaixo:

Quadro 4 – Níveis ocupacionais no PUCRCE e sua correspondência no PCCTAE

Definição do Grupo Ocupacional PUCRCE	Nível correspondente no PUCRCE	Classificação no PCCTAE
Grupo Nível de Apoio, compreendendo os cargos e empregos permanentes a que sejam inerentes atividades de apoio operacional, especializado ou não, que requeiram escolaridade de 1º Grau ou experiência comprovada ou ainda conhecimento específico.	APOIO – 1 APOIO – 2	A
	APOIO – 3 APOIO – 4	B
Grupo Nível Médio, compreendendo os cargos e empregos permanentes a que sejam inerentes atividades técnico-administrativas, para cujo exercício é exigida formação de 2º Grau ou especialização ou formação de 1º Grau, com especialização ou experiência na área.	INTERMEDIÁRIO – 1 INTERMEDIÁRIO – 2	C
	INTERMEDIÁRIO – 3 INTERMEDIÁRIO – 4	D
Grupo Nível Superior, compreendendo cargos e empregos permanentes a que sejam inerentes atividades técnico-administrativas, para cujo exercício é exigida formação de 3º Grau ou registro no conselho superior competente.	SUPERIOR – 1 SUPERIOR – 2	E

Fonte: Adaptado de Lei n.º 7.596/1987, Decreto n.º 94.664/1987 e Lei n.º 11.091/2005.

As nomenclaturas no PUCRCE sobre escolaridade remetem à época da lei, ao passo que o PCCTAE foi dotado de termos atuais. Entretanto, inversamente, a lógica da realidade educacional brasileira, a lei de 2005 manteve diversos cargos cujo requisito de ingresso sejam Ensino Fundamental Completo, como o de Auxiliar em Administração ou Auxiliar de Biblioteca, cargos estes ativos e passíveis de provimento. Tendo o governo federal suprimido diversos cargos das Classes A, B e C, na tentativa de modernização da máquina pública e sob os princípios da terceirização, estes ainda constam na lei, uma vez que as universidades ainda detêm servidores ocupantes desses cargos. Contudo, não são passíveis de provimento como Motorista e Contínuo, ambos de ensino fundamental completo (Lei n.º 9.632/1998). Essa situação causa certo desconforto, principalmente, quando uma instituição promove concursos públicos para cargos da Classe C, como Auxiliar em Administração, que, apesar de ter requisito de ingresso e salário correspondente a Classe, possuem atribuições muito similares a outros da Classe D, como Assistente em Administração, cujos salários são superiores.

Outro problema advindo do texto da lei, que implica dificuldades no provimento dos cargos, é exatamente o requisito de ingresso. No texto do PUCRCE, como descrito no quadro acima, a exigência de cargos de nível médio (2º grau) era por meio da “formação de 2º Grau ou especialização”. O termo *especialização*, nos entendimentos das gestões das universidades e do MEC, designava qualquer tipo de formação que classificasse ou habilitasse

determinado servidor ao exercício daquele cargo, o que facilitava o provimento e permitia uma possibilidade maior de profissionais habilitados ao cargo. Dado o panorama educacional contemporâneo, a formação superior é bem mais comum do que a formação técnica. Esta última só recentemente voltou maior ênfase no sistema educacional nacional.

Toma-se como exemplo dessa situação o cargo de Técnico em Contabilidade, cujo requisito para ingresso, conforme o *Manual de Atribuições* do PUCRCE, de 1987, seria “2º grau completo / profissionalizante e/ou especialização”. Nessa situação, o servidor ingressante poderia ter maiores possibilidades de formação, inclusive curso superior completo na área do cargo, que o seu provimento estava correto, uma vez que, minimamente, tem-se a formação do ensino médio completo (MEC, 1987). Diferentemente do PCCTAE, que restringiu o provimento ao dispor em tabela de classificação e requisitos para ingresso o termo “requisito para ingresso” no cargo, limitando-se a determinada formação (Anexo II da Lei n.º 11.091/2005).

Quadro 5 – Cargo de Técnico em Contabilidade e seu requisito de ingresso

No PUCRCE	No PCCTAE
- 2º grau completo e curso técnico de contabilidade - 2º grau completo profissionalizante de contabilidade - 2º grau completo e especialidade (formação em nível superior na área de contabilidade ou pós-graduação na área de contabilidade)	- ensino médio completo e curso técnico de contabilidade - ensino médio completo profissionalizante de contabilidade

Fonte: Adaptado do Manual de Atribuições do PUCRCE (MEC, 1987), Anexo II da Lei n.º 11.091/2005.

Além desse problema de requisito, outro fator de retrocesso do PCCTAE é exatamente na descrição dos cargos. O *Manual de Atribuições* do PUCRCE foi publicado e divulgado aos órgãos logo em seguida à promulgação da lei, uma vez que o enquadramento nessa carreira se dava “exclusivamente com base na descrição das atividades permanentes efetivamente exercidas pelo servidor, observadas as habilitações legais, quando for o caso” (Art. 56, inciso I, Decreto n.º 94.664/1987, grifo do autor). Desta forma, era extremamente necessário que todos os cargos estivessem detalhadamente descritos para a aplicação do enquadramento, uma vez que o servidor deveria descrever suas atividades permanentes para uma comissão constituída com a finalidade de analisar em qual cargo seria provido na carreira.

No PCCTAE, o enquadramento se deu por meio de uma Tabela de Correlação, que dispôs os cargos do PUCRCE em relação da nova carreira, não sendo necessário observar quais as atividades desenvolvidas pelo servidor (Anexo IV da Lei n.º 11.091/2005). Desta forma, mesmo com toda a regulamentação provida pela Comissão Nacional de Supervisão do Plano de Carreira, vinculada ao Ministério da Educação, para fins do enquadramento, o trabalho foi deixado incompleto, uma vez que não foi desenvolvido, até a presente data, detalhamento completo das atribuições dos cargos (Art. 22, Lei n.º 11.091/2005). Essa situação, em quase dez anos de vigência da carreira, juntamente com a incorreção do requisito de ingresso de diversos cargos, cria uma inconsistência legal, em que as IFE's não podem descrever seus cargos unilateralmente e também não dispõe de descrição detalhada dos cargos: fundamental para o provimento por meio de concursos públicos e para solucionar problemas como o desvio de função, tão recorrente entre os servidores, atualmente.

Apesar dos problemas aqui listados, o PCCTAE representa a tentativa de uma melhora salarial e de carreira para os técnico-administrativos das instituições de ensino. Um dos avanços foi a criação do Incentivo a Qualificação, gratificação correspondente à Retribuição por Titulação da carreira docente, concedido ao servidor que possuir educação formal superior ao exigido para o cargo de que é titular. Esse benefício tem sido um dos grandes atrativos da carreira dos técnicos das universidades, uma vez que incentiva ao servidor a busca pelo estudo e acresce substancialmente os vencimentos deste, mesmo o título sendo adquirido antes da investidura no cargo.

Por fim, não diretamente ligada à carreira dos técnico-administrativos das universidades, mas, sim, à gestão das vagas destes, foram, da mesma forma como para os quadros docentes, estabelecidos quantitativos mínimos para a sua reposição imediata, quando das perdas, sem a necessidade de autorização prévia, do MPOG. O Decreto n.º 7.232, de 19 de julho de 2010, dispõe sobre os quantitativos de lotação dos cargos dos níveis de classificação "C", "D" e "E" integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, Lei n.º 11.091/20005. Essa alteração reforça a autonomia dada às universidades pela Constituição Federal, art. 207.

A complexidade das universidades públicas federais brasileiras, que também resgatam toda uma tradição do serviço público, é o motivo pelo qual se faz tão necessária a admissão de pessoal competente: esses novos membros deverão se debruçar sobre todo um arcabouço legal e imaterial para alcançar as condições necessárias para o seu exercício

profissional. De acordo com Anísio Teixeira (1969), já citado anteriormente, as universidades já passaram por vicissitudes e transformações, mas atualmente, como afirma Grillo (1996), o aspecto inovador e as mudanças são o cotidiano dessas organizações. Dito isso, é patente que a gestão e os processos de entrada de novos membros estejam em constante aprimoramento para possibilitar o êxito dessas instituições.

4 METODOLOGIA

4.1 Método de pesquisa

De acordo com os objetivos propostos para esta pesquisa, optou-se por realizar um Estudo de Caso por meio de uma abordagem qualitativa. Segundo Yin (2005), o Estudo de Caso pode ser entendido como uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo inserido em um contexto da vida real. Além disso, permite ao pesquisador utilizar uma variedade de evidências, tais como: documentos, entrevistas, observações, dentre outros. O estudo de caso remeteria à ideia de similitude com outras situações, sendo, portanto, passível de comparações e geração de conhecimentos relativos às condições do fenômeno, além do problema também permitir, devido às suas características específicas, sua delimitação e identificação de condições e características pertinentes (CORAIOLA, 2013).

De acordo com Yin (2005), os estudos de caso abarcariam melhores condições de análise de um determinado fenômeno de acordo com algumas características: trata-se de fenômeno contemporâneo, inserido em determinado contexto, não há clara separação entre o contexto e o caso de interesse para estudo, comporta uma série de variáveis de interesse para a pesquisa, envolve múltiplas fontes de evidências, e está ancorado em modelo hipotético-dedutivo que orienta a coleta e análise de dados. A opção pela abordagem qualitativa apoia-se em Triviños (1987), que a aponta como capaz de possibilitar a compreensão de fenômenos complexos, trabalhando um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes em busca da compreensão da realidade humana vivida socialmente.

Segundo Bhattacharyya (2011), devido ao aspecto estratégico da Administração de Recursos Humanos, é muito importante estruturar bem a pesquisa, ao passo que as abordagens de pesquisa podem se valer de variados métodos de acordo com cada situação. O mesmo autor afirma que uma pesquisa nessa área pode utilizar levantamentos tanto quantitativos quanto qualitativos, uma vez que não são excludentes, mas complementares. Assim, seguindo as orientações de Bhattacharyya, em seu livro *Human Resource Research Management* (2011), foram utilizadas a coleta de dados qualitativos por meio de entrevistas semiestruturadas e informações relativas aos entrevistados fornecidas pela instituição. Além

disso, também foram realizadas análises de documentação referente à admissão de pessoal, bem como a legislação que regulamenta os concursos e carreiras, seus editais e diversos outros documentos internos da instituição.

Para a observação do fenômeno escolhido, foi necessário organizar as fontes de dados secundários disponíveis, para, somente após este processo, ser possível a estruturação da busca de fontes primárias. Devido ao fato do pesquisador fazer parte da equipe de Recursos Humanos da instituição, ocupando função de chefia, bem como as características da instituição pública, os dados, considerados públicos, estavam prontamente disponíveis para serem organizados e utilizados na pesquisa.

Foram recolhidas as informações referentes aos concursos públicos realizados pelo Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos, entre 2012 e 2013, tais como os editais dos concursos, documentos que regem e determinam todo o procedimento de recrutamento e seleção na instituição e também dados socioeconômicos dos candidatos, recolhidos no momento da inscrição dos concursos. Esses dados são importantes para a caracterização do público que foi estudado, além de, ao qualificar essa massa humana, favorecem o entendimento de problemas relacionados ao recrutamento e seleção e aqueles demais ligados à alocação e adaptação dos novos servidores ao serviço público e à organização da UFMG.

Além desses dados acima elencados, foi disponibilizada para o pesquisador a base de dados com informações funcionais dos servidores da instituição: nome do servidor, local de lotação, datas de nascimento, ingresso no serviço público e entrada na UFMG. Essa base de dados foi derivada da fita-espelho de pagamento do mês de maio de 2014, ou seja, com as informações funcionais dos servidores da instituição disponíveis em sistema nessa data.

4.2 Coleta de dados e instrumentos utilizados

Segundo Uwe Flick (2004), a coleta de dados deve ser direcionada com os objetivos da pesquisa e com os tipos de dados a serem coletados. Mediante a análise dos dados secundários disponíveis e também após discussão teórica sobre Competências e Gestão Universitária, foi elaborado um instrumento de entrevista semiestruturada para se recolher maiores informações sobre os grupos de servidores para a pesquisa. Foram criados três roteiros de entrevista, conforme Apêndices A, B e C desta dissertação, correspondentes a cada

um dos grupos: servidores do Cargo de Assistente em Administração admitidos no ano de 2013; suas chefias diretas, grupo composto por servidores, docentes ou técnicos, diretamente ligados aos primeiros; e o pessoal de Recursos Humanos que trabalhou no processo de admissão dos primeiros.

As questões sobre competências foram desenvolvidas com base no conceito de Fleury e Fleury (2001), de saberes: saber agir, saber mobilizar, saber comunicar, saber aprender, saber comprometer-se, saber assumir responsabilidade e ter visão estratégica. Desta forma, para os servidores do cargo de Assistente em Administração, foram feitas questões procurando-se escutar suas opiniões a respeito do seu desempenho e de competências. Três questões diretamente relacionadas com o conceito de competências a partir de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, de acordo com Fleury e Fleury (2001), foram feitas para todos os entrevistados dos três grupos diretamente sobre quais competências seriam necessárias para o bom desempenho de um Assistente em Administração.

Para o grupo dos servidores do cargo de Assistente em Administração, inicialmente era abordada a descrição das atividades rotineiras daquele posto de trabalho e também a relação entre essas atividades e a descrição do cargo. Em seguida, foram desenvolvidas perguntas baseadas no conceito de competências de Fleury e Fleury (2001) sobre cada um dos saberes, para, desta forma, observar quais seriam os possíveis *gaps* de competências. Por fim, foi perguntado sobre a relação desse indivíduo com a instituição, o que esta espera do servidor e qual seriam os ganhos sociais para o trabalhador competente.

As questões elencadas acima, para a entrevista dos servidores do cargo de Assistente em Administração, foram apresentadas na entrevista das chefias para a observação, de seu ponto de vista, do desempenho do seu subordinado. Além dessas questões, foi ainda discutido com as chefias a respeito das dinâmicas de suprimento de pessoal, para se registrar a percepção de cliente que estes assumem perante a área de Recursos Humanos.

Por fim, no roteiro preparado para a pesquisa direcionado aos profissionais de Recursos Humanos da instituição, foram discutidos o processo do trabalho de admissão e lotação, as percepções desses profissionais a respeito dos servidores que têm sido admitidos, as possíveis melhorias do processo de concurso e admissão para os servidores técnico-administrativos da universidade e, ao final, qual seria a entrega demandada pela instituição e qual o ganho social que este servidor competente receberia em troca. Os roteiros ainda contavam com um quadro de referências de conceitos, para que, caso o entrevistado sentisse necessidade de maiores esclarecimentos, seriam dados de forma padronizada.

4.3 Pré-teste da entrevista semiestruturada

Foi realizado nos dias 29 de setembro e 01 de outubro de 2014 um pré-teste com as entrevistas semiestruturadas. Foram convidados indivíduos que atenderiam a características similares dos escolhidos para o estudo: um servidor técnico-administrativo do cargo de Assistente em Administração, lotado em um colegiado de graduação; um servidor docente, coordenador do curso em cujo colegiado trabalha o servidor técnico-administrativo; um servidor técnico-administrativo, da área de psicologia, lotado na área de Recursos Humanos da instituição.

Foram realizadas as entrevistas semiestruturadas da mesma forma como se previu realizar com os membros dos grupos selecionados para o trabalho, sendo apresentado aos mesmos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, solicitada sua leitura e resolvidas as dúvidas, além de ter sido realizadas as devidas gravações. Desse pré-teste das entrevistas semiestruturadas se originaram os roteiros constantes no Apêndice A desta dissertação, bem como a cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Desse pré-teste também surgiu a necessidade da montagem de um glossário para esclarecimentos eventuais que surgissem durante a entrevista dos grupos da pesquisa. Os termos foram retirados conforme as definições dos principais autores que sustentam esta pesquisa, com especial ênfase em Fleury e Fleury (2001), utilizando-se o modelo de competências escolhido para embasar a pesquisa e também Dutra (2007) e Brandão (2001; 2009; 2012).

4.4 Conjunto de entrevistados

Segundo Uwe Flick (2009), o conjunto dos entrevistados de uma determinada pesquisa em ciências sociais deve ser orientado para se encontrar pessoas que têm experiências relevantes ao estudo, sendo, muitas vezes, esta seleção intencional. Flick ainda afirma que esse grupo pode ser pré-definido para seguir determinados padrões, não sendo completamente aleatória, mas convenientes ao pesquisador e “o que determina o modo de selecionar as pessoas a serem estudadas é a sua relevância ao tópico da pesquisa, e não a sua representatividade” (FLICK, 2009, p. 44, 15). Assim, para a observação do uso do conceito de

competência, foi definido que, entre os dois principais cargos técnicos da UFMG, Assistente em Administração e Auxiliar em Administração e feito um corte temporal, sendo escolhidos somente servidores admitidos recentemente no ano de 2013, quando, segundo os servidores do DRH, já estavam utilizando as ferramentas de alocação conforme sua previsão e todos esses servidores foram alocados por meio delas.

Além disso, também foi definido que, em meio às diversas atividades que os servidores desempenham na instituição, privilegiaram-se aqueles que trabalham nas unidades Acadêmicas e também os que teriam uma atuação mais diretamente ligada ao objeto-fim da universidade. Assim, dentre os servidores foram selecionados, em primeira amostra em atuação nos setores de Seção de Ensino, Secretaria Geral e Colegiados de Graduação das Unidades Acadêmicas. Curiosamente, entre os locais de lotação observados não se encontrou servidores do cargo de Auxiliar em Administração, o que não desfavoreceu o método analítico, uma vez que ambos os cargos têm características semelhantes.

A unidade de análise para esta pesquisa são os servidores ligados à gestão da universidade, por meio de diversos vínculos e atribuições. Foi entrevistada uma amostra dos servidores técnico-administrativos que foram alocados por meio de competências no ano de 2013 e, conforme descrito anteriormente, ocupantes dos cargos de Assistente em Administração ou Auxiliar em Administração. Também foram entrevistadas as chefias diretas desses servidores, que participaram de alguma forma na elaboração do perfil enviado ao DRH. Além destes, o pessoal de recursos humanos do DRH, que desenvolveram a alocação de pessoas por meio de competências, e atualmente continuam aplicando e aprimorando esse método, foram entrevistados para uma percepção mais integral do funcionamento da alocação de pessoas e deste método por meio de competências.

Para a escolha dos servidores entrevistados utilizou-se o banco de dados fornecido pela instituição, contendo todos os servidores ativos à folha de pagamento de maio de 2014. Nessa planilha há informações diversas relativas à vida funcional desses servidores: matrículas, órgão de lotação, setor de lotação, data de ingresso no órgão, data de ingresso no serviço público, entre outras. Desta forma, foi possível selecionar os servidores lotados em unidades acadêmicas, com exercício nos setores acima descritos. Os demais dados pessoais, em parte, foram colhidos nos bancos de dados da Universidade e, em parte, fornecidos pelos próprios entrevistados.

Dentre os profissionais do Departamento Desenvolvimento de Recursos Humanos da UFMG (DRH) foram entrevistados dois grupos, pertencentes a duas divisões do

departamento: Divisão de Concurso e Admissão (DCA) e Divisão de Acompanhamento Funcional (DAF). Da DAF foram entrevistados a diretora atual e a anterior e os psicólogos que compõem a equipe. De acordo com o Regime Jurídico Único, Lei 8112/90, o servidor, para ingresso no serviço público, deverá estar apto física, mental e legalmente. Os psicólogos da DAF entrevistam todos os candidatos, para levantamento de perfil profissional e também para observação de possíveis psicopatologias, apoiando o processo de admissão. Os servidores da DCA são os responsáveis pela organização de todo o processo de admissão e têm muita interação com os novos servidores, além de participar efetivamente na alocação destes nos diversos postos de trabalho a serem preenchidos.

A escolha dos cargos de Assistente em Administração e Auxiliar em Administração se deu devido a sua representatividade e multiplicidade de atuações. Ambos os cargos são de suporte administrativo, diferenciando-se pelo requisito básico de ingresso, conforme a Lei 11091/2005: para o cargo de Assistente em Administração, Ensino Médio Profissionalizante ou Médio completo; e, para o cargo de Auxiliar em Administração, Ensino Fundamental Completo, sendo que para ambos é necessária experiência de 12 meses. Atualmente, na UFMG estão alocadas 1378 vagas dos dois cargos, representando 30% da força de trabalho de seu quadro funcional, sendo os demais servidores técnico-administrativos ocupantes de diversos outros cargos de natureza auxiliar (cargos que não têm formação pré-definida e que desempenham atividades mais mecânicas, repetitivas e menos complexas), técnica ou superior (UFMG, 2013).

Os locais de trabalho citados acima foram escolhidos, uma vez que estão diretamente relacionados com o principal fazer da Instituição, a graduação. Assim, as entrevistas com esses servidores e suas respectivas chefias puderam demonstrar como os aspectos da gestão por competência têm permeado e trazido os resultados desejados às rotinas de trabalho desses indivíduos na universidade. Não há na UFMG ou na PRORH documentação descritiva das atribuições básicas desses setores escolhidos. Entretanto, as unidades se organizaram nesses setores por questões isomórficas ou por demandas das Pró-reitorias, especialmente da Pró-Reitoria da Graduação, e também pelo modelo de gestão descentralizado adotado pela UFMG, onde cada uma das Unidades Acadêmicas detém, em sua estrutura organizacional, tudo o que precisa para sua sobrevivência enquanto organização. Tendo as escolas, faculdades e institutos da UFMG se organizado como tal, nos *websites* de diversas unidades acadêmicas é possível encontrar algumas definições que poderiam definir esses setores.

As unidades acadêmicas da UFMG têm seus próprios regimentos internos, onde desenham sua estrutura interna de funcionamento, definem as atribuições de seus órgãos internos ou órgãos suplementares, conforme sua discricionariedade, mimetismo em relação a outras unidades congêneres ou às unidades de onde se originaram. Dentre os setores comuns às unidades acadêmicas da UFMG, os três setores que mais se relacionam diretamente com o fazer da universidade são a Secretaria Geral, órgão responsável pela gestão acadêmico-administrativa da Unidade, a Seção de Ensino, setor responsável pelo registro acadêmico e documentação do alunado, e os Colegiados de Graduação, de suporte direto às atividades de ensino, que são responsáveis pela gestão da graduação, matrículas e análise de solicitações do alunado.

Toma-se, como exemplo, o regimento da Faculdade de Odontologia que define em seu 4º artigo, dentre as estruturas da unidade, como se encontram em meio aos Órgãos Administrativos, a “Secretaria Geral da Unidade”. No entanto, esse documento não define as atribuições e os objetivos do setor. O Instituto de Ciências Biológicas da UFMG define em seu *site* as seguintes atribuições para a Secretaria Geral:

preparar, convocar e acompanhar as reuniões do Conselho Departamental e da Congregação; lavrar atas e coleccioná-las; dar apoio às atividades administrativas da Diretoria e Vice-Diretoria; coordenar as atividades relativas a concursos para a carreira de magistério; convocar e secretariar reuniões de comissões assessoras; redigir e datilografar atos administrativos; coordenar contatos e despachos da Diretoria; planejar solenidades; coordenar o fluxo e a manutenção dos documentos da Diretoria. (Instituto de Ciências Biológicas da UFMG, 2014)

Assim, outra unidade que também descreve ainda mais detalhadamente é o da Escola de Engenharia da UFMG:

Secretariar reuniões da Congregação e do Conselho Departamental; Assessorar o trabalho das Comissões conforme delegação da Diretoria; Redigir portarias e editais solicitados por qualquer setor administrativo conforme legislação vigente; Organizar a realização de concursos para a carreira de magistério de professores titulares; Realizar as inscrições e convocar os candidatos e banca dos demais concursos; Representar a Escola de Engenharia quando solicitado pela Diretoria; Providenciar os documentos solicitados durante auditorias; Garantir o correto arquivamento de documentos do setor; Organizar, em conjunto com a Seção de Ensino, a cerimônia de colação de grau das turmas de Engenharia; Gerenciar prazos dos processos administrativos; Receber e encaminhar processos de estágio probatório de docente; Realizar o procedimento dos processos de progressão e promoção da carreira docente; Coordenar e averiguar a execução das demais atividades do setor. (Escola de Engenharia da UFMG, 2014).

Dentre as duas atribuições, apesar do detalhamento em tarefas, pode-se concluir que a Secretaria Geral de uma unidade acadêmica, no âmbito da UFMG, tem o papel fundamental na gestão universitária, uma vez que organiza e prepara todo o suporte à Congregação da unidade e o Conselho Departamental. Esses são os dois órgãos colegiados de tomada de decisão na Universidade no nível das Unidades Acadêmicas. Além disso, a Secretaria Geral é o primeiro suporte administrativo-gerencial ao Diretor da Unidade Acadêmica, sendo responsável, em parte pela gestão da Unidade. Também é muito importante remarcar que, em conjunto com a Seção de Ensino, a Secretaria Geral organiza a colação de grau dos formandos da Unidade.

A Seção de Ensino também é apenas descrita em alguns *sites* das unidades acadêmicas da UFMG, como no *site* da Escola de Música: “O setor é responsável pelo controle da vida acadêmica dos estudantes de graduação, ou seja, o controlar matrícula, expedir atestados, expedir certidões e declarações, monitorar o rendimento dos alunos nas disciplinas lançando notas no sistema acadêmico” (Escola de Música da UFMG, 2014). O Instituto de Ciências Biológicas se aprofunda mais na definição das atribuições da Seção:

o atendimento ao aluno, ex-aluno e ao professor, em geral; a coordenação do espaço físico destinado às aulas teóricas: reserva de salas nos horários previstos para as aulas, organização dos horários ociosos para o atendimento às emergências, racionalização do uso dos anfiteatros para aulas magistrais, palestras e avaliações; a emissão de guias de pagamento para a obtenção de documentos acadêmicos; a emissão de documentos acadêmicos: histórico escolar, declarações, atestados diversos, diploma de conclusão de curso; organização e execução da matrícula dos alunos regularmente vinculados ao ICB; organização, identificação e distribuição das cadernetas escolares, por disciplina e por turma; abertura dos processos de trancamento parcial e total dos alunos do Curso de Ciências Biológicas; fechamento dos processos de trancamento parcial e total dos alunos do Ciclo Básico de Ciências Biológicas e do Curso de Ciências Biológicas com comando de trancamento lançamento das notas emitidas pelos departamentos; fechamento dos processos de dispensa de disciplinas dos alunos do Curso de Ciências Biológicas; emissão de guias para tratamento especial, lançamento do tratamento especial. (Instituto de Ciências Biológicas da UFMG, 2014).

Pelas Unidades Acadêmicas, a Seção de Ensino é um setor acadêmico, uma vez que atende diretamente o suporte a gestão acadêmica dos alunos e dos professores. Resumidamente, esse setor se ocupa do gerenciamento das matrículas dos alunos, documentação relativa à vida acadêmica (diplomas, históricos, declarações) e ao fornecimento da gestão e controle dos espaços físicos para o ato do ensino em si. O setor acompanha os

alunos desde o início de sua formação até a sua colação de grau, que é organizada em conjunto com a Secretaria Geral.

Da mesma forma, os Colegiados de Graduação são setores intrinsecamente ligados à gestão da graduação, uma vez que ali, professores ligados aos departamentos que suprem cada um dos cursos, sob a regência de um Coordenador de Curso, discutem o projeto pedagógico do curso, sua grade curricular e analisam diversas demandas provenientes dos alunos. Na página web da Faculdade de Direito da UFMG, define-se o Colegiado de Graduação do curso de Direito da seguinte forma:

É o órgão da Faculdade responsável pela edição das normas que disciplinam questões didáticas relativas ao curso. Reúne, regularmente, seu Coordenador e Subcoordenador, além de representantes dos quatro Departamentos e três representantes discentes nomeados pelo CAAP.

Entre suas inúmeras funções, destacam-se: coordenar e orientar as atividades do curso; elaborar pré-requisitos, créditos e disciplinas para o currículo do curso; avaliar representações e recursos sobre matéria didática; representar ao órgão competente no caso de infração disciplinar; e deliberar sobre questões relativas à matrícula, reopção de curso, dispensa de disciplina, transferência e obtenção de novo título. (Faculdade de Direito da UFMG, 2014).

Já a Faculdade de Ciências Econômicas da UFMG engloba todos os colegiados dos diversos cursos de graduação e pós-graduação sob sua responsabilidade, como “seções acadêmicas” que, independente a qual curso esta seção serve, as atividades típicas são assim por eles definidas:

orientar e coordenar as atividades do curso e propor ao Departamento ou estrutura equivalente a indicação ou substituição de docentes;

elaborar o currículo do curso, com indicação de ementas, créditos e pré-requisitos das atividades acadêmicas curriculares que o compõem;

decidir das questões referentes a matrícula, reopção, dispensa e inclusão de atividades acadêmicas curriculares, transferência, continuidade de estudos, obtenção de novo título e outras formas de ingresso, bem como das representações e recursos contra matéria didática;

coordenar e executar os procedimentos de avaliação do curso;

representar ao órgão competente no caso de infração disciplinar. (Faculdade de Ciências Econômicas da UFMG, 2014).

Assim, as principais características desses setores são detalhadas, o que inclusive favoreceu a elaboração de uma noção geral a respeito das tarefas desenvolvidas neles, possibilitando a comparação com as descrições feitas pelos servidores nas entrevistas. Na base

de dados da pesquisa, de maio de 2014, a UFMG tinha 4.297 servidores ativos de diversos cargos. Destes, são 997 servidores do cargo de Assistente em Administração e 336 do cargo de Auxiliar em Administração.

Diante do foco da pesquisa, o primeiro passo foi a definição da lotação e do período de ingresso destes na instituição, além de se definir que, por conveniência, o estudo seria feito no *Campus Pampulha* da UFMG, excluindo-se o *Campus Saúde*, *Campus Montes Claros* e demais unidades fora dos *campi*. O resultado foram 209 servidores de ambos os cargos admitidos no ano de 2013, quando a sistemática de alocação de pessoas por competências já estava desenvolvida e em pleno funcionamento – servidores esses lotados nas mais diversas atividades relacionadas aos cargos. Utilizando-se a conveniência estabelecida, resultou num grupo de 21 indivíduos, que foram procurados para participar da pesquisa. Como já mencionado anteriormente, não surgiu no grupo entrevistado, após os filtros mencionados, servidores do cargo de Auxiliar em Administração, não desfavorecendo a análise, dadas as semelhantes características e atividades dos dois cargos.

A partir do aceite dos servidores Assistente em Administração em serem entrevistados, foram abordadas suas chefias respectivas para a participação, mesmo que de uma forma concomitante. A não-participação da chefia imediata, na concepção dos roteiros de entrevista e do desenho da pesquisa, invalidaria a utilização de material recolhido de seu subordinado direto, uma vez que as entrevistas se complementam para observar o fenômeno de forma mais eficiente. Dentro da amostra de 21 indivíduos, todos foram procurados em seus locais de trabalho, por telefone. Na busca pelos servidores, encontraram-se duas situações de invalidação: 03 mudaram de setor e 04 desligaram-se da instituição. Os demais aceitaram participar da entrevista. Entretanto, desses que aceitaram, ainda restaram 05 servidores, cujas chefias não se interessaram em participar da pesquisa. Assim, a amostragem de respondentes foi de 9 servidores e suas respectivas chefias. É importante ressaltar que houve um caso no qual dois servidores entrevistados tinham a mesma chefia (Chefia 5).

No grupo de entrevistados do Departamento de Recursos Humanos, todos os servidores envolvidos no trabalho no período de 2013 e suas respectivas chefias aceitaram participar da entrevista, resultando num total de 9 entrevistados. Finalmente, todas as falas dos respondentes utilizadas na análise foram reproduzidas conforme a transcrição feita das gravações das entrevistas, mantidas as identidades dos respondentes sob sigilo – em algumas falas foram citados nomes, os quais foram substituídos por *servidor* ou *servidora*.

Nos quadros a seguir constam informações referentes aos entrevistados.

Quadro 6 – Perfil dos servidores Assistente em Administração entrevistados

Entrevistado	Sexo	Idade	Formação	Ingresso
Servidor 1	F	36	Médio completo - superior cursando	ago-13
Servidor 2	F	32	Especialização	fev-13
Servidor 3	M	35	Graduação	fev-13
Servidor 4	F	29	Graduação	mar-13
Servidor 5	F	26	Especialização	mar-13
Servidor 6	M	39	Médio completo - superior cursando	ago-13
Servidor 7	F	31	Especialização	mar-13
Servidor 8	F	32	Especialização	mar-13
Servidor 9	F	25	Graduação	mai-13

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 7 – Perfil das chefias entrevistadas

Entrevistado	Sexo	Idade	Cargo	Função	Formação	Tempo de Serviço (anos)
Chefia 1	M	47	Técnico em Assuntos Educacionais	Chefe Seção	Especialização	6
Chefia 2	F	49	Assistente em Administração	Chefe Seção	Especialização	28
Chefia 3	M	43	Professor Magistério Superior	Coordenador de Curso	Doutorado	5
Chefia 4	M	32	Professor Magistério Superior	Coordenador de Curso	Doutorado	3
Chefia 5	F	29	Assistente em Administração	Chefe Seção	Mestrado	6
Chefia 6	F	50	Auxiliar em Administração	Secretária Geral	Especialização	19
Chefia 7	F	58	Auxiliar em Administração	Superintendente Administrativo	Especialização	21
Chefia 8	F	43	Secretário Executivo	Secretária Geral	Especialização	22

Fonte: dados da pesquisa.

Quadro 8 – Perfil dos entrevistados do quadro de pessoal do Departamento de Desenvolvimento e Recursos Humanos da UFMG

Entrevistado	Sexo	Idade	Cargo	Função	Formação	Tempo de Serviço (anos)
DRH 1	M	38	Psicólogo - Área	-	Mestrado	5
DRH 2	F	40	Psicólogo - Área	-	Especialização	5
DRH 3	F	53	Assistente em Administração	Diretora-Geral	Especialização	27
DRH 4	F	35	Psicólogo - Área	-	Especialização	6
DRH 5	F	34	Psicólogo - Área	Chefe Seção	Especialização	10
DRH 6	F	55	Assistente Social	Assessora Diretoria	Especialização	33
DRH 7	F	45	Psicólogo - Área	-	Especialização	19
DRH 8	M	65	Psicólogo - Área	Vice-Diretor	Especialização	36
DRH 9	M	33	Secretário Executivo	-	Mestrado	5

Fonte: dados da pesquisa.

4.5 Análise de dados

Recolhidos os dados por meio das entrevistas semiestruturadas e também das diversas informações oferecidas pela instituição, foi necessário eleger um método razoável para analisar esse material. Segundo Triviños (2007), o método de Análise de Conteúdo, sistematizado por Laurence Bardin, pode oferecer o apoio necessário tanto a pesquisas quantitativas quanto qualitativas, uma vez que se presta “para o estudo das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências” e como “instrumento de pesquisa de maior profundidade e complexidade” (p. 159-160).

A Análise de Conteúdo foi o método escolhido: conjunto de técnicas de análise das comunicações, como afirma Bardin, que ainda visa “obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (TRIVIÑOS, 1987, p. 31,42). A compreensão de fenômenos sociais pode ser elaborada a partir dessas técnicas, como a sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão desse conteúdo, a construção de índices passíveis ou não de quantificação, o que favorece para deduções lógicas e justificadas, buscando afinal, uma interpretação fundamentada (TRIVIÑOS, 1987, p. 42-43).

Segundo Triviños (2007), o processo de uso da análise de conteúdo teria três etapas básicas, que foram seguidos nesta pesquisa: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. Cada uma dessas etapas é extremamente importante para se retirar a maior quantidade possível de análises e informações dos dados, de forma estruturada e organizada. A primeira etapa de *pré-análise*, segundo Bardin (1988, p. 95), é a fase de organização em si do material, quando são desenvolvidas a “escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”. Nessa etapa inicial se utiliza a leitura “flutuante”, método de conhecimento do material recolhido, que possibilita a criação das codificações, classificações e categorias (TRIVIÑOS, 2007, p. 161).

Além da leitura flutuante, Bardin (1988) atenta sobre a constituição do *corpus* da pesquisa, ou seja, dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. O autor afirma que a constituição desse *corpus* implica escolhas e seleções e elenca algumas regras, a saber: da exaustividade – não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos definidos no corpus; da representatividade –, a amostra será rigorosa a partir de sua

representatividade do universo inicial; da homogeneidade – o material deverá obedecer a critérios precisos de escolha e evitando-se irregularidades; e a regra da pertinência – na qual os documentos devem ter relação óbvia com o tema a ser analisado (BARDIN, 1988, p. 97-98).

Nesta etapa, ainda de pré-análise, Bardin (1988) aponta os próximos passos: 1) formulação das hipóteses e objetivos, quando o analista dos dados constrói uma afirmação provisória sobre o que se propõe verificar e também quais seriam as finalidades gerais do trabalho; 2) referenciação de índices e elaboração de indicadores precisos e seguros, que determinam as operações de recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados; e 3) preparação do material, fazendo-se toda uma organização formal.

As demais etapas do processo de análise são a “exploração do material”, que é a análise em si, o que seria não “mais do que a administração sistemática das decisões tomadas” durante o período de preparação do estudo e por fim, o tratamento dos resultados obtidos e interpretação (BARDIN, 1988, p. 101). Triviños (1988) afirma que a segunda etapa, denominada por ele como “descrição analítica”, inicia-se mesmo durante a parte de pré-análise, mas neste momento o material é submetido a aprofundado estudo. A operação de *codificação* seria a transformação dos dados brutos do texto por meio de recorte, agregação e enumeração. Segundo Bardin (1988), o recorte é a escolha das unidades, de ordem semântica, como tema ou palavra-chave; a agregação ou enumeração, onde se escolhem as regras de contagem, ou seja, como é observada e contada no *corpus* a ocorrência ou não de determinadas unidades; e a enumeração ou a classificação é a escolha das categorias, as quais classificarão os elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e por reagrupamento.

No tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação, é definido por Triviños (1988) como interpretação referencial, por ser apoiada nos materiais de informação, ao que Bardin (1988, p. 101) afirma que, tendo o pesquisador “à sua disposição resultados significativos e fieis, pode propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”, sendo que nesta última etapa o pesquisador retira suas conclusões para o método de análise.

4.6 Categorias e subcategorias de análise

Conforme já explanado, para a análise das informações recolhidos nesta pesquisa foram definidas categorias e subcategorias, de acordo com Bardin (2011), conforme a tabela a seguir:

Quadro 9 – As categorias e subcategorias da análise

Categorias	Subcategorias
Recrutamento e Seleção: elaboração dos perfis e adaptação ao serviço público	a) Adaptação ao perfil de trabalho b) Sobre o perfil atual dos novos servidores c) Melhorias no processo de concurso d) Treinamentos e) Rotinas do trabalho
Competências – definição	a) Conhecimentos b) Habilidades c) Atitudes
Competências escolhidas	a) Saber agir, saber mobilizar e ter visão estratégica b) Saber comunicar c) Saber aprender d) Saber comprometer-se e saber assumir responsabilidades
Agregação de Valor	a) Agregação de Valor Econômico b) Agregação de Valor Social – a Imagem da Organização

Fonte: dados da pesquisa.

Cada uma dessas categorias aglutina as informações discutidas nas entrevistas semiestruturadas e forneceram os dados relevantes para a estruturação desta pesquisa. Na primeira categoria, *Recrutamento e Seleção*, reúnem-se informações referentes à adaptação dos servidores e suas rotinas no serviço público, sobre diversos os treinamentos realizados e como os processos podem ser aprimorados. Na categoria seguinte, *Competências*, estão condensadas as informações a respeito do modelo de competências tradicional, da reunião de conhecimentos, habilidades e atitudes, abordadas com os três grupos entrevistados, suas dificuldades em entender os conceitos e quais seriam as competências necessárias aos servidores do cargo Assistente em Administração.

Nas duas últimas categorias, traz-se à baila o conceito de competências de Fleury e Fleury (2001). Da mesma forma, as entrevistas trouxeram diversas percepções dos entrevistados à forma como os saberes são postos em ação para o alcance do desempenho competente. A última categoria retrataria os resultados desse desempenho competente – nessa categoria, os três grupos foram escutados, na intenção de construir quais são as contribuições do desempenho competente tanto para a organização quanto para o indivíduo.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

5.1 Unidades acadêmicas e o processo de seleção

A pesquisa foi realizada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), instituição federal de ensino superior localizada em Belo Horizonte. A UFMG é uma renomada instituição de ensino superior brasileira, sendo uma das mais importantes e a segunda maior universidade federal do Brasil, possuindo dezenas de cursos de graduação, pós-graduação, ensino básico e tecnológico e uma enorme variedade de trabalhos de extensão, sendo que o Hospital das Clínicas figura como um dos mais importantes (UFMG, 2014). Os cursos de graduação estão entre os melhores do Brasil, com Índice Geral de Cursos (IGC) igual a 5, a maior pontuação. Além disso, o quadriênio 2008-2011 foi marcado pela consolidação do Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que significou, para a UFMG, a criação de mais 27 cursos, dos quais 16 com ofertas em período noturno, um de formação de educadores indígenas e outro de formação de educadores do campo. (UFMG, 2014).

Criada em 1927, como Universidade de Minas Gerais, a partir da reunião de escolas profissionais existentes, voltadas para o ensino superior de Direito, Medicina, Engenharia, Odontologia e Farmácia, a instituição foi federalizada em 1949 e, em 1965, passou a chamar-se Universidade Federal de Minas Gerais. As responsabilidades institucionais da UFMG vinculam-se aos objetivos precípuos da geração, do desenvolvimento, transmissão e aplicação de conhecimentos por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, de forma indissociada entre si e integrados na educação do cidadão, na formação técnico-profissional, na difusão da cultura e na criação filosófica, artística e tecnológica. Esse papel fundamenta-se nas disposições do art. 207 da Constituição Federal, sendo balizada pelas disposições da Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (UFMG, 2013).

Na segunda metade da década de 1960, a estrutura e a vida universitária se alteraram em decorrência da Reforma Universitária de 1968, que modernizou a universidade brasileira, mas também em virtude de circunstâncias políticas mais gerais. Decorreu também

da reforma universitária, a institucionalização da atividade de pesquisa, o estabelecimento de padrões mais bem definidos, para a regulação dos cursos de pós-graduação e a criação do regime de trabalho de dedicação exclusiva, para os docentes dedicados aos trabalhos de investigação acadêmica.

A administração do ensino, da pesquisa e da extensão na UFMG é regulamentada por normas estatutárias e regimentais, bem como por resoluções baixadas pelos órgãos competentes. A Reitoria, órgão de Administração Geral, supervisiona e controla a execução das atividades administrativas da Universidade e, para esse fim, compete-lhe estabelecer as medidas regulamentares cabíveis. É integrada pelo Reitor, pelo Vice-Reitor, pelas Pró-Reitorias, pela Procuradoria Jurídica e por Assessorias.

Nos termos do Estatuto da UFMG, o Reitor e o Vice-Reitor, com mandato de quatro anos, são nomeados pelo Presidente da República, que os escolhe em lista triíplice de docentes, organizada em reunião conjunta do Conselho Universitário, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e do Conselho Curador. O processo de consulta à comunidade universitária para escolha do Reitor e do Vice-Reitor, que precede a elaboração dessa lista triíplice, é estatutário e regulamentado pelo Conselho Universitário. Podem concorrer à lista triíplice os docentes da UFMG, desde que membros da carreira de magistério superior e em efetivo exercício, respeitada a legislação vigente. Os Pró-Reitores, o Procurador-Geral e os Assessores são de livre escolha do Reitor. A estrutura da Reitoria, órgão básico da Administração Central da Universidade, conta com as Pró-Reitorias, as Diretorias, as Coordenadorias e demais instâncias administrativas, que se ocupam de executar as decisões do Conselho Universitário e do CEPE, com as seguintes competências:

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO (PROGRAD): responsável pela coordenação das políticas e dos procedimentos relativos ao ensino de Graduação. Incorpora setores referentes a procedimentos que envolvem ensino, mobilidade estudantil, estágios e bolsas acadêmicas. **DIRETORIA DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS (DRI):** articuladora das relações acadêmico-científicas internacionais, para captação, implementação e acompanhamento de projetos e convênios interuniversitários, por meio de convênios com muitas universidades de diferentes países. **DIRETORIA PARA ASSUNTOS ESTUDANTIS (DAE):** incumbida de fortalecer, de modo permanente, o diálogo entre os estudantes e a administração da Universidade, apoiando as iniciativas estudantis, tais como simpósios, seminários, ações culturais e campanhas de interesse da comunidade. **DEPARTAMENTO DE REGISTRO E CONTROLE ACADÊMICO (DRCA):** órgão auxiliar da Reitoria, é responsável pelo registro das informações acadêmicas de todo o corpo discente de Graduação e de Pós-Graduação na UFMG, juntamente com os Colegiados de Cursos e as Seções de Ensino das Unidades Acadêmicas. **COORDENADORIA DE**

ASSUNTOS COMUNITÁRIOS (CAC): assessora o Gabinete do Reitor no atendimento da crescente demanda da comunidade universitária e também das suas entidades representativa, atende a comunidade universitária, discentes ou servidores, através de escuta qualificada, intervenção social, apoio técnico e logístico, dentre outras ações que promovam a facilitação do acesso a bens e serviços oferecidos pela UFMG. PRÓ-REITORIA DE PESQUISA (PRPQ): assessora a Administração Central da Universidade em assuntos relativos à pesquisa científica e tecnológica, bem como estimula e fomenta a atividade de pesquisa na Universidade. PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO (PROEX): Articula e coordena as atividades de extensão universitária dos diversos setores da Universidade, apoiando programas, projetos, atividades e publicações de extensão. PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO (PRPG): Coordena as políticas e as normas para o funcionamento dos programas de pós-graduação da UFMG com o objetivo de contribuir para a formação de profissionais altamente qualificados para o ensino e a pesquisa. PRÓ-REITORIA DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO (PROPLAN): Planeja e conduz a gestão orçamentária, financeira, patrimonial e da informação na UFMG, com ênfase na ética, transparência e descentralização, conforme diretrizes traçadas pelo reitor. PRÓ-REITORIA DE ADMINISTRAÇÃO (PRA): Assegura as condições para o adequado funcionamento e apoio logístico para os serviços de limpeza, segurança, transporte, compras, e comunicação, possibilitando a realização das atividades universitárias de forma integrada com os condicionantes ambientais e em sintonia com os interesses da sociedade. PRÓ-REITORIA DE RECURSOS HUMANOS (PRORH): Responsável pela gestão de pessoas e pelos processos referentes à administração de pessoal da UFMG. (UFMG. 2013).

A universidade é composta de Unidades Acadêmicas e Unidades Especiais, sendo a Unidade Acadêmica o estabelecimento de ensino que possui sede e estrutura administrativa próprias, realiza atividades de pesquisa e extensão e oferece curso superior que resulta na concessão de diplomas de graduação e de pós-graduação. As unidades acadêmicas se organizam de forma a contemplar estruturas de nível hierárquico inferior a elas, sendo a estrutura departamental uma das suas formas possíveis de organização. Essas unidades são administradas pela Congregação e pela Diretoria. A Congregação, cuja competência é supervisionar a política de ensino, pesquisa e extensão no âmbito da unidade acadêmica, é integrada pelo diretor, pelo vice-diretor e por representantes dos segmentos docente, discente e técnico-administrativo. Já a Unidade Especial é o estabelecimento de ensino que possui sede e estrutura administrativa próprias, pode realizar atividades de pesquisa e extensão, mas não conduz à concessão de diploma de graduação ou pós-graduação (UFMG; 2013).

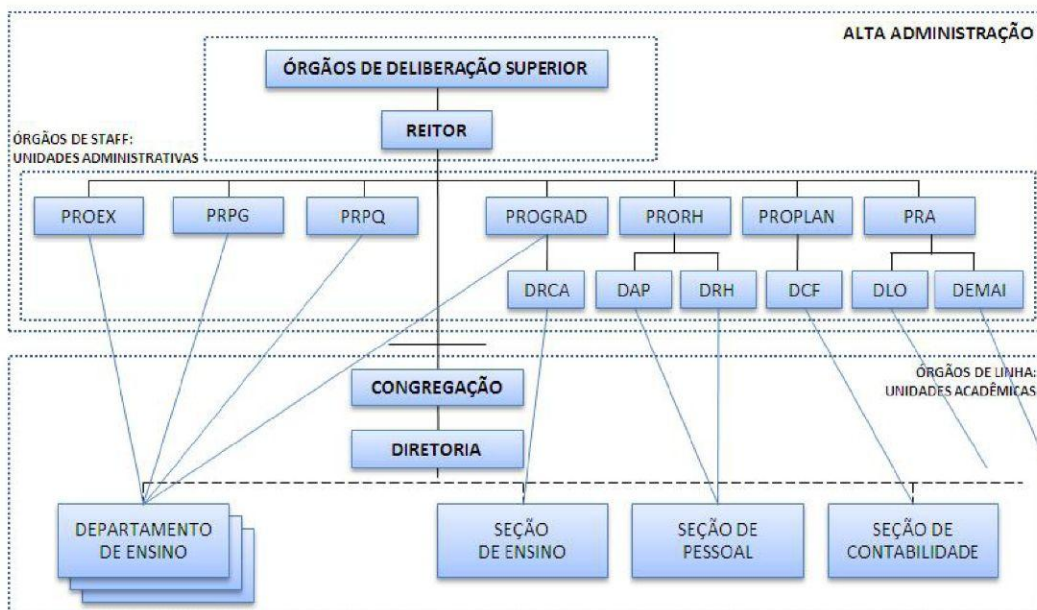
As Unidades Acadêmicas organizam seu corpo docente em departamentos, conforme as áreas afins. Dos departamentos de determinada unidade se originam os professores dos cursos de graduação e pós-graduação, contando com o apoio de docentes provenientes de outras unidades acadêmicas para assegurar a formação integrada e

multidisciplinar. Cada curso é administrado por um Colegiado, cuja autoridade máxima é o Coordenador. Os estudantes são diretamente vinculados ao Colegiado do Curso respectivo, que se constitui em primeira instância à qual o discente recorre para dirimir dúvidas e solucionar eventuais problemas.

O Estatuto da UFMG permite formas diversificadas de organização das unidades acadêmicas, mas a estrutura departamental é adotada em todas as unidades acadêmicas, salvo na Faculdade de Letras e no Instituto de Ciências Agrárias. Às Câmaras Departamentais cabe, sob a presidência dos respectivos chefes, entre outras atribuições, planejar e supervisionar a execução das atividades de ensino, pesquisa e extensão dos departamentos, bem como avaliar os planos de trabalho dos docentes a eles vinculados e atribuir-lhes encargos; estabelecer os programas das atividades acadêmicas curriculares do departamento e propor aos colegiados de curso os créditos correspondentes; propor a admissão e a dispensa de docentes, bem como modificações do regime de trabalho desses; manifestar-se sobre o desempenho de docentes e de servidores técnico-administrativos, para fins de acompanhamento, aprovação de relatórios, estágio probatório e progressão. No âmbito dos departamentos, atuam, ainda, as Assembleias Departamentais, a que compete a eleição do chefe de departamento e o exercício de funções consultivas em relação às câmaras departamentais.

Além dessa estruturação acadêmica, as unidades ainda dispõem de diversos outros setores para a sua organização administrativa. A UFMG trabalha de forma descentralizada, de forma que as pró-reitorias estão representadas nas diversas unidades por meio de suas divisões administrativas, como: as Seções de Ensino e Colegiados de Graduação que atendem as demandas da Pró-Reitoria de Graduação; os Centros de Extensão à Pró-Reitoria de Extensão; os Colegiados de pós-graduação seguem as orientações e demandas da Pró-Reitoria de Pós-Graduação; as Câmaras de Pesquisa e a atividade de pesquisa dos docentes são reguladas e organizadas pela Pró-Reitoria de Pesquisa; as Seções de Pessoal são o vínculo da Pró-Reitoria de Recursos Humanos; as Seções de Contabilidade e Finanças, responsáveis pela escrituração e pela movimentação financeira são orientadas pela Pró-Reitoria de Planejamento e por fim as Seções de Compras e de Serviços Gerais pela Pró-Reitoria de Administração. A figura em seguida exemplifica como as Pró-reitorias exercem o seu papel indiretamente nas estruturas internas das unidades acadêmicas.

Figura 5 – Estrutura administrativa da UFMG e as relações internas



Fonte: Adaptado de Coutinho (2009, p. 135).

A Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PRORH), órgão responsável pela gestão de pessoas e pelos processos referentes à administração de pessoal da UFMG, foi criada oficialmente em 2000. Desde então, trabalha com programas que incluem a qualificação de seus servidores, o atendimento à saúde do trabalhador e a melhoria da qualidade de vida no trabalho, além de sistemas de avaliação de desempenho (PRORH/UFMG).

Atualmente, a PRORH é composta pela Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD), pelo Departamento de Administração de Pessoal (DAP), pelo Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos (DRH), pelo Departamento de Atenção à Saúde do Trabalhador (DAST), que, desde 2010, é sede de uma unidade do Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor (SIASS), e pela Unidade Seccional de Correição (USEC).

O Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos (DRH) da UFMG, subordinado à PRORH, possui a função de ser um local de consultoria de recursos humanos da universidade. Dentre as ações que competem ao DRH, está a tarefa de propor, implementar e acompanhar projetos de dimensionamento, distribuição e adequação do corpo técnico-administrativo da Universidade.

Além disso, cabe também ao DRH a execução de programas de capacitação e de treinamento e de gestão de desempenho, gerenciar processos de remoção e adequação dos servidores técnico-administrativos, analisar e emitir pareceres nos processos de progressão por titulação, afastamento “no” e “do” país e licença para capacitação dos servidores técnico-administrativos, gerenciar e acompanhar o Programa de Ação Jovem – Convênio Cruz-Vermelha, realizar concurso público para cargos técnico-administrativos e dar apoio às Unidades Acadêmicas e Especiais, bem como aos demais órgãos da Universidade, nos temas referentes à área de recursos humanos (PRORH/UFMG, 2015).

O processo de admissão descrito nesta parte é baseado na documentação apresentada pelo Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos da UFMG, o DRH, mais especificamente na Divisão de Concursos e Admissão, DCA. O processo de admissão de novos servidores inicia-se com o concurso público organizado pela própria UFMG. Ao fim das provas, os candidatos aprovados são classificados por ordem nas etapas de provas e em acordo com a legislação vigente. Os concursos públicos são realizados conforme a disponibilidade de vagas da instituição e para os cargos os quais se tem interesse em suprir. Após o suprimento das vagas disponibilizadas inicialmente, conforme surjam novas vagas por conta de aposentadorias e exonerações, ou outros motivos, o DCA irá supri-las, convocando-se os próximos candidatos de acordo com a homologação do concurso.

A admissão de pessoas no serviço público é a ação de contratar pessoal previamente aprovados em concurso público e que estejam física, mental e legalmente aptos, de acordo com a Lei 8112/90, para atuarem em diversos cargos e funções. Previamente à admissão, o DCA verifica as vacâncias: quantas vagas de cada cargo estão disponíveis para novas admissões e quais concursos ainda estão vigentes para convocar os seus aprovados. Feita essa verificação, são encaminhadas a PRORH as informações sobre quantas vagas e de quais cargos podem ser convocados, para que, no Gabinete da PRORH, quais as unidades da UFMG serão contempladas com novos servidores. Concomitantemente a essa ação, o DCA se organiza para o processo de admissão, preparando um cronograma de trabalho, preparando os documentos legais para a nomeação e contatando os demais setores parceiros no processo de admissão: o Departamento de Atenção à Saúde do Trabalhador (DAST) e outro setor do DRH, a Divisão de Acompanhamento Funcional (DAF).

A PRORH, de acordo com demandas previamente registradas junto ao seu Gabinete, define a distribuição das vagas e informa do DCA onde serão destinadas as vagas. O DCA prepara as portarias de nomeação e providencia as suas assinaturas pelo Reitor da

UFMG e sua publicação no Diário Oficial da União, quando se inicia o processo de admissão. O DCA é também responsável por contatar as unidades contempladas com as vagas solicitando informações sobre os postos de trabalho, por meio de formulário próprio. Os candidatos são convocados, por meio eletrônico e-mail e pela página de concursos da UFMG, a comparecerem ao DRH para entrega de documentação no DCA, participar de entrevistas com psicólogos da DAF e realizar exames médicos admissionais no DAST.

Após o primeiro encontro com os candidatos, as divisões DCA e DAF, em reunião, discutem os perfis dos candidatos que compareceram à convocação e as necessidades informadas pelas unidades, para, assim, definir onde cada um dos candidatos será lotado após sua posse. Assim que os candidatos tenham cumprido a todos os requisitos legais para a investidura no cargo e comprovado suas aptidões física, mental e legal, são novamente convocados para assinarem o termo de posse e serem encaminhados aos seus locais de trabalho.

O DCA ainda é responsável pelo acolhimento aos novos servidores, que ocorre numa reunião de cerca de duas horas, onde são apresentados elementos mínimos da carreira na qual eles estão ingressando e também direitos e deveres do servidor público federal civil. Em momento posterior ao início dos trabalhos desses servidores, eles são novamente convocados ao DRH, pela Divisão de Desenvolvimento de Pessoas para a realização de um Curso Introdutório, onde diversas questões a respeito da carreira e de benefícios são aprofundados, bem como cursos com noções da estrutura e funcionamento da UFMG, de atendimento ao público e de ética no serviço público são ministrados por instrutores treinados para dar melhor embasamento na atuação do pessoal novato na instituição.

5.2 Análise das entrevistas

5.2.1 Recrutamento e Seleção - a adaptação ao serviço público

Nessa categoria reuniram-se as falas e informações sobre o processo de recrutamento e seleção na universidade, com ênfase no processo de admissão do cargo de Assistente em Administração. No serviço público, o processo de recrutamento e seleção é diferente da iniciativa privada. Conforme afirma Cretella Jr. (2000), o provimento típico da maioria dos cargos públicos no Brasil é por meio de concurso público, que seria assim

definido: “série complexa de procedimentos para apurar as aptidões pessoais apresentadas por um ou vários candidatos que se empenham na obtenção de uma ou mais vagas e que submetem voluntariamente seu trabalho e atividade a julgamento de comissão examinadora” (p. 460). O provimento, realizado pelo concurso público, é apenas a primeira parte de todo o processo de recrutamento e seleção, que é seguido pelos atos de nomeação dos candidatos, posse destes, exercício e estágio probatório, conforme as conceituações a seguir:

Quadro 10 – Conceitos de Recrutamento e Seleção no Serviço Público

Ato	Conceito
Nomeação	Ato formal, emanado do poder público, que atribui determinado cargo a pessoa geralmente estranha aos quadros do funcionalismo. Em caráter efetivo, quando se tratar de cargo isolado de provimento efetivo ou de carreira depende de prévia habilitação em concurso público de provas ou de provas e títulos, obedecidos a ordem de classificação e o prazo de sua validade.
Posse em cargo público	Ato solene pelo qual a pessoa escolhida para o desempenho de um cargo público declara aceitar-lhe as atribuições e passa a ocupá-lo. Dar-se-á pela assinatura do respectivo termo, no qual deverão constar as atribuições, os deveres, as responsabilidades e os direitos inerentes ao cargo ocupado, que não poderão ser alterados unilateralmente, por qualquer das partes, ressalvados os atos de ofício previstos em lei.
Exercício do cargo	Início das atividades do novo servidor público, já nomeado e empossado. Prática de qualquer ato concernente à função constitui o exercício que consolida a posse, assim como esta consolida a nomeação. É o efetivo desempenho das atribuições do cargo público.
Estágio Probatório	Depois de nomeado, fica o funcionário público, em observação, durante certo período de tempo, variável de país a país, para que possa confirmar os predicados ou requisitos morais e profissionais tidos como indispensáveis para o bom desempenho do cargo que lhe é confiado.
Lotação	Vinculação do servidor na estrutura hierárquica da organização. Local onde o servidor está vinculado estruturalmente, podendo ser ou não o mesmo local de exercício.

Fonte: Adaptado de Cretella Júnior (2000) e Lei n.º 8.112/1990.

Conforme já apresentado anteriormente, o processo em discussão é o de lotação dos servidores recém-admitidos nos locais de trabalho. O processo de lotação realizado pelo DRH é a definição onde os novos servidores irão trabalhar, uma vez que, no início de sua carreira no serviço público, o local de lotação e de exercício, normalmente são os mesmos. Realizadas a nomeação e a posse dos novos servidores, estes são encaminhados aos seus locais de trabalho (de lotação e exercício). Dados esses conceitos, várias questões a respeito deste processo foram abordados com os respondentes de forma a compreender o processo de admissão-lotação dos novos servidores e como este processo oferece riscos e pode ser melhorado – sendo abordados nas subcategorias a seguir.

a) Adaptação ao perfil de trabalho

Logo após a nomeação e durante o processo de admissão, os candidatos são entrevistados por psicólogos no DRH, quando é observado todo o perfil dos candidatos em admissão, conforme a fala de um dos respondentes:

São realizadas as entrevistas psicológicas com os psicólogos do departamento. Nessas entrevistas são abordadas questões desde a história de vida do servidor, onde a gente pode ter alguns indícios de características de personalidade, de formas de lidar com situações adversas desse novo servidor até mesmo questões mais específicas relativas à qualificação e experiência profissional onde a gente vai poder ter maiores informações a respeito do perfil profissional desse servidor e até mesmo são abordados interesses e motivações que também serão importantes pra gente ter esse perfil de onde esse servidor seria melhor aproveitado. (DRH 5).

Anterior às entrevistas feitas com os candidatos pelos psicólogos, as diversas unidades organizacionais da UFMG, que foram contempladas com vagas que estão sendo supridas na época, encaminham para o DRH os perfis de cada posto de trabalho, em formulário próprio (Anexo A), conforme apresentam as falas abaixo:

Então, a gente identifica pelas demandas que chegam para a gente das unidades, se as pessoas vão trabalhar na área acadêmica, se vão trabalhar na área administrativa. a partir daí você define o tipo do profissional que você vai escolher. Vai trabalhar com administrador? Quer trabalhar com administrador pra quê neste momento? A minha necessidade é de um Gestor de Unidade? É pra trabalhar na área de RH? A partir da demanda que chega para o RH. (DRH 3).

Creio que a visão do DRH é baseada no conhecimento das demandas de cada unidade, da estrutura de cada unidade que a gente tem e também em cima do perfil que é passado pelas unidades. Acho que a gente, por mais que uma unidade peça algo X, a gente sabe que não é bem aquilo que ela está querendo. o DRH apenas faz uma mediação nisso. (DRH 9).

É importante ressaltar o trabalho feito no DRH com esses perfis encaminhados pelas unidades, muitas vezes com equívocos, que são discutidos pelo Departamento e também novamente negociados com as unidades, na intenção de clarificar a real demanda a ser atendida.

Os perfis devem, no entanto, apresentar as tarefas que serão desempenhadas pelos servidores, conforme o Anexo A, bem como algumas características e habilidades técnicas desejáveis, local exato de trabalho dentro da unidade, horários de trabalho, interface com qual tipo de público, possibilidade de trabalhar em grupo ou individual e de se tornar chefia. É importante que todas essas informações acima devam estar contidas na descrição típica do cargo a ser suprido, evitando-se o problema do desvio de função – execução de atividades pelo servidor não contidas no escopo de seu cargo. Desta forma, na admissão em questão para o cargo de Assistente em Administração, publicou-se no seu Edital UFMG n.º 187/2012, a seguinte descrição sucinta do cargo:

Dar suporte administrativo e técnico nas áreas de recursos humanos, administração, finanças e logística; atender usuários, fornecendo e recebendo informações; tratar de documentos variados, cumprindo todos os seus procedimentos necessários; preparar relatórios e planilhas; executar serviços áreas de escritório. Executar outras tarefas de mesma natureza e nível de complexidade associadas ao ambiente organizacional. Assessorar nas atividades de administração, ensino, pesquisa e extensão.

Essa descrição é orientada por um ofício do Ministério da Educação, conforme determinações de um órgão colegiado chamado Comissão Nacional de Supervisão da Carreira, criado pela Lei n.º 11.091/2005, Artigo 22, com a finalidade de acompanhar, assessorar e avaliar a implementação do Plano de Carreira dos Técnico-Administrativos em Educação, baseada no Código Brasileiro das Ocupações (CBO – 2.4.4).

Durante a pesquisa encontraram-se questões relacionadas ao perfil e à adaptação desses novos servidores ao perfil adequado para o desempenho das atividades. A cada um dos grupos, observaram-se basicamente considerações a respeito de um perfil ideal por parte das chefias e adaptação do servidor sob sua supervisão, percepções do servidor sobre sua adaptação e a construção do perfil pelos profissionais de Recursos Humanos.

As chefias reagiram de forma interessante: apresentam competências, com ênfase nas atitudes para definir qual seria o perfil profissional adequado para o cargo de Assistente em Administração, nos setores selecionados – setores em contato direto com professores e alunos, em secretarias e colegiados. As principais competências surgidas nesse momento foram: atendimento ao público e habilidades interpessoais, autonomia para solução de problemas, habilidades comunicacionais, responsabilidade e ética no trabalho, organização e método de trabalho, orientação para o trabalho, que foram citados por mais de uma chefia e

também lembradas por apenas uma chefia cada: cuidado e responsabilidade com informações, conhecimento da organização, suas regras e rotinas, pontualidade e assiduidade e dinamismo para atendimento de demandas diversas.

Essa foi a segunda questão posta aos respondentes, logo após responderem sobre as rotinas de trabalho dos seus subordinados. Curiosamente, não surgiu entre as respostas qualquer demanda em relação a habilidades e apenas uma ocorrência em relação a conhecimento. As demandas sobre habilidades somente surgem a partir do estímulo com uma pergunta direta, conforme se observa adiante na Categoria Competências.

Dadas as características do serviço público e também do trabalho desenvolvido pelos Técnico-Administrativos em Educação nas universidades, bem como de funcionários em outras universidades, o atendimento ao público e diversas habilidades interpessoais são enfatizados nessa primeira questão livre direcionada aos respondentes. Essas diversas habilidades interpessoais complementam a noção de “bom” atendimento ao público como afirma um dos respondentes:

Principalmente, por estar lidando com público e tudo mais, é uma pessoa que tenha certo grau de maturidade, de vivência. (Chefia 1).

Nessa fala, a ênfase sobre maturidade denota a situação profissional onde os servidores atuam: grande volume de atendimento variado, no qual o servidor tem que se desdobrar para atender demandas diversas, conforme concordam outras duas chefias sobre a não adaptação de servidores que anteriormente passaram pelo setor e a variedade de público:

Já passaram outras pessoas que não tinham muita facilidade com atendimento ao público, então tem que ter pelo menos uma abertura para o atendimento, por que é a maior demanda. (Chefia 5)

...uma pessoa com bom relacionamento com professores, alunos e principalmente a comunidade externa que vem muito a procura de informações... (Chefia 8).

Autonomia para solução de problemas e habilidades comunicacionais, noções que concordam com o conceito de Fleury e Fleury (2001) “Saber agir – Saber julgar, escolher, decidir” e “Saber comunicar – Compreender, processar, transmitir informações e

conhecimentos, assegurando o entendimento da mensagem pelos outros”, são bem justificadas pelas chefias no seu grau de importância:

...muitas vezes acontece de chegar alunos que querem uma decisão e essa decisão tem que vir da coordenação. Como você não pode resolver pela coordenação, tem que ter a iniciativa de resolver aquela situação pelo menos momentaneamente. (Chefia 5)

Eu acho que a pessoa tem que ter autonomia e pro-atividade no sentido de perceber problemas e comunicar, saber conversar, colocar na mesa e perceber que não é uma questão pessoal. as questões são do trabalho, você tem demandas que são do trabalho. (Chefia 3)

Só precisa conhecer um pouco a nossa rotina pra saber dar informação para o aluno, saber o que é feito em cada lugar pra ele não dar informação errada. (Chefia 2).

Da mesma forma, a competência citada por três chefias, “Responsabilidade e Ética no trabalho”, novamente tem relação com um dos saberes elencado como resultado das competências por Fleury e Fleury (2001): “Saber assumir responsabilidade – Ser responsável, assumindo os riscos e as consequências de suas ações, e ser, por isso, reconhecido”. A responsabilidade chamada aqui é principalmente sobre as informações repassadas nos atendimentos ao público, tendo como balizador o elemento ético, muito debatido no meio público, como afirma a Chefia 2 no parágrafo anterior e corroborado por outra chefia:

...a secretaria geral, principalmente no Instituto que é uma unidade pequena, é um setor onde tudo acontece e se não tiver um pouco de cuidado informações vazam, mal entendidos ocorrem e isso não é bom pro serviço nem pra gente. (Chefia 8).

A partir de outras falas sobre a condição prévia do servidor procurava observar a adequada lotação feita pelo DRH, em correspondência ao perfil desenhado no formulário enviado às unidades, quando da admissão desses servidores. O grupo de entrevistados selecionados, aparentemente, apresenta uma condição boa de adaptabilidade dos servidores, uma vez que todas as chefias concordaram parcialmente ou completamente com a compatibilidade das competências apresentadas pelo servidor e sua adequação, em alguns momentos de forma bem enfática:

Qualquer setor que a *Servidora* fosse, ela tiraria de letra. Ela é uma das melhores funcionárias que passou aqui (na seção) nesses 22 anos. Tanto de formação quanto de comportamento. (Chefia 8).

Outras chefias concordaram que condições como boa formação ou mesmo o Treinamento Introdutório foram responsáveis pela boa adaptação dos servidores:

A Servidora tem a formação em Gestão Pública, então ela ajuda a gente bastante. Às vezes, nós estamos com uma dúvida que não é do setor, mas é do serviço público como um todo. (Chefia 5)

Ela tinha uma bagagem que foi o que ela trouxe que é estudo, boa vontade, atenção, ela tem facilidade pra aprender. (Chefia 7)

Sim. Eu acho que aquele curso que tem no início lá do DRH muito interessante. Dá uma noção da UFMG. Isso é muito importante para a pessoa que está chegando. (Chefia 2).

Já outras chefias atribuem o sucesso da adaptação a disposição para aprender, como a Chefia 7 acima e outros:

...é uma pessoa que tem um desejo de aprender e é rápido, muito rápido e ela não fica inibida em procurar ajuda. (Chefia 6)

Acho que para o cargo de secretária sim, para o curso não, por que ela não conhecia as especificidades dos cursos, então muita coisa eu fui aprendendo junto com ela também. (Chefia 3)

Aos servidores também foi perguntado sobre suas condições prévias ao exercício do cargo, se havia algum elemento em meio a suas características que foi aproveitado para a realização das atividades propostas. Dos entrevistados, dois respondentes afirmaram positivamente sem maiores explicações e uma respondeu afirmativamente, porém expressou que não se sentia preparada para o público específico da universidade. É importante salientar que as experiências anteriores dos candidatos, bem como qualquer tipo de preparação ou conhecimento, são identificadas nas entrevistas feitas no DRH com a intenção de melhor aproveitar as competências previamente adquiridas ao exercício na UFMG.

A experiência anterior em atendimento a público diverso e até mesmo o trabalho em outros órgãos público foram lembrados pelos respondentes como evidência de uma condição prévia de adequação, elencadas as possíveis diferenças e semelhanças entre os dois trabalhos:

...por que eu já trabalhei em uma escola municipal e tinha um conhecimento. Eu lidava mais com pais de alunos. Atendia, eles pediam o histórico, mesma coisa daqui, só que aqui quem vem pedir é o aluno e não o pai. (Servidor 6).

...pela experiência que eu já tive nas duas universidades anteriores. Quando eu entrei na primeira eu me senti um pouco mais insegura, por que pelo menos da área administrativa eu não tinha experiência... (Servidor 2)

Como eu vim de uma universidade particular, com sessenta professores e eu também trabalhei na secretaria lidando com alunos. (Servidor 1).

Essa experiência também pôde ser adquirida pelo fazer profissional de outras áreas, como afirmou o Servidor 7, que desenvolvia atividade como advogado, antes do ingresso no serviço público:

Considero que sim, porque quando eu advogava era muito pior. Eu vim preparada por conta do ambiente que eu já frequentava. (Servidor 7).

Outros fatores são elencados pelos respondentes como elementos do sucesso dessa boa adaptação ao cargo, como interesse por trabalhar com atendimento ao público e também a capacidade de aprender novas tarefas:

Tanto que quando eu vim pra UFMG, Eu queria ficar em um lugar de atendimento ao público que é uma coisa que eu gosto, que eu acho que eu tenho jeito para lidar com as pessoas. Eu já estava bem preparada pra assumir. (Servidor 4).

Então eu nunca tive prática desse tipo de coisa. Era coisa muito pontual o que eu fazia então aqui eu cheguei a aprender a ser um assistente administrativo mesmo. Fazia ideia do que era, mas o dia a dia e o fazer eu aprendi aqui mesmo. (Servidor 3).

As falas das chefias e de seus subordinados relativos à adaptação ao cargo/posto de trabalho remetem diretamente ao perfil que foi formulado anteriormente à lotação desses servidores nas suas seções de trabalho. Aos participantes desse processo de lotação, o pessoal de RH da UFMG, foi perguntado sobre a elaboração desses perfis, tanto nas unidades de onde são demandadas informações a respeito do posto de trabalho e quais características mínimas que o servidor a ser lotado neste local deveria, quanto da elaboração de um perfil profissional de cada candidato, realizado, basicamente por meio das entrevistas admissionais dos psicólogos.

Como já abordado anteriormente, a construção inicial do perfil do servidor que irá assumir determinado posto de trabalho é estimulada pela notificação realizada pelo DRH, que informa a unidade que será contemplada com um novo servidor, demandando quais as características desejáveis deste:

A gente encaminha, através do DCA, um formulário com as informações básicas dessa vaga, como setor de lotação, principais atividades, horário, se vai exercer funções de chefia ou não, se exige algum conhecimento específico e o tipo de público atendido pelo setor. (DRH 5).

Além desse caráter técnico é importante ressaltar que questões políticas e transitórias irão influenciar na definição dos locais onde serão lotados e qual o perfil pretendido para esses postos de trabalho. Os cargos de direção no serviço público, em sua maioria, são indicações pelos altos dirigentes, no caso da universidade, são feitas pelo reitor, ou mesmo eleições quando determinados grupos escolhem seus dirigentes, como no caso dos diretores das unidades acadêmicas, indicados em meio a candidatos, com diferentes agendas, em suas comunidades acadêmicas inscritas nesta unidade: servidores docentes e técnicos e o alunado da unidade.

Apesar das limitações impostas pelo modelo colegiado de tomada de decisão, os dirigentes das diversas unidades da Universidade detêm espaço limitado na tomada de diversas decisões (COUTINHO, 2009). Entretanto, a gestão do pessoal da unidade para as diversas demandas é feita pelos diretores das unidades, de forma a atender a rotina e o bom funcionamento destas ou para cumprir determinados projetos de gestão, como a criação de um novo laboratório ou o reforço de pessoal em determinada área da unidade que esteja deficiente. Assim, o elemento político muito presente contribui na escolha de qual profissional deverá cumprir as novas demandas surgidas em meio ao projeto político da gestão vigente, como afirmam profissionais de RH, em relação a definição destes perfis:

Imagino que é de acordo com o caráter político, à força aplicada ao departamento e também a necessidade. É feito a partir disso, mas acredito que a política dentro das unidades conta mais. (DRH 9).

Eu acredito que é pela necessidade. Muitas vezes pontual da unidade. Está ligada ao planejamento político, é um projeto político, a compromissos assumidos à gestão. Então, eu acredito que seja uma coisa, os órgãos são perenes, mas perfis, as necessidades de cada um deles, variam conforme o momento político e a diretriz do diretor e das chefias alocadas. (DRH 1)

Entretanto, existem ainda dificuldades nesta elaboração por parte das unidades, que muitas vezes não possuem profissionais adequados para pensar os perfis de forma completa ou mesmo o instrumento, a partir da crítica de um dos técnicos, não tem oferecido subsídio suficiente:

Eu percebo que o perfil ainda aborda questões que são importantes, mas acredito que superficiais em relação ao trabalho. Aborda a questão do horário de trabalho, setor, se vai assumir uma chefia ou não, mas a gente não entra nas especificidades do trabalho. Muitas vezes a gente fica mais preso à necessidade de um horário que possa encaixar com outras atividades que o recém-admitido tenha e não em relação ao que realmente pode ser feito, se ele tem habilidade que vá de encontro com o que realmente é feito ali no setor. Acho que falta ainda um conhecimento mais aprofundado das atividades de cada setor, de cada unidade. Tem unidades bem diferentes e até com rotinas diferentes mesmo sendo de setores com o mesmo nome. (DRH 4)

Sobre o trabalho feito pelos profissionais do DRH com os candidatos durante a admissão, os respondentes ressaltaram os pontos principais sobre o levantamento dos perfis, visando a adequação dos servidores selecionados no processo meritocrático do concurso público. Teoricamente, uma vez aprovado em um concurso público, o indivíduo estaria apto para assumir as atividades relativas ao cargo. Contudo, devido à variedade de atividades desenvolvida pelo cargo de Assistente em Administração ou mesmo de outros cargos, o histórico profissional dos candidatos pode favorecer ou não sua adaptação e há de se lembrar de que podem acontecer reveses, como lembram respondentes:

De acordo com a análise da entrevista e com a demanda que tem, tenta encaixar ele e, às vezes, nem é possível, porque se a vaga é única e há apenas um lugar pra receber, ele tendo ou não o perfil ele tem que se adequar a essa vaga. (DRH 6).

A gente tem uma entrevista semiestruturada. A gente solicita as experiências, geralmente eles trazem o currículo, se não, apresentam essas informações nas entrevistas e a gente tem interesse em saber do histórico dessa pessoa, histórico familiar, habilidades, comportamento e características pessoais que podem nos ajudar na formação e qual competência essa pessoa tem e qual competência esse posto de trabalho, essa unidade necessita para que a gente possa, de uma forma mais assertiva, casar. (DRH 2).

De toda forma, a partir das falas elencadas percebe-se a adaptação ocorrida como interesse entre os envolvidos para que os novos membros da organização enviem esforços para o desempenho de suas atividades a contento. A observação da adaptação dos perfis desses novos servidores suscita a discussão do próximo ponto sobre um arcabouço comportamental e técnico trazido pelos novos servidores em sua admissão.

b) Sobre o perfil atual dos novos servidores

Grillo (2001) elencou quais seriam os aspectos mais importantes a respeito de gestão de pessoas nas universidades, na introdução de sua obra *Gestão de pessoas princípios que mudam a Administração Universitária*. O primeiro item elencado se refere à capacidade das universidades atraírem profissionais competentes. O autor afirma que existem características nas universidades, em especial as públicas, que favorecem a permanência de profissionais altamente qualificados como “existência de uma carreira que ofereça reais perspectivas de crescimento profissional”, a estabilidade e o grande “número de incentivos que a universidade coloca à disposição dos seus colaboradores, no sentido de mantê-los em constante processo de motivação” (GRILLO, 2001, p. 27-29).

Entretanto, na visão dos respondentes, existem falas que concordam e que discordam das afirmativas de Grillo, principalmente, em relação aos recém-admitidos ao quadro técnico da universidade. Essa atração de pessoal competente pode, algumas vezes, não ser tão benéfica, principalmente como ocorre no serviço público, em geral nos casos de hiperqualificação, quando os candidatos têm formação acadêmica muito acima do exigido para o cargo. Os grupos de respondentes do DRH e as chefias responderam questões a respeito do perfil dos novos servidores que têm chegado à universidade, com foco no cargo de Assistente em Administração, cargo que exige apenas ensino médio completo.

Entre os profissionais de Recursos Humanos, a visão a respeito dos novos servidores ultimamente admitidos é mais cética e a questão a qualificação excessiva é pontuada por todos os respondentes. Entre três dos respondentes, com maior tempo de trabalho na Universidade, surge uma percepção de pouco comprometimento e uma visão utilitarista do cargo público – estão de passagem pela Universidade para outros cargos públicos mais bem remunerados:

Eu acho que é de pessoas que estão buscando mais do que o próprio cargo de Assistente em Administração. São pessoas que estão de passagem buscando mais. É mais um concurso que fizeram, passaram, assumem o cargo, mas pensando em outro concurso que irão fazer. Acho que não vem mais “o sonho de trabalhar na UFMG”. É mais um concurso que fizeram. (DRH 6).

Um perfil de pessoas muito questionadoras, com muitas expectativas, entretanto, eu acho que os questionamentos e expectativas não são no sentido de melhorar o que estão fazendo. É com expectativas além do que está sendo oferecido. Eu não sei se é porque estão em uma universidade... Eu acho que as pessoas criam a expectativa de entrar aqui e ter os benefícios da universidade, passa um pouquinho à margem do que foi pedido para o concurso. Vem muito mais com a expectativa de crescimento pessoal e sem

passar muito pela vontade de adquirir uma experiência, de conhecer ou de ficar naquele lugar. Com um *pezinho* assim: “Tô saindo”. (DRH 3).

Então o candidato já tem um conhecimento acadêmico muito grande, além do exigido, então ele é um candidato que se prepara de uma maneira geral para os concursos públicos e para os diversos órgãos. Então Ele tem um conhecimento muito grande dessa área, alguns têm conhecimento de línguas e outras habilidades profissionais além daquela que é exigida pelo cargo. (DRH 8).

De certa forma, as falas acima concordam com as possibilidades de crescimento pessoal oferecidas pela universidade, como estudo em diversos níveis e envolvimento numa vida acadêmica. Entretanto, os profissionais se queixam do interesse muito direcionado aos benefícios e pouco interesse e comprometimento com a organização. As expectativas, de modo geral, giram em torno da estabilidade típica ao serviço público e maior crescimento acadêmico, benefício típico das instituições públicas de ensino, mesmo tendo alguns desses novos servidores nível acadêmico superior ao requisito do cargo. Entre os servidores respondentes ocupantes do cargo de Assistente em Administração, dois têm ensino médio completo, mas cursam ensino superior. Entre os demais, já têm curso superior completo ou especialização. Assim, observa-se o consenso sobre essa visão utilitarista, conforme algumas falas:

Candidatos com nível superior ou além no caso do assistente de administração e que muitas vezes estão mais preocupados com a questão salarial do que com o que realmente se trata o serviço. Então não é alguém que eu vejo como um perfil de candidato comprometido. (DRH 9).

O que a gente percebe é que a grande maioria já tem formação superior, pessoas que fazem concursos em muitos lugares, pessoas que parecem que vão fazer apenas um estágio aqui, vão ficar um tempo e depois sair, eles não tem planos de ficar até aposentar. A impressão que dá é que é apenas uma etapa do crescimento da pessoa. Então ela passa por esse processo e depois vai buscar coisas na área e mesmo que não seja na área, ela busca um lugar que tenha condições melhores de trabalho em termos de carreira, termos financeiros. (DRH 7)

Então eu vejo que o perfil das pessoas é de nível superior e eu acho que muitas vezes elas não se encaixam no mercado de trabalho, não conseguem um emprego com um salário compatível com o da universidade e acabam optando mesmo sendo um cargo de nível médio mesmo sendo dentro da universidade. E tem a estabilidade também. Eu acho que o principal que as pessoas buscam é estabilidade. (DRH 4).

Para um dos respondentes, a expectativa a respeito da estabilidade ou das possibilidades de crescimento acadêmico, em pouco tempo deixam de existir, criando nos servidores novos um sentimento de frustração:

Cada um dando seus pulos pra conseguir sobreviver. O trabalho informal no Brasil é muito grande. Muitas vezes aqui é o primeiro contato com o trabalho formal. São pessoas realmente academicamente mais qualificadas, com uma grande consciência de direitos, uma grande expectativa de entrar na UFMG e poder estudar, a participar de pesquisa, carregar esse nome que ainda tem peso aí fora [...] e vindo pra cá devido ao salário, depois eles vão reclamar, quando entra pra cá é um salto, por que o que tem de gente formada recebendo mil e poucos reais ou menos até, é uma barbaridade. Então existe na hora que entra uma satisfação muito grande, que depois vai perdendo com o tempo. (DRH 1)

As percepções a respeito dos novos servidores que têm sido lotados nas unidades acadêmicas variam entre as chefias respondentes. Em meio a algumas falas curiosas, houve chefias que concordam com a visão geral dos técnicos do DRH, sobre uma visão utilitarista sobre a universidade e a hiperqualificação. Citando um caso pontual, uma das chefias faz coro com o pessoal do DRH:

Ela chegou aqui e já tinha até mestrado ou já estava começando e ela falou que não passou no concurso da UFMG para atender público. Nós falamos que ela fez concurso para nível médio. Ela disse que não estava gastando nem 1% do QI dela e não queria ficar. Então assim, o nosso serviço é esse, de lançar as coisas, atender as pessoas. E tem pessoas que estão entrando aqui com pós-graduação, querendo desempenhar uma função de nível mais alto, mas o cargo que ela fez o concurso é de nível médio. Então tem muita gente sem interesse que está aqui de passagem. (Chefia 2).

Houve duas chefias que atribuem as dificuldades de adaptação dos novos servidores, não tão somente a qualificação maior que a requerida, mas também a problemas na recepção dos servidores, quando as dificuldades dos gestores em definição das tarefas promovem desmotivação nos novos membros:

...o pessoal que entrou por último, não ficou ou estão tendo problemas em seus setores. Se ficaram por pouco tempo ou estão tendo problemas, é por que não houve esse encaixe de uma forma eficiente. [...] Quando eu cheguei houve uma apresentação, a diretora me chamou, perguntou a chefe do setor se depois de me apresentar se eu estava interessada em me receber, falei o que eu tinha de facilidade e de dificuldade. Então houve uma apresentação e eu acho que isso torna menos provável de ter problemas, por que há um diálogo antes. Pode ser que a falta de diálogo na apresentação inicial pode estar causando esses problemas. (Chefia 5).

A gente espera um servidor para determinado setor e quando chega aqui existe outro setor mais carente e nem sempre o perfil dessa pessoa não atende adequadamente ou então essa pessoa fica insatisfeita e acaba fazendo outro concurso ou pedindo pra sair da unidade e isso, eu não vejo só como problema da unidade, eu vejo problemas, principalmente, no perfil dos

funcionários que estão vindo para cargos de nível médio que já tem curso superior e estão batalhando pra ter um emprego melhor e até mesmo do perfil próprio de cada um. (Chefia 8).

Entre as duas chefias (Chefia 3 e Chefia 4) que concordaram sobre a qualidade do pessoal recém-admitido, mesmo tendo formação além da requerida, uma fala se destaca. A Chefia 4 acredita que o pessoal recentemente admitido tem alta qualificação e apresentam desempenho muito satisfatório. Para ela, o problema se encontra exatamente nas percepções e projeções feitas pelo pessoal novo, a respeito da universidade, do serviço público e do trabalho, que entram em atrito com o perfil do servidor mais antigo e suas percepções e projeções a respeito do desempenho desejado para os novos. A esse descompasso, a Chefia 4 classificou como um conflito geracional. Em suas palavras:

Têm-se essa discrepância de percepções entre as pessoas que estão na Universidade há muito tempo, que estão acostumadas com um ritmo de trabalho específico, acostumadas com um jeito particular de estabelecer relações de hierarquia entre e dentro das seções. Isso surte problemas com esses mais jovens, com outro espírito, outra cabeça, tem outra visão dessas questões, e acabam gerando, às vezes, conflitos. (Chefia 4).

De forma menos direta, os profissionais de Recursos Humanos apresentam esse conflito geracional em suas falas, como quando um afirma “vão fazer apenas um estágio aqui, vão ficar um tempo e depois sair, eles não tem planos de ficar até aposentar” (DRH 7) ou outro que diz “estão mais preocupados com a questão salarial do que com o que realmente se trata o serviço” (DRH 9), ou mesmo “Acho que não vem mais ‘o sonho de trabalhar na UFMG’” (DRH 6). Assim como afirmado pela Chefia 4, sobre o *gap* entre as idealizações dos mais novos e dos antigos servidores, os profissionais do DRH sinalizam um possível dificuldade em lidar com visões e interesses dos novos servidores, diversos do que seriam esperados na organização como comprometimento, envolvimento, dedicação.

As falas de outras chefias apresentam os mesmos traços desse latente conflito geracional, onde as expectativas das chefias, normalmente compostas de pessoal com muito tempo de serviço e muito envolvimento organizacional, entram em choque com a dos novos servidores, que procuram no serviço público e na UFMG a satisfação de outras necessidades, como segurança e estabilidade, ou talvez outras diversas, diferentes das chefias, como realização profissional e pessoal. Devido a esse conflito, uma chefia sugere a hiperqualificação como a causa dos problemas gerenciais da unidade, fazendo um

contraponto, posterior, sobre os servidores colegas de sua geração, que se dedicariam muito mais ao trabalho. Abaixo a fala da Chefia 8, com algumas partes ressaltadas pelo autor:

A gente espera um servidor para determinado setor e quando chega aqui existe outro setor mais carente e nem sempre o perfil dessa pessoa não atende adequadamente ou então essa pessoa fica insatisfeita e acaba fazendo outro concurso ou pedindo pra sair da unidade e isso eu não vejo só como problema da unidade, eu vejo como problema, principalmente, no perfil dos funcionários que estão vindo para cargos de nível médio que já tem curso superior e estão batalhando pra ter um emprego melhor e até mesmo do perfil próprio de cada um. **Falando em comparação à época que eu entrei:** “você entrou na universidade? Você vai saber o que você vai fazer aqui depois que você for alocado?”, e **hoje em dia isso já não acontece, a pessoa chega, não gosta e já bate de frente com a chefia, questiona e não tenta aprender primeiro o serviço e isso eu tenho notado que mudou muito dos últimos anos pra cá.** Setores que antes ficavam uma ou duas pessoas, hoje recebem cinco e nenhuma delas está satisfeita, nenhuma se empenha pra tentar fazer o serviço dar certo. (Chefia 8, destaque do autor).

Esse perfil crítico já havia sido mencionado por um profissional do DRH (DRH 3), com a mesma conotação negativa aqui apresentado pela Chefia 8: “Um perfil de pessoas muito questionadoras, com muitas expectativas, entretanto eu acho que os questionamentos e expectativas não são no sentido de melhorar o que estão fazendo. É com expectativas além do que está sendo oferecido” (DRH 3). Pelas falas das chefias, conclui-se pela dificuldade de se alinharem os interesses das chefias sobre o desempenho e comportamento dos seus subordinados recentemente admitidos, quando muitas vezes o desempenho do subordinado é medido a partir da visão de si, do seu próprio envolvimento institucional, comprometimento e desenvoltura na organização, como novamente surgem noutras falas:

Ele quer uma pessoa que seja polivalente como são os funcionários que estão aposentando agora, que saibam de tudo. (Chefia 7)

As pessoas têm chegado e logo após o estágio probatório já começam a emperrar. “isso eu não vou fazer, isso aqui não é no meu setor”, estabeleceu que não tem que ser no setor e a gente vive esse problema aqui na unidade. Não são todos, mas alguns. A gente observou que são os últimos que entraram. (Chefia 6)

É importante ressaltar que essa visão de descompasso de interesses permeia, de modo geral, as falas dos respondentes do DRH e das Chefias. Entretanto, em algumas falas dos servidores, estes se veem como comprometidos com a organização e envolvidos com o trabalho. Esses novos servidores, talvez, venham para o serviço público com menos ilusão, numa visão mais pragmática.

Eu às vezes tenho vontade de fazer outro concurso pra ganhar mais. Eu fico pensando se eu for pra outro lugar eu serei tão feliz e ter essa tranquilidade que eu tenho aqui na UFMG. Às vezes o financeiro não pode ser em primeiro lugar na vida da gente. De que adianta eu estar ganhando bem em um lugar que eu estou sofrendo? (Servidor 4)

Então a UFMG representa pra mim uma renovação. Eu gosto de trabalhar aqui, eu acho o ambiente organizacional bom e o ambiente físico também. Gosto muito daqui. Depois que comecei a trabalhar aqui muita coisa se resolveu na minha vida particular. (Servidor 8)

Eu trabalhei no serviço público municipal e a gente não tinha a menor, nem de longe, a estrutura que a gente tem aqui. E as coisas aqui, mesmo que não perfeitamente, mas funciona. Você tem um e-mail que funciona, um telefone. Você não vê nada caindo aos pedaços. Tem coisas antigas, mas em perfeito funcionamento. Eu acho que a UFMG é um bom lugar pra trabalhar se você souber se adaptar a instituição. (Servidor 3).

No geral, há uma percepção um tanto resistente a respeito dos novos servidores, na visão dos membros do DRH, uma vez que as concepções sobre envolvimento institucional ou comprometimento são encaradas de forma diferentes pelos primeiros. Dadas essa divergência de ideias e concepções, foi formulado o questionamento a respeito do aprimoramento do processo seletivo para, assim, encontrar-se os profissionais mais adequados.

c) Melhorias no processo de concurso e admissão

Aos profissionais de Recursos Humanos foi direcionado um questionamento a respeito das melhorias que todo o processo de concurso e admissão de pessoas, com o intuito de observar o pensamento crítico em relação ao próprio fazer na área de RH. Cada um dos profissionais analisou rapidamente o processo de seleção de pessoas feito na Universidade para os cargos Técnico-Administrativos em Educação e propôs alternativas para o aprimoramento deste processo. Um dos comentários se destaca ao surgir a elaboração de duas propostas, tanto no momento do concurso, quanto no da admissão posterior.

Mas eu acho que se a adotasse além dessa entrevista algumas dinâmicas aonde o candidato pudesse ser mais observado, porque numa dinâmica ele se solta melhor, a sua personalidade é retratada naquele ambiente e com isso você tem mais informações sobre as habilidades, sobre as competências dele que eu acho que, somadas à entrevista, agrega ao processo. Outro aspecto que a legislação permite, que deve constar no edital do concurso público, que no processo de seleção voltado para um perfil profissional para o cargo em que ele vai atuar. Mas isso tem que ter uma estrutura, porque você tem

que ter diversos profissionais da área de seleção ou psicólogo para que elabore esse processo com bastante propriedade e que deve ser oferecido ao candidato recursos, caso não haja uma concordância, então você tem que ter outra equipe profissional para analisar os recursos e dar o resultado. (DRH 8)

O respondente DRH 8 questionou o processo atual e sugeriu a adoção de dinâmicas de grupo para a agregação de mais informações, com ênfase em aspectos comportamentais que complementaríamos o resultado das entrevistas para anamnese e definição de perfil. Além disso, o respondente traz à tona uma contribuição a respeito do processo de concurso, onde, atualmente, a legislação federal permite a utilização de exames psicológicos para definição de perfis, como etapa de um concurso. O Decreto Federal n.º 6.944/2009 foi alterado pelo Decreto Federal n.º 7.308/2009, visando regulamentar a realização de avaliações psicológicas em concurso público, como uma das etapas do certame. Por meio dessas avaliações, se dá o emprego de procedimentos científicos destinados a aferir a compatibilidade das características psicológicas do candidato com as atribuições do cargo. Em acordo com a fala do respondente, o Decreto de 2009 regulamenta também a possibilidade de recursos aos candidatos insatisfeitos com o resultado final.

Obviamente, a metodologia adotada atualmente no DRH com os perfis foi criticada de forma a ser aprimorada nos pontos fracos remanescentes. Um dos respondentes lembra que é necessário aumentar o conhecimento a respeito das tarefas desenvolvidas pelos servidores nas diversas unidades da universidade, uma vez que, mesmo sob denominações similares de funções e papéis, os servidores desenvolvem atividades diferentes. Além disso, existe um problema de *timing* no fluxo de definição dos postos de trabalho, resultando no atraso da chegada desta informação no DRH – em algumas situações, as entrevistas já estão sendo realizadas com os candidatos e não se sabe quais os postos de trabalho serão supridos. Esse descompasso favorece a lotação de pessoal inadequado nas unidades, podendo resultar em dificuldades de adaptação e reprovação no Estágio Probatório. Outro respondente acredita que se o DRH tivesse mais autonomia para auxiliar os gestores das unidades, os perfis seriam mais bem descritos. Desta forma, melhor seria a alocação dos aprovados.

Eu acho que a gente teria que estar mais próximo das unidades pra conhecer melhor a realidade, porque muitas vezes é só o que está descrito ali, mas a gente não conhece a realidade, a questão das relações, acho que até isso interfere na hora que a gente vai definir a alocação da pessoa e se aquele setor é mais complexo em termos das relações. ...a gente precisa enviar a pessoa para o local que você sabe que não tem a ver com o perfil dela, isso ainda vai acontecer, mas tem como a gente melhorar essa questão dos perfis e os prazos que a gente tem pra fazer isso. Quando as pessoas forem pegar as

entrevistas, já ter todos os perfis, ter as coisas bem definidas previamente, para poder fazer a entrevista já com esse olhar, sabendo exatamente todos os lugares disponíveis para encontrar a pessoa certa. (DRH 7)

Talvez fosse o caminho de conseguir flexibilizar isso com o gestor. não ficar tão engessado nessas vagas. Se a gente tivesse, enquanto Recursos Humanos, um pouco mais de autonomia pra trabalhar isso juntamente com os gestores, de buscar e aproveitar melhor como algumas poucas vezes a gente já conseguiu fazer, recebendo um servidor que tem um potencial específico e não tinha uma vaga específica pra ele e criar uma vaga e poder ser mais flexível. ter essa autonomia, essa flexibilidade, o que não acontece porque fica muito engessado nessa questão das unidades, da distribuição das vagas que é feita nas unidades e sem participar ativamente nesse processo junto com os gestores pra pensar nessas vagas. (DRH 5).

Outros respondentes argumentaram em duas direções, formando dois grupos de soluções. O primeiro grupo propôs soluções a respeito do concurso, como um dos técnicos do DRH que sugere a divisão das vagas do cargo de Assistente em Administração em áreas de atuação, como já feito anteriormente para outros cargos, e, desta forma, direcionar o público especializado. Houve também um técnico que utiliza o termo “concurseiro”, com conotação negativa no caso, para denominar o tipo que deve ser, de alguma forma, evitado na seleção, pois, no senso comum do serviço público, esse indivíduo apresentaria pouco ou nenhum comprometimento com o serviço, e estaria apenas interessado no salário, trocando de cargo a cada concurso para vagas mais atraentes financeiramente. Outro técnico sugere uma atuação mais próxima das bancas que elaboram as provas, de forma a trazer profissionais mais preparados e aptos.

...ou se de repente nós colocássemos assistente de administração e fizesse uma subdivisão de área. Isso poderia atrair pessoas com determinada competência, mas isso não garante. por que você não impede que outros tenham acesso. (DRH 9)

Na hora que vai elaborar um edital de concurso e divulgação dele. Qual público vai ser dirigido. Por que existem os concurseiros, mas eles leem o edital, então nessa hora eu acho que cabe dirigir e... (DRH 1)

É pensar nessa prova de uma maneira que ela vá trazer pessoas que tenham habilidades e competências de acordo com o que a universidade espera. Daí é pensar junto com as bancas em como fazer isso, como construir essas questões de maneira que vá selecionar essas pessoas que realmente tem chance menor de frustração, de não se adaptar ao tipo de trabalho. não sei se teria outra forma, prova aberta dependendo do tema que for solicitado pra pessoa debater... (DRH 4)

O segundo grupo refere-se a problemas comuns no serviço público e também discutido por Grillo (2001), na questão de benefícios e carreira atraente. Ainda segundo

Grillo, a universidade não pode prescindir de um sistema de carreira para professores, pesquisadores, técnicos e administradores. Todavia, tradicionalmente, as carreiras do sistema federal de ensino não oferecem salários competitivos com outras públicas. Uma rápida pesquisa na internet confirma essa afirmação ao se observar editais de concurso e as tabelas salariais de outros órgãos e outras esferas, como legislativo e o judiciário, tradicionalmente os que melhor remuneram seus quadros. Além disso, a autonomia das universidades em relação à remuneração é completamente limitada a leis federais que estabelecem as carreiras para todo o sistema de ensino federal. Três respondentes corroboram com esta informação sobre a limitação da Universidade:

...Quando você abre um concurso, você abre uma possibilidade muito grande e vem gente de tudo jeito. A gente tem um entrave com relação ao que se pode oferecer para atrair pessoas com determinado perfil que é até a questão salarial mesmo, a questão de carga horária, a dificuldade de você ter alguma flexibilidade em função da legislação hoje. (DRH 3)

Eu acho que pode, mas não sei se a universidade atrai as pessoas, por que tem concursos com salários bem melhores. (DRH 6)

Talvez o que falta é um incentivo maior em cargos de nível superior, onde elas poderiam também se sentir atraídas e muitos acabam optando por fazer o concurso para o nível médio por ter um número maior de vagas e ter uma chance maior, então isso acaba sendo um atrativo pra elas... (DRH 5)

Por fim, o respondente (DRH 2) também concorda com o exposto acima, mas pondera que, apesar da condição desfavorável da Universidade em competição salarial, ele acredita que o ambiente de trabalho na universidade e as relações pessoais estabelecidas no trabalho, bem como possibilidade da flexibilização do horário de trabalho, atendendo aos anseios de crescimento intelectual dessa nova geração de servidores, são diferenciais possíveis à gestão que promoveriam uma melhor absorção e retenção desse novo quadro:

Alguma flexibilidade ou alguma coisa ele deve apresentar pra esse servidor pensar “vale a pena ficar aqui, ter esse trabalho”... Percebo que a gente, enquanto ser humano, precisa disso. Já que o servidor está aqui, ele tem uma possibilidade. Se ele cria vínculos fica mais difícil. Recentemente nós tivemos uma colega que passou aqui, veio aqui para o departamento e passou em outra instituição semelhante. Mas como ela criou laços aqui, isso fez com que ela se definisse e ficar aqui. (DRH 2)

As sugestões para melhorias no processo de recrutamento e seleção de servidores é ainda uma construção que tem muito espaço para o crescimento, uma vez que os profissionais irão adquirindo experiências e maior conhecimento a respeito dos candidatos.

Além disso, não se pode perder de vista que todo novo membro deverá ser adaptado por meio de diversas ferramentas de gestão, destacando-se o desenvolvimento das pessoas por meio da capacitação e da qualificação.

d) Treinamentos

A adaptação dos novos membros de uma organização é um processo complexo, composto de várias etapas, dentre as quais acolhimentos, treinamentos e capacitações diversas. Grillo (2001) define a orientação dos recém-admitidos para as novas funções como um dos princípios da gestão de pessoas nas universidades e defende como “fundamental que os novos colaboradores ao ingressarem na instituição tenham um conhecimento pormenorizado de toda a organização, a fim de que não fiquem restritos apenas ao local do seu trabalho” (p. 15, 93).

Essa subcategoria procurou mapear as falas dos respondentes, principalmente os servidores ocupantes do cargo de Assistente em Administração, que relacionam com o tema da capacitação, em especial, aos momentos de Acolhimento e o Treinamento Introdutório, realizados pela Divisão de Concurso e Admissão e Divisão de Desenvolvimento de Pessoal, respectivamente, ambas as seções pertencem ao DRH da UFMG. O Acolhimento é realizado no fim do processo de admissão, após os novos servidores já terem sido empossados e direcionados às unidades onde atuarão, quando, após as boas-vindas, são oferecidos, durante 2 horas, elementos de direitos, deveres e benefícios em uma conversa informal com os candidatos.

O Treinamento Introdutório é oferecido em até dois meses após a admissão. Com duração de 45 horas, organizado em módulos, esse treinamento oferece um espaço para construção do conhecimento a respeito da estrutura e funcionamento da UFMG, direitos e deveres dos servidores públicos civis federais e elementos de relacionamento interpessoal e atendimento ao público. Todos os servidores técnicos admitidos são convocados para esse treinamento, quando são organizados em turmas com servidores de diversos cargos e unidades diferentes, visando, assim, a integração com a organização.

É importante ressaltar que o padrão de treinamento para as rotinas de trabalho na UFMG é o informal, no qual os servidores mais experientes repassam seu conhecimento aos

novos, muitas vezes futuros substitutos. Uma vez que o padrão é esse, em toda situação de descontinuidade daquele novo profissional há prejuízos a instituição em relação a treinamento, como corrobora a fala da Chefia 4:

A pessoa entra, faz um concurso, assume, fica um ano, faz outro concurso que é melhor, mais bem remunerado, ela vai pro outro lugar e abandona o posto de trabalho. Há o investimento de treinamento, demora a entrar, quando ela começa a pegar o ritmo, ela vai embora e começa tudo de novo, um ciclo que se repete e isso gera muita fricção nessas funções mais rotineiras. (Chefia 4)

Entre os servidores do DRH não houve a abordagem desse tema, bem como entre o grupo das Chefias, mas, em meio a falas abordando diversas situações no trabalho, algumas chefias mencionaram o tema, como a Chefia 4 acima citada. Outra chefia ilustra bem o processo do treinamento informal recebido pelos novos servidores, muitas vezes sob demanda, cada informação e rotina repassada a partir de situações corriqueiras:

Só precisa conhecer um pouco a nossa rotina para saber dar informação para o aluno, saber o que é feito em cada lugar para ele não dar informação errada. Se o aluno chega aqui e ele não sabe o que é, ele não pode chutar qualquer coisa. Tem que voltar e perguntar. Se não tiver aquela humildade de perguntar, voltar e falar qualquer coisa: acaba virando uma bagunça. O aluno vai a qualquer lugar que ele mandou e depois volta aqui pra reclamar. (Chefia 2)

Segundo informações dos servidores do DRH, os Treinamentos Introdutórios estão sendo praticados desde 2010, passando por uma reformulação para o modelo atual no ano de 2012. Desde 2012, todos os servidores admitidos são convocados a participarem, de modo que todos os respondentes do grupo de servidores passaram por ele. Na entrevista semiestruturada, foi perguntado aos servidores sobre treinamento no momento de sua entrada no serviço público. Curiosamente, alguns não mencionaram o treinamento introdutório e alguns, inclusive, o classificam não como treinamento, mas como uma ambientação:

Houve um treinamento de socialização, de apresentação da universidade, dos diversos setores e departamentos da universidade, mas sobre o trabalho, sobre os procedimentos que eu executo todos os dias não. (Servidor 8)

Foi com a chefia imediata e com colegas do setor. Um treinamento informal. Depois teve um curso do DRH, mas também não foi direcionado para as atividades que a gente executa no dia a dia. (Servidor 5)

Eu tive o treinamento depois. Eu entrei e fiquei só observando e forma me explicando como é que funciona e teve esse curso, que foi muito importante que eu fiz no DRH. (Servidor 6)

Entretanto, o mais lembrado pelos respondentes é de fato o treinamento informal, no próprio local de trabalho, como já tipificado acima.

Eu tive que aprender durante o meu trabalho com a orientação da minha chefia. Foi um treinamento informal e não foi caracterizado como treinamento. Não houve um “hoje vamos fazer um treinamento sobre processos”. Eu a via fazendo os processos, comecei a fazer e quando eu tinha dúvida perguntava, tanto que eu fico até com medo de perguntar várias vezes, por que às vezes tem alguma coisa que eu esqueço e eu tenho que perguntar de novo, aí eu fico um pouco reccosa. (Servidor 8)

Então na verdade, eu aprendi muito correndo atrás e com a ajuda dos meus colegas, eles me acolheram de braços abertos. Tudo o que eu pergunto até hoje eles me ajudam demais. Não houve nenhum treinamento, aqui é tudo na hora. (Servidor 1)

Eu fiquei com a servidora anterior, por que ela aposentou uns três ou quatro meses depois, então fiquei com ela ainda um bom tempo. Ela me treinou com relação às atividades aqui do colegiado. Depois a gente teve aquele curso introdutório pra falar sobre a universidade, os regimentos... (Servidor 2)

Foi passado o conhecimento na prática mesmo, de servidor para servidor. (Servidor 9)

Ela me passa, mas muita coisa ela pega e faz e não pede pra fazer nada. Por isso estou te falando que eu tenho que ter iniciativa, por que se depender dela [...] Ela vai me passando na medida em que eu pergunto pra ela. (Servidor 4)

Esse treinamento no próprio local de trabalho é fundamental, uma vez que, mesmo que existam procedimentos operacionais descritos e conhecidos por todos, a experiência, normalmente, é repassada informalmente, no acompanhamento dos novos membros por pessoal experiente.

e) Rotinas de trabalho

Essa subcategoria é constituída pelas informações referentes às rotinas de trabalho dos servidores Assistente em Administração destacados na amostra. Nas entrevistas aplicadas, foram questionados os servidores ocupantes do cargo de Assistente em Administração, as suas chefias diretas e o pessoal de RH que trabalha a admissão. Com o objetivo de analisar a alocação de pessoal por competências é necessário observar as atividades desenvolvidas pelos

servidores e como se relacionam com o que é oferecido na descrição do cargo e no edital de chamada para o concurso.

Para os servidores e suas chefias imediatas, foram solicitados quais seriam as atividades rotineiras dos ocupantes do cargo de Assistente em Administração. A descrição do cargo, conforme exposto publicamente pelo edital do concurso, foi apresentada aos três grupos de respondentes e perguntados sobre a pertinência entre essa descrição e as reais atividades desenvolvidas pelos servidores.

Entre as falas dos entrevistados, as palavras que mais tiveram ocorrência foram: documentos, atendimento, executar, informações e atender; deve-se ressaltar também a frequência das palavras “gente”, “aluno/alunos” e “usuários” – essas palavras frequentes oferecem pistas sobre a rotina dos servidores e que tipo de trabalho é desenvolvido. O ocupante do cargo de Assistente em Administração tem sua rotina em torno do atendimento a usuários diversos, em especial aos alunos, uma vez que os setores de lotação escolhidos para a pesquisa são de atendimento direto ao alunado.

No geral, esses servidores estão disponíveis para o atendimento a diversos usuários, com maior frequência ao alunado da universidade, como nas falas de três respondentes:

Atendimento ao aluno, ao professor e ao público em geral. Agora eu to começando aprender a lançar as notas, fazer trancamento parcial, mas o principal é atendimento. (Servidor 6)

...o colegiado tem a função de fazer intermediação na vida acadêmica do aluno... (Servidor 2)

O colegiado tem essa função que é uma pouco pedagógica, didático-acadêmica, que é de transmitir para os alunos sobre estrutura curricular, como as disciplinas funcionam. (Chefia 4)

Devido à reunião de diversos serviços nos colegiados e seções de ensino, os alunos procuram frequentemente esses setores para resolver situações pontuais e corriqueiras, que não puderam ser resolvidos via eletrônica.

O atendimento a público diverso é considerado inerente ao serviço público, pelo pessoal de RH, quanto pelos servidores nas unidades acadêmicas e suas chefias, mesmo algumas vezes sendo sazonal o atendimento:

Atender o usuário, que é o segundo item, é realmente normal. O servidor público atende o público. Fornecer e receber informações é a tarefa de qualquer servidor. (DRH 1)

...ele não ficar só esperando a pessoa chegar, porque tem dia que a rotina de atendimento é muito grande, mas tem dia que não é um atrás do outro... (Chefia 2)

Ela acompanha os alunos, as demandas dos alunos, ela está ali disponível ao longo do semestre para as demandas dos alunos, a parte de comunicação com o colegiado da UFMG. (Chefia 3).

Outra atividade recorrente a todos os servidores da pesquisa é a preparação de documentos diversos, como declarações ou impressão por meio de sistemas e também ações em favor dos usuários em sistemas diversos:

Elaboração de ofícios, documentos oficiais para a diretoria, trabalho também com arquivamento, atendimento ao público principalmente. (Servidor 5)

...fazia as declarações quando eles precisavam, a gente emite o histórico, auxilia no aproveitamento de estudos que os alunos apresentam trancamento de matrícula, trancamento parcial de matrícula. (Servidor 7)

Suporte na área de administração e o atendimento aos usuários. Extração de informações do sistema pode ser entendido como relatório. (Chefia 4).

Na percepção de outros entrevistados, há uma amplitude na descrição das atividades, como alguns respondentes lembram:

Serviços de área de escritório, sim, mas também uma coisa mais genérica. Atividades de administração sim. De ensino, parcialmente. O colegiado tem essa função que é uma pouco pedagógica, didático-acadêmica, que é de transmitir para os alunos sobre estrutura curricular, como as disciplinas funcionam. (Chefia 3)

Na minha função como secretaria do colegiado abrange tudo. (Servidor 2).

Por fim, nessa subcategoria se reúnem as observações dos respondentes em relação à concordância entre o que está descrito como atividade típica do cargo e o que fazem no dia a dia, mesmo esta descrição pouco objetiva e não direcionada ao posto de trabalho.

5.2.2 Competências – Conhecimentos, Habilidades e Atitudes.

Como já debatido anteriormente, Dutra (2008) argumenta que a noção de competências, surgida do conceito de qualificação, enfatizava as “capacidades necessárias para atuar em certo tipo de tarefa e obter um desempenho superior”. No âmbito do trabalho, a

acepção de competência recebe novos elementos, como a instabilidade, o evento, a flexibilidade, a responsabilidade (ZARIFIAN, 2003).

A noção de competências reunida nessa categoria advém da ideia clássica da reunião de conhecimentos, habilidades e atitudes como habilitação ao comportamento de alto desempenho. Nesta perspectiva, o conceito de competências, conforme afirmam Fleury e Fleury (2001), a reunião de conhecimentos, habilidades e atitudes determinados justificaria o alto desempenho, ou seja, aqueles que reúnem o conjunto certo para determinado posto de trabalho ou função detém o estoque de recursos necessários, no melhor estilo taylorista-fordista do “homem certo para o lugar certo” (FLEURY & FLEURY, 2001).

O conceito de competências – reunião de conhecimentos, habilidades e atitudes – é, notadamente, bem difundido em ambientes profissionais, especialmente no serviço público federal que reforçou essa ideia com o Decreto Federal 5.707/2006, que toma como modelo de gestão o de competências. Entretanto, durante as entrevistas percebeu-se ainda pouca internalização desse conceito entre os respondentes, mesmo entre o pessoal de recursos humanos da universidade. A maioria dos respondentes faz uma série de confusões entre os três espectros de competências, apesar de terem condição de definir, de maneira geral, qual o tipo de competência os profissionais ocupantes do cargo necessitam. Tomem-se, como exemplo, dois respondentes entre os entrevistados do DRH.

Respondente DRH 3: Acho que são importantes os conhecimentos básicos de informática, os conhecimentos das legislações do serviço público, das normas da universidade... Boa comunicação, bom português... Acho que é isso.

Entrevistador: Quais técnicas e habilidades você considera serem necessários para execução destas tarefas?

Respondente: Técnicas?

Entrevistador: É... E habilidades.

Respondente: Técnicas para Assistente de Administração, eu acho que nem tanto. Esse conhecimento mais técnico é o de informática mesmo. Habilidades? Acho que para lidar com o público. Habilidades pessoais acabam sendo, né? Habilidade de resolução... (DRH 3).

Tendo em vista que eles vão atender pessoas, dar informações, esse conhecimento básico e formal que eu diria: saber redigir um texto, saber atender ao público. Essas características eu penso que são essenciais. Eu acredito que isso que é solicitado para um servidor, para o candidato, para o Assistente de Administração, é um concurso de ensino médio, não é? (DRH 2).

Os trechos apresentados das entrevistas dos respondentes DRH 3 e DRH 2 seguem a pergunta “Quais conhecimentos você considera serem necessários para execução destas tarefas?”. Antes dessa questão, conforme o roteiro de entrevista, já havia sido questionado a respeito do escopo de atividades que os servidores do cargo de Assistente em Administração desenvolvem no seu fazer cotidiano. Ao ser perguntado pontualmente sobre *conhecimentos*, o respondente DRH 3 imediatamente apresenta conhecimentos e logo em seguida, como se a pergunta fosse direcionada ao conjunto das competências, apresenta também habilidades. Ao ser perguntado sobre habilidades, o respondente se confunde um pouco e apresenta também características classificadas como atitudes: “Acho que para lidar com o público” – que pode ser entendido como *bom relacionamento interpessoal e com o público em geral*.

De forma análoga, o entrevistado DRH 2, ao responder a mesma pergunta, logo apresenta uma atitude (“saber atender ao público”) e um habilidade (“saber redigir um texto”) que acredita serem necessárias para o cargo de Assistente em Administração e por fim fala da formação de requisito para o cargo: ensino médio completo. Dentre os respondentes, pouco mais da metade se confundem a respeito do conceito e mesclam os três aspectos das competências, entretanto, com o uso das técnicas da Análise de Conteúdo, foi possível retirar as informações a respeito desta categoria em meio às entrevistas.

a) Conhecimentos

A partir da observação do conceito de Competências como a reunião de conhecimentos, habilidades e atitudes, foi perguntado diretamente a todos os entrevistados desta pesquisa sobre quais *conhecimentos* o indivíduo precisa ter para a execução das tarefas pertinentes aos cargos de Assistente e Auxiliar em Administração. Para Durand (2000), entende-se por conhecimentos como a expressão do *saber*, construído a partir de informações assimiladas e estruturadas pelo indivíduo, além de englobar a possibilidade de aquisição de novas informações e integrá-las em esquemas cognitivos.

Normalmente, no cotidiano, as pessoas apresentam dificuldade em sistematizar quais informações seriam necessárias ou quais conhecimentos permitiriam a um indivíduo desenvolver determinado tipo de tarefa ou raciocínio. Segundo Carbonneet al. (2009), o mapeamento de competências demanda metodologia e técnicas de forma que as competências

sejam passíveis de observação e avaliação. Os autores indicam diversas técnicas, como observação no local de trabalho, entrevistas com gerentes e pessoas-chave da organização, grupos focais, questionários. Nesta pesquisa, apesar do mapeamento de competências não ser um dos objetivos, ao se observar a entrevista semiestruturada aplicada, pode-se em parte mapear as competências necessárias para o exercício destes cargos, havendo necessidade de outros tipos de validação como a aplicação de outras técnicas sugeridas por Carbonne et al.

Como apresentado anteriormente, ao ser perguntar aos entrevistados quais os conhecimentos necessários ao desempenho das atividades dos cargos, boa parte dos respondentes tomou a parte pelo todo e responderam, de forma desorganizada, quais seriam todas as *competências* e não somente os *conhecimentos*. Entretanto, no tratamento do texto das entrevistas, por meio das categorias e subcategorias, as informações pertinentes podem ser encontradas em meio às falas, permitindo assim, aglutinar mais informações sobre cada assunto.

Nesta subcategoria, filtrou-se tudo o que se compreende por conhecimento, baseado nos conceitos já explanados, mesmo que em alguns momentos é difícil de separar claramente com habilidades ou mesmo atitudes. Tomem-se como exemplo as falas sobre *informática*. Conforme apresentado por vários respondentes, esse “conhecimento” de informática poderia ser sintetizado como uma habilidade técnica de se trabalhar com ferramentas computacionais. Um dos respondentes apresenta o seguinte:

Eu acho que seria mais o conhecimento de informática. Você vai atender um aluno e precisa uma informação, você tem que ir atrás dela seja na internet, nas normas acadêmicas, lançar planilhas ou lançar alguma coisa no sistema. (Chefia 5).

Nessa fala, surge a noção de aplicação do conhecimento, ou seja, não basta somente ser proficiente em algo, são necessários desenvoltura e aplicação. Outras falas registram percepções muito próximas:

Eu acho que é primeiro da informática, bom relacionamento com o pacote Office... (Chefia 6)
Informática, por que hoje em dia você não faz nada se não tiver um conhecimento mínimo. (Chefia 8).

Outro conhecimento bem discutido por vários respondentes é o relacionado à língua pátria e seu uso formal. A formalidade nos tratamentos e nas comunicações escritas é

regra tácita do serviço público, mesmo tendo o ambiente universitário maior flexibilidade nas formalidades. Houve chefia que usou o termo “português padrão”, ou seja, a norma culta da língua, pois

...a gente lida com um público muito selecionado como professores e público externo também, porque você está representando a faculdade... (Chefia 1).

As demandas externas de comunicação ou internas entre os setores da UFMG também justificam a necessidade de boa fluência na língua, como afirma outro respondente:

O colegiado faz uma interface de comunicação entre o colegiado e as instâncias que demandam ou que oferecem serviços ao colegiado. [...] Comunicação com a Reitoria, com a DRI, com empresas que queiram divulgar informações junto ao curso, comunicação com palestrantes ou seminários para vem para atividades... (Chefia 4).

Entre os ocupantes dos cargos em questão, mesmo que indiretamente, há certa concordância a respeito deste tipo de conhecimento:

Conhecimento de legislação e elaboração de ofícios. (Servidor 5)
Acho que a língua portuguesa, você precisa dela pra fazer uma declaração, fazer um histórico bem feito, um diploma bem feito, pra você lançar as coisas no sistema corretamente. (Servidor 7)

Um bom português, por que a gente escreve muita coisa, digita muita coisa e passa muito e-mail... (Chefia 7),

Maior parte é a questão da informática e redigir bem. (Chefia 8)

A gente gera documentos o tempo todo então a pessoa tem que ter fluência em português. Isso parece bobo, mas não é. A língua é o instrumento mais utilizado. (Chefia 3).

Foi mencionado pelos respondentes o conhecimento a respeito das dinâmicas do serviço público, bem como do grande escopo de legislação que os servidores precisam conhecer para bem desempenhar suas tarefas. A partir das falas do pessoal de RH, pode-se observar uma abordagem mais abrangente sobre a legislação:

Pra trabalhar no serviço público e nessa administrativa, tem que ter conhecimento da legislação do serviço público de uma maneira geral, das instituições públicas. Então, legislação é fundamental pra isso. (DRH 8)
Rotina da administração pública, que não é igual da administração privada – tem pontos em comum, mas tem diferenças no procedimento – e redação oficial, ética pública, gestão pública, atendimento ao público. (DRH 1).

Deve-se lembrar de que o Assistente em Administração irá atuar em todos os ambientes organizacionais da instituição. Portanto, esse escopo poderá variar como a legislação trabalhista, educacional, de compras e licitações, de obras, etc.

Além disso, como todo órgão público e também por ser uma universidade pública autônoma, a UFMG produz vasta regulamentação interna para tratar de diversos assuntos. Os respondentes desta pesquisa, ocupantes desse cargo, em sua maioria estão expostos a regulamentações do sistema acadêmico da universidade, sendo necessário não só o conhecimento, mas, como dito por um dos respondentes, deverão “ter disposição para leitura”. Desta forma, observa-se a fala de um dos servidores respondentes:

Tem que ter ciência dos regimentos, dos regulamentos da universidade, dos procedimentos que a universidade adota em relação à determinada função, o que eu você tem que fazer para conseguir tal documento ou realizar determinadas atividades. (Servidor 2)

Outros dois servidores concordam e complementam a fala deste anterior:

...acredito que a vida acadêmica da UFMG também. (Servidor 9)
O serviço aqui não é necessariamente volumoso, mas é um serviço que tem muitos detalhes, tanto que as nossas burocracias do dia a dia são muito refinadas. (Servidor 3).

Além desses já citados, os respondentes também afirmam serem necessárias boas noções de administração, para, de fato, participar da gestão da universidade. Um desses respondentes inclusive traz o linguajar da iniciativa privada para de alguma forma demonstrar sua relação com o serviço, ao comparar o seu público a ser atendido como clientes de um serviço:

O conhecimento relacionado à administração do ambiente organizacional. Principalmente essa questão de atendimento ao público, do marketing do setor, do tratamento de usuários, clientes. (Servidor 8).

O outro respondente concorda com essa afirmativa e detalha ainda mais quais conhecimentos na área de gestão seriam necessários:

Conhecimentos da área de administração, arquivologia por que a gente mexe muito com arquivos, conhecimentos de licitação, por que a gente, muitas vezes mexe com compras, recursos humanos. (Servidor 4).

Assim, conforme exposto, há uma percepção um pouco mais clara sobre os conhecimentos necessários a um Assistente em Administração, mesmo havendo um pouco de dúvidas sobre o conceito de competências.

b) Habilidades

Nessa subcategoria, reuniram-se as falas dos respondentes a respeito de quais habilidades e técnicas seriam necessárias para o desempenho das tarefas dos cargos analisados, surgidas sob o estímulo de uma pergunta direta ou em meio às diversas falas em resposta a outras questões. Convém recordar que o entendimento do conceito de *habilidades* como a expressão de um *saber-fazer*, de acordo com Durand (2000), ou mesmo uma condição de agir em um contexto concreto. Na concepção de Durand, mesmo não necessariamente excluindo os conhecimentos, as *habilidades* seriam a capacidade de colocar em operação, trabalhar ou executar uma tarefa sem ter um entendimento completo dos mecanismos internos, teorias e conceitos.

Um excelente exemplo disso seriam as habilidades com informática. Ao servidor público padrão ou comum não é necessário conhecimentos a respeito de informática, como teorias ou capacidade de programar e entender como se dá o funcionamento de *softwares* ou *hardwares*, mas, sim, a capacidade de manusear informações por meio de sistemas preestabelecidos, efetuar buscas pela internet, se relacionar e se adaptar aos sistemas específicos de cada órgão, como uma chefia apresenta:

Domínio dos sistemas, por exemplo, eu, quando entrei em outubro do ano passado, até então, não tive nenhuma capacitação formal da UFMG. Acho que o sistema tem uma especificidade, tem uma dificuldade e a gente vai meio que no tranco, vai aprendendo. A pessoa tem que saber se virar no meio digital, saber usar editor de texto, saber o sistema da UFMG, saber usar coisas da matrícula, o sistema dos alunos, saber onde estão as informações. (Chefia 3).

Novamente, nessa categoria observa-se a dificuldade dos respondentes com os conceitos de competência. Tendo já diretamente perguntado aos respondentes sobre conhecimentos e vários tendo discorrido sobre os três aspectos das competências na primeira pergunta, quando direcionados a respeito das habilidades, alguns ficaram confusos, como:

Não veio nada na minha cabeça agora. (Servidor 5)

Não tem nenhuma habilidade específica. É aquilo que eu falei. Tem que ter boa vontade, interesse e prestar atenção. por que é muito minucioso. (Chefia 2)

Entrevistador: Quais as técnicas e habilidades que você considera necessárias para a execução dessas tarefas?

Respondente: Não saberia dizer. (Chefia 5).

Entre os respondentes que puderam responder claramente à pergunta sobre habilidades, houve também quem confundisse com o termo *habilidades interpessoais*, que seria a capacidade de integração em um meio social, colaboração, influência, fuga de brigas e desentendimentos. Devido à característica do trabalho nas seções onde foram realizadas as entrevistas – locais onde há grande variação no público atendido, essas “técnicas”, melhor classificadas como *attitudes*, são recomendadas:

Eu acho que ele tem que ter uma habilidade de relações interpessoais, eu acho isso fundamental, por que ele está, constantemente, lidando com o público de uma maneira geral. (DRH 8)

Eu acho que informática e atendimento ao público é essencial, muito jogo de cintura, por que eu dou conta de todos os professores, com a diretora, com a vice, resolvo problema de técnicos, de alunos, então tem que ter muito jogo de cintura nisso. (Servidor 1)

Além de informática, relacionamento interpessoal tanto com aluno quanto com o professor. (Servidor 9)

A questão do atendimento ao público, dessa facilidade para se relacionar, flexibilidade e capacidade para lidar com situações adversas. (DRH 4).

Habilidades de escrita e redação foram lembradas pelos respondentes, como:

Facilidade para escrever, um conhecimento básico do português... (Chefia 7)

Maior parte é a questão da informática e redigir bem. (Chefia 8)

Entretanto, as habilidades técnicas, como informática, são elencadas pela maioria dos respondentes, ressaltando sua importância, entre os três grupos. A informatização do serviço público foi um processo iniciado na década de 1960 com a criação do SERPRO – Serviço Federal de Processamento de Dados, em 1964. Nas últimas décadas, houve diversas iniciativas como a criação do SIAFI (Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal), em 1987, e do SIAPE (Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos), em 1995, bem como a disseminação dos computadores pessoais também ocorrida no período. Além desses importantes sistemas, cada órgão do serviço público necessariamente desenvolveu suas aplicações para tratar seus assuntos típicos, como no caso da UFMG, que recentemente lançou seu novo sistema acadêmico, para gerenciamento da graduação. Desta

forma, a importância da habilidade com sistemas informatizados é crescente, uma vez que surgem novos a cada momento e estes se tornam cada vez mais complexos.

Conforme a fala de vários respondentes, habilidades *básicas*, com informática, seriam necessárias para o desempenho das atividades, uma vez que existem diversos sistemas pelos os quais os servidores desenvolveram muitas tarefas:

Domínio dos sistemas... (Chefia 3)

Hoje um conhecimento básico de informática, ter disposição para leitura, eu acho que em específico não há conhecimento, há habilidades que ela vai adquirindo. (DRH 6)

Ou seja, é necessário o conhecimento básico como estrado para a aquisição de habilidades nos sistemas próprios da instituição.

Os pacotes de aplicativos para escritórios foram lembrados por outros respondentes, uma vez que vários dos servidores constantemente preparam documentos e planilhas:

Acredito que seja conhecimento de informática. Word. Excel. que alguns têm mais e outros menos. Inclusive a gente espera que se detalhe isso quando a gente ai pegar o perfil pra investigar o conhecimento da pessoa naquela área. (DRH 7)

Acho que a informática é importante, mas não é crucial. Saber o Excel e essas coisas, não seria o máximo, mas saber o básico da informática. (Servidor 7).

Da mesma forma, outra atividade muito comum é a pesquisa pela internet para solução de problemas, como afirmam dois ocupantes do cargo de Assistente em Administração:

...habilidade com tecnologia de informática é o principal. É tudo feito pela internet. (Servidor 6)

Domínio do Word, Excel e internet, por que nos fazemos buscas na internet direto. (Servidor 7)

Essa dimensão das competências, das habilidades, é a parte na qual surgiu a maior quantidade de dúvidas dos respondentes. Entretanto, pode-se observar a necessidade da formação dos novos servidores e de habilidades pré-adquiridas para o bom desempenho das atividades do seu cargo.

c) Atitudes

A dimensão Atitudes, contemplada por essa subcategoria a partir da noção de *querer-fazer*, seria a predisposição do indivíduo para reagir a um estímulo. Segundo Durand (2000), comportamento, identidade e interesse são partes essenciais da capacidade de um indivíduo alcançar qualquer objetivo, e nessa categoria reuniram-se os comentários a respeito dessa dimensão comportamental das competências. Quando perguntados diretamente sobre quais atitudes seriam necessárias para o desempenho do Assistente em Administração, os respondentes não tiveram tanta dificuldade em apresentar, por meio de diversos conceitos e palavras-chave, conceitos como: ética, proatividade, discrição, gentileza, honestidade, dinamismo, disposição, paciência, flexibilidade e firmeza.

Alguns desses conceitos podem até parecer antagônicos, mas utilizados em cada contexto e em cada ação, o servidor deve ter amplo escopo de atitudes e comportamentos. Entre os respondentes, há certa complementariedade nas atitudes que cada um considera necessárias. As chefias afirmam que comportamento profissional e ético é fundamental, uma vez que não há espaço para *jeitinhos*, devendo o servidor ser ético e firme, sem perder a empatia e a urbanidade pelo usuário:

...da maneira mais gentil e simpática possível ter essa atitude de ser correto, ser duro, no sentido de saber como as coisas funcionam e transmitir esse conhecimento, e mostrar que não existe margem para manobra, pra jeitinho, pra acomodação. (Chefia 4)

...ser dinâmica e paciente, por que a gente exerce a paciência aqui. Tem que ser tolerante também. (Chefia 6).

A discrição é outra característica almejada pelas chefias quando na preparação dos perfis, conforme afirmam os entrevistados:

Então, pedimos isso, uma pessoa que fosse discreta, dinâmica, disponível, por que aqui é uma diretoria e existem momentos em que a gente tem que abrir mão de alguma coisa como em qualquer outro setor. (Chefia 6)

As atitudes pressupostos de convívio, ser uma pessoa ponderada, entender que você está em um espaço coletivo, saber dividir... (Chefia 3)

Além disso, reforçam, como a Chefia 6 afirma, a necessidade do envolvimento com o trabalho e a orientação para o trabalho e o usuário, dadas as responsabilidades do trabalho:

Eu acho que o comportamento é esse, tudo se resume em pro atividade. Por mais que não tenha, tem que ter a disposição de querer ser uma pessoa proativa, observar as coisas, uma pessoa que esteja disposta a mudar e a aprender. (Chefia 1)

Eu acho que educação é o mínimo, pra lidar com as pessoas mesmo as mais difíceis. (Chefia 7)

Falta falar da discrição, responsabilidade, um comportamento profissional esperado pelas pessoas que atendem a diretoria e que seja um setor, grosso modo, o coração da escola. (Chefia 8).

Entre os respondentes do DRH, a ênfase maior se deu no comportamento ético, mas outras características, como capacidade de trabalhar em equipes, enfrentamento de conflitos e a capacidade de solucioná-los e busca por soluções e novos conhecimentos, também são considerados ao se observar o perfil dos novos servidores:

Eu acho que a conduta ética é fundamental. Eu acho que ela abarca todas as possibilidades do trabalho. (DRH 8).

As características apresentadas por esse grupo levam em consideração a interface com públicos variados, à qual os servidores deverão ser expostos:

Disposição, abertura para lidar com públicos variados, capacidades de lidar com informação e com conflito, disponibilidade para atender metas e cumprir prazos e abertura à diferenças dentro da unidade. (DRH 1)

A questão do atendimento ao público, dessa facilidade para se relacionar, flexibilidade e capacidade para lidar com situações adversas. (DRH 4)

Discrição, tem que ser uma pessoa discreta, educação, saber se relacionar com o público. (DRH 6).

Outras duas características são reforçadas pelos respondentes do DRH e uma delas, em especial, evoca um dos princípios básicos da Administração Pública, a capacidade de entender e respeitar hierarquia, que, como apresentado por esses respondentes, está associada diretamente com a capacidade de trabalhar em equipes, como afirmam:

Na verdade responsabilidade e reconhecimento de uma hierarquia, reconhecimento de normas, por que não adianta você conhecer as normas, você tem que reconhecer as normas como princípio pra você agir. (DRH 3)

Saber trabalhar em equipe, saber escutar, lidar com hierarquia etc. (DRH 2).

A outra característica é a capacidade de aprendizado ou também o interesse em encontrar novas soluções e conhecimentos, como afirmam outros dois entrevistados, devido à variabilidade de atividades e possibilidades de funções que o cargo pode exercer:

Eu acho que sempre é esperada uma pró-atividade para que busque o conhecimento, que tenha iniciativa para resolver, buscar as informações que são demandas no exercício das atividades. eu acho que seria uma primeira atitude esperada, independente do setor onde a pessoa está alocada. (DRH 5)

Eu acho que atender bem ao público e cabeça aberta. Uma pode trabalhar com a atividade 'X' e outra com uma atividade completamente diferente. Tem que estar realmente com a cabeça aberta. (DRH 9).

Entre os servidores que ocupam o cargo de Assistente, a ênfase é sobre as habilidades interpessoais necessárias para exercer um bom atendimento ao público:

Com certeza lidar com o público. Acho que é a principal. Tanto com o acadêmico quanto com a unidade. (Servidor 9)

E em relação a habilidade é a questão de ter flexibilidade, pro atividade, empatia com as pessoas. por que a gente trabalha muito com isso no atendimento ao público. bom... (Servidor2).

Em todas as falas que abordam o atendimento ao público, os respondentes adicionam as características complementares:

É bom que a pessoa seja ética, a pessoa tem que saber fazer o atendimento ao público. Tem que ser uma pessoa educada, criativa e tem que ter disponibilidade, vontade de trabalhar. (Servidor 8)

Responsabilidade, um bom atendimento ao público, simpatia, paciência e estar sempre disponível a atender as demandas do setor. (Servidor 5)

Na secretaria geral a gente tem que ter educação, simpatia, paciência pra atender... (Servidor 6)

A outras características abordadas por respondentes são a capacidade de aprender, organização e responsabilidade com o trabalho, uma vez que o trabalho e as rotinas são variáveis, assim como o público também é diverso:

Eu acho que tem que ter uma boa capacidade de organização. O serviço aqui não é necessariamente volumoso, mas é um serviço que tem muitos detalhes, tanto que as nossas burocracias do dia a dia são muito refinadas.” (Servidor 3)

Ter bastante atenção, paciência, vontade de aprender também faz parte, conhecer e saber como é a rotina do setor. (Servidor 6)

Tem que ser muito dinâmico, proativo, por que são documentos muito importantes que passam na minha mão e se eu demorar um pouco atrasa todo o andamento tanto de aluno, quanto de professor, da diretoria, então tem que ser muito proativo... (Servidor 1).

Das três dimensões das competências, as atitudes são bem remarcadas pelos respondentes e percebe-se claramente a compreensão destes sobre esse conceito. Muito valorizados, o comportamento ético, a discricção em relação a questões sigilosas e o bom relacionamento com público diverso figuram como as principais atitudes, segundo os respondentes, sendo lembrados por estes em diversas de suas falas.

Competências escolhidas

Na categoria anterior, reunidas as falas dos entrevistados acerca das competências, dos conhecimentos, habilidades e atitudes, observou-se como esse conceito clássico é entendido por todos os respondentes, além de reunir informações pertinentes ao interesse desta pesquisa: se os servidores alocados têm desempenhado satisfatoriamente suas funções, ou seja, se estão adaptados ao trabalho. Nessa categoria, o interesse consistiu em testar o conceito de competências de Fleury e Fleury (2001, p. 21), no qual a reunião de conhecimentos, habilidades e atitudes animam determinadas ações resultando em agregação de valor tanto ao indivíduo, conforme relembramos: “Um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.

Esse conceito mais dinâmico e aplicado foi um dos estrados para a construção das entrevistas semiestruturadas e, desta forma, resultaram em falas estimuladas por perguntas pontuais. Diferentemente da categoria anterior, em que as perguntas eram indiretas a respeito de quais competências eram necessárias ao servidor para desempenhar as atividades do cargo e enfrentar a sua rotina, aqui são direcionadas ao desempenho dos servidores Assistente em Administração da amostra. Assim, as falas aqui reunidas se originam nas entrevistas com os

servidores e suas chefias imediatas, numa tentativa de verificação da coesão dos seus discursos a respeito do desempenho dos servidores.

As subcategorias ora reunidas equivalem às questões postas aos servidores e suas chefias e replicam, em vários aspectos, as ações resultantes de um agir responsável e reconhecido, de acordo com Fleury e Fleury (2001).

a) Saber agir, saber mobilizar e ter visão estratégica

As três ações resultantes do fazer competente foram trabalhadas conjuntamente a partir de três questões diferentes nas entrevistas. *Saber agir* remete à noção de evento, de incidente, como proposto por Zarifian (2012), quando situações previstas ou não surgem durante qualquer processo produtivo, demandando ações, atitudes, tomadas de decisões. A partir da conceituação de Fleury e Fleury (2001), esse saber é definido como “saber o que e por que faz” e “saber julgar, escolher, decidir”. Outra ação contida nessa subcategoria, *saber mobilizar*, envolveria a ação anterior, uma vez que seria “saber mobilizar recursos de pessoas, financeiros, materiais, criando sinergia entre eles”. *Ter visão estratégica* também está inserida nesse contexto, uma vez que se relaciona com a capacidade do indivíduo de conhecer a organização de maneira crítica e propositiva – em meio às falas que se seguem, esse foi o foco ao se perguntar sobre problemas, mudanças, situações novas e inesperadas.

As perguntas feitas aos entrevistados abordam direta e indiretamente essas duas ações, trazendo informações relevantes sobre seu desempenho e agir competente. A primeira questão colocada nas entrevistas relativa à subcategoria foi: “quais são os principais problemas do seu setor e como você se movimenta para resolver estes problemas?”. Indiretamente, pretendeu-se estimular os respondentes a comentarem situações de problemas e quais ações foram executadas para solucioná-los.

A segunda questão posta aos servidores e suas chefias foi muito próxima dessa primeira, reforçando ainda mais o esforço para solução de problemas e sobre o saber agir: “Diante de situações inesperadas e novas, como você age?”. Essas situações não são necessariamente problemáticas ou insolúveis, mas, a partir da noção de evento de Zarifian, são ocorrências que obrigam os indivíduos a agir e fazendo isso de forma produtiva. Assim, essa questão também trouxe novos elementos para a análise, uma vez que os servidores e suas chefias foram estimulados com novo exemplo.

A outra questão se refere a relacionamento interpessoal com colegas, clientes, chefias. Está associada a esse subgrupo a partir do conceito de *saber mobilizar*, uma vez que, para tomar certas ações ou atitudes, o indivíduo na organização deverá saber lidar com o outro de forma a alcançar o desempenho necessário. As respostas dos entrevistados se entrecruzam e surgem falas surpreendentes e elucidativas em momentos diversos das entrevistas.

A solução de problemas faz parte integral do *saber mobilizar* recursos disponíveis para a ação cotidiana e também para as situações inesperadas e novas. No geral, os problemas relatados pelos servidores e suas chefias não são exatamente situações novas, mas as divergências ocorridas nos diversos processos que cada setor responde. Uma situação muito comum, dada a seleção da amostra pelos setores acadêmicos, é a questão da matrícula dos alunos da graduação, que, por conta de prazos e muitas opções, podem gerar incongruências e devem ser solucionados nos colegiados, com a participação ativa desses servidores. Além disso, como se trata do serviço público, muitos dos problemas se relacionam com questões burocráticas, assinaturas e documentos faltantes.

As falas dos servidores, de modo geral, apresentam o que se pretendia com a questão: observar se e como, nas situações problemáticas descritas, bem como nas situações novas e inesperadas, os servidores apresentam soluções plausíveis e agem positivamente para solucioná-las. Um dos pontos críticos destacados foi a respeito da matrícula, quando os servidores não dispõem de muitos recursos ou mesmo espaço para serem ouvidos no aprimoramento desse processo, mas podem estabelecer soluções locais para minimizar os prejuízos, como na fala abaixo:

A gente tem muito problema é com a questão da matrícula. O problema é gerado por causa do currículo da faculdade de letras que é muito aberto para os alunos escolherem as disciplinas, por causa disso, eles têm muita dificuldade de fazer a matrícula. Acho que é o que piora aqui, porque tem dia que a gente atende duzentos ou trezentos alunos no dia de acerto presencial quando a gente tem aqui na época da matrícula. E esses problemas, infelizmente, não nos cabem resolver. Mas a gente não fica de mãos atadas, a gente tenta resolver a vida do aluno do dia do acerto.
(Servidor 7)

Outro problema relatado é em relação à burocracia, não necessariamente apontado a partir de uma situação, mas de maneira geral em todos os processos que permeiam o funcionamento da universidade. Os servidores, cada um ao seu modo, desenvolvem ações que podem minimizar o problema, como estabelecer novos fluxos *online*, eliminando-se papel,

discutindo melhor com as chefias, procurando soluções em outros locais, fora do setor ou na internet ou mesmo procurando flexibilizar e entender melhor o cliente que busca a informação:

Uma coisa que eu tenho dificuldade é com a organização do ambiente, o layout. Acho que precisa ser melhorado, a gente precisa de espaço. O que a gente tem resolvido com relação ao espaço, como alguns documentos que os alunos tinham que entregar em papel, nós estamos recebendo só online. (Servidor 8)

Muitas vezes tem problemas e coisas que a gente nunca viu. Aí, vou perguntar pra alguém de alguma secretaria de alguma outra unidade. Agora a chefia estava de férias, daí eu mandava pra ela pelo computador mesmo. Eu não gosto de ficar incomodando, eu procurava de várias formas e no último dos casos eu recorria a ela. Mas eu vou procurando, jogo na internet e consigo resolver no final das contas. (Servidor 4)

...é mais em relação à burocracia mesmo, a demora das coisas. Às vezes, alguns procedimentos que deveriam ser mais rápidos. Não sei como explicar. Às vezes o aluno questiona a gente. [...]Aí você tem que lidar com tranquilidade, explicar, tenta ser cordial e ter flexibilidade nessas relações. (Servidor 2)

Então eu vejo que muita coisa que não é do colegiado acaba indo pra lá, falta um pouco de definição de atividades, relacionamento com os alunos.[...] Tendo paciência e tentando repassar os problemas para chefia, o que eu acho primordial. Não absorvo tudo, passo para a coordenação, tento delegar um pouco. (Servidor 9)

Alguns entrevistados lembraram-se do relacionamento interpessoal em meio a essas falas. Um servidor, inclusive, expôs sua lacuna em treinamentos, uma vez que precisa recorrer muito aos colegas, por acreditar não ter sido previamente capacitado. Entretanto, após expor o problema, em ambos os casos, os servidores criaram a solução necessária para conter o problema, ao menos o minimizando.

Os problemas que mais acontecem aqui no setor, são problemas de nível pessoal, de problema interpessoal, mas isso não chega a atrapalhar o trabalho. [...] A gente cansa de discutir, vira e faz o que tiver que fazer. [...] A gente lida com outros setores e vê que o pessoal que tem mais tempo de casa tem essa resistência de mudança, de implementar qualquer coisa diferente. (Servidor 3)

Acho que o principal problema foi o fato de eu não ter sido treinada. Eu tenho me virado, essa é a palavra certa. Então é correr atrás mesmo, mas não é nada impossível de aprender só que você não tem tempo pra pesquisar e correr atrás. Eu nunca trabalhei no serviço público, então aqui é muito regimento, muita resolução e eu nunca tive contato com esses documentos, então eu vou para uma congregação e é comentado sobre regimento tal ou

resolução tal e eu não tive tempo de ler aquilo na hora, tudo muito corrido.[...] Daí eu corri e peguei a resolução que fala o que eu tenho ali, consegui com as meninas e comecei a ler e na mesma hora comecei a aprender. É uma coisa que eu nem sabia que existia. É tudo na hora, então eu fico com ela do meu lado para quando eu precisar pesquisar... (Servidor 1)

De forma análoga, os servidores também souberam trazer soluções para situações novas e inesperadas e praticamente todos os entrevistados têm comportamento similar: ao se depararem com situação nova, buscam partilhar com seus superiores o problema, mesmo já tendo estabelecido uma possível solução. Como nas palavras de uma chefia sobre o mesmo assunto, atribuindo ao respeito à hierarquia essa comunicação com os superiores sobre a situação inesperada:

Normalmente ela me pergunta como deveria ser a solução daqui, mas ela sabe fazer. Acho que é mais aquela questão da hierarquia, de não tomar uma iniciativa sem saber se o que ela está fazendo está correto. (Chefia 8)

Obviamente, essa atitude de comunicar o problema novo ao superior não é somente por questões hierárquicas, mas também uma forma de alcançar aprovação e apoio sobre a solução do problema. Essa questão também estimulou os respondentes a atribuírem o sucesso na solução dessas situações ao fato de terem recorrido a outros colegas mais experientes, do setor, da unidade ou de outros setores da universidade.

Na hora, eu vou nas pessoas mais experientes como a *Chefia* e se ela não sabe ela vai procurar, a *Servidora* da sessão de ensino, procuro a *Servidora* e a *Servidora* do pessoal, eu vou nas pessoas mais experientes. Então quando eu não consigo obter uma resposta eu ligo pra SODS (*Secretaria de Órgãos de Deliberação Superior*), pro gabinete do Reitor, pra CPPD (*Comissão Permanente de Pessoal Docente*), pra PRORH (*Pró-Reitoria de Recursos Humanos*) e é assim, primeiro eu vou nas pessoas mais experientes que podem me dar uma luz ou então através do telefone. (Servidor 1) (Os nomes dos colegas foram suprimidos e posto por extenso as siglas de setores da UFMG)

Eu procuro me informar, procuro encontrar essa informação. Desde que eu era aluno da UFMG, essa questão da informação é uma coisa que demanda pró-atividade, porque se você não for atrás da informação ela não aparece e se aparece não é de um jeito muito fácil. Se eu não sei fazer, procuro me informar, vou atrás da diretoria ou de colegas do setor, eu ligo também. A informação vem de pessoas, não há um lugar para se consultar. (Servidor 3)
Eu fico tranquila, mesmo que a pessoa queira ficar lá esperando, eu vou procurar saber e mais tarde dou um retorno. (Servidor 4)

Por fim, sobre o relacionamento interpessoal com os demais colegas, todos os servidores responderam positivamente, excetuando o Servidor 3, como registrado em sua fala

acima, mas, quando perguntado diretamente sobre isso, esse servidor acredita ter, sim, bom relacionamento pessoal com os demais colegas. De qualquer forma, em uma questão como essa, a visão da chefia imediata poderia fornecer informação mais detalhada, por meio de sua observação. Contudo, igualmente, só foram obtidas respostas positivas a respeito desse assunto e pouco ou sem nenhum detalhamento.

Da mesma forma, sobre relacionamento interpessoal, as respostas do grupo de chefias sobre esse *saber agir/mobilizar* concordam parcial ou totalmente com as respostas dos seus respectivos subordinados. Novamente o problema da matrícula surge entre as falas. Na visão das chefias, os servidores subordinados têm conseguido suportar as pressões ocorridas nos setores, em especial na época de matrícula, quando há uma demanda maior de atendimento ao público, telefones e e-mails. Nesse momento, eles têm tido posturas proativas:

Para mim, o que mais tirou meu sono foram problemas de matrícula que a gente percebe que não são problemas dos alunos ou do sistema, são problemas de como o curso está configurado. Eu acho que se apresenta, não se omite e eu acho isso bom. Ela toma a partido e se coloca, se manifesta, eu não vejo ela como uma pessoa que vai ficar quieta, qualquer coisa que a incomode ela coloca, qualquer coisa que ela perceba ela transparece... (Chefia 3)

A gente tem muito problema de matrícula, problema com os alunos terem informação, mas não leem, então perdem os prazos, geralmente são problemas que não são irreversíveis. [...] ela tem a paciência de atender, tem o jogo de cintura para lidar com a demanda que é alta no período de acerto de matrícula. (Chefia 5)

As demais chefias não pontuaram determinadas situações, mas apresentaram, de maneira geral, que o comportamento dos seus subordinados em relação aos problemas corriqueiros dos respectivos setores são resolvidos pelos servidores que propõem soluções e participam ativamente na tomada das decisões. Algumas chefias chegam a elencar as qualidades dos subordinados nessas situações críticas. Seguem alguns exemplos:

Então entre as dificuldades que a gente enfrentou, ela sempre foi muito positiva e muito atuante. Ela não fica esperando chegar uma instrução para ela resolver, ela resolve e quando ela não resolve, ela deixa só para dar o 'de acordo' final. (Chefia 7)

Ela é mais pontual, não deixa dar tanta sequência e ela já pergunta qual é o problema. Ela já dá o andamento de forma mais prática e objetiva. (Chefia 5)

O *Servidor* é um cara muito calmo, ele não se desespera. Ele não fica ali querendo resolver na hora, tudo bem. Recebe a demanda, ele pede para a

pessoa retornar amanhã, ele tenta e encaminha imediatamente. Ele é muito eficiente. (Chefia 4)

As respostas à outra questão, sobre situações inesperadas e novas, são muito similares, nas quais as chefias aproveitam para ressaltar outras qualidades dos seus subordinados. Entretanto, algumas chefias relataram atitudes de espanto inicial e também de insegurança ao perceberem a situação inesperada, mas, logo em seguida, a proposição de uma solução ou o pedido de auxílio da chefia ou de colegas, o que, de maneira geral, atende à expectativa da chefia em relação ao desempenho: proatividade, mas com respeito à hierarquia e apoio das chefias.

Ela é uma das primeiras pessoas que falam e se dispõe a ajudar a mudar. (Chefia 1)

Quando chega alguma coisa diferente, ele pergunta. Então, a gente dá a informação pra ele. Ele nunca toma uma decisão pela cabeça dele e acompanha para saber como fazer da próxima vez. (Chefia 2)

Eu acho que ela tende a ficar na defensiva, a perguntar. Já me consultou algumas vezes de ligar e perguntar. Não consigo percebê-la resolvendo um caso sem perguntar. (Chefia 3)

Eu acho que ela resolve, mas resolve de uma maneira um pouco esbaforida. [...] Ela resolve de uma maneira prática e rápida mas às vezes fica faltando alguma coisa por causa dessa vontade de que seja feito. (Chefia 5)

Ela tem uma reação de muito susto, porém controlado. [...] Então diante da situação em que eu adoecei *outra servidora* não estava e ela era nova na secretaria, ela conseguiu, grosso modo, se virar na secretaria de uma forma super bacana... (Chefia 7)

Por fim, observa-se que, mesmo em condições não favoráveis ou não dispondo do poder de decisão ou influência, os servidores, cada um a sua maneira, conseguem criar soluções para problemas menos e corriqueiros, o que concorda com o conceito de Fleury e Fleury (2001), uma vez que os servidores demonstraram ter conhecimento do negócio dos seus setores e fluência no trato de pequenos problemas sob sua responsabilidade.

b) Saber comunicar

Essa subcategoria reúne as informações extraídas das entrevistas em relação à comunicação, como uma ação surgida pelo fazer competente. Comunicação encerra em si uma quantidade enorme de sentidos, conceitos e ideias, que não são foco deste trabalho. A

partir do conceito de Fleury e Fleury (2001, p. 22), essa noção constituiu-se como um saber: “compreender, processar, transmitir informações e conhecimentos, assegurando o entendimento da mensagem pelos outros”. Assim, sob essa categoria, o *saber comunicar* surge como elemento fundamental para o indivíduo competente.

Zarifian (2012) também elenca a *comunicação* como uma das três mutações principais no mundo do trabalho, no qual os processos de comunicação ultrapassam as modalidades tradicionais de coordenação e disposição de informações, indo, além disso, ao repasse de informações. A ênfase em comunicar é de fato muito importante, principalmente se tratando de um serviço, como é o caso da universidade, onde os seus clientes, os alunos, necessitam passar por diversos procedimentos e solicitar documentos e os servidores da amostra atuam no repasse e orientação ao alunado, bem como a toda a organização. Essa ênfase também surgiu entre as falas já elencadas em outras categorias, como sobre o perfil adequado e sobre os conhecimentos, habilidades e atitudes seriam necessárias para o trabalho nos setores, como já apontado anteriormente.

Só precisa conhecer um pouco a nossa rotina pra saber dar informação para o aluno, saber o que é feito em cada lugar pra ele não dar informação errada. Se o aluno chega aqui e ele não sabe o que é, ele não pode chutar qualquer coisa. Tem que voltar e perguntar. Se não tiver aquela humildade de perguntar, voltar e falar qualquer coisa, acaba virando uma bagunça. (Chefia 2).

Além disso, entre as chefias foi destacado como fundamental o uso do português padrão, formal, e a fluência verbal e escrita, como fator fundamental para a boa comunicação. Alguns profissionais do DRH também elencaram a fluência na língua pátria como elemento fundamental no desempenho destes novos servidores:

Uma coisa que eu acho que é importante e sinto que cada vez mais é difícil, é saber escrever, saber documentar, saber usar língua. A gente gera documentos o tempo todo então a pessoa tem que ter fluência em português, isso parece bobo, mas não é. A língua é o instrumento mais utilizado. (Chefia 3)

Facilidade para escrever, um conhecimento básico do português... (Chefia 7)

Principalmente de informática básica e algo que se aproxime da linha média do português padrão, por que a gente lida com um público muito selecionado como professores e o público externo também... (Chefia 1)

Muitas vezes pede que a pessoa tenha facilidade pra redigir, por que pedem para redigir alguns documentos, atas, então é necessário ter conhecimento do

português, saber escrever por que em alguns lugares isso é mais demandado também. (DRH 7)

Ele tem que ter conhecimento da língua portuguesa, eu também acho fundamental e da administração pública também. (DRH 8)

Deve-se ressaltar que as habilidades comunicacionais surgem entre as elencadas na Descrição Sumária do Cargo de Assistente em Administração, utilizada nos termos de posse e nos editais: “atender usuários, fornecendo e recebendo informações”. Toda essa ênfase, entretanto, foi pouco apresentada nas falas dos servidores e suas chefias quando questionados diretamente com a seguinte pergunta, durante as entrevistas: “como é a comunicação no seu setor de trabalho?”. Ao responderem a essa questão, os servidores afirmaram não terem maiores problemas com comunicação interna no setor e na unidade e somente entre setores diversos da universidade ou em situações eventuais na unidade.

Entre as pessoas do departamento é muito boa. A gente se comunica bem e o que precisa ser comunicado é comunicado. Com relação à universidade, em uma escala de um à dez, eu falaria que seria cinco. Tem muita coisa que a gente fica sabendo, mas não com certeza. [...] Então tem uma falha aí (que eu acho importante), mas entre os demais setores da UFMG, não acho que seja bacana a comunicação. (Servidor 8)

Quando surge uma pergunta do aluno, eu pergunto para o pessoal responsável. Tem uma coisa que não tem jeito de resolver: é quando o professor falta. Muitos não nos informam, mudam de sala e não informam pra gente e chega aluno aqui perguntando sobre o professor. Daí a gente fica de mãos atadas, não tem como falar onde está o professor sendo que ele não deu notícias. [...] Esse problema realmente não nos cabe resolver. (Servidor 7)

Numa situação nova da estruturação da universidade, pós-REUNI, alguns colegiados que surgiram junto com novos cursos foram sendo agregados no mesmo espaço físico dos já existentes, criando um espaço comum para os servidores que atendem cada um dos cursos – tradicionalmente, cada colegiado tinha sua equipe própria de trabalho e seu espaço físico. Nessas situações, os servidores atendem aos seus cursos de responsabilidade, em alguns casos, mais de um curso, e também cobrem os colegas secretariando, esporadicamente, os cursos que estão sob responsabilidade deles.

A comunicação é boa, até por que são cinco secretarias que funcionam na mesma sala. E como os cursos aqui da Unidade são muito interdependentes, todo mundo come do prato de todo mundo. [...] Se eu não estiver aqui, o outro tem que saber responder, mesmo que não tão profundamente a respeito de alguma coisa. (Servidor 3)

É excelente. Na hora que você chegou, você me viu falando por pessoal, avisei onde que eu estava, o que estava acontecendo. Então, a gente consegue interagir de uma forma melhor entre todos os colegiados e prestar um atendimento melhor para o aluno e para os professores que, esporadicamente, buscam os colegiados para alguma informação. (servidor 2)

Por parte das chefias, também foi atestada como boa a comunicação interna e entre os setores das respectivas unidades, com falas positivas a respeito e muito curtas.

Eu não estou lá o tempo todo, o que consigo ver é muito boa. Comigo também é muito boa. (Chefia 4)

Creio que flui bem. Às vezes quando precisa a gente deixa bilhete, quando é algo sério, algum questionamento, por exemplo... (Chefia 1)

Entre nós é praticamente pessoal. Nós passamos verbalmente entre nós se alguém vai sair de férias ou tem algum recado. Muito raramente, como eu trabalho a noite e não tem ninguém, eu deixo anotado para que de manhã elas deem andamento. (Chefia 5)

Por fim, algumas chefias se confundiram entre a noção do que seria *comunicação* com a de habilidades interpessoais para interagir com outros indivíduos, resultando, assim, em falas que poderiam ser exemplos de um bom desempenho em relacionamento interpessoal:

Muito boa. A gente tem um relacionamento muito bom, a gente almoça junto, consegue desligar serviço da vida pessoal. Muito bom. (Chefia 8)

Eu acho ótima. Talvez eu, como chefe, eu falo “qualquer problema vamos conversar”. A gente, como chefia, sabe que os grupos se resolvem entre eles e às vezes coisas não chegam ao seu conhecimento. Eu faço muita questão disso por que eu estou sempre aberta pra conversar, resolver da melhor forma, sou totalmente contra tratar mal ou aumentar a voz e nós estamos conservando isso há tempo. Tivemos problemas, mas foram contornados, solucionados em parte, então eu acho que o clima é muito bom e se falta alguma coisa de lá pra cá eu não consigo ver. Aí, eu acho que está tudo bem. Tudo tranquilo, mas, às vezes, alguém não se expressa e eu não percebo, mas no geral eu acho que está tudo bem tranquilo. (Chefia 7)

Apesar desse equívoco em relação à pergunta, relatado nas falas acima, os servidores demonstraram tranquilidade em relação ao tema da comunicação, corroborados por suas chefias e os poucos problemas relatados seriam com alguns setores externos, mantendo-se em nível razoável a comunicação internamente na unidade e no setor.

c) Saber aprender

Aprender é um verbo muito utilizado nos primeiros momentos do indivíduo em novo local de trabalho. O interesse em aprender, continuamente, é considerado uma característica do indivíduo competente no trabalho, atitude constantemente demandada para a aquisição de novos conhecimentos, como exemplificam as afirmativas dos profissionais de Recursos Humanos sobre os perfis desejados de servidores para a universidade.

Muita coisa é aprendida na prática. Então exige, espera-se que tenha pelo menos um nível cognitivo, intelectual razoável para executar isso. (DRH 1)

Eu acho que é possível aprender, não tem que ser exigido dele o “saber”. Tem que saber redigir, mas técnicas de como redigir ele irá aprender no ofício dele. (DRH 6)

Segundo o conceito de Fleury e Fleury (2001, p. 22), outra ação do indivíduo competente se relaciona com o ato de aprender e também de repassar os conhecimentos, como na definição: “trabalhar, o conhecimento e a experiência; rever modelos mentais; saber desenvolver-se e propiciar o desenvolvimento dos outros”. Nas entrevistas, encontram-se falas ressaltando a importância dessa atitude nos novos servidores, pelas suas chefias e também na compreensão dos servidores a respeito das suas necessidades rotineiras – a maior parte dessas falas surgiu quando as chefias são perguntadas sobre o perfil desejado; entre os servidores, essas falas surgiram em momentos diversos, como em alguns exemplos:

Em termos de pré-requisito é isso, a disposição de querer aprender. [...] uma pessoa que esteja disposta a mudar e a aprender. Se a pessoa já está disposta aprender, não precisa ser inteligente (acho que essa questão de “inteligente” é um pouco relativa), é disposição. Se o cara tem disposição e ele quer aprender, ele vai. Não adianta o cara ser inteligente, ter capacidade técnica se ele não tiver disposição. (Chefia 1)

Facilidade de aprendizado, por que aqui é tudo muito rápido, sempre muita coisa e cada dia uma novidade e muita atenção. Uma pessoa mais dispersa, mais voadinha não dá certo. [...] Então, é necessário que a pessoa tenha atenção, boa vontade e aprenda o trabalho, por que ela nunca chega pronta. (Chefia 7)

Então, na verdade, eu aprendi muito correndo atrás e com a ajuda dos meus colegas, eles me acolheram de braços abertos. [...] Então, é correr atrás mesmo, mas não é nada impossível de aprender só que você não tem tempo... Posso e muito. Aqui na secretaria geral você tem aprender, não tem outro jeito ou então trava tudo ali. (Servidor 1)

Estou aqui para o que der e vier. A gente tem que aprender com aquela situação. (Servidor 7)

Ter bastante atenção, paciência, vontade de aprender também faz parte, conhecer e saber como é a rotina do setor. (Servidor 6)

Como essa ação competente está associada também ao repasse de informações, “propiciar o desenvolvimento do outro”, optou-se por avaliar nas entrevistas um comportamento de repasse de informações, e, a partir disso, concluir o alcance desse comportamento competente. Às chefias e seus subordinados, os servidores do cargo de Assistente em Administração, foi direcionada a questão: “No tempo que você se encontra na UFMG, você já pode ensinar para os colegas um pouco do que sabe?”. A preocupação foi em também registrar o conhecimento adquirido no local de trabalho, como útil para o treinamento de novos membros na equipe ou até mesmo substitutos para a possibilidade de melhor aproveitamento do servidor em outros locais de trabalho. Essa experiência adquirida e os conhecimentos das rotinas específicas de cada local de trabalho devem estar bem estruturados pelo servidor de forma ser possível o seu repasse, mesmo que oral e informalmente, como registra uma das chefias:

Como disse anteriormente, ele é muito diligente no processamento das demandas inusitadas que surgem. Em função disso, ele vai acumulando sempre conhecimentos adicionais. Eu acho que hoje ele tem muita experiência da função, específica da função, que não tem como codificar, não tem como escrever um manual. (Chefia 4)

Entre as chefias há concordância que seus subordinados conseguiram, minimamente, adquirir em seus escopos profissionais as informações e procedimentos necessários para a execução das tarefas, e em alguns casos, até mesmo os servidores têm condições de substituir as chefias.

Com certeza, tanto é que eu saio e, às vezes, ela fica sozinha com a estagiária. Lógico que ela não domina tudo isso, ela não tem nem tempo para isso, aqui tem muita coisa de, digamos “versões” anteriores. (Chefia 1)

Pode, por que eu vejo que ela fica com essa ansiedade e meio perdida quando ela pressionada, mas ela sabe tudo e se eu sáísse hoje, acho que ela poderia ficar na chefia. Ela teria essa capacidade. (Chefia 5)

Algumas chefias ainda registram exemplos de como os subordinados conseguiram adquirir e repassar o conhecimento a outros, bem como ainda têm condição de avaliar a aquisição do conhecimento pelo treinado, como a Chefia 1, registrada acima e as demais em seguida:

Do atendimento sim, ele até está treinando uma pessoa no atendimento no lugar dele. Inclusive, eu combinei com ele que, ele ficasse treinando a pessoa no atendimento e a partir de hoje ele ficasse aqui na secretaria para ele chamar do atendimento só quando precisasse. Daí ele me disse que a pessoa não está preparada pra ficar sozinha lá ainda e continuou lá. Ele ainda teve a percepção de me dizer que ele não está preparado. (Chefia 2)

Perfeitamente. Vários treinamentos desses como CPAV, setor de compras, o sistema novo, ela participou de vários treinamentos e foi o catalisador dessas informações pra disseminar para os demais. Ela tem uma boa didática. (Chefia 8)

Outra atitude ainda ressaltada pelas chefias é a condição perceber a lacuna informacional e de encontrar as possíveis fontes do conhecimento, como relatado abaixo:

Então eu acho que com o aprendizado, que é tanto no dia a dia, você busca informação, você vai na rede da UFMG, se esclarece de alguma coisa, você liga pra Pró-Reitoria que está sempre pronta pra nos ajudar... (Chefia 7)

A *Servidora* é uma pessoa que tem um desejo de aprender e é rápido, muito rápido e ela não fica inibida em procurar ajuda. Ela liga pro setor e tem funcionário aqui com quase trinta anos que não faz isso, não sabe fazer e não liga pro DRH, PRORH ou qualquer outro setor. Ela se vira muito bem, pede muita ajuda, mas ela pede ajuda quando ela não consegue ajuda aqui, eu percebo que ela procura ajuda fora daqui também. (Chefia 6)

Os servidores todos responderam que sim a pergunta em questão sobre as suas condições de repassar o conhecimento a respeito das suas rotinas, lembrando que é fundamental esta ação proativa em relação aos conhecimentos sobre a instituição e as rotinas, ressaltando também suas experiências no repasse e treinamento de outros.

Posso e muito. Aqui na secretaria geral você tem aprender, não tem outro jeito ou então trava tudo ali. (Servidor 1)

Já ensino bastante. A estagiária que está aí, eu que passo praticamente tudo pra ela (do que eu sei). Ela vem me perguntar, se eu sei passo pra ela. (Servidor 7)

Eu já até estou ensinando para o moço que vai ficar lá agora, porque eu vou ficar mais aqui dentro mexendo mais com documentos e eu estou ensinando para ele como é feito o atendimento. (Servidor 6)

Sim. Até ensino. Muitos desses sistemas novos quase todos sou eu que faço. Aí eu vou lá, faço o treinamento e passo para os meus outros colegas. (Servidor 4)

É importante ressaltar a conciliação entre o ato de aprender e o ato de ensinar, marcada aqui pelas falas dos técnicos, quando estes recebem outros benefícios no ato de

ensinar como reconhecimento e satisfação pessoal, lembrados por algumas chefias (Chefias 1, 4, 5, 7, 8).

d) Saber comprometer-se e saber assumir responsabilidade

Da mesma forma, como nas demais subcategorias, os profissionais do DRH não responderam a questões direcionadas a esse assunto, mas nas suas falas surgiu a abordagem a respeito de comprometimento e responsabilidade. Entre esses profissionais, ressaltou-se aspectos da cultura organizacional da UFMG, nem sempre positivos em relação aos servidores comprometidos e responsáveis, como a sobrecarga de atividades para aqueles que assumem a responsabilidade de forma integral, mas é unânime no grupo que essas características deverão permear o comportamento dos novos servidores, a partir de diversos aspectos, como abaixo:

Estabilidade de emprego não quer dizer comprometimento organizacional, disso eu tenho plena certeza. (DRH 1)

Se é um bom servidor e esse gestor não quer liberar esse servidor e, às vezes, outro servidor que catimba ali no trabalho, esse (*o segundo*) muitas vezes é beneficiado ou pra ser liberado ou poderá ser isento de algum tipo de trabalho e o servidor que muitas vezes é mais comprometido, muitas vezes é penalizado. (DRH 2)

O comprometimento com o trabalho envolve muita coisa, a questão do horário e aquelas coisas todas que a gente escuta quando não há uma adaptação, que a gente escuta das chefias, a dificuldade que eles encontram ficam muito nessa área. [...] O que se espera é um comprometimento maior, um envolvimento, quer que a pessoa dê o sangue pelo trabalho. (DRH 7)

Responsabilidade é um negócio que é importante, não é? Na verdade responsabilidade é reconhecimento de uma hierarquia, reconhecimento de normas, por que não adianta você conhecer as normas, você tem que reconhecer as normas como princípio pra você agir. (DRH 3)

Da mesma forma, esses dois saberes “saber comprometer-se” e “saber assumir responsabilidades”, de maneira interacionados, são resultados de um saber agir responsável e reconhecível, segundo Fleury e Fleury (2001, p. 22), e definem-se, respectivamente, por “saber engajar-se e comprometer-se com os objetivos da organização” e “ser responsável, assumindo os riscos e as consequências de suas ações, e ser, por isso, reconhecido”.

Assim como nas demais subcategorias, os direcionamentos das entrevistas foram feitos a partir de duas questões colocadas às chefias e seus subordinados: “Você se sente engajado, comprometido com a instituição” / “Como você avalia o comprometimento do seu subordinado com a Unidade e com a Universidade”; “Quais são suas responsabilidades de trabalho? Qual o nível de suas responsabilidades?” / “Quais são as responsabilidades do trabalho de seu subordinado? Qual o nível de suas responsabilidades?”. Optou-se por questões indiretas no caso da responsabilidade, para avaliar, a partir dos comentários e exemplos trazidos pelos entrevistados, se os servidores do cargo de Assistente em Administração perfazem as condições necessárias para serem considerados responsáveis.

As chefias avaliaram, no geral, como satisfatório o comprometimento dos seus subordinados. Entre eles, a concepção de comprometimento é um pouco variável. Entretanto, pode-se observar que vão a duas direções diferentes. Alguns acreditam na ideia de que comprometimento é o cumprimento de regras e normas, da legalidade, e, desta forma, estariam engajados com a instituição, zelando por esses acordos. Curiosamente, esse grupo é constituído por chefias ocupantes de cargos técnicos e desempenham a função gerencial devido a sua experiência e tempo de serviço na Instituição.

Ela é uma pessoa muito segura, talvez pela formação dela. mas ela gosta de andar bem certo. ela pergunta mais de uma vez pra executar alguma coisa, ela olha muito o lado do aluno para fazer alguma coisa, tomar uma decisão, mas sempre pautado pela legalidade. (Chefia 1)

Ele é muito comprometido, é pontual, é assíduo. qualquer imprevisto ele avisa, liga e pede pra abrir o atendimento. mas foram poucas vezes desde que ele entrou aqui que ele pediu para abrir o atendimento e foi coisa de cinco ou dez minutos... (Chefia 2)

Ela é bem comprometida, também chega no horário. se precisar ou compensar horas (ela tem quase cem horas completas sobrando), marca antecipadamente. ela esta sempre pensando se o que ela vai fazer não vai prejudicar. (Chefia 5)

Eu coloco ótimo/excelente. É uma funcionaria que todo setor queria ter uma com o desempenho, com a boa vontade e com a dinâmica que ela tem para lidar com o serviço e com pessoas. Então, é um perfil que eu te falo, encerrando, se eu tivesse uma empresa particular, ela estaria na minha empresa. (Chefia 7)

Ela é muito comprometida com o que faz. responsável com o horário, várias vezes ela ficou ate depois do horário. auxilia a realizar formaturas. são quatro por ano e geralmente à noite, nunca questionou, não faz querendo benefício em troca. nunca pediu uma hora extra, por exemplo. Com relação ao trabalho ela é muito comprometida. (Chefia 8)

Outras chefias, porém, acreditam que o comprometimento surge a partir do reconhecimento nas atitudes do subordinado enquanto um membro da organização que, além de zelar pelas regras e normas desta e de ter condições para ocupar funções e cargos mais bem valorizados ou remunerados, prefere manter-se na organização, numa clara noção de carreira e pertencimento, como nos exemplos a seguir:

Acho que hoje ele tem, nesse sentido, está identificado com o trabalho e demonstra satisfação no desempenho das atividades, significa que está comprometido, não quer dizer que ele vai passar a vida toda fazendo isso. (Chefia 4)

Eu acho que é bom. Eu brinco com ela que ela está estudando e lendo muito e isso é bom, percebo que ela não está parada, acho que é uma pessoa que sente que tem potencial para outros cargos. Então, isso por um lado é bom, por que ela demonstra que é uma pessoa que está inquieta. (Chefia 3)

Ressalta-se que, em ambos os casos citados acima, as chefias são docentes e desempenham Coordenação de Curso de Graduação – seus subordinados são os secretários do colegiado do curso respectivo –, sendo escolhidos para desempenhar esse papel por meio da escolha do Colegiado do Curso, constituído por docentes e representantes discentes.

Entre os servidores há também uma percepção que seu comportamento é dado ao comprometimento com a instituição, mesmo que em algumas falas os conceitos sejam variáveis. Metade dos respondentes simplesmente respondeu de forma positiva em relação ao seu comprometimento, e os demais apresentaram justificativas ao seu comportamento, como valores sentimentais em relação à instituição, com a noção de serviço a sociedade devida característica pública da universidade. Há também a demonstração de seu comprometimento por meio de muito trabalho e pelo cumprimento das regras e normas da organização.

Sim. Acredito que como eu estou aqui, tenho que dar o meu melhor. Apesar de que o salário não é “essas coisas”, mas eu me sinto muito satisfeita aqui. Nós somos servidores públicos. trabalhamos com recursos da sociedade, então temos que ter responsabilidade, tem o dever de prestar um bom serviço para as outras pessoas. (Servidor 5)

O que eu faço, eu faço bem feito. Os alunos eu tento atender bem. Nem sempre nós estamos inspirados, naquele dia mais humanista, mais idealista... Mas eu gosto sim de estar aqui na UFMG. gosto de trabalhar com os coordenadores que eu tenho, acho que eles estão engajados na maioria dos cursos dos quais eles coordenam e nesses momentos é muito bom. (Servidor 3)

Sim. Todas as vezes que a gente tem que fazer “hora besta”, eu fico tranquila. Quando agente faz formatura, nós ficamos aqui de 7h até às 22h, qualquer coisa que a diretora pede pra gente, nós sempre estamos dispostos a fazer. Sempre cumprio meu horário direitinho. (Servidor 4)

Ainda de forma análoga às chefias citadas por último, dois servidores justificam seu comprometimento e engajamento institucional por questões de comprometimento afetivo (ALLEN & MEYER, 1991) em relação à instituição, em detrimento da busca de outras carreiras públicas mais bem remuneradas.

Eu gosto da UFMG. Eu tenho um carinho muito especial por ela, por que minha formação veio daqui. Então, mesmo nessa trajetória de concursos, buscando coisas melhores, porque eu acho que todos nós devemos fazer, eu tenho um carinho muito especial pela universidade... (Servidor 2)

Aqui é tranquilo, gosto muito de trabalhar aqui. só o vencimento que é pouco em relação às outras carreiras no executivo e judiciário. Muita gente sai daqui para fazer concurso para outras carreiras, mas por enquanto eu gosto de trabalhar aqui. Tenho zelo pela instituição, porque eu acho que ela é importante para todos na educação. Só podia se mais valorizada. (Servidor 6)

Houve também concordância em relação ao assumir suas responsabilidades na instituição, entre os servidores. Nas falas, os servidores lembram que as responsabilidades são muitas e, em alguns casos, altas devido ao tratamento de assuntos sigilosos e documentos. Cuidados com documentos, informações diversas que devem ser repassadas, cronogramas e datas a serem cumpridas, presteza e bom atendimento ao aluno ou quaisquer indivíduos que procuram a unidade são citados como exemplos de um fazer profissional responsável e comprometido, como nos excertos:

Eu julgo que é importante, merece atenção, merece cuidado, presteza, eficiência, mas não é nada que um erro possa acarretar um problema muito sério ou uma coisa que não dê pra se resolver com facilidade. É importante, tem que ser responsável, até mesmo pelo comprometimento, pois a gente recebe muitos documentos, trata também com professores e eles exigem certa rapidez, certa presteza, mas não julgo que seja um trabalho complexo. É bem tranquilo de ser realizado. (Servidor 8)

Altíssimo. Na secretaria geral, secretariando a escola inteira e trabalhar com diretor e vice-diretor é alto. Não desmerecendo os outros, mas a cúpula da chefia é aqui. (Servidor 1)

Eu acho que é um nível grande, por que você está atendendo o cidadão. Da mesma forma que você quer um bom atendimento em uma situação de imprevisto, você tem que ter um jogo de cintura pra resolver as coisas, você também quer que a outras pessoas, futuramente quando você depender de um serviço público, traga esse retorno pra você. (Servidor 2)

É grande, por que apesar de eu não querer valorizar o meu setor pra mais do que os outros, todos os setores aqui são importantes para o funcionamento da *Unidade*, mas acho que talvez sejamos a que tem a maior clientela, que atende mais gente e que lida com informações que podem prejudicar muitas pessoas... (Servidor 3)

Hoje, como eu controlo essa questão dos estágios, então eu tenho que ficar atenta se o aluno está cumprindo a carga horária correta, se está constando a carga horária correta, se ele está apresentando os documentos corretos dentro do prazo, se está devolvendo a via que cabe ao colegiado, então é uma responsabilidade um pouco maior. (Servidor 7)

Guarda de documentos do aluno, que é importante, tem que guardar e arquivar, tratar bem o aluno ou cidadão que chega querendo resposta, às vezes eles chegam meio nervosos e precisam de um documento. Daí tem que conversar, explicar. (Servidor 6)

As chefias concordam com seus subordinados que o nível de responsabilidade é variável, mas devem ser guardados os cuidados com o trabalho. Foram ressaltados exemplos como a responsabilidade do processo de matrícula organizado pelos servidores nas unidades, com as informações que são repassadas e também no trato de documentos, informações e situações sigilosas.

Implica em algumas responsabilidades muito grandes. Em particular essa questão da gerencia do processo de matrícula. Um tipo de coisa que tem impactos gigantescos, no dia-a-dia de nossa vida acadêmica. Estamos aqui pra isso, ensinar as pessoas, dar aula. O processo de matrícula é absolutamente fundamental para que isso funcione de maneira correta. (Chefia 4)

Basicamente é organização e passar informação correta para o aluno, porque se ele fala uma coisa que não é dá um problema sério pra gente. Ele é muito sério nas informações para o aluno. (Chefia 2)

Aqui na secretaria é alto, por que aqui a gente lida com assuntos sigilosos, lidamos com situações sigilosas e também com pessoas melindrosas. (Chefia 7)

Deve-se lembrar que, apesar da responsabilidade entre os servidores serem bastante variadas, todas as funções detém níveis variados que têm sido atendidos pelos servidores, conforme suas falas e de suas chefias. Concluindo-se essa categoria, pode-se perceber, em meio às diversas falas, que os servidores têm atendido a noção de competência e o desempenho esperado por suas chefias e registrados aqui poucas situações de conflitos ou de grandes *gaps* de competência – no geral, os servidores têm atendido ao que se pretendia deles. Na próxima categoria, tentou-se reunir informações para mapear o que a organização espera dos servidores e como estes percebem essa demanda.

Agregação de Valor

Nessa última categoria de análise, a tônica é a avaliação dos resultados. Para Fleury e Fleury (2001), o agir responsável e reconhecido que implica em várias ações, com a mobilização dos conhecimentos, habilidades e atitudes, deve oferecer dois resultados em agregação de valor: o valor social, como a retribuição para o indivíduo do seu desempenho competente e o valor econômico, uma vez que esse agir competente do indivíduo e dos demais membros da organização permite que esta alcance os seus objetivos, sejam eles lucros ou quaisquer outros resultados positivos.

Nessa categoria, a opinião de todos os entrevistados é discutida para a construção de uma trama de ideias e noções a respeito desta agregação de valores. A medida desse agregar de valores não é tarefa simples e, por meio das falas dos três grupos, foi possível observar como são as expectativas de cada grupo em relação à contribuição dada pelos servidores Assistente em Administração da amostra. Para os três grupos, duas questões foram direcionadas nas entrevistas semiestruturadas, que permitiram observar quais seriam as contribuições esperadas pela instituição, nas falas das chefias e dos técnicos do DRH, e quais as contribuições que os servidores compreenderam que a universidade demanda deles, a agregação de valor econômico à organização, respectivamente: “Qual a entrega esperada do servidor para a Unidade e para a Universidade”; “Qual a entrega esperada dos servidores admitidos para a Unidade e para a Universidade”; “Qual a entrega você entende ser a esperada para a Unidade e para a Universidade”.

Da mesma forma, para a compreensão da contribuição que esse agir responsável e reconhecido daria para o indivíduo, o seu ganho social, aos três grupos, chefias, técnicos de RH e servidores, respectivamente: “Qual o ganho social obtido por meio do seu desempenho”; “Qual o ganho social para o trabalhador competente”; “Qual o ganho social obtido por meio do seu desempenho”. Além disso, ainda para os servidores, antes das duas questões já lembradas, foi perguntado “O que a Universidade representa para você” e “Como você contribui para isso” – a intenção é observar como estes servidores se veem como membros ativos da organização e participantes contribuintes.

a) Agregação de Valor Econômico

A agregação de valor econômico num sentido mais restrito às organizações privadas poderia ser traduzida como qual a participação desses membros no alcance da lucratividade a ser alcançada. De maneira mais ampla, pode-se compreender essa ideia como a contribuição que os indivíduos oferecem para o alcance dos objetivos, principalmente em se tratando de organizações pertencentes ao serviço público, que foram constituídas para cumprir determinadas políticas públicas, como a universidade em relação às ações governamentais para a educação.

Durante as entrevistas, o entrevistador contava com o apoio de um quadro de definições, caso houvesse a necessidade de explicar algum dos conceitos aos respondentes. Nesse quadro, cunhou-se o seguinte conceito de agregação de valor econômico, que ora também baliza a análise das falas abaixo: “contribuição efetiva ao patrimônio de conhecimentos da organização, permitindo a organização manter suas vantagens competitivas no tempo.”

Os profissionais do DRH trouxeram, basicamente, duas grandes noções a respeito do que se espera dos servidores. Além disso, houve técnicos que apontaram aparentes relações conflituosas entre as chefias e seus subordinados, embaralhando as ideias destes sobre as entregas desejadas. Parte dos profissionais de RH respondeu que a universidade espera que os servidores colaborem para o bom funcionamento de suas atividades, oferecendo sua força de trabalho com qualidade e boa vontade. Seus comentários giram em torno do desempenho, do trabalho e até da participação efetiva no foco da organização: ensino, pesquisa e extensão. Houve também a observação sobre os investimentos feitos nesses servidores, sobre os quais, a instituição procura o seu retorno em qualidade e produtividade.

Uma é que a gente tem que fazer com que o trabalho seja executado, pois as unidades funcionem a contento. A outra é que o investimento feito neles em cursos, treinamentos e especializações tenham um resultado prático... (DRH 1)

A universidade espera cumprir com as metas dela através do serviço dessas pessoas. ela espera que eles façam bem para que a universidade consiga exercer o papel dela na sociedade e em ensino, pesquisa e extensão. Trabalhar bem. (DRH 3)

De uma maneira geral tem tido um aspecto positivo e o retorno que temos tido é bom. O servidor executa com propriedade as atividades que são atribuídas. Isso talvez em função do que a gente tenta alocar ao servidor o mais próximo do seu perfil profissional, uma coisa mais adequada... (DRH 8)

Acredito que espera que atenda plenamente as atividades que são delegadas a eles e que eles se mostrem comprometidos no exercício, que tenham um bom relacionamento com a equipe, com público que atente, que tenha iniciativa pra buscar o conhecimento, pra resolver dificuldades, que busquem o conhecimento que seja via capacitação ou via treinamento interno ou até mesmo junto a equipe. (DRH 5)

O outro grupo de profissionais acredita que o esperado para esses servidores é o comprometimento com o trabalho e a dedicação, ou até mesmo “carregar nas costas” o setor onde o servidor está lotado. A percepção desse grupo não difere totalmente do grupo anterior, uma vez que, para este, o comprometimento ou envolvimento com a instituição é resultado da participação efetiva do servidor e o seu esforço em bem desempenhar suas funções. Entretanto, um dos profissionais observa que essa medida do comprometimento também ocorre a partir da visão e do comprometimento de sua chefia imediata, o que leva a uma projeção exacerbada desta noção, o que, segundo o profissional não seria o ideal. Ressalta-se aqui, que as aspirações das chefias tendem a ser diferentes daquelas de seus subordinados, por diversas razões, o que favoreceriam conflitos.

Espera um profissional que goste da universidade, que venha, que atenda as necessidades, a universidade ainda espera aqueles funcionários que vestem a camisa, que estão dispostos a desenvolver a universidade. (DRH 6)

Sempre se espera que ele seja a solução para os problemas das unidades, que tenha habilidade de trabalhar em equipe, ter um bom relacionamento, ser eficiente, ter proatividade, iniciativa... Na verdade espera-se tudo, mas espera-se que seja um elemento chave para carregar, eu diria, cada setor nas costas. (DRH 9)

O que se espera é um comprometimento maior, um envolvimento, quer a pessoa dê o sangue pelo trabalho. Muitas vezes, os chefes que são pessoas que tem um nível de envolvimento maior, um compromisso, uma responsabilidade maior por assumir um cargo de confiança, muitas vezes essas pessoas até se esquecem da vida pessoal e se dedicam integralmente ao trabalho e costumam exigir a mesma coisa de quem está chegando e não é por aí. Mas eu acho que o que se espera é esse envolvimento da pessoa, que ela queria crescer, que queira ficar na universidade, que vista a camisa, que queira fazer carreira aqui até aposentar. Isso é o que se espera e hoje a gente percebe que o perfil das pessoas que estão chegando é muito diferente... (DRH 7)

Esse conflito, como mencionado no parágrafo anterior, pode dever-se às distintas aspirações de determinadas chefias, variando de acordo com a situação e com o local de trabalho na UFMG, em desarmonia com as aspirações dos novos servidores, principalmente nas relações pessoais, favorecendo conflitos e dificuldades na adaptação dos novos servidores.

Esse servidor que está chegando é um servidor que vislumbra outras coisas, que também tem outra clareza a respeito das atividades do cargo e isso faz também com que ele tenha uma postura diferente. Agora quem está recebendo, espera um servidor mais servil, que aceitasse mais as coisas e eu vejo que esse servidor que está chegando hoje é um servidor que questiona, é um choque de gerações. (DRH 2)

Isso é tão complexo, por que acho que esperam muitas coisas, aí vai depender também da cultura de cada unidade, cada unidade é um universo, cada setor tem as suas especificidades, mas eu acho que a universidade não está muito acostumada com pessoas questionadoras, acho que isso ainda é uma questão que a gente, nas mediações que a gente faz, nos acompanhamentos, a gente observa as relações de técnicos com docentes, a gente observa que essa é uma questão que sempre aparece, de uma imposição de hierarquia. Aqui eu acho que não tem uma relação motivadora de um chefe para seus subordinados. Aqui tem uma relação de que “eu mando e você obedece”. (DRH 4)

As chefias entrevistadas também concordam em alguns pontos, mas têm entendimento variado a respeito da expectativa que a universidade tem para seus servidores. Algumas chefias reafirmam, nesse momento das suas falas, o perfil adequado: tendo esse escopo de conhecimentos, habilidades e atitudes, o servidor estaria atendendo ao almejado pela instituição, uma vez que poderá ser contado como parte fundamental de suas engrenagens, como nos exemplos:

O que esperamos é muito simples, qualidade e eficiência no desempenho das funções específicas. Eu acho que uma entrega que ele está fazendo, e o seu desempenho é satisfatório. Eu acho que o que é fundamental é: pontualidade e assiduidade, porque é balcão[...] Não podemos ter gente nos colegiados que cria atrito, tem que sabe lidar com conflito, com pressões, com situações pontuais nas quais exigem uma sensibilidade no tratamento de ânimos mais exaltados, e consegue levar isso numa boa, sem partir pra ignorância. (Chefia 4)

Eu acho que responsabilidade, comprometimento, educação, ética... (Chefia 5)

Eu acho que é entrega, uma pessoa disponível, organizada, atenta as questões do colegiado, ela está no colegiado, então ela tem que conhecer as demandas dos professores e dos alunos, principalmente as questões do cotidiano do aluno, trancamento, regimentos. Acho que é por aí. (Chefia 3)

De forma análoga às chefias acima citadas, outras observam que o comprometimento e as características pessoais aliados ao realizar das tarefas determinadas estariam atendendo os anseios da Instituição, como lembra a Chefia 7, tentando de alguma forma sintetizar o que seriam esses anseios: “É o que um patrão espera de um empregado”, o que talvez seria a entrega de sua força de trabalho, sem um espírito crítico, mas realizador de tarefas e atividades.

Como órgão, pensando de uma forma pública no trabalho, no que a universidade representa perante a sociedade, é o comprometimento daquilo que ela foi designada. Então se vai trabalhar mais ou menos que um ou que outro, essa avaliação é por setor, não tem como generalizar. Mais é o comprometimento com as atividades e aí vai ética, cumprimento do que é proposto em termos de horário, em termos de assiduidade, em termos de desenvolvimento do trabalho que lhe é confiado. É o que um patrão espera de um empregado. Ela assinou um contrato e nesse contrato ela tem seus deveres. Ao cumprir aquilo ali de uma forma bacana, crescente e que ela possa contribuir... (Chefia 7)

...acho que o que a universidade espera é isso mesmo, um funcionário comprometido com o trabalho, que desenvolva suas funções, por que somos um todo, se um deixar de fazer a sua parte vai prejudicar os demais. O que a universidade espera de cada um de nos é isso. (Chefia 8)

A expectativa que é colada no funcionário quando chega, é que ela continue nesse ritmo que ela está, que continue se dedicando, se envolvendo e prestando um serviço de qualidade que é o que se espera do serviço público. (Chefia 1)

Uma das chefias ressaltou a importância que se deve dar à preparação de pessoas para assumirem os postos de chefia e estratégicos, lembrando que, para o seu subordinado, a espera vai além de cumprir tarefas e ter comportamentos determinados: é preciso formá-lo para assumir a responsabilidade do setor.

A gente espera que agora com ele vinda aqui pra secretaria, que ele comece a conviver com todo o serviço da sessão de ensino para que no futuro bem breve assumir a chefia da sessão e pelo setor, ficar responsável e ele está demonstrando interesse. (Chefia 2)

Apesar das respostas anteriores terem um fundo positivo em relação às expectativas sobre o desempenho das atividades, houve duas chefias que expressaram certo descrédito com as expectativas da instituição, uma vez que não haveria, na visão delas, espaço para a efetiva participação deste servidor, como um agente transformador, e muito menos uma retribuição a altura de seus esforços, isto é, uma Função Gratificada (FG) que compense o nível de responsabilidade das funções desempenhadas.

De repente ela vem com uma ideia com uma ideia boa e essa ideia pode ser aproveitada pelo setor, então eu acho que é assim, embora a universidade não dê esse campo. A universidade está perguntando isso, mas eu não vejo isso retornando. (Chefia 7)

Que ela seja uma boa servidora, só isso. [A Universidade] Não oferece nada também. A contrapartida é só essa FG melhorzinha... (Chefia 6)

Entre os servidores, a tônica é um pouco diferente. Eles observam a importância da instituição frente à sociedade e sua participação como membro desta organização. Fica clara para eles a relação de troca: a instituição contrata e remunera, o servidor retorna em trabalho, comprometimento e responsabilidade.

A entrega total. A universidade espera que, durante o tempo que eu fique aqui haja uma entrega, um comprometimento total profissional. É uma troca. Eu recebo um pagamento, um salário e em troca disso eu tenho que me dedicar ao trabalho. (Servidor 8)

Eu acho que a unidade espera que eu dê conta do recado. Eu fiz aquele teste psicológico, então ela viu que o meu perfil dava para trabalhar aqui pelo fato de já ter trabalhado antes também. (Servidor 1)

Eu acho que a universidade espera que eu consiga fazer um bom trabalho para engrandecer o conceito dela para a sociedade. A partir do momento que eu faço um bom trabalho aqui, ele reflete lá fora. Se eu fizer um mau trabalho, irá refletir também. (Servidor 2)

Acredito que um nível razoável. [...] Então eu acho que bastante, um nível grande de responsabilidade. (Servidor 9)

“Prestar o serviço corretamente”. É assim que um dos respondentes exemplificados abaixo inicia sua fala, concordando com outros servidores. Suas opiniões não diferem muito a respeito das expectativas, mas, nesses exemplos, o papel desempenhado é bem mais reduzido, ficando no âmbito do local de trabalho e da entrega de um desempenho satisfatório.

Eu acho que ela espera que eu faça o meu serviço bem. Que eu desempenhe meu papel com responsabilidade e agir com lisura mesmo, sem querer tirar vantagem, sem querer usufruir de mais liberdade que eu tenho ou mais conforto do que eu tenho. A instituição só quer que cada um faça o seu papel aqui e que esteja minimamente vinculado a ela. (Servidor 3)

Prestar o serviço corretamente. Atender as pessoas tentando informá-las da melhor maneira possível e eu me sinto frustrada quando acontecem situações que não tem como informar as pessoas. A gente tenta se entregar ao máximo no sentido de poder ajudar as pessoas, pelo menos da minha parte é assim. (Servidor 7)

Que eu faça o serviço da melhor forma possível, que eu atenda bem o aluno, dedicação. Enquanto eu estiver aqui eu tenho que dedicar ao aluno principalmente (que é a razão da escola), aos professores e colegas de trabalho. (Servidor 6)

Concluindo-se com as falas acima, é possível perceber que, de alguma forma, os servidores puderam perceber o que a organização espera deles, mesmo que de modo diverso. É importante ressaltar a dificuldade que as organizações públicas têm em definir claramente o que se espera dos seus colaboradores, ficando a cargo da legislação atual definir condutas mínimas e pouco claras, como a lei estatutária, o Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal, Decreto n.º 1.171/1994 e o Estatuto da UFMG, no seu capítulo IV, Do Corpo Técnico e Administrativo.

b) Agregação de Valor Social e Imagem da Organização

A discussão sobre a agregação de valor social ao trabalhador foi uma das mais surpreendentes em relação às divergências entre os grupos. Respondentes levaram a discussão para diversos campos, conjecturando pensamentos divergentes e, em alguns momentos, não compreendendo a questão, oferecendo respostas que não estavam alinhadas com o conceito apresentado. Cada um dos grupos ponderou em uma direção e poucos concordaram com os servidores – estes tiveram percepção completamente positiva em relação aos ganhos sociais surgidos de seu trabalho.

Da mesma forma como na agregação de valor econômico, para a agregação de valor social, o entrevistador contava com a seguinte conceituação no seu quadro, caso houvesse a necessidade explicitar um conceito:

Ao agir competentemente o indivíduo ganha valor social, cresce em sua individualidade, sente alguma forma de prazer, desenvolvimento ou desafio motivador, e acima de tudo melhora a sua relação com a humanidade, se inserindo de forma cidadã na coletividade. Para Fleury e Fleury (2001), valor social ao indivíduo significa que “as pessoas, ao desenvolverem competências essenciais para o sucesso da organização, estão também investindo em si mesmas, não só como cidadãos organizacionais, mas como cidadãos do próprio país e do mundo.

Essa noção acima baliza a análise que se segue e, em diversas falas dos respondentes, surgem esses elementos elencados no conceito concordando com o conceito. Pelo fato de ser uma instituição pública, há um reforço desta noção de “cidadãos do próprio

país e do mundo”, uma vez que a UFMG fornece a formação e fomenta e desenvolve pesquisas. Desta forma, seus membros, nas diversas atividades desenvolvidas, direta ou indiretamente, contribuem para o seu papel diante da sociedade. Entre os respondentes do DRH, vários lembraram que, pelo simples fato de trabalhar na UFMG, o indivíduo já teria o seu ganho social garantido, dados os diversos benefícios advindos dessa relação: emprego estável, segurança e estabilidade; oportunidades de estudo e crescimento acadêmico e pessoal, como nas falas que seguem:

Bom... Ele vai ser um dos poucos que tem emprego garantido. Estabilidade de emprego não quer dizer comprometimento organizacional, disso eu tenho plena certeza. [...] mas o ganho social será ter um emprego estável. A visão no funcionalismo público é muito dúvida. Todo mundo desce o pau, mas todo mundo quer também, sabe... [...] O ganho social trabalhando em uma instituição como essa universidade é que a UFMG e as universidades de um modo geral ainda são respeitadas e a UFMG é uma das maiores de Minas e tal... Então, acho que ganho social seja esse. (DRH 1)

Para o trabalhador? Eu acho que todo trabalho independente de ser um serviço público é uma via de mão dupla. Ele tem a questão social, ele tem tudo de... de relação, de possibilidade de crescimento dentro da universidade, por mais que a gente tenha uma carreira que não é uma carreira ideal, que você [...] Você ter oportunidades dentro da universidade que te favorecem como cidadão. Você, aqui dentro da universidade está num meio acadêmico e tem possibilidades infinitas de crescimento como pessoa, de estabelecer relações pessoais, de prestar serviços para a comunidade... (DRH 3)

Acho que a satisfação dele de estar atendendo a universidade, porque isso é muito de cada um e o próprio crescimento da universidade, as pessoas ficam felizes quando vê a universidade fora. (DRH 6)

De forma similar, outro técnico do DRH afirma que a satisfação profissional é fundamental para o trabalho, e que, a partir da entrega de um desempenho satisfatório, a instituição retribui em reconhecimento e oportunidades de crescimento. Em seguida, outro profissional lembra que, apesar das oportunidades diversas e concessões possíveis – normalmente afastamentos para estudo –, nem sempre o desempenho é o critério de escolha dos contemplados.

Olha, a satisfação profissional é fundamental no trabalho. Se ele tem uma entrega profissional, ele tem um reconhecimento por parte da instituição, então as relações de trabalho se tornam mais agradáveis, as possibilidades de crescimentos dentro da instituição também aumentam e quando os níveis de satisfação das duas partes são bons, então o trabalho fica mais agradável, mais concreto. (DRH 8)

Então, ganhos que ele pode ter até para atender interesses próprios e que podem, não necessariamente, por que tudo vai depender da forma como isso é gerenciado onde ele está. Nem sempre isso está totalmente atrelado ao desempenho dele, nem sempre é o bom servidor que é beneficiado com essas concessões. [...] Então, eu acho que esses sejam os maiores ganhos sociais dele, essas concessões, esses direitos que ele teria principalmente para sua capacitação e sua qualificação enquanto servidor da UFMG. (DRH 5)

Entretanto, surgem falas contrárias, as quais desacreditam qualquer possibilidade de ganho social, somente a retribuição financeira natural ao trabalho. A motivação, para esses profissionais, dá-se de forma interna e não por estímulos da instituição. Em suas falas, alguns afirmam que existem, sim, benefícios como um local de trabalho tranquilo e o próprio bem estar, mas acreditam que os profissionais não competentes são mais beneficiados, exatamente pela falta de controles e critérios desses benefícios.

Eu não sei... Eu acho que na universidade é mais interna, não tem muita motivação externa. A pessoa que se motiva ou ela gosta daqui, do trabalho e aqui ela a satisfaz pelo simples fato dela se sentir útil no dia a dia, daquelas tarefas que ela executa, mas eu não vejo que há uma motivação. A universidade não motiva as pessoas seus funcionários. (DRH 4)

É muito pouco, eu acho que é mais da própria pessoa, por que o reconhecimento do trabalho nem sempre vem. Eu acho que vem da própria pessoa que vai se automotivando e se mantendo aqui por que é uma coisa dela. Eu acho que a instituição em si não reconhece. No máximo irá oferecer um cargo de chefia com uma gratificação que é, às vezes, um valor muito irrisório e cada vez mais demandado. (DRH 7)

Eu acho que ganho seria o próprio bem estar, por que não se tem o reconhecimento que é o que se espera do trabalhador produtivo aqui e um trabalhador que é improdutivo acaba tendo quase o mesmo reconhecimento ou a falta dele dentro da instituição, ao meu ver. (DRH 9)

No grupo das chefias, há enorme concordância com os profissionais de RH, sendo que uma parte do grupo concorda a respeito da satisfação profissional e o trabalho na UFMG como benefícios naturais ao bom desempenho do trabalhador e a outra parte não acredita que esse trabalhador, competente ou não, tenha qualquer retribuição ou retorno além da remuneração.

O primeiro grupo recorda de benefícios como o status de trabalhar na UFMG, por exemplo. Outros exemplos seriam a possibilidade da construção de *networkings* e as relações e trocas de experiências enriquecedoras com os alunos e colegas, além da tranquilidade e qualidade de vida e o reconhecimento e realização profissional, como nos excertos a seguir:

Lógico que ela tem a formação dela em direito, almeja outros concursos, mas creio que ela, em termos de relacionamento e crescimento como pessoa é lógico que ela está ganhando o tempo todo. Relacionamento com os alunos, pro bem ou pro mal ela está sempre crescendo. (Chefia 1)

Eu acho que esse contato com os alunos é enriquecedor também, por que é uma troca de experiências, contando a história deles, ele vai aprendendo, essa troca de experiências que ele tem no atendimento é interessante. (Chefia 2)

Trabalhar na universidade, de certa forma é um status. Você tem contato com muitas pessoas, você tem contato com muitas atividades, é um horizonte que você abre e aparentemente ela gosta de trabalhar aqui, é um ambiente que faz bem a ela. Diferente de trabalhar igual eu trabalhei em um escritório no centro, sem contato, aqui é uma diversificação muito grande, esse ganho indireto é bom não só pra ela quanto pra todo mundo. (Chefia 8)

Tranquilidade. Acho que a pessoa que não demonstra competência, ela vai criando conflito, inimizades, vai criando uma dificuldade pra ela no cotidiano. Acho que o secretário anterior a ela já estava muito desorganizado. (Chefia 3)

Ela preferiu deixar de trabalhar na rede privada pra trabalhar aqui. Hoje ela ainda vê um edital ou outro, mas ela fala que ficaria feliz se ela aposentasse aqui. Eu entendo isso como se sentir realizada, se sentir respeitada, sentir que seu trabalho está sendo valorizado, mas eu não sei se profundamente é isso mesmo. Como a gente nunca chegou a conversar sobre isso, eu tiro de outras conversas essa conclusão. (Chefia 5)

Similares aos profissionais do DRH, mas um pouco mais pessimistas, alguns servidores recordam que a instituição não se preocupa muito com a retribuição de seus colaboradores e, desta forma, não se organiza para isso. Também não acreditam em reconhecimento e prestígio por trabalharem na instituição ou outros ganhos além dos salários, naturalmente.

É óbvio que existe um ganho elementar, que é a sua própria satisfação de desempenhar bem o que se tem que fazer. Vale para ele e pra todo mundo. Pra ser bem honesto, eu não vejo, e acho que isso é um problema, mas dentro da estrutura da faculdade, uma perspectiva de evolução de carreira que seja clara, que seja perceptível e que introduza um mecanismo de incentivo compatível. Eu não percebo, pode ser exista. Eu não consigo ver o que o *servidor* ganharia a médio e a longo prazo sendo ele um excelente funcionário, que tipo de recompensa, sei lá, alcançar uma posição um pouco mais elevada dentro da estrutura administrativa, se isso teria retornos não só profissionais, mas também materiais e financeiros. Acho que neste sentido a estrutura administrativa da faculdade é falha, ela tende, em função da ausência destes dispositivos, a estimular um tipo de acomodação. (Chefia 4)

Ele ganha igual todo mundo. Infelizmente no serviço público é assim. Quem trabalha bem e trabalha mal, cumprindo com as horas dele ele ganha o mesmo. (Chefia 2)

Nada. Nem prestígio, eu acho. [...] E todo mundo que já veio pra cá, teve problema. A pressão aumentou. ou o stress, e ficamos pensando: ou pode se responder processos. Não vejo muita coisa boa pra quem trabalha aqui não. (Chefia 6)

Não vejo nenhum retorno. Eu vejo assim: Ela recebe, o salário dela está lá todo mês, ela faz o trabalho dela, falando de uma maneira mais abrupta, ela está alocada nesse setor onde te passei, você enxerga ela como estrelinha, eu coloco essa funcionaria como uma estrela. (Chefia 7)

Surpreendentemente, a visão a respeito de um ganho social, seja ele qual for, foi positiva nas falas de todos os respondentes servidores. A seu modo, os novos servidores vislumbram uma gama de benefícios e retornos sociais pelo seu bom desempenho, discordando totalmente das visões negativas apresentadas pelos outros dois grupos de entrevistados. De maneira lúcida e nada ingênua, os servidores concordam ser a UFMG, por si só, um grande retorno social, dados os diversos acessos que a instituição oferece para o desenvolvimento acadêmico, pessoal e profissional e a satisfação de realizar tarefas que dão prazer em um ambiente agradável.

Eu ganho a minha realização, por que eu me sinto importante para a universidade e logo isso melhora a autoestima da gente. É bom também falar que você trabalha na UFMG, as pessoas respeitam. (Servidor 8)

Tenho um ganho pessoal que é a minha satisfação em estar aqui trabalhando, fazendo uma coisa que eu gosto da melhor maneira possível e tenho o ganho profissional, por que a partir do momento que eu estou aqui eu ganho experiência em todas as competências que você falou, mas eu estou adquirindo uma experiência vasta de vida. (Servidor 2)

Outros servidores afirmam que um dos maiores ganhos sociais recebidos seria o reconhecimento profissional, proveniente dos alunos, dos colegas professores e técnicos. O sentimento de participação nas decisões a serem tomadas pelos respectivos setores e a empatia pelos alunos, seus principais clientes, foram elencados como fatores positivos no reconhecimento da importância e de trabalho bem feito, como ganho social.

Eu acho que é aceitação das pessoas, dos chefes, os elogios e isso é muito importante pra mim, por que a gente quer ser aceita e trabalhar em um lugar onde ninguém gosta de você deve ser horrível. É principalmente a aceitação das pessoas que eu trabalho que são os chefes que tem contato direto comigo e ficar feliz. (Servidor 1)

Reconhecimento dos alunos eu acho que é o primeiro, fazer com que o curso não seja afetado por questões burocráticas e acredito que o colegiado tem um grande papel. Eu dou idéias para o coordenador, igual na mostra em que eu fiz com ela todo o planejamento, então socialmente, eu ajudo a manter um

pouco esse nível que a coordenação exige. Lido com os alunos, puxo a orelha quando tem que puxar. Nessa parte do colegiado eu atuo diretamente. (Servidor 9)

Eu tenho muito retorno e muito *feedback* positivo. Houve um dia em que eu atendi um aluno e eu não sabia para onde direcioná-lo, daí eu expliquei pra ele que eu era nova aqui na universidade e que eu não sabia, mas eu iria direcioná-lo pra um setor que poderia ajudar e se não resolvesse, ele poderia ligar que eu iria procurar saber. Depois de uns dez minutos ele ligou pra falar que foi direcionado para o setor correto, me agradeceu, disse que eu era muito prestativa e muito solícita. Então acho que isso é uma recompensa, o reconhecimento do seu trabalho. (Servidor 5)

É ajudar as pessoas e orientar os alunos. Muitos se sentem perdidos, principalmente quando é calouro. Quando eu vejo que é calouro, eu tento ter o máximo de informação pra ele poder acessar o site e olhar como é que são lançadas as informações, onde estarão lançados os prazos pra ele ficar sempre atento, como ele faz pra solicitar declarações e esses tipos de coisas. Eu tento informar ao máximo por que os meninos chegam aqui muito leigos, perdidos e sem saber como é que faz as mínimas coisas. (Servidor 7)

É bom ver o aluno formar, a alegria dele formando. Por isso me sinto valorizado. (Servidor 6)

Dois servidores ainda lembraram a qualidade de vida que a atividade profissional exercida no ambiente universitário e do *campus* da Pampulha da UFMG pode oferecer àqueles que trabalham na instituição.

Muita gente está aqui há muito tempo então não vislumbram coisas diferentes. Mas eu acho que o ganho aqui, quando você aprende a trabalhar para a instituição é, sobretudo, aqui no campus é a qualidade de vida. Eu particularmente sempre odiei trabalhar no centro de Belo Horizonte, então aqui no campus tem coisas que promovem o bem estar. Você tem um ambiente favorável desde que você saiba se adapte a esse ambiente. (Servidor 3)

A minha tranquilidade, minha satisfação em me sentir útil em uma universidade como a UFMG que é uma das melhores do Brasil e do mundo. (Servidor 4)

Por fim, de forma acessória foi apresentada pergunta apenas aos servidores sobre o que a universidade representaria para eles. As respostas a essa questão se relacionam diretamente com essa subcategoria, pois, ao apresentarem suas falas, outros elementos dos ganhos sociais surgem para complementar o que já foi apresentado por eles. E, nessa questão, metade dos respondentes lembrou a qualidade de vida como um dos fatores que mais daria prazer a sua atuação profissional na instituição. A satisfação profissional é eleita como a sustentação dessa qualidade de vida e mesmo as oportunidades mais bem remuneradas do serviço público são postas em xeque, dados os benefícios da instituição, como nos exemplos:

Eu adoro trabalhar aqui, eu acho super tranquilo, a gente se sente bem. Eu acho que o técnico não é muito valorizado aqui, mas o ambiente da UFMG é muito bom, você se sente bem. Eu às vezes tenho vontade de fazer outro concurso pra ganhar mais. Eu fico pensando se eu for pra outro lugar eu serei tão feliz e ter essa tranquilidade que eu tenho aqui na UFMG. Às vezes o financeiro não pode ser em primeiro lugar na vida da gente. De que adianta eu estar ganhando bem em um lugar que eu estou sofrendo? (Servidor 4)

Quando eu fiz o concurso pra cá, eu tive vontade de trabalhar aqui. Já fiz vestibular há muito tempo e gostei daqui, do ambiente, representa muito no sentido de ser um local bom pra trabalhar, acho aqui um dos melhores lugares pra trabalhar no executivo. (Servidor 6)

A UFMG já representava muito quando eu estudava aqui. Depois que eu comecei a trabalhar aqui passou a representar muito mais, por que eu vim de um trabalho muito desgastante como bibliotecária. Fiquei na mesma empresa e no mesmo cargo durante seis anos. Então a UFMG representa pra mim uma renovação. Eu gosto de trabalhar aqui, eu acho o ambiente organizacional bom e o ambiente físico também. Gosto muito daqui. Depois que comecei a trabalhar aqui muita coisa se resolveu na minha vida particular. Posso dizer que a UFMG representou, em certo momento, uma realização profissional e me ajudou a realizar também pessoalmente. (Servidor 8)

Outros servidores respondentes afirmam que, para eles, a UFMG é o espaço para a construção do saber e do conhecimento, de modo que se sentem estimulados ao estudo, dado o nível intelectual dos colegas, e vislumbram que essa visão a respeito da instituição é plausível, se sentindo capazes de realizar-se academicamente, por conseguinte, pessoalmente.

Amadurecimento, realização, pois eu estudei para estar aqui e ela me abriu os olhos para poder estar estudando mais, fazer minha faculdade, fazer minha pós e aqui todo mundo faz mestrado. Antes eu não tinha essa visão e eu vendo as pessoas se empenhando, mesmo sendo técnico, fazendo um mestrado ou doutorado e eu já sou doida pra formar e eu acho que já me ajudou demais nisso, porque eu gosto de estudar e em empresa privada essa parte não é muito relevante pra eles e aqui eu já vi que já ajuda um pouco financeiramente, tem uma progressão e eu estou muito feliz aqui, muito satisfeita. (Servidor 1)

Em primeiro lugar, a UFMG tem um peso. Quando eu vinha apenas pra estudar, já sentia uma energia diferente. É conhecimento no ar o tempo todo. Mas aqui pra mim é muito importante, é onde eu to começando a minha caminhada como servidora pública. É um lugar muito importante pra mim. (Servidor 7)

Um campo de conhecimento que pode ser aproveitado. A contribuição, nesse momento, eu dou através do meu trabalho aqui como servidora. Já dei outras contribuições como aluna em pesquisas. Aqui dentro tem milhares de coisas que eu posso estar buscando. Se eu quiser fazer uma pós-graduação, um

mestrado ou um doutorado, qualquer coisa que eu queira evoluir no campo do conhecimento está a minha disposição. (Servidor 2)

Essa é uma das características únicas das universidades públicas federais, em meio ao serviço público no geral: no mesmo local de trabalho, pode-se estudar e desenvolver-se academicamente. A carreira dos técnico-administrativos também favorece essa aquisição do conhecimento, uma vez que valoriza obtenção de titulação acadêmica com o Incentivo a Qualificação (Lei n.º 11.091/2005).

Ao finalizar a análise dessas categorias é importante ressaltar algumas conclusões que se depreendem das falas dos respondentes. Uma das primeiras que saltam à vista é a dificuldade de compreensão do conceito de competências. Apesar muito debatidos na Administração, além de ser escolhido como modelo de gestão pelo serviço público federal, conforme o Decreto n.º 5.707/2006, os conceitos do que são conhecimentos, habilidades e atitudes ainda geram confusões, como ocorreram em várias das entrevistas. Essa confusão foi recorrente mesmo entre os profissionais de recursos humanos da instituição, devendo esses profissionais procurarem maiores informações ou serem treinados, para, desta forma, atingir o objetivo do governo federal da implantação do modelo de gestão por competências.

Dentre as falas, a maior dificuldade consistiu no entendimento da separação entre os três aspectos constitutivos das competências, tomando-se, em várias falas, *conhecimento* pelas competências, como um todo. Além disso, ao falar sobre *conhecimentos*, houve quem se lembrasse de formação, como ensino médio ou algum curso na área de gestão pública, mas houve casos de respondentes afirmarem que não havia nenhum conhecimento específico, além das informações recebidas no local de trabalho. Percebem-se nisso a dificuldade com o conceito de competências e também dos seus três aspectos, para que, desta forma, esse profissional possa percebê-los no ambiente de trabalho e no desenvolver suas tarefas diárias, muito além das regras do serviço público, descrições imprecisas dos postos de trabalho ou mesmo editais de concurso ou termos de possa.

O aspecto *habilidades* foi o mais impreciso nas falas da maior parte dos respondentes. Entre os profissionais do DRH, apenas dois apresentaram técnicas e habilidades necessárias aos servidores do cargo de Assistente em Administração. A mesma proporção entre os servidores e três entre as chefias também formam a minoria entre os respondentes que responderam de forma satisfatória àquela questão da entrevista. Já no aspecto *atitudes* não houve registro de incompreensão, sendo respondido por todos os entrevistados de forma aceitável.

Ainda sobre o conceito de competências, foi possível mapear as competências a respeito destes postos de trabalho. Devem-se reconhecer as presumíveis imprecisões e a falta de aprofundamento desse mapeamento de competências, uma vez que não era o foco da pesquisa.

Porém, é possível apresentar contribuição para esse esforço de melhor entender as competências necessárias aos servidores públicos, nas mais diversas atividades. No aspecto *conhecimentos* devem-se destacar os relacionados a:

- o conhecimento da Língua Portuguesa, nas expressões oral e escrita, reforçado o uso da norma culta e também técnicas de redação;
- noções de Administração Pública e técnicas de Administração – princípios básicos do funcionamento do serviço público e técnicas de serviço de escritório como arquivamentos, tramitação de processos, organização do local de trabalho;
- noções de Legislação a respeito do funcionamento da universidade e também das regras para atuação no serviço público, como as leis que regem as compras e licitações, a legislação trabalhista do serviço público, a educação superior brasileiras, entre outras.

No aspecto *habilidades*, apesar da dificuldade dos respondentes, pode-se observar, em meio às falas, as técnicas e habilidades mais comuns necessárias para desempenhar as atividades do cargo estudado:

- de escrita e técnicas de redação oficial – assim como o conhecimento da língua portuguesa é valorizado, o seu uso enquanto técnica para a escrita é muito necessário, uma vez que a comunicação escrita é muito estimulada no serviço público, o que também exige o uso formal da língua e conhecimento de técnicas para elaboração de documentos oficiais;
- com recursos informacionais – comum a toda a vida contemporânea, a necessidade de saber manejar computadores e outros equipamentos eletrônicos também faz parte da rotina dos servidores públicos, uma vez que há uma gradativa informatização dos procedimentos do serviço

público e da universidade, além da internet ser um dos principais meios de comunicação atuais;

- para o atendimento ao público – primeiro objetivo o serviço público, o atendimento ao cidadão em suas mais diversas necessidades, também nas universidades o atendimento ao seu usuário é atividade contínua entre os servidores Assistente em Administração. Assim, é necessário o desenvolvimento de técnicas para o bem receber e atender ao usuário dos serviços oferecidos nos setores analisados.

O aspecto *attitudes*, que apresentou menor dificuldade entre os entrevistados, pode-se resumir nos três:

- Orientação para o usuário – pela própria característica do trabalho, um serviço, a empatia pelo seu usuário foi considerada muito relevante como atitude, bem como as características dessa orientação: paciência com as demandas dos usuários, compreensão dos seus problemas, bom humor e leveza nas relações sociais;
- Orientação para o serviço público – alguns respondentes afirmaram estarem satisfeitos por estarem servindo a nação ao trabalhar no serviço público. De forma análoga, outros respondentes afirmaram ser necessário ao servidor comportamento ético e respeito às regras e hierarquias do serviço público, assiduidade, pontualidade, disposição ao trabalho e comportamento proativo;
- Comprometimento e engajamento institucional – de forma mais direta, as características de comprometimento e engajamento com o trabalho e com o serviço público e a compreensão e o assumir de responsabilidades, são mencionados por diversos respondentes.

Além das competências mapeadas, outra análise pode ser feita, tomando-se como base as três mutações no cenário contemporâneo de Zarifian (2012), aqui aplicados ao contexto da universidade e do serviço público. Assim, em relação à noção serviço, da concepção de cliente/usuário e prestador de serviços, é claramente entendida por todos os respondentes, em concordância ao que o autor define: “prestado a destinatários precisos, com

utilizações claramente definidas, tendo em vista problemas dos destinatários e usos concretos que esses clientes podem fazer do produto” (ZARIFIAN, 2012, p. 48).

À noção de incidente ou de evento, como situações parcialmente inesperadas, é que se colocam as intervenções humanas mais complexas e mais importantes (ZARIFIAN, 2012). Nas falas dos entrevistados, foram relatados como incidentes críticos momentos que são esperados, mas que dependem de maior dedicação pelos servidores: a gestão da matrícula dos alunos da graduação, a ausência de professores em sala e as típicas disfunções burocráticas.

A gestão da matrícula envolveria todo o seu processamento, desde o período anterior a matrícula, com os ajustes do sistema, ao posterior, quando são feitos ajustes individuais nas matrículas dos alunos. Esse foi um dos eventos mais lembrados, que exigem maior empenho de diversas competências para solução dos problemas: habilidades com o sistema, entendimento das regras e normatização da universidade sobre a matrícula e o sistema de formação dos alunos e a paciência com e empatia pelas dificuldades do usuário.

As disfunções burocráticas relatadas como excesso de exigências e procedimentos confusos, falta de flexibilidade, atrasos nos processos também exigiriam competências bem definidas. Competências como o bom relacionamento interpessoal, que favoreceria o acesso a pessoas detentoras do conhecimento necessário ou a compreensão das regras e regulamentos internos da instituição, para evitar problemas e acelerar ou desenlaçar processos, bem como a boa organização do local e da rotina de trabalho seriam fundamentais para o desempenho competente das atividades de um servidor Assistente em Administração.

O outro incidente ainda mais cotidiano, a ausência dos professores em sala de aula sem conhecimento pela instituição, típico problema de comunicação entre o professor ausente e a secretaria do colegiado ou secretaria geral da escola, relaciona-se com outra noção de Zarifian (2012), a comunicação. Segundo Zarifian (2012), a noção de comunicação na atualidade ultrapassa o simples recebimento e repasse de informações, compreenderia: o entendimento de problemas e obrigações dos outros; autoentendimento e autoavaliação das próprias ações; conclusão de acordos para o alcance de objetivos comuns e o compartilhamento de normas e regras de acesso a informações e benefícios (ZARIFIAN, 2012).

Ao aproximarmos as dificuldades informacionais e comunicacionais mencionadas pelos respondentes, como esse problema da ausência do professor em sala de aula ou a típica assimetria informacional, também mencionada, situação na qual as informações necessárias se perdem em meio à organização não chegando simetricamente a todos os destinatários, com a noção de Zarifian (2012), deve-se ter em mente a amplitude que esses problemas têm nos setores analisados. Assim, a situação comunicacional ainda demanda uma análise bem mais aprofundada para se corrigir as dificuldades, e, mesmo assim, ainda serão graduais. No caso da relação com os professores, deve-se estimular o uso de mais canais de comunicação ou canais mais assertivos que garantam a comunicação, sobre faltas ou outros problemas. Já a assimetria informacional, como aqui relatada, também deve ser bem mais detalhada, pois envolveria diversos setores da organização.

Ao se concluir esta análise, deve-se voltar ao conceito de competências de Durand (2000), das três dimensões dos conhecimentos, habilidades e atitudes, para se comparar com o processo de recrutamento e seleção nos serviço público, como aqui descrito. Os três aspectos das competências podem ser observados em momentos do processo: os conhecimentos e habilidades, durante o concurso público, pelas provas teóricas e práticas; as atitudes ainda se ausentam dos processos legais da admissão, devido às dificuldades do serviço público em se estruturar de forma a garantir a objetividade, legalidade e impessoalidade necessários aos concursos públicos. Entretanto, ao serviço público ressalva-se o direito de um longo período de experiência, o Estágio Probatório, quando as atitudes serão moldadas e avaliadas conforme as necessidades da organização. Assim, tanto os novos servidores quanto a universidade possuem razoável tempo para a solução de *gaps* de competências, em qualquer uma das dimensões, possibilitando a adaptação dos servidores às necessidades institucionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este trabalho, busca-se inspiração no poema de João Cabral de Melo Neto, que abriu este texto. As angústias daquele funcionário, em uma repartição inóspita, cercado de arquivos e proibições, não são muito diferentes dos anseios e percepções dos servidores públicos contemporâneos. Aos “funcionários” de hoje, a sua percepção sobre o trabalho e sobre o serviço público são fundamentais para que tenham desempenho competente e, da mesma forma, exigido pela instituição, a partir da sua alocação. Para se compreender esse processo, deve-se escutar esse trabalhador, bem como a seus pares e colegas e outros membros da organização, observando-se esse fenômeno a partir de pontos de vista diversos.

Esta dissertação surgiu do interesse em compreender como ocorre o processo de alocação de servidores aprovados em concurso público, por meio de Competências, nos cargos de Assistente em Administração e Auxiliar em Administração, na admissão desses novos servidores para uma universidade pública federal – como assim delimitou sua pergunta de pesquisa. Pela construção do referencial teórico sobre Competências e Gestão Universitária, com a descrição dos processos de admissão e as entrevistas tanto com as pessoas selecionadas, quanto com suas chefias imediatas e com o pessoal que promove a admissão, procurou-se responder a essa questão, sob a forma acadêmica, contribuindo para o estado da arte das Ciências Gerenciais e da Gestão Pública e para o conhecimento a respeito dos servidores públicos.

Este trabalho também se preocupou em satisfazer os demais objetivos específicos. Ao se cumprir o objetivo “descrever as dinâmicas das demandas de profissionais e como seus perfis são elaborados visando à seleção e o recrutamento de pessoas por meio dos concursos públicos”, verificou-se que, devido às características próprias na universidade, esse processo é bem complexo e envolve a PRORH e as unidades acadêmicas e administrativas, dotadas de autonomia gerencial. Assim, requer dos profissionais de recursos humanos a compreensão dessa dinâmica de forma a assessorar as diversas unidades na preparação dos perfis dos profissionais adequados às suas necessidades, cabendo à PRORH a agilidade e as técnicas precisas para selecionar e avaliar os perfis dos admitidos, fechando, assim, o ciclo da admissão como sucesso.

O outro objetivo, “observar a adequação dos indivíduos dos cargos de Assistente em Administração e Auxiliar em Administração na sua atuação em atividades típicas da universidade ligadas diretamente à gestão do ensino de graduação e outras atividades correlatas”, relaciona-se diretamente com as entrevistas das chefias e dos seus subordinados, ocupantes do cargo de Assistente em Administração. Em que pese à amostra não ter selecionado servidor ocupante do cargo de Auxiliar em Administração, a similitude entre os cargos garante a comparação entre suas atividades típicas e não influencia negativamente sobre a análise. Entre os respondentes, em especial as chefias e os servidores, observou-se, ainda que com pequenas ressalvas, a adequação dos perfis dos servidores do cargo de Assistente em Administração entrevistados, admitidos com as competências requeridas para os postos de trabalho ou mesmo com os *gaps* de competências já solucionados num médio prazo.

O terceiro objetivo específico, “analisar os elementos da Gestão por Competências adequados às necessidades de recrutamento, seleção e alocação de pessoas por meio de concursos públicos, atendendo às exigências gerenciais e legais”, satisfaz-se a partir dos resultados, uma vez que os respondentes, com ênfase no pessoal do DRH, apresentaram críticas o processo de recrutamento e seleção da universidade, bem como sugerir aprimoramentos. Por outro lado, os servidores e suas chefias também contribuíram com suas falas ao apresentarem sua compreensão sobre os principais desafios dos postos de trabalho e sobre as competências necessárias para o desempenho competente, e assim, terem condições de defini-los no momento do ingresso de novos servidores e na adaptação destes novos.

Além da satisfação dos objetivos específicos desta dissertação, outros achados devem ser ressaltados como o mapeamento das competências dos servidores do cargo de Assistente em Administração como detalhado no final do capítulo da Análise dos Dados, bem como o apontamento dos incidentes críticos relacionados ao cotidiano dos servidores entrevistados. Esses dados poderão favorecer melhorias no processo de admissão e incrementam o conhecimento a respeito das múltiplas atividades desse cargo e suas contribuições efetivas a organização.

Pode-se apontar outro achado interessante sobre o conflito geracional, conforme apontado por alguns respondentes, entre os novos servidores e os servidores mais experientes na universidade. Essa questão não foi aprofundada, ficando como sugestão para novos trabalhos a serem desenvolvidos sobre a carreira dos técnicos das universidades. Entretanto,

o resultado aqui registrado apresentou que esse conflito surge dos anseios divergentes dos novos servidores, como suas expectativas a respeito da universidade e do serviço público e os anseios e interesses dos servidores experientes, moldados na sua vivência na instituição. Isso se refletiu, de forma clara, ao se discutir comprometimento institucional, quando as chefias, que têm em média 15 anos de atividades na universidade, avaliaram essa competência a respeito dos novos colegas, afirmando serem, em sua maioria, pouco comprometidos e pouco afeitos à instituição e ao trabalho. De outro lado, os servidores entrevistados, em sua maioria, afirmaram se sentirem comprometidos, mesmo que não seja do mesmo tipo de envolvimento. Desse achado surge uma das sugestões a organização para que estes anseios e interesses divergentes sejam conciliados promovendo maior interação entre as chefias e seus subordinados.

Para além de satisfeitos objetivos propostos aqui, academicamente, o trabalho também se constitui contribuição para o aprimoramento do serviço público e da gestão de recursos humanos nas universidades públicas, onde muitas das questões abordadas aqui são também comuns. Da mesma forma como contribuiu para o desenvolvimento profissional e acadêmico do autor, uma vez que possibilitou a utilização de um conceito teórico e sua observação na prática da gestão de pessoas e também da prática acadêmica do desenvolvimento de uma pesquisa, envolvendo metodologia complexa, levantamento de dados primários e técnicas de análise como a Análise de Conteúdo.

O trabalho também pode oferecer sugestões à universidade, fazendo-se necessário rememorar as contribuições dadas pelos servidores do DRH, não sendo menos importantes os resultados advindos das entrevistas com os servidores e suas chefias. Diretamente ao concurso público, emerge a necessidade de se propor provas práticas, além das tradicionais provas objetivas, o que favoreceria a observação das habilidades dos candidatos e não somente conhecimentos. A adoção de avaliações psicológicas, nos termos da lei, também poderia acrescentar maiores informações a respeito do perfil dos candidatos e observar as atitudes destes, relevantes para o serviço público. Além disso, um sistema eficiente de treinamentos promoveria melhor adaptação dos servidores, atuando no desenvolvimento das competências remanescentes. De acordo com muitos relatos, alguns servidores participaram de atividades de capacitação, e sobre elas, apresentaram pontos positivos favoráveis ao seu desempenho.

As menções sobre a qualidade de vida dos servidores, embora não sejam temas desta dissertação, surgem em meio aos resultados em várias falas e estimuladas, de alguma forma, pela pergunta sobre o ganho social do trabalhador competente. Denota-se, assim, que o desenvolvimento de atividades e a promoção da qualidade de vida dos servidores da universidade favoreceriam a formação de ambiente propício a adaptação dos servidores, uma vez que se sentiu valorizado entre os mesmos.

Como principal limitação deste estudo, há que se ressaltar a complexidade das universidades públicas e da UFMG. Assim, a amostra de selecionada apenas entre as seções de ensino, colegiados de graduação e secretarias gerais não trariam exatamente a visão da enorme gama de atividades dos servidores Assistentes em Administração e o seu diversificado agir competentemente. Entretanto, este trabalho oferece sua contribuição como um dos possíveis exemplos deste agir responsável e reconhecível. Somam-se a essa limitação as outras tradicionais limitações do curto tempo de um mestrado e a de pessoal para a pesquisa, uma vez que somente o mestrando e seu orientador se dedicaram a este trabalho, auxiliados por um transcritor para as entrevistadas.

De forma correspondente, ficam aqui registradas sugestões para outros trabalhos, como a ampliação do campo. A pesquisa poderia ser expandida para outras universidades ou também para as instituições técnicas federais, para se ouvir um número maior de servidores Assistente em Administração em mesma atuação junto à gestão da graduação. Ou, então, essa expansão poderia ser feita para as demais atividades desenvolvidas por esses servidores, nas diversas situações profissionais oferecidas pelas universidades. Ainda na mesma linha, a expansão da amostra para outros cargos de cunho mais técnico ou cargos de nível superior poderiam oferecer novas contribuições ao campo da Gestão de Pessoas no serviço público, aumentando a sua abrangência.

Erro Tipográfico

A luta contra o erro tipográfico tem algo de homérico. Durante a revisão os erros se escondem, fazem-se positivamente invisíveis. Mas, assim que o livro sai, tornam-se visibilísimos, verdadeiros sacis a nos botar a língua em todas as páginas. Trata-se de um mistério que a ciência ainda não conseguiu decifrar.

Monteiro Lobato

REFERÊNCIAS

ALLEN, Natalie; MEYER, John P.A. A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human resource management review*, v. 1, n. 1, p. 61-89, 1991.

AMARAL, Helena Kerr do. Desenvolvimento de competências de servidores na administração pública brasileira. *Revista do Serviço Público*, Brasília, v. 57, n. 4, p. 549-563 Out/Dez 2006.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Competência e qualificação: duas noções em confronto, duas perspectivas de formação dos trabalhadores em jogo. *22ª Reunião Anual da ANPEd – GT Trabalho e Educação*. Caxambu-MG, 1999.

BARBOSA, Allan Claudios Queiroz, BITENCOURT, Cláudia. A gestão de competências. In: BITENCOURT, Cláudia (org). *Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

BARBOSA, Allan Claudius Queiroz. *Gestão de Competências e o Impacto na Gestão de Pessoas – Uma Análise em Grandes Organizações de Minas Gerais (Projeto Integrado UFMG/CNPq – 2000/2002)*.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS, Antônio Virgílio; BRANDÃO, Margarida; PINHO, Ana Paula. Comprometimento Organizacional: uma análise do conceito expresso por servidores universitários no cotidiano de trabalho. *Revista de Administração Contemporânea*, São Paulo, v. 1, n. 2, ANPAD, maio/agosto 1997.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann; CHAUÍ, Marilena de Souza. *Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior*. Brasília: UNESCO, 2008.

BITENCOURT, Cláudia (org). *Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

BHATTACHARYYA, Dipak Kumar. *Human resource research methods*. Oxford; New York: Oxford University Press, 2007.

BOHRER, Iza; PUEHRINGER, Janaina Orso; SILVA, Daniele S.; NAIRDÓF, Judith. A história das universidades: o despertar do conhecimento. *14ª Jornada Nacional da Educação: a Educação na Sociedade dos Meios Visuais*, Centro Universitário Franciscano - Unifra, Santa Maria, Outubro, 2008.

BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; ABBAD, Gardênia da Silva; MOURÃO, Luciana. *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas*. Porto Alegre: Bookman: Artmed, 2006.

BRANDÃO, Hugo Pena. *Mapeamento de competências: métodos, técnicas e aplicações em gestão de pessoas*. São Paulo: Atlas, 2012.

BRANDAO, Hugo Pena; BAHRY, Carla Patricia. Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências. *Revista do Serviço Público*, v. 56, n. 2, p. 179-194, Brasília, ENAP, Abr/Jun 2005.

BRANDAO, Hugo Pena; BAHRY, Carla Patrícia; FREITAS, Isa Aparecida de. Os impactos do suporte à transferência sobre a aplicação de competências no trabalho: a percepção dos mestres e doutores do Banco do Brasil. *Revista de Administração da USP*, São Paulo, v.43, n.3, p.224-237, jul./ago./set. 2008.

BRANDAO, Hugo Pena; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. *Aprendizagem, contexto, competência e desempenho: um estudo multinível*. Tese (doutorado). Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações, Brasília, 2009.

BRANDAO, Hugo Pena; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Causas e efeitos da expressão de competências no trabalho: para entender melhor a noção de competência. *Revista de Administração Mackenzie*, vol. 8, n. 3, p. 32-49, 2007.

BRANDAO, Hugo Pena; GUIMARAES, Tomás de Aquino. Gestão de competência e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto. *Revista de Administração de Empresas*, v. 41, n. 1, p. 8-15, São Paulo, Jan./Mar. 2001.

BRASIL. Decreto n.º 8.659 de 5 de abril de 1911. Aprova a lei Organiza do Ensino Superior e do Fundamental na República. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=58698>

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Gestão Pública. *Boletim Estatístico de Pessoal e Informações Organizacionais*. V.19, n. 225. Brasília: MPOG, Jan 2015.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Gestão. *A política de recursos humanos na gestão FHC*. Brasília: MPOG/SEGES, 2002.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. *Reforma do Estado para a Cidadania – A Reforma Gerencial Brasileira na Perspectiva Internacional*. Brasília: ENAP/Editora 34, 1998.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. *Revista do Serviço Público*, n. 47, v. 1, jan-abr/1996.

BRUNO-FARIA, Maria de Fátima; BRANDAO, Hugo Pena. Competências relevantes a profissionais da área de T&D de uma organização pública do Distrito Federal. *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, v. 7, n. 3, Set. 2003.

CARBONE, Pedro Paulo; BRANDÃO, Hugo Pena; LEITE, João Batista Diniz; VILHENA, Rosa Maria de Paula. *Gestão por competências e gestão do conhecimento*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

CARVALHO FILHO, José dos Santos. *Manual de Direito Administrativo*. 7a ed. Rio de Janeiro: Lumen Iuris, 2001.

CARVALHO, Iêda Maria Vecchioni; PASSOS, Antônio Eugênio Valverde Mariani; SARAIVA, Suzana Barros Corrêa. *Recrutamento e seleção por competências*. Série Cademp. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

CORAIOLA, Diego Maganhotto; SANDER, Josué Alexandre; MACCALI, Nicole; BULGACOV, Sérgio. Estudo de Caso. In: TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch (org.). *Pesquisa qualitativa em administração: fundamentos, métodos e usos no Brasil*. São Paulo: Atlas, 2013.

COSTA, Everton de Brito Oliveira; RAUBER, Pedro. História da educação: surgimento e tendências atuais da universidade no Brasil. *Revista Jurídica UNIGRAN*. Dourados, MS, v. 11, n. 21, Jan./Jun.2009.

COSTA, Thiago Dias, ALMEIDA JUNIOR, João Cauby de. Mapeamento de competências individuais dos servidores técnico-administrativos da Universidade Federal Do Pará. *VI Congresso CONSAID de Gestão Público*, Brasília, Abril/2013.

COUTINHO, Gledson Luiz. *Administração universitária: a Reforma de 1968 – nem completamente entendida, nem completamente implantada*. Belo Horizonte: Edição do autor, 2009.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Trad. Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRETELLA JÚNIOR, José. *Curso de Direito Administrativo*. 13a ed. Rio de Janeiro: Forense, 1994.

CRIFE, Edward J. *Profissionais disputados: as 31 competências de quem agrega valor nas empresas*. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformada – o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DADOY, Mireille. As noções de competência e competências à luz das transformações na gestão da mão-de-obra. In: TOMASI, Antônio (org.). *Da qualificação à competência: pensando o século XXI*. Campinas: Papirus, 2004.

DESAULINIERS, Julieta Beatriz (org.). *Formação & trabalho & competência: questões atuais*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

DURAND, Thomas. Forms of incompetence. In: SANCHEZ, Ron; HEENE, Aimé (org.). Theory development for competence-based management, *Advances in Applied Business Strategy*, V. 6 (A), Greenwich: JAI Press, 2000.

DURAND, Thomas. L'alchimie de l'incompétence. *Revue Française de Gestion*, n. 127, p. 84-102, jan./fév. 2000.

DUTRA, Joel Souza. *Competências: conceitos e instrumentos para a Gestão de Pessoas na Empresa Modernas*. São Paulo: Atlas, 2007.

DUTRA, Joel; FLEURY, Maria Tereza Leme; RUAS, Roberto (org.). *Competências: conceitos, métodos e experiências*. São Paulo: Atlas, 2008.

EISENHARDT, K. Building theories from case study research. *The Academy of Management Review*, v. 14, n.4, 1989.

ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. *Revista do serviço público*. Brasília: ENAP. Diversos números.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Universidade e poder – análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Vinte e cinco anos de reforma universitária: um balanço. In: MOROSINI, Marília Costa. *Universidade no Mercosul*. São Paulo: Cortez, 1998.

FLEURY, Afonso Carlos Correa; FLEURY, Maria Tereza Leme. *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira*. São Paulo: Atlas, 2000.

FLEURY, Maria Tereza Lema; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, São Paulo, Edição Especial 2001, p. 183-196, 2001.

FLEURY, Maria Tereza Lema; OLIVEIRA JUNIOR, Moacir de Miranda (org.). *Gestão estratégica do conhecimento – integrando aprendizagem, conhecimento e competências*. São Paulo: Atlas, 2001.

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GAETANI, Francisco. Capacitação de Recursos Humanos no serviço público: problemas e impasses. *Revista do Serviço Público*, Brasília, ENAP, 1998.

GRAMIGNA, Maria Rita. *Modelo de competências e gestão dos talentos*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

GRILLO, AntonioNiccolo. *Desenvolvimento de pessoal nas universidades – em busca da qualidade do ensino superior*. Florianópolis: Insular, 1996.

GUGEL, Maria Aparecida. *Pessoas com deficiência e o direito ao concurso público: reserva de cargos e empregos públicos, administração pública direta e indireta*. Goiânia: Ed. da UCG, 2006.

GUIMARÃES, T. A. A nova administração pública e a abordagem da competência. *Revista de Administração Pública*, v.34, n.3, 2000.

HONDEGHEM, A.; HORTON, S.; SCHEEPERS, S. Modèles de gestion des competences en Europe. *Revue française d'administration publique*, 16, p. 561-576, 2005.

HONDEGHEM, Annie; BEECK, Sophie Op de. *Managing Competencies in Government: State of the Art Practices and Issues at Stake for the Future*. Paris: Organisation de coopération et de développement économiques, 2010.

HONDEGHEM, Annie; HORTON, Sylvia, SCHEEPERS, Sarah. Modelos de gestão por competências na Europa. *Revista do Serviço Público*, v. 57, n. 2, p. 241-258, Brasília, ENAP, Abr/Jun 2006.

LE BOTERF, Guy. Avaliar a competência de um profissional – três dimensões a explorar. *Pessoal*, Lisboa, Associação Portuguesa de Gestão de Pessoas, p. 60-63, junho/2006.

LE BOTERF, Guy. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LONGO, F. *Mérito e Flexibilidade: gestão das pessoas no setor público*. São Paulo: FUNDAP, 2007.

MARCONI, N. Uma radiografia do emprego público no Brasil: análise e sugestões de políticas. In: LOUREIRO, M.; ABRUCIO, F.; PACHECO, R. (Org.) *Burocracia e política no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

MARCOVITCH, Jaques. *A universidade (im)possível*. São Paulo: Futura, 1998.

MARTINS, Bruna Borghezani; DALMAU, Marcos Baptista Lopez; TOSTA, Kelly Cristina Benetti Tonani; TOSTA, Humberto Tonani; TECCHIO, Edivandro Luiz. Os desafios da implementação da gestão do desempenho por competências em uma universidade pública – uma análise relacionada ao desempenho humano nas organizações. *IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*, Florianópolis, novembro/2009.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C.. A Universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 131-151, Maio/Ago. 2000.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, no. 14, Rio de Janeiro, maio/ago. 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. *Manual de Atribuições - PUCRCE (Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos)*. Mimeografado. Brasília, 1987.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Superior, Diretoria de Desenvolvimento das Instituições Federais de Ensino Superior. (2009, outubro). *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano*. Brasília, DF, Brasil. Recuperado em 03 de dezembro de 2014, de <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1085>.

MONTEIRO, Rosângela Vieira; CAMARA, Leonor Moreira. *Dimensões do processo de profissionalização da carreira de finanças e controle do poder executivo federal*. Dissertação (mestrado). Universidade de Brasília, Programa de Pós-graduação em Administração, Brasília, 2012.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. *RAC*, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 731-747, Jul./Ago. 2011.

NOGUEIRA, R.; SANTANA, J. Human Resource Management and public sector reforms: trends and origins of a new approach. Brasília: IPEA, 2002. Texto para Discussão nº 888.

NUNES, F.; MARTINS, L.; DUARTE, H.. *Competency Management in EU Public Administrations*. EUPAN – Human Resources Working Group, 2007.

NUNES, Rogério da Silva; QUADROS, Daniela; OLIVEIRA FILHO, Adão de. Avaliação do processo de ingresso dos servidores Técnico-administrativos da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. *Revista de Gestão Universitária da América Latina*, Florianópolis, Edição especial 2011, p. 274-288.

OECD. *Avaliação da Gestão de Recursos Humanos no Governo – Relatório da OCDE: Brasil 2010*. Paris: OECD Reviews of Human Resource Management in Government, 2010.

ONU. A gestão de pessoas como um recurso estratégico. *Revista do Serviço Público*, Brasília, v.57, n.3, jul.set. 2006.

PACHECO, Andressa SasakiVasques ; RISSI, Maurício; PACHECO, Anderson Sasaki Vasques; STELZER, Joana; ALMEIDA, Mário de Souza. Proposta de melhoria no desempenho nas funções administrativas em uma universidade federal. *Revista de Gestão Universitária da América Latina*, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 42-59, jan. 2013.

PAIVA, Kely César Martins de; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. Competências, Gestão de Competências e Profissões: Perspectivas de Pesquisas. *RAC*, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 339-368, Abr./Jun. 2008.

PANTOJA, Maria Júlia; CAMÕES, Marizaura; e BERGUE, Sandro (Org.). *Gestão de pessoas: bases teóricas e experiências no setor público*. Brasília: ENAP, 2010.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Relações de Poder na Universidade Pública Brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 78, n. 188/189/190, p. 195-215, jan/dez 1997.

PEREIRA, Júlio César Rodrigues. *Análise de dados qualitativos – estratégias metodológicas para ciências da saúde, humanas e sociais*. São Paulo: Edusp, 2004.

PIRES, Alexandre Kalil [et al.]. *Gestão por competências em organizações de governo*. Brasília: ENAP, 2005.

PIRES, José Calixto de Souza; MACEDO, Kátia Barbosa. Cultura organizacional em organizações públicas no Brasil. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 81-104, Fev. 2006.

PIZZATO, Fábio. É possível pensar em remuneração por competência? In: BITENCOURT, Cláudia (org). *Gestão contemporânea de pessoas: novas práticas, conceitos tradicionais*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

RAMPERSAD, Hubert K. *Scorecard para performance total*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

ROCHA, Eduardo Peixoto. *Gestão de pessoas por competências: um enfoque gerencial*. Campinas: Alínea, 2009.

SANDBERG, Jörgen. *Human competence at work*. Gotebork: BAS, 1994.

SANTOS, Aleksandra Pereira dos. Conhecimentos, habilidades e atitudes: o conceito de competências no trabalho e seu uso no setor público. *Revista do Serviço Público*, v. 62, n. 4, p. 369-386, Brasília, ENAP, Out/Dez 2011.

SCIANNI, Marcelo Alvim; BARBOSA, Allan Claudius Queiroz. *Articulação de competências organizacionais e individuais: limites e possibilidades – um estudo em organizações de Minas Gerais*. Tese (doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração, Belo Horizonte, 2008.

SILVA, Francielle Molon da; MELLO, Simone Portella Teixeira de. A noção de competência na gestão de pessoas: reflexões acerca do setor público. *Revista do Serviço Público*, v. 62, n. 2, p. 167-183, Brasília, ENAP, Abr/Jun. 2011.

SILVA, Francielle Molon da; MELLO, Simone Portella Teixeira. A implantação da gestão por competências: práticas e resistências no setor público. *Revista Eletrônica de Administração e Turismo – ReAT*, v. 2, n. 1, JAN./JUN. 2013.

SOUZA, Irineu Manoel; VARVAKIS, Gregório. *Gestão das universidades federais brasileiras: uma abordagem fundamentada na gestão do conhecimento*. Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Florianópolis, 2009.

SPENCER, Lyle M.; SPENCER, Signe M., *Competence at work: models for superior performance*. New York: Wiley, 1993.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. *Educação no Brasil*. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2007.

UFMG. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017*. UFMG, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG, COMISSÃO PERMANENTE DE PESSOAL TÉCNICO-ADMINISTRATIVO. *Relatório do encontro de trabalho proposições de políticas de administração de recursos humanos*. Mimeografado. Belo Horizonte, Out/1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG. *Relatório de gestão 2010-2014*. Belo Horizonte: Imprensa Universitária, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG. *Relatório de gestão 2012*. Belo Horizonte: Imprensa Universitária, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG. *Relatório de gestão 2010-2014*. Belo Horizonte: Imprensa Universitária, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG. *Relatório de gestão 2012*. Belo Horizonte: Imprensa Universitária, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG; PRO-REITORIA DE RECURSOS HUMANOS. Manual Programa de Avaliação de Desempenho dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação. Mimeografado. Belo Horizonte, Ago/2013.

VIEIRA, Fernando de Oliveira; MACHADO, Dyuliana Maria Garcia Soares. A abordagem da gestão por competência para alocação de pessoal em organizações públicas. *VII Congresso Nacional de Excelência em Gestão*, Rio de Janeiro, agosto, 2011.

WAHRLICH, Beatriz. *Reforma administrativa na era de Vargas*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1983.

ZARIFIAN, Philippe. *O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. São Paulo: Senac São Paulo, 2003.

ZARIFIAN, Philippe. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2012.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro da entrevista semiestruturada – Chefias

1. Quais são as atividades rotineiras do servidor FULANO?
2. Qual o perfil profissional adequado para desempenhar as atividades do setor?
3. Quais conhecimentos você considera serem necessários para execução destas tarefas?
4. Quais técnicas e habilidades você considera serem necessários para execução destas tarefas?
5. Quais atitudes e comportamentos você considera serem necessários para execução destas tarefas?
6. A unidade tem recebido os profissionais adequados para o desempenho das atividades? O que falta nos perfis?
7. O Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos da UFMG, quando da distribuição das vagas, solicitou a todas as unidades que enviassem perfis desejados para o preenchimento das vagas. Você quem elaborou o perfil desejado da vaga que FULANO ocupa?
 - a. Se não, quem elaborou?
 - b. Você teve conhecimento prévio ou deu alguma opinião sobre o perfil desejado?
 - c. Quais foram as maiores dificuldades na elaboração do perfil?
8. Você considera que FULANO (Subordinado) estava preparado para assumir as atividades no setor?
9. Tenho aqui a descrição sucinta do cargo de FULANO, como foi publicada no seu edital de concurso. Poderia me apontar, dentre elas, quais elementos se identificam com suas atividades rotineiras?
10. Quais são os principais problemas do seu setor?
 - a. Como FULANO se movimenta para resolver estes problemas?
11. Como é a comunicação no seu setor de trabalho?
12. Diante de situações inesperadas e novas, como FULANO age?
13. No tempo em que se encontra na UFMG, FULANO pôde ensinar para os colegas um pouco do que sabe?
 - a. Aprendeu coisas com colegas? Quais?

14. Como FULANO se relaciona com os colegas de setor e de Unidade?
15. Quais são as responsabilidades do trabalho de FULANO? Qual o nível de suas responsabilidades?
 - a. As pessoas (professores, alunos, colegas técnicos) recorrem a FULANO em que situações?
16. Como você avalia o comprometimento de FULANO com a Unidade e com a Universidade?
17. Qual a entrega esperada do servidor FULANO para a Unidade e para a Universidade?
18. Qual o seu ganho social obtido por meio do seu desempenho?

Apêndice B – Roteiro da entrevista semiestruturada – Servidores

1. Descreva quais são suas atividades rotineiras.
2. Você conhece a descrição do seu cargo? Tenho aqui a descrição sucinta de seu cargo, como foi publicada no edital do concurso, poderia me apontar, dentre elas, quais elementos se identificam com suas atividades rotineiras?
3. Quais as atividades que você considera não estarem listadas na descrição?
4. Quais conhecimentos você considera serem necessários para execução destas tarefas?
5. Quais técnicas e habilidades você considera serem necessários para execução destas tarefas?
6. Quais atitudes e comportamentos você considera serem necessários para execução destas tarefas?
7. Você se considerava previamente preparado para as rotinas as quais desempenha?
8. Houve algum tipo de treinamento no início das atividades?
9. Quais são os principais problemas do seu setor e como você se movimenta para resolver estes problemas?
10. Como é a comunicação no seu setor de trabalho?
11. Diante de situações inesperadas e novas, como você age?
12. No tempo que você se encontra na UFMG, você já pode ensinar para os colegas um pouco do que sabe?
13. Como você se relaciona com os colegas de setor e de Unidade?
14. Você se sente engajado, comprometido com a instituição?
15. Quais são suas responsabilidades de trabalho?
 - a. As pessoas (professores, alunos, colegas técnicos) recorrem a você em que situações?
16. O que a Universidade (UFMG) representa para você?
 - a. Como você contribui para isso?
17. Qual a entrega você entende ser a esperada para a Unidade e para a Universidade?
18. Qual o seu ganho social obtido por meio do seu desempenho?

Apêndice C – Roteiro entrevista pessoal – Departamento de Desenvolvimento Recursos Humanos

1. Como é definido o perfil elaborado pelas unidades na alocação dos novos servidores?
2. Como se desenvolve a construção do perfil dos candidatos no DRH?
3. Tenho aqui a descrição sucinta dos cargos, como foi publicada no edital do concurso. Poderia me apontar, dentre elas, quais elementos se identificam com as atividades rotineiras demandas pelas Unidades?
4. Quais conhecimentos você considera serem necessários para execução destas tarefas?
5. Quais técnicas e habilidades você considera serem necessários para execução destas tarefas?
6. Quais atitudes e comportamentos você considera serem necessários para execução destas tarefas?
7. Qual o perfil dos candidatos que está chegando para ser admitido?
8. Como você acredita que a Universidade pode aprimorar o processo de admissão de forma a trazer candidatos que tenham um perfil de competências mais próximo do necessário?
9. Qual a entrega esperada dos servidores admitidos para a Unidade e para a Universidade?
10. Qual o ganho social para o trabalhador competente?

Apêndice D – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Marcus Vinicius Gonçalves da Cruz, Pesquisador da Fundação João Pinheiro e Filipe Amaral Rocha de Menezes, Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Administração Pública da Fundação João Pinheiro, responsáveis pela pesquisa de mestrado “Gestão por Competências: estudo da alocação de profissionais em instituição federal de ensino” fazemos este convite para você participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende analisar a alocação de servidores aprovados em concurso público, por meio de Competências, na admissão de pessoas para os cargos de Assistente em Administração e Auxiliar em Administração, em processo de admissão de servidores técnico-administrativos para uma universidade federal. Acreditamos que ela seja importante porque parte do pressuposto que o modelo de Gestão por Competências é ferramenta essencial para atender as demandas de alocação de servidores técnico-administrativos para uma universidade pública, selecionados por meio de Concurso Público, aprimorando os processos de gestão de pessoas no âmbito da Gestão Universitária, devendo para tanto, a Administração da instituição se adaptar, em sua gestão em geral, ao modelo de Competências. Para sua realização será feito o seguinte: a realização de entrevistas para coleta de dados não disponíveis no DRH-UFMG, quando serão selecionados membros do quadro técnico-administrativo da UFMG, dos cargos de Assistente ou Auxiliar em Administração para responderem a entrevistas semi-estruturadas, individuais, e também suas respectivas chefias e também do pessoal de Recursos Humanos da Universidade serão entrevistados para se discutir a como se dá a adequação das competências individuais dos servidores com as competências necessárias aos postos de trabalho ocupados.

Sua participação constará de responder oralmente a entrevistas semi-estruturadas, feita pelo próprio pesquisador, gravadas em aparelhos próprios e transcritas. Os benefícios que esperamos como estudo são oferecer contribuições inovação à gestão universitária e modernização da administração pública.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato, com algum dos pesquisadores nos endereços, telefones e emails abaixo.

Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão, bastando simplesmente comunicar aos pesquisadores, conforme os contatos abaixo.

As informações desta pesquisa serão confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Marcus Vinicius Gonçalves da Cruz

Filipe Amaral Rocha de Menezes

Fundação João Pinheiro, Centro de Estudos de Políticas
Públicas - CEPP.

Endereço e contatos do orientando

Endereço e contatos do orientador

Esta folha deverá ficar com o entrevistado.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, documento _____, após a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com os pesquisadores, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar deste estudo.

Dados dos pesquisadores:

Marcus Vinicius Gonçalves da Cruz

Filipe Amaral Rocha de Menezes

*Fundação João Pinheiro, Centro de Estudos
de Políticas Públicas - CEPP.*

Endereço e contatos do orientando

Endereço e contatos do orientador

Belo Horizonte, ____ de _____ de 2014

Assinatura do Entrevistado

ANEXOS

Anexo A – Modelo de ofício para solicitação de informações referentes ao perfil dos servidores

Prezado Senhor,

Comunicamos a V. Sa. que atendendo à última etapa do preenchimento de vagas de cargos Técnico-Administrativos do REUNI e a reposição de cargos vagos do Quadro de Referência dos Servidores Técnico-Administrativos foram nomeados candidatos aprovados nos concursos realizados em 2009 e 2010. Solicitamos a V. Sa. o preenchimento do formulário abaixo com as possíveis funções e habilidades que serão exigidas do(s) servidor(es) recém-nomeado(s) à esta unidade.

Essas informações servirão de instrumento de análise para uma melhor lotação dos servidores recém admitidos, buscando o aproveitamento de suas habilidades e a adaptação ao ambiente de trabalho.

Contamos com sua colaboração para melhor atendermos às demandas de pessoal de sua unidade.

Informamos abaixo, os quantitativos que serão encaminhados a esta Unidade e a previsão de comparecimento dos novos servidores.

Atenciosamente,

Coordenadoria de Concursos e Admissão

Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos

Pró-Reitoria de Recursos Humanos

PERFIL FUNCIONAL DE SERVIDOR RECÉM ADMITIDO**UNIDADE:** _____**CARGO:** _____*I. Possível setor de trabalho ou lotação:**II. Prováveis atividades a serem desenvolvidas:*☐ Administrativo ☐ Infraestrutura ☐ Colegiado ☐ Seção de Ensino☐ Laboratório ☐ Contabilidade ☐ Setor Pessoal ☐ Compras☐ Almoxarifado ☐ Recepção ☐ Outras:*III. Habilidades específicas desejáveis para desenvolver as atividades do setor:*☐ Informática ☐ Línguas ☐ Produção textual ☐ Falar ao público☐ Outras: _____*IV. A função compreenderia atendimento ao público? ☐ Não ☐ Sim. Qual?*☐ Alunos ☐ Docentes ☐ Servidores ☐ Pacientes ☐ Comunidade Externa*V. Dias de trabalho:*☐ De segunda a Sexta ☐ Exceções _____*VI. Provável horário de trabalho:* _____*VII. Existe possibilidade de assumir cargo de chefia/coordenação?*☐ Sim ☐ Não*VIII. O trabalho será desenvolvido principalmente em grupo ou individualmente?*☐ Sim ☐ Não*IX. Possível chefia imediata:* _____ *Ramal:* _____*X. Outras observações:*_____

Anexo B – Formulário de entrevista semiestruturado utilizado pelos profissionais do DRH para anamnese admissional



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos

ENTREVISTA DE ADMISSÃO

CARGO: _____ DATA ____/____/____

1) IDENTIFICAÇÃO

NOME: _____

DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____

NATURALIDADE: _____ ESTADO CIVIL: _____

FILHOS – NÚMERO/IDADE: _____

ENDEREÇO: _____

CEP: _____

TELEFONE: _____

2) ESCOLARIDADE (informar curso/instituição/ano de conclusão)

- () Nível Fundamental _____
- () Nível Médio _____
- () Nível Superior _____
- () Especialização _____
- () Mestrado _____
- () Doutorado _____

Cursos complementares: _____

3) ÁREA PROFISSIONAL

Experiências anteriores: _____

Experiência atual: _____

Áreas/Atividades com menor e maior afinidade: _____

Relação com Pessoas/Equipe (atendimento ao público): _____

Qual a motivação para mudar de emprego? Porque escolheu a UFMG? _____

Expectativas: _____

Qual o “feed-back” mais importante que já recebeu - colega(s) de trabalho ou chefia(s)?

Quais as idéias ou sugestões mais produtivas que você teve na sua área de atuação?

4) ÁREA FAMILIAR

5) ÁREA SOCIAL

6) AUTO-IMAGEM (pessoal e profissional)

7) COMO OS OUTROS O PERCEBEM (ponto de vista pessoal e profissional)

8) ÁREA SAÚDE (condições físicas e psicológicas atuais, doenças, cirurgias, problemas alérgicos, de coluna, etc.)

PARECER PSICOLÓGICO

Anexo C – Fluxo de admissão dos servidores Técnico-Administrativos em Educação

FLUXO DOS PROCESSOS DE ADMISSÃO DE SERVIDORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO.

Após a realização do Concurso Público para os cargos técnicos e homologação a admissão é gerenciada pela PRORH e o DRH.

1. **DRH/DCA:** Encaminha para a PRORH as vagas disponíveis para nomeação.
2. **PRORH:** De acordo com demandas previamente registradas junto ao gabinete da PRORH, define a distribuição das vagas.
3. **DRH/DCA:** Elabora a portaria de nomeação.
4. **DRH/DAA:** Encaminha a portaria de nomeação para assinatura do Reitor e providencia publicação no DOU.
5. **DRH/DCA:** Após a publicação, insere o edital na página da UFMG. Informa as Unidades sobre as vagas que irão receber e solicita os perfis dos postos de trabalho, por e-mail.
6. **DRH/DCA e DAF e DAST:** O DCA convoca os candidatos para: receber a documentação pertinente para admissão, a entrevista com o corpo de psicólogos (DAF) e os exames médicos admissionais (DAST)
7. **DRH:** após as entrevistas com os psicólogos, são discutidos os perfis dos candidatos e os postos de trabalhos das Unidades, procurando-se a melhor lotação.
8. **DRH:** Após o direcionamento dos candidatos às vagas disponíveis:
 - a. Elabora Termo de Posse.
 - b. Elabora Carta de Apresentação que solicita que a Unidade informe a entrada em exercício do servidor.
 - c. Convoca o candidato para assinatura do Termo de Posse.
9. **UNIDADE (Seção de Pessoal):** Informa o DRH da entrada em exercício do técnico, por meio de formulários institucionais “Exercício TA” no Lótus Notes.
10. **DRH:** Após a entrada em exercício:
 - a. Lança dados do concurso no SIAPE.
 - b. Vincula CPF do candidato à vaga no SIAPE.
 - c. Elabora a portaria de lotação.

- d. Envia o processo ao DAP para inclusão no SIAPE e demais procedimentos para inclusão em folha de pagamento e geração de números de inscrição.