

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE REFERÊNCIA EM FORMAÇÃO E EAD
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA EM REDE NACIONAL

GISELA DE AMORIM COSTA VECCHIO

**PERCURSO METODOLÓGICO PARA A CONSTRUÇÃO DE TRILHAS DE
APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA EM INSTITUIÇÃO PÚBLICA CATARINENSE**

Florianópolis

2021

GISELA DE AMORIM COSTA VECCHIO

**PERCURSO METODOLÓGICO PARA A CONSTRUÇÃO DE TRILHAS DE
APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA EM INSTITUIÇÃO PÚBLICA CATARINENSE**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, do Centro de Referência em Formação e EaD, do Instituto Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Olivier Allain

Florianópolis

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor.

Vecchio, Gisela
PERCURSO METODOLÓGICO PARA A CONSTRUÇÃO DE TRILHAS
DE APRENDIZAGEM : uma proposta em instituição pública catarinense
/ Gisela Vecchio ; orientação de Olivier Allain.
- Florianópolis, SC, 2021.
111 p.

Dissertação (Pós-graduação Stricto Sensu - Mestrado)
- Instituto Federal de Santa Catarina, Centro de
Referência em Formação e Educação à Distância -
CERFEAD. Mestrado Profissional em Educação Profissional
e Tecnológica. Departamento de Educação à Distância.
Inclui Referências.

1. Capacitação profissional. 2. Ambiente não formal.
3. Trilhas de aprendizagem. I. Allain, Olivier. II.
Instituto Federal de Santa Catarina. Departamento de
Educação à Distância. III. Título.



GISELA DE AMORIM COSTA VECCHIO

PERCURSO METODOLÓGICO PARA A CONSTRUÇÃO DE TRILHAS DE APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA EM INSTITUIÇÃO PÚBLICA CATARINENSE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Santa Catarina – Cerfead, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 13 de agosto de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 Olivier Allain
Data: 13/08/2021 15:35:01-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. Olivier Allain
Instituto Federal de Santa Catarina - Orientador

 Documento assinado digitalmente
Marcos Baptista Lopez Dalmau
Data: 13/08/2021 15:53:44-0300
CPF: 015.773.459-59
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof. Dr. Marcos Baptista Lopez Dalmau
Universidade Federal de Santa Catarina

Documento assinado digitalmente
 Paulo Roberto Wollinger
Data: 13/08/2021 16:06:10-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. Paulo Wollinger
Instituto Federal de Santa Catarina



GISELA DE AMORIM COSTA VECCHIO

PERCURSO METODOLÓGICO PARA A CONSTRUÇÃO DE TRILHAS DE APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA EM INSTITUIÇÃO PÚBLICA CATARINENSE

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Santa Catarina – Cerfead, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado e validado em 13 de agosto de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 Olivier Allain
Data: 13/08/2021 15:35:40-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof. Dr. Olivier Allain
Instituto Federal de Santa Catarina - Orientador

Documento assinado digitalmente
 Marcos Baptista Lopez Dalmau
Data: 13/08/2021 15:53:57-0300
CPF: 015.773.459-59
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof. Dr. Marcos Baptista Lopez Dalmau
Universidade Federal de Santa Catarina

Documento assinado digitalmente
 Paulo Roberto Wollinger
Data: 13/08/2021 16:06:54-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof. Dr. Paulo Wollinger
Instituto Federal de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

Durante minha trajetória no Mestrado, encontrei pessoas que foram relevantes nessa caminhada, as quais auxiliaram nesse percurso e que faço questão de agradecer nesse momento:

Ao meu orientador Olivier por sua paciência, dedicação e compartilhamento de conhecimentos, superamos muitos desafios, nos reinventamos em meio à pandemia que ainda assola o mundo.

Aos colegas de mestrado, com os quais compartilhei momentos de angústias, alegrias, experiências e aprendizados, principalmente, com Luciane, Fabio, Stenio, Estela, Walquíria, Patrick, Fernanda e Juliana, aos quais tenho um carinho especial, a eles desejo muito sucesso em suas escolhas.

Aos servidores do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional do Ministério Público de Santa Catarina que contribuíram para a realização dessa pesquisa.

Ao meu marido, parceiro de uma vida, Fernando, pelo apoio, incentivo e paciência em todos os momentos.

Ao meu filho, Gabriel, que me faz querer ser melhor e que traz alegria aos meus dias.

Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.

Paulo Freire

*Pode-se viver no mundo uma vida magnífica quando se sabe trabalhar e amar
aquilo que se trabalha.*

Tolstói

RESUMO

Esta dissertação aborda a formação dos servidores públicos, sua capacitação profissional e o autogerenciamento de sua carreira. Para tanto, esta dissertação formulou a seguinte questão-problema: o mapeamento de competências, o fluxo de trabalho e seus processos e o levantamento de necessidades de capacitação auxiliam na construção de trilhas de aprendizagem individualizadas dos servidores do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional do Ministério Público de Santa Catarina? Para responder tal questão, descreve-se a elaboração de uma proposta de percurso metodológico para a construção de trilhas de aprendizagem individualizadas, de maneira a auxiliar na formação e no desenvolvimento profissional. A construção de trilhas individualizadas para os servidores participantes é validada posteriormente em instrumento específico. Para alcançar esses objetivos, realiza-se pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, com caráter descritivo e com procedimentos técnicos, por meio de um estudo de caso aplicado no Centro de Estudos. Os resultados apontam que a construção de trilhas de aprendizagem não é estática, está em constante movimento, de modo que se percebe pelo estudo que, embora seja algo relativamente simples saber de suas competências gerais e específicas e o seu dia a dia laboral para definir qual itinerário seguir para sua aprendizagem na instituição, a maioria dos servidores apenas finalizou suas trilhas, ao receberem materializadas em um banner digital, de forma, que reformularam e acrescentaram outras temáticas nesse percurso que consideraram relevantes. Dessa forma, pode-se dizer que a metodologia utilizada na referida pesquisa contribuiu para a capacitação profissional dos servidores participantes do estudo.

Palavras-chave: Capacitação profissional. Ambiente não formal. Trilhas de aprendizagem.

ABSTRACT

This dissertation addresses the training of public servants, their professional training and self-management of their career. Therefore, this dissertation formulated the following problem-question: the mapping of competences, the work flow and its processes and the survey of training needs help in the construction of individualized learning paths for the employees of the Ministry's Center for Studies and Functional Improvement Santa Catarina public? To answer this question, we describe the elaboration of a proposal for a methodological path for the construction of individualized learning paths, in order to assist in training and professional development. The construction of individual trails for participating servers is later validated in a specific instrument. To achieve these objectives, qualitative research is carried out, of an applied nature, with a descriptive character and with technical procedures, through a case study applied at the Study Center. The results show that the construction of learning paths is not static, it is in constant movement, so it is clear from the study that, although it is relatively simple to know your general and specific skills and your daily work to define which itinerary to follow for their learning at the institution, most servers just finished their tracks, when they received them materialized in a digital banner, in a way that they reformulated and added other themes in this route that they considered relevant. Thus, it can be said that the methodology used in that research contributed to the professional training of the servants participating in the study.

Keywords: Professional training. Non-formal environment. Learning trails.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ciclo de Aprendizagem	24
Figura 2 – Mapa de desenvolvimento	32
Figura 3 – Construção de trilhas de aprendizagem	33
Figura 4 – Organograma do CEAF	38
Figura 5 – Resumo das etapas	41
Figura 6 – Mapas estratégicos	44
Figura 7 – Competências organizacionais e gerenciais	46
Figura 8 – Tripé para as trilhas de aprendizagem	47
Figura 9 – Competências comuns aos cargos	49
Figura 10 – Competências específicas do analista em Letras	50
Figura 11 – Competências específicas do analista em Biblioteconomia	50
Figura 12 – Competências específicas analista de apoio técnico do Ministério Público	51
Figura 13 – Competências específicas do analista em Biblioteconomia	51
Figura 14 – Competências específicas do técnico do Ministério Público	52
Figura 15 – Competências específicas do técnico do Ministério Público	53
Figura 16 – Banner Digital, Participante 1	71
Figura 17 – Banner Digital, Participante 2	72
Figura 18 – Banner Digital, Participante 3	73
Figura 19 – Banner Digital, Participante 4	74
Figura 20 – Banner Digital, Participante 5	75
Figura 21 – Banner Digital, Participante 6	76
Figura 22 – Ações para a construção de trilhas de aprendizagem	79
Figura 23 – Ação para o CEAF Virtual	82
Figura 24 – Intranet – CEAF Virtual	84

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade	54
Gráfico 2 – Escolaridade	55
Gráfico 3 – Formação	55
Gráfico 4 – Tempo de serviço	56
Gráfico 5 – Conhecimento do mapeamento de competências na instituição	57
Gráfico 6 – Participação em algum ciclo de competências	57
Gráfico 7 – Contemplação do mapeamento de competência	58
Gráfico 8 – Finalização do mapeamento do fluxo de trabalho	59
Gráfico 9 – Contemplação mapeamento do fluxo de trabalho	60
Gráfico 10 – Contemplação do LN	61
Gráfico 11 – Participação no LN	62
Gráfico 12 – Número de cursos	63
Gráfico 13 – Modalidade de curso	63
Gráfico 14 – Formas de aprendizagens	64
Gráfico 15 – Resultados do questionário de validação	70

LISTA DE SIGLAS

CEAF	Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNMP	Conselho Nacional do Ministério Público
CREAS	Centro de Referência Especializado em Assistência Social
EAD	Educação a distância
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FIA	Fundação Instituto de Administração
GEDEP	Gerência de Desenvolvimento de Pessoas
GEPER	Gerência de Pesquisa, Extensão e Revisão
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
LN	Levantamento de Necessidades
MP	Ministério Público
MPDFT	Ministério Público do Distrito Federal e Territórios
MPSC	Ministério Público de Santa Catarina
NUPIA	Núcleo Permanente de Incentivo à Autocomposição
PAEFI	Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos
PGJ	Procuradoria Geral de Justiça
PNDP	Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal
PROFEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
TJDFT	Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios
TJRJ	Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro
TJRO	Tribunal de Justiça de Rondônia
TRE-RS	Tribunal Regional Eleitoral do Rio Grande do Sul
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 SOBRE A PESQUISADORA	13
1.2 A CONTEXTUALIZAÇÃO	14
1.3 JUSTIFICATIVA E A DELIMITAÇÃO DO TEMA	16
1.4 PROBLEMA DE PESQUISA	17
1.5 OBJETIVOS	17
1.5.1 Objetivo Geral	17
1.5.2 Objetivos Específicos	18
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM UM CONTEXTO NÃO FORMAL E A EDUCAÇÃO CORPORATIVA	20
2.1.1 Aprendizagem	23
2.2 COMPETÊNCIA E GESTÃO POR COMPETÊNCIA	25
2.3 TRILHA DE APRENDIZAGEM	28
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	35
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	35
3.2 INSTRUMENTO DE PESQUISA	36
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA	38
3.4 ETAPAS DA PESQUISA	40
3.4.1 Etapa 1	40
3.4.2 Etapa 2	40
3.4.3 Etapa 3	40
3.4.4 Etapa 4	41
4 ESTUDO DE CASO	42
4.1 CENTRO DE ESTUDOS E APERFEIÇOAMENTO FUNCIONAL (CEAF)	42
4.2. TRILHAS DE APRENDIZAGEM NO CEAF: UM ESTUDO DE CASO	47
4.2.1 Descrição do Caso	47
4.2.2 Competências	49
4.2.3 Analista em Letras – GEPER	50
4.2.4 Analista em Biblioteconomia – Lotação Setor de EaD	50
4.2.5 Analista do MP – Apoio Técnico	51
4.2.6 Analista em Biblioteconomia – Lotação Gerência de Biblioteca	51
4.2.7 Técnico do MP – Setor de Eventos	52

4.2.8 Técnico do MP – Setor do Memorial	52
5 RESULTADOS DE PESQUISA	54
5.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	54
5.2 QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM INICIAL DE APRENDIZAGEM	56
5.2.1 Mapeamento de Competências	56
5.2.2 Mapeamento do fluxo de trabalho/ mapeamento de processos	59
5.2.3 Levantamento de Necessidades – LN	61
5.2.4 Cursos e Aprendizagens	62
6 PRODUTO EDUCACIONAL: PERCURSO METODOLÓGICO – BANNER DIGITAL	68
6.1 VALIDAÇÃO	69
6.1.1 Resultado do questionário de validação	70
6.2 BANNER DIGITAL	70
6.2.1 Participante 1	71
6.2.2 Participante 2	72
6.2.3 Participante 3	73
6.2.4 Participante 4	74
6.2.5 Participante 5	75
6.2.6 Participante 6	76
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
7.1 LIMITAÇÕES DA PESQUISA E DESAFIOS	82
7.2 PERSPECTIVAS FUTURAS	83
REFERÊNCIAS	84
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM INICIAL DE APRENDIZAGEM	89
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	91
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE VALIDAÇÃO	93
APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL	96

1 INTRODUÇÃO

As transformações sociais, econômicas e políticas da atualidade exigem dos profissionais uma dedicação e reflexão vinculadas à sua aprendizagem e seu conhecimento, devido às mudanças de paradigma e dos constantes desafios tanto para servidores quanto para as instituições, faz-se preciso adaptar-se às demandas e a novos contextos (MARTINO, 2001).

Por causa da opção pela pesquisa a ser problematizada e, posteriormente, a construção de um produto educacional, considerou-se a necessidade de tratar da formação dos servidores públicos e a relevância da escolha por trilhas de aprendizagem em uma escola de governo, fato que possibilita a esses servidores focarem em sua capacitação profissional e no autogerenciamento de sua carreira, de modo a aprimorar os serviços prestados à sociedade brasileira.

As escolas de governo são responsáveis por estimular e disseminar o conhecimento na gestão pública. Além disso, elas têm o dever de desenvolver as competências profissionais dos servidores que representam o Estado. Para essas instituições, desenvolver competências, habilidades e atitudes são imprescindíveis para que esses servidores possam, por meio da capacitação, ter o envolvimento não apenas do conhecimento explícito, mas também do conhecimento tácito, com resolução de problemas práticos, além de metodologias que são aplicadas na área de ensino e de aprendizagem (FERRAREZI; TOMACHESKI, 2010).

Para Le Boterf (1999), o ambiente de trabalho nas instituições é um espaço educacional que proporciona diversas possibilidades de aprendizagem, onde determinadas situações que se apresentam podem vir a ser uma oportunidade de aprendizagem que exigirá análise e reflexão a seu respeito.

Num espaço educativo não formal se possibilita construir uma nova visão para se perceber a cultura da instituição e, dessa forma, oferecer um ambiente de aprendizagem para os servidores. A modalidade não formal aborda processos educativos que acontecem fora da escola, com aglutinações de ideias, com produções de conhecimentos pela reflexão, com saberes herdados e adquiridos, na troca ainda de experiências em espaços e ações coletivas cotidianas (GOHN, 2008). No entanto, normalmente se confunde a educação não formal com a educação informal.

Segundo ainda Gohn (2008), compreende-se a educação informal como aquela que se adquire nas relações sociais, num processo de socialização, exemplos disso temos a família, os amigos, a comunidade, no que se pode ainda incluir os meios de comunicação em massa. A educação não formal, por sua vez, tem seus objetivos num processo interativo, com a meta de transmitir informação e formação política e sociocultural.

1.1 SOBRE A PESQUISADORA

Relato um pouco da minha trajetória acadêmica desde meus 17 anos. Após concluir o Ensino Médio, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), fui aprovada na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), no vestibular no curso de Pedagogia, onde me interessei por processos de aprendizagem de crianças, jovens e adultos e nas possíveis dificuldades de aprendizagem que aparecem nesses processos.

Posteriormente, direcionei-me para a área da Psicologia, tendo cursado no Centro Universitário de Brasília, onde morava à época, e, em seguida a essa graduação, procurei me especializar na área da Psicopedagogia. Ainda em Brasília, aperfeiçoei-me no comportamento infantil pelo Instituto Brasiliense de Análise do Comportamento/DF. Mesmo atuando na área de Psicologia, a temática dos processos de aprendizagem caminhou lado a lado do meu percurso acadêmico e profissional.

Atuei como docente por cinco anos em Escolas Estaduais de Santa Catarina no ensino fundamental. Já em Brasília, atuei por dois anos no cargo de docente de Sociologia no Ensino Médio na Rede Pública do Distrito Federal, onde desenvolvia em sala de aula diversos assuntos ligados ao cotidiano dos jovens discentes. Dentre eles, percebi a necessidade de refletir sobre seu futuro profissional e o mundo do trabalho; além disso, pude perceber os conflitos e as angústias gerados no que se refere às profissões e à falta de oportunidades de discutir tais temas no ambiente educacional.

Em minha trajetória profissional, atuei ainda desde 2004 na área de saúde mental, tanto em instituições públicas quanto em instituições privadas. Na Secretaria de Saúde do Estado de Santa Catarina, atuei no Ambulatório de Cirurgia Bariátrica, nas Unidades de Internação, no Hospital Dia, área da Infectologia, e no Programa de

Atenção Domiciliar Interdisciplinar, atuando também em equipes multiprofissionais. Na Prefeitura de Palhoça, fiz o atendimento clínico de crianças, adolescentes e adultos, seja com orientação aos pais das crianças e adolescentes atendidos, seja com avaliação psicológica e psicopedagógica, psicoterapia de grupo e trabalho em equipe multidisciplinar. Ainda como psicóloga, atuei no Centro de Referência Especializado em Assistência Social/CREAS/Florianópolis, especificamente no Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI) em atendimento e orientações de crianças, adolescentes e suas famílias em situação de direitos violados/violência psicológica, física e sexual.

Em instituição privada, atuei como psicóloga escolar, de modo que pude desenvolver vários projetos, dentre eles, o projeto de Orientação Profissional, tendo como objetivo facilitar o processo de escolha profissional do jovem, com orientações para a compreensão dos diferentes fatores que influenciam na sua identidade, no processo de escolha e na sociedade, a fim de contribuir para identificar o seu projeto de vida e suas possibilidades de realização pessoal.

Desde 2015 atuo como Analista em Pedagogia no Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional do Ministério Público de Santa Catarina, sendo, dentre as minhas funções, responsável pela atribuição pedagógica da pós-graduação *lato sensu* de Promotores de Justiça e a de integrante da equipe de apoio ao setor de Educação a Distância, onde atuo em cursos de curta duração, disciplinas da pós-graduação e projetos de extensão.

Ainda de minha atuação no Ministério Público, faço parte da Comissão do Programa Aprendiz, programa que integra adolescentes entre 14 e 18 anos que estejam cursando, no mínimo, o 5º ano do ensino fundamental ou do ensino médio. Além de ser integrante da Comissão de Estagiários do Ensino Médio, Graduação e Pós-Graduação, desenvolvo atividades com esses jovens. Nesse processo percebi que muitos deles têm dificuldades de se inserir na temática profissional e no mundo do trabalho.

1.2 A CONTEXTUALIZAÇÃO

O paradigma da era do conhecimento exige uma ressignificação do papel das escolas de governo. Sendo que essas instituições formam e aperfeiçoam os

servidores públicos, há a necessidade de uma nova proposta de abordagem pedagógica para essa nova realidade (CARDOSO, 2006).

No que se refere ao serviço público, a consolidação da democracia e do regime da Constituição de 1988, no Brasil, iniciou um processo para a melhoria da capacitação dos servidores públicos com a oferta e o gerenciamento da qualificação para esses profissionais, de forma a aumentar a eficiência na administração pública.

A criação de uma escola para a formação dos servidores públicos surgiu em dois momentos históricos brasileiros. O primeiro foi na Era Vargas; o outro, na reforma administrativa de 1967. O termo escola de governo somente viria a ser utilizado com o propósito de formação e treinamento dos servidores públicos na reforma gerencial nos anos 1990 (FERNANDES, 2015).

Segundo Ranzini e Bryan (2017, p. 419-420), em seu estudo, que analisou diversos modelos de escolas de governo, esse termo:

[...] vem sendo usado indistintamente por organizações públicas, privadas ou não governamentais, destinadas à formação de quadros, reciclagem de funcionários ou ainda fóruns de debate, especialmente para os poderes executivo e legislativo, nas três esferas de governo. Nogueira (2005) aponta que as escolas de governo se organizaram mediante iniciativas acadêmicas e não acadêmicas, governamentais e não governamentais, com e sem fins lucrativos. A dificuldade em relação à conceituação soma-se às diversas nomenclaturas utilizadas para designar estas unidades: Escola de Gestão Pública, Escola de Administração Pública, Escola do Serviço Público, Escola de Formação e Desenvolvimento de Servidores, Universidade Corporativa do Setor Público etc.

No contexto da formação dos funcionários públicos, a Emenda Constitucional nº 19, de 14 de junho de 1998, foi um dos documentos relevantes do nosso país, o qual apresentou uma norma explícita voltada à formação e ao aperfeiçoamento dos servidores públicos disposto em seu art. 5. Em seu §2º, encontramos que a União, os Estados e o Distrito Federal deveriam manter escolas de governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos entre os entes federados (BRASIL, 1998).

O CEAF, do Ministério Público de Santa Catarina, é uma escola de governo, com aproximadamente 20 servidores efetivos. E como escola de governo acredita em sua missão de melhorar a qualidade e a eficiência dos serviços prestados à sociedade, com papel relevante no que concerne a reflexões no incentivo às

metodologias de aprendizagem que tenham significado para o desenvolvimento profissional.

1.3 JUSTIFICATIVA E A DELIMITAÇÃO DO TEMA

O conceito de Trilhas de Aprendizagem tem em Guy Le Boterf, filósofo francês, o seu criador. Segundo Freitas (2002), apresenta-se como trilhas de aprendizagem enquanto caminhos alternativos e flexíveis para promover o desenvolvimento das pessoas.

O desenvolvimento profissional nas instituições geralmente ocorre associado às ações formais de capacitação, levando o servidor a cursos fechados vinculados ao exercício do cargo, sem considerar características e necessidades de aprendizagens individuais. As trilhas de aprendizagem surgem como uma inovação na educação continuada, visando ao desenvolvimento de competências do servidor e motivando-o a participar ativamente em sua aprendizagem (FREITAS, 2002).

Na presente pesquisa, no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do IFSC, em sua linha de pesquisa 2, Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), e no macroprojeto 6, Organização de espaços pedagógicos na EPT, tratou-se de apresentar uma alternativa para incorporar os objetivos individuais ligados às características de cada servidor do centro de estudos aos objetivos institucionais relacionados ao que cada gestor e à própria instituição almejam em seu mapeamento de competências e de processos e no levantamento de necessidades de capacitação, com o intuito de desenvolver competências laborais, materializado em sua trilha de aprendizagem.

O intuito é, assim, suprir a discrepância entre as competências existentes e as que se deseja alcançar. Dessa forma, apresenta-se um percurso metodológico de trilhas de aprendizagem no âmbito do CEAF do MPSC, de maneira que auxilie na construção de trilhas de aprendizagem individualizadas no desenvolvimento profissional de servidores do centro de estudos.

A delimitação da pesquisa é necessária para estabelecer limites para a investigação, em relação ao assunto, à extensão do escopo e a diversos outros fatores, como recursos humanos e econômicos, prazos, viabilidade de execução, entre outros (MARCONI; LAKATOS, 2003). A primeira delimitação proposta diz

respeito ao objeto de pesquisa, no qual encontramos as trilhas de aprendizagem no contexto da Educação Corporativa em uma instituição pública catarinense.

Outra delimitação do universo desta pesquisa relaciona-se aos sujeitos da pesquisa. A amostragem configura-se como não probabilística do tipo intencional (GIL, 2009). Os profissionais selecionados contam com pelo menos um servidor em cada setor do CEAF, e que sejam servidores públicos efetivos do MPSC. A opção por esses sujeitos da pesquisa deve-se ao pressuposto de que esses servidores têm um maior envolvimento e conhecem o dia a dia laboral da instituição na qual atuam.

Atualmente o CEAF possui 21 servidores efetivos, distribuídos em três gerências e três setores, sendo que o setor de Educação a Distância está inserindo na gerência de capacitação, além da equipe de apoio técnico. A pesquisa teve a preocupação que pelo menos tivesse um servidor representando um setor ou gerência, de forma, que todos fossem contemplados com o estudo relacionado a trilhas e conseqüentemente a capacitação profissional.

1.4 PROBLEMA DE PESQUISA

A referida dissertação teve a seguinte questão-problema: *o mapeamento de competências, o fluxo de trabalho e seus processos e o levantamento de necessidades de capacitação auxiliam na construção de trilhas de aprendizagem individualizadas dos servidores do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional do Ministério Público de Santa Catarina?*

1.5 OBJETIVOS

1.5.1 Objetivo Geral

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a dinâmica de formação continuada da equipe técnica do CEAF perante a criação de trilhas de aprendizagens como ferramenta para o desenvolvimento profissional, tendo como base o Mapeamento de Competências, o Levantamento de Necessidades de Capacitação e o Mapeamento de Processos.

1.5.2 Objetivos Específicos

Para alcançar o objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- a) elaborar uma proposta de percurso metodológico para a construção de trilhas de aprendizagem individualizadas;
- b) Investigar na instituição o que já existe sobre trilhas de aprendizagem;
- c) relacionar as competências gerais e específicas, o fluxo de trabalho com seus processos e o levantamento de necessidade de capacitação de cada servidor e suas expectativas referentes a sua aprendizagem na instituição;
- d) validar através de instrumento específico as trilhas e o próprio questionário de sondagem inicial de aprendizagem;
- e) construir trilhas individualizadas de aprendizagem para os servidores participantes, resultado materializado em banner digital.

A presente dissertação foi estruturada em sete capítulos da seguinte forma: inicialmente, nesta parte introdutória, é apresentada a trajetória da pesquisadora, a contextualização da temática e a importância das trilhas de aprendizagem, com seus aspectos vinculados à escola de governo e à capacitação profissional, além do problema de pesquisa, seus objetivos e sua justificativa para aproximar a compreensão do fenômeno investigado.

No capítulo 2 consta o referencial teórico deste estudo. Em seu primeiro item, indica-se a relação entre as temáticas de Educação Profissional num contexto não formal e a Educação Corporativa, além de abordar a temática da aprendizagem. No item seguinte, apresenta-se o tema de Competência e a Gestão por competência e suas peculiaridades. Por fim, o último item deste capítulo busca aprofundar o tema essencial do trabalho, que trata das Trilhas de Aprendizagem. São apresentados autores como Freitas (2002), Freitas e Brandão (2005), Zarifian (2001), Trilla (1996), Antonello (2005, 2006, 2008), Antonello e Pantoja (2010), Flach e Antonello (2010) na parte destinada à Educação Profissional em um contexto não formal e Educação corporativa. Freire, Guerrini e Dutra (2010), Dutra (2007, 2010), Carbone et al. (2009), Carbone, Brandão e Leite (2005), Fleury e Fleury (2000, 2008) e Fleury e Oliveira (2001) compõem o referencial do tema Competência e Gestão por

Competência. E, tratando de trilhas de aprendizagem, as referências foram Le Boterf (1999, 2003), Leme (2011), Silva (2016), Freitas (2002), Freitas e Brandão (2005) e Murashima (2011).

No Capítulo 3 é apresentada a parte relacionada aos procedimentos metodológicos em que constam a caracterização da referida pesquisa, seus instrumentos, seus sujeitos e ainda como são sinalizadas as etapas do estudo, sendo estas primordiais para alcançar o objetivo desta pesquisa. É proposto um percurso metodológico para trilhas de aprendizagem no âmbito do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional (CEAF) do Ministério Público de Santa Catarina (MPSC), como forma de auxiliar na formação e no desenvolvimento profissional.

No capítulo 4 o leitor é convidado a conhecer o CEAF do Ministério Público de Santa Catarina e o estudo de caso destinado a trilhas de aprendizagem. Como escola de governo, o CEAF tem a missão de promover a capacitação e o aperfeiçoamento de seus servidores e membros, além de elevar os padrões técnicos, científicos e culturais, com vistas à melhoria dos serviços do Ministério Público à sociedade.

No capítulo 5 apresenta-se o perfil dos participantes da pesquisa e os resultados, além da análise dos dados da referida pesquisa relacionados aos mapeamentos de competência e de processos, o levantamento de necessidades de capacitação e demais questões vinculadas a aprendizagens e cursos.

No capítulo 6 expõe-se a elaboração e a aplicação do produto educacional, que trata de um percurso metodológico para trilhas de aprendizagem e instrumento de validação (Apêndice C), como forma de proporcionar aos seis servidores participantes do CEAF do Ministério Público de Santa Catarina, um espaço de reflexões para a construção de trilhas de aprendizagem.

No capítulo de fechamento desta dissertação, tratou-se sobre as considerações relevantes nessa trajetória para a construção de trilhas de aprendizagem, as limitações apresentadas e os trabalhos futuros após a finalização da pesquisa, vislumbrando novos horizontes.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo está organizado em três seções, onde foram abordados temas relevantes para reflexões acerca de trilhas de aprendizagem numa Escola de Governo.

2.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM UM CONTEXTO NÃO FORMAL E A EDUCAÇÃO CORPORATIVA

A sociedade modifica-se ao longo da história, sincronicamente também ocorrem mudanças no mundo do trabalho, nesse sentido, é preciso um olhar diferenciado na formação da subjetividade e da identidade dos indivíduos para a gestão de pessoas (BORGES, 1999). Assim, acaba sendo necessário produzir maneiras efetivas para operacionalizar as mais diversas atividades e estratégias de aprendizagem nas instituições.

A capacitação e a formação profissional para servidores públicos tiveram grande impulso no Brasil a partir de 1995. Com os debates sobre a modernização das funções do Estado, as escolas de governo chegaram para auxiliar na formação, como um conjunto de iniciativas e práticas educativas cujo objetivo é propiciar oportunidades de desenvolvimento profissional, refletindo no dia a dia do servidor e colaborando para o seu crescimento (RANZINI; BRYAN, 2017).

Ainda de acordo com Ranzini e Bryan (2017, p. 423):

Em cada ambiente, encontram-se diferentes tipos de formação, os quais devem assumir sua parcela de responsabilidade e atuar em parceria com outros modelos, fornecendo capacitações que agreguem conhecimento aos diversos atores envolvidos. A realização de parcerias é o caminho a ser trilhado para a superação do isolamento institucional das instituições e enfrentamento dos desafios da sociedade.

Contribuindo para essa linha argumentativa, Nascimento e Esper (2009) defendem que as escolas de governo possibilitam a capacitação dos servidores públicos, com o papel de ofertar programas de capacitação e desenvolvimento de

peças com ações que visam à valorização do servidor público e ao incentivo de seu desempenho profissional, a fim de contribuir para a consolidação de uma nova imagem do serviço público perante a sociedade. Ainda segundo os autores, atualmente no serviço público brasileiro, a educação continuada na modalidade a distância é relevante e contribui para a capacitação profissional, principalmente quanto às competências específicas, incentivando que esse servidor permaneça se aperfeiçoando.

Nas décadas de 1980 a 1990, no Brasil, os sistemas públicos e privados de formação profissional repensaram uma nova forma de estruturar a dinâmica de seus cursos. Conforme Markert (1994), esse modelo acabou gerando uma inovação em educação contínua e, assim, proporcionando uma evolução mais sistemática. Dessa forma, é notório que a aprendizagem não ocorre somente em ambiente de educação formal, mas também pode ocorrer considerando as múltiplas formas em que a aprendizagem se manifesta (FREITAS, 2002; FREITAS; BRANDÃO, 2005).

Trilla (1996) ressalta que, até a década de 1980, a educação não formal era vista em diversas esferas como algo de menor importância. No entanto, na década de 1990, com as diversas mudanças econômicas, sociais e, principalmente, no âmbito do mundo do trabalho, as instituições não formais iniciaram a valorização dos processos de aprendizagens em grupos, e a importância de valores culturais que se articulam e circulam nas ações dos indivíduos em espaços não escolares.

A possibilidade de ter diversas formas para integrar as mais variadas mídias facilita a aprendizagem para os mais diversos perfis de servidores. Assim, como afirma Silva (2016), essa é uma forma do próprio servidor planejar a sua carreira, garantindo um aprendizado contínuo e tendo acesso às diversas possibilidades para o seu desenvolvimento profissional.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 é um marco para a educação profissional, pois a integra às demais formas da educação, garantindo aos cidadãos o direito à profissionalização e à capacitação para desenvolver competências para a vida produtiva.

Dessa forma, é relevante destacar para esse estudo, a organização da educação profissional e tecnológica, segundo a Lei de Diretrizes e Bases em seu Capítulo III, art. 39:

A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Em relação à análise das competências humanas na educação profissional, Fleury e Oliveira (2001) definem educação corporativa como sendo um sistema de desenvolvimento de pessoas, com foco nas competências de gestão, cujo objetivo é construir as competências, tanto as institucionais quanto as individuais.

Para Eboli (2004), num processo organizacional a educação corporativa visa articular o desenvolvimento do indivíduo relacionando-o com a gestão estratégica de pessoas por competências. Idealmente, então, a educação corporativa tem como filosofia uma base de aprendizagem organizacional que visa viabilizar de forma ampla seus objetivos estratégicos, baseando-se no desenvolvimento das competências (EBOLI et al., 2010).

As concepções tradicionais, relacionadas aos programas de formação que possuem “grades” de treinamento para promover o desenvolvimento profissional, têm nesta palavra “grade” uma carga semântica que indica uma obrigatoriedade, uma forma de estar preso a uma programação que é confeccionada por outras pessoas, a quem o profissional deverá se submeter, mas que muitas vezes não é uma necessidade de curso para ele (MULLER, 2009).

Algumas vezes as grades utilizadas para a capacitação podem não estar alinhadas com a estratégia e com os objetivos da instituição, ocasionando pouca eficácia para atingir os objetivos e desenvolver competências específicas. Um outro ponto diz respeito à obrigatoriedade de o servidor participar, pois essa obrigação pode não levar em consideração as motivações do servidor em aprender determinados assuntos. Mais produtivo seria que o servidor pudesse elencar, dentre as diversas opções de aprendizagem, a que ele realmente deseja e que melhor corresponda a suas necessidades (LE BOTERF, 2003).

Alheit e Dausien (2006, p. 177) fazem uma análise sobre política de formação e educação ao longo da vida, com base no documento Memorandum (COMISSÃO EUROPEIA, 2000) atualizado em 2000, em Lisboa, pela Comissão da Comunidade Europeia. Nesse documento eles definem que:

[...] a aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*) não é apenas mais um dos aspectos da educação e da aprendizagem; ela deve se tornar o princípio diretor que garante a todos o acesso às ofertas de educação e de formação, em uma grande variedade dos contextos de aprendizagem.

O conceito de *Lifelong Learning* incita as experiências em educação, considerando os sujeitos como aprendentes contínuos, em que o aprender é uma oportunidade enriquecedora. É relevante pensar que a aprendizagem ao longo da vida vai além de um investimento num capital econômico e financeiro a curto prazo, mas permite um investimento considerando o capital social, com ativações de ser com nossos pares, em nossas relações com familiares, vizinhos, colegas e as pessoas que encontramos nas nossas atividades cotidianas laborais e de lazer (FIELD, 2000). As atividades de aprendizagem, no decorrer de nossas vidas, perpassam diversos espaços, sejam eles formais, informais ou não formais.

2.1.1 Aprendizagem

Aprender implica mudar conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas anteriormente, constitui-se numa mudança duradoura no comportamento da pessoa, com possibilidades de generalização para novas situações com as quais ela venha a se deparar (POZO, 2012).

Lefrançois (2008, p. 6) define aprendizagem como toda mudança:

[...] relativamente permanente no potencial de comportamento, que resulta da experiência, mas não é causada por cansaço, maturação, drogas, lesões ou doença. No sentido estrito, claro, a aprendizagem não é definida pelas mudanças reais ou potenciais no comportamento. Em vez disso, a aprendizagem é o que acontece ao organismo (humano ou não humano) como resultado da experiência. As mudanças comportamentais são simplesmente evidências de que a aprendizagem ocorreu.

Ainda em relação a essa temática, Fleury e Fleury (2000) ressaltam que a aprendizagem é um processo de mudança, desencadeado por variados estímulos,

mediado por emoções que podem vir ou não a provocar modificações comportamentais.

Já relacionado à competência, segundo Freitas e Brandão (2005), pode-se observar as competências ao comparar o desempenho do indivíduo antes e depois de determinado processo de aprendizagem. Presume-se que a competência é resultante da aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas pela pessoa em qualquer processo de aprendizagem, natural ou induzido. E que, ainda segundo esses autores, a competência é constatada quando o indivíduo aprende algo novo porque mudou sua forma de atuação anterior.

Para Antonello e Pantoja considerando a revisão de literatura acerca do tema aprendizagem propõem-se que (2010, p. 58):

a aprendizagem, independente de sua forma ou processo, frequência, intensidade e constância, designa ao indivíduo e aos grupos a oportunidade de vivenciar ou experimentar algum tipo de situação ou problema e isso pode implicar uma ação. Esta poderá estar envolvida por reflexão antes, durante ou depois do que se vivencia, oportunizando o desenvolvimento de competências.

Conforme a Figura 1, Antonello (2006) materializa o ciclo de aprendizagem experiencial e a sua contribuição para o desenvolvimento de competências.

Figura 1 – Ciclo de Aprendizagem



Fonte: Antonello (2006).

É relevante, assim, ressaltar que a aprendizagem pode ocorrer de diferentes modos, assim os indivíduos aprendem tanto em aprendizagens formais quanto nas aprendizagens informais.

Nesse sentido, segundo Flach e Antonello (2010), a aprendizagem formal apresenta-se de forma estruturada, institucional, de uma maneira geral ocorrendo em sala de aula, mediada por um professor, instrutor ou treinador que avaliam a aprendizagem sistematicamente.

No que se refere a aprendizagem informal Day (1998 apud ANTONELLO; PANTOJA, 2010, p. 61) ressalta que:

a aprendizagem informal é pontual e específica das necessidades do indivíduo; portanto, constitui evento altamente relevante para ele. Partindo do pressuposto de que existem discrepâncias entre o que os indivíduos sabem e o que eles devem saber, a autora argumenta que a aprendizagem informal proporciona um aprendizado incremental do que deve ser aprendido e sabido.

Conlon (2004) ressalta que tanto nos processos formais quanto nos processos informais de aprendizagem há um vínculo, e que os dois processos contribuem para o desenvolvimento do indivíduo.

Tanto a aprendizagem quanto a competência estão relacionadas ao conceito de mudança. Podemos perceber que, na aprendizagem, a mudança pode ser constatada comparando-se os resultados de avaliações aplicadas antes e depois de instrumentos educacionais (FREITAS; BRANDÃO, 2005; CARBONE et al., 2009).

2.2 COMPETÊNCIA E GESTÃO POR COMPETÊNCIA

Na literatura, encontramos inicialmente o conceito de competência mencionado na área do Direito. Esse conceito, na área jurídica, trazia para discussão a capacidade de apreciação e a de julgamento de certas questões específicas. Atualmente, o conceito passou a ser utilizado também na área organizacional com várias conotações e diferentes utilidades (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001).

Autores como Le Boterf (2003) e Zarifian (2001) relacionam competência ao contexto laboral e à inclusão de práticas coletivas das equipes de trabalho. Eles ainda consideram a competência como aquilo que o sujeito de fato realiza dentro de um determinado contexto (DUTRA, 2007).

Le Boterf (2003) acrescenta ao mencionar competência não apenas como limitador de conhecimentos teóricos e empíricos que o indivíduo adquire ao longo da vida, como esses conhecimentos são transferidos para seu contexto profissional.

A competência pode ser conceituada como sendo uma tomada de iniciativa, e ter uma postura responsável ao assumir suas atribuições perante situações profissionais com as quais se depara (ZARIFIAN, 2001). Ainda para Zarifian, a competência trata de uma inteligência prática em diversas situações, com a utilização e a transformação de conhecimentos adquiridos, de acordo com a diversidade das situações que se apresentam. O conceito de competência refere-se aqui ao desenvolvimento do sujeito e a sua formação contínua, de maneira que oportunize melhores formas para adaptar as competências.

Dessa forma, referente à fase de desenvolvimento de competências, é preciso ter um olhar mais apurado para as competências internas disponíveis na instituição. Essas competências podem ocorrer tanto em nível individual e relacionado a aprendizagens dos indivíduos quanto no nível organizacional, em que são retratadas pelos investimentos em pesquisa (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001).

Outra contribuição importante refere-se aos trabalhos de Pantoja (2015) que apresenta a competência vinculada ao desempenho expresso pelo servidor em determinados contextos profissionais, em termos de comportamentos e realizações decorrentes da mobilização e da aplicação desses conhecimentos, habilidades e atitudes no trabalho. O aspecto comportamental também deve ser relevante quando nos referimos à competência, dessa forma, não apenas o conhecimento e as habilidades técnicas devem ser considerados, mas também como se executa a comunicação, o trabalho em equipe, a flexibilidade e as habilidades interpessoais envolvidas em seu trabalho

Para Pantoja de Britto e Bergue (2015), as organizações são, prioritariamente, as próprias pessoas dessas instituições. Dessa maneira, em organizações públicas percebe-se de forma mútua e incessante a transformação e a interação entre pessoas e suas estruturas físicas e normativas, e as que se referem ao poder. Os autores ainda relatam que incorporar o conceito de gestão por competências é uma forma de introduzir um importante desafio para as organizações públicas, pois teríamos um novo referencial teórico e metodológico para a gestão do desenvolvimento profissional.

Para o entendimento de Carbone et al. (2009), a Gestão por Competência tem como conceito ser uma estratégia organizacional. Segundo esse autor:

A partir deste novo modelo de estratégia organizacional, a área de gestão de pessoas pode orientar suas políticas, planos táticos e ações, integrando todos os seus subsistemas em torno da aquisição das competências necessárias à consecução dos objetivos organizacionais (CARBONE et al., 2009, p. 72).

Como a gestão de pessoas, as relações e a organização do trabalho vêm passando por mudanças. Não basta apenas atuar de forma a obter a melhor relação custo-benefício, sem levar em conta o grau de satisfação das demandas, além, é claro, da qualidade e da adequação dos serviços às necessidades dos usuários (PANTOJA; IGLESIAS, 2013).

Dessa forma, as capacitações nas instituições fazem parte de um processo de aprendizagem que visa unir os objetivos de competências individuais aos de competências organizacionais (ALLES, 2006). No ambiente laboral, o desenvolvimento de competências se dá através do aprendizado do servidor, de forma que se torna fundamental, para as instituições, instrumentos que ampliem as possibilidades para que essa aprendizagem realmente ocorra, além do levantamento correto das competências de determinadas funções e cargos.

Na gestão de pessoas, o modelo de gestão por competências já se apresenta como uma tendência crescente no setor público, com programas de desenvolvimento das competências, incluindo também os seus gestores públicos (OLIVEIRA; SILVA; CAVALCANTE, 2011). Dessa forma, falar em gestão por competências implica uma ressignificação nos processos de capacitação e desenvolvimento do setor público, que ainda se apresenta com muitos desafios para serem superados.

Busca-se implementar novas ideias de gestão, sendo necessário o acompanhamento da modernização do Estado associado a uma política atualizada, permanente e contínua no que se refere à formação e à capacitação dos servidores.

Cabe destacar que, na gestão por competências, no setor público brasileiro, conforme Decreto nº 5.707/2006, encontramos em seu art. 2º que:

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

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

Conforme a Política Nacional de Gestão de Pessoas no âmbito do Ministério Público Brasileiro, na Recomendação nº 52, aprovada pelo Conselho Nacional do Ministério Público (BRASIL, 2017), o termo competência é apresentado como sendo a combinação sinérgica de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional, num determinado contexto organizacional. Nessa recomendação, há conceitos e definições referentes à Política de Gestão de Pessoas para o Ministério Público brasileiro, nos quais a gestão estratégica de pessoas é caracterizada como um conjunto de políticas, de métodos e de práticas que visam a atender as necessidades tanto das instituições quanto das pessoas, com intuito de alcançar objetivos estratégicos (art. 3º, inciso I). No mesmo documento, a competência tem como conceito o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções laborais dos servidores na instituição, com o objetivo de buscar atingir de forma positiva os resultados organizacionais (art. 3º, inciso VI).

Relevante destacar que em 2019, por meio do Decreto nº 9.991, atualizou-se a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Também é relevante nessa temática a Instrução Normativa nº 201/2019, que dispõe sobre os critérios e os procedimentos específicos para a implementação da nova Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas.

A gestão por competências apresenta-se como uma proposta viável na implantação de trilhas de aprendizagem, no entanto, necessita se adequar ao público de uma determinada instituição. Exige, assim, mudanças nesses ambientes para que o modelo de gestão por competências e de trilhas de aprendizagem possam ser implantados (FREITAS; BRANDÃO, 2005).

2.3 TRILHA DE APRENDIZAGEM

Com a evolução do modelo de gestão de pessoas, diversas instituições perceberam a necessidade de inovar na capacitação de seus servidores, com novas

maneiras de enxergar a formação do indivíduo, de modo que uma das possibilidades para que isso aconteça diz respeito à implantação de trilhas de aprendizagem nas instituições.

As trilhas de aprendizagem surgem como alternativa para os programas convencionais de capacitação, de maneira que permitem a flexibilização da formação de servidores, além de reconhecer suas experiências, seus conhecimentos, identificar quais servidores já a desenvolveram e os que ainda precisam planejar seu desenvolvimento profissional (FREITAS, 2002). Para essa autora, as trilhas de aprendizagem representam uma verdadeira parceria entre a instituição e o servidor, cada um com suas responsabilidades no processo de desenvolvimento para se atingir as competências necessárias.

É relevante, assim, desenvolver a cultura da aprendizagem na instituição através das trilhas de aprendizagem, socializando e compartilhando conhecimentos entre seus pares, conforme recursos formativos disponíveis, não sendo mais aceito enxergar a capacitação do servidor de forma heterônoma ao impor exatamente o que o profissional deve seguir. As trilhas de aprendizagem se configuram como instrumentos de desenvolvimento no serviço público de extrema importância, cujo intuito é compartilhar entre o servidor e a instituição a responsabilidade de seu desenvolvimento na instituição (LEME, 2011).

Para Silva (2016), todas as trilhas de aprendizagem devem ser avaliadas conforme seu contexto e as motivações que levam esses servidores a optarem por um itinerário em detrimento de outro, tendo ainda o objetivo de analisar os modelos de gestão e sua influência na aprendizagem das equipes de trabalho. Para esse autor, as trilhas de aprendizagem abrem oportunidades para o planejamento da carreira, além de uma educação continuada a partir de diversas possibilidades de aperfeiçoamento pessoal e profissional. Para Silva (2016), o intuito da metodologia da implantação de trilhas de aprendizagem é desenvolver as competências por meio da produção de conhecimentos e utilizar diversas ações de capacitação e suas múltiplas formas de aprendizagem.

É necessário oferecer aos servidores um suporte no auxílio do seu desenvolvimento pessoal e profissional. As trilhas podem ocorrer a partir de processos estruturados pela instituição, ou ser elaboradas pelos próprios servidores e seus pares. Mas deve-se ressaltar que é no próprio indivíduo que ocorre o início do processo de aprendizagem. Dessa forma, é ele quem determina o caminho a

trilhar, sabendo da importância que o processo de grupo tem na aprendizagem do indivíduo, com possibilidades de se tornar uma experiência social de compartilhamento de conhecimentos. Existe ainda um alinhamento entre os interesses individuais e os interesses coletivos, e parte-se do princípio de que essa metodologia é uma estratégia que possibilita um maior envolvimento do servidor (SILVA, 2016).

Freitas e Brandão (2005, p. 9) defendem a ideia de que:

Um dos aspectos enfatizados no conceito de trilhas é a abertura da aprendizagem ao contexto social, isto é, a crença de que as pessoas aprendem nas mais diversas situações, e não apenas na escola e no trabalho. A partir dessa premissa, pode-se propor um quarto tipo de situação de aprendizagem, que são as opções presentes no ambiente social. Assim, além de outras possibilidades, também são opções de aprendizagem: leitura de livros e revistas; assistência a filmes e peças de teatro; participação em projetos voluntários; viagens; conversa com colegas de outras organizações; e audiência em palestras disponíveis na comunidade. Tais opções expressam a multiplicidade de formas de aprender, o reconhecimento de que a aprendizagem é mais importante que a forma sob a qual ela é realizada, e a crença de que as pessoas aprendem de acordo com as suas necessidades, gostos e preferências.

Para Murashima (2011), as trilhas têm o intuito de colaborar para que a instituição permita caminhos para o desenvolvimento profissional de seus servidores. A autora conceitua trilhas como conjuntos integrados e sistemáticos de ações de desenvolvimento que utilizam múltiplas formas de aprendizagem, visando tanto a aquisição quanto o desenvolvimento de competências, conhecimentos, habilidades e atitudes, de forma que colabore com o desempenho dos diferentes níveis ocupacionais. Torna-se relevante, portanto, que os programas de capacitação considerem, entre outros objetos, as necessidades e as aspirações do servidor, suas motivações e características de aprendizagem, a fim de atingir competências mais específicas e individualizadas.

Conforme Kwasnicka (2006), nas instituições se torna necessário alinhar interesses individuais aos organizacionais, para o entendimento da dinâmica dos indivíduos em suas várias dimensões e em seu desenvolvimento, permitindo o equilíbrio de desejos que permeiam todos os atores envolvidos nesse processo.

De acordo com o inciso VIII do art. 3º na Recomendação nº 52/2017 do Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP) trilhas de aprendizagem são consideradas: “[...] caminhos alternativos e flexíveis para promover o aprendizado

pessoal e profissional, com vistas ao desenvolvimento de competências direcionadas ao aprimoramento do desempenho atual e futuro. ”

Na esfera pública, a prática das trilhas de aprendizagem, segundo Freitas (2002), contribuiu para uma flexibilização na formação dos profissionais, como forma de reconhecer as experiências e o conhecimento que cada servidor já desenvolveu, sem levar apenas em conta o cargo que exerce, de modo a ser um grande orientador do planejamento do desenvolvimento profissional. Sobre o tema, a autora ainda considera que, para a própria organização, a adoção das trilhas auxilia os servidores na seleção das informações relevantes a fim de alcançar suas metas profissionais e proporcionar assim, no contexto institucional, condições que favoreçam a implantação de trilhas de desenvolvimento profissional.

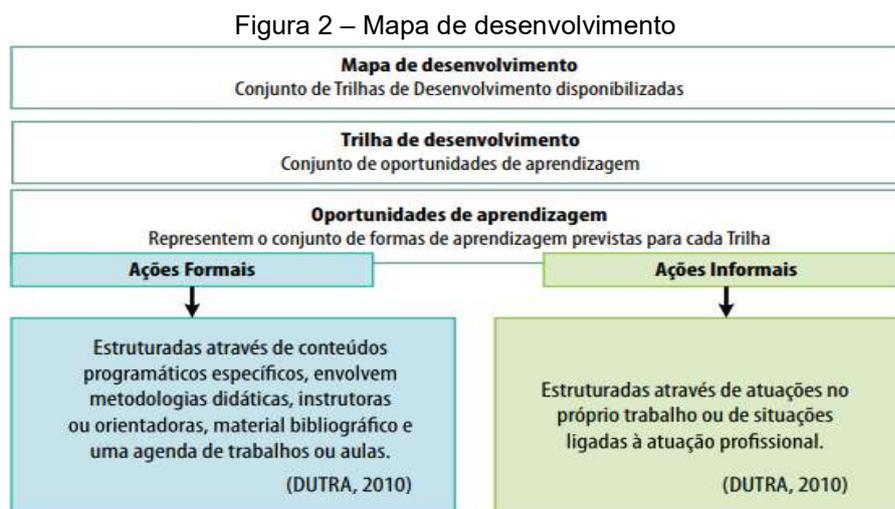
Em algumas escolas de governo (MPDFT, TJDFT, TJRO, TJRJ e TRE-RS), já existem as trilhas vinculadas ao mapeamento de competências, porém o referido estudo se intensifica com o mapeamento de processos e o levantamento de necessidades de capacitação. Entende-se que, além do mapeamento, temos ainda as competências específicas selecionadas ao se mapear os processos de fluxo de trabalho, bem como as competências gerais que são elencadas pelo levantamento de necessidades de capacitação que podem contribuir para a construção de trilhas.

Segundo Brandão e Guimarães (2001), tendo o diagnóstico das competências essenciais concluído, a próxima etapa será a de uma análise dessas competências, as quais os servidores devem possuir desde o atual momento até num futuro próximo. Para esses autores, deve-se considerar as tendências do mundo do trabalho, como ainda a evolução tecnológica e a estratégia da própria instituição. As trilhas têm como base que o aprendizado pode ocorrer por vários caminhos, e como a competência desenvolvida será feita não é o mais relevante, pois pode ser desenvolvida a partir de interesses pessoais, estilos de aprendizagem, desempenho, formação, experiência e de necessidades organizacionais.

Contribuindo para o aprofundamento do tema, Dutra (2010) afirma que as ações de aprendizagem podem se dividir, segundo suas funções, em duas categorias. A primeira delas é referente às ações de desenvolvimento formais que possuem conteúdos programáticos específicos, com metodologias didáticas e seus instrutores ou seus orientadores, incluindo material bibliográfico e uma agenda de trabalhos ou de aulas. Já a segunda categoria se relaciona com as ações de desenvolvimento não formais que possuem estruturas de atuações no próprio

ambiente laboral ou de situações profissionais, sejam elas: visitas técnicas, estágios e ainda a própria vivência no trabalho.

Assim, as trilhas de aprendizagem buscam a união tanto das ações de desenvolvimento formais quanto as de ações de desenvolvimento não formais, com ações informais, comprometendo e envolvendo mais os servidores com o seu autodesenvolvimento, conforme Dutra (2010), no Mapa de Desenvolvimento (Figura 2) a seguir:



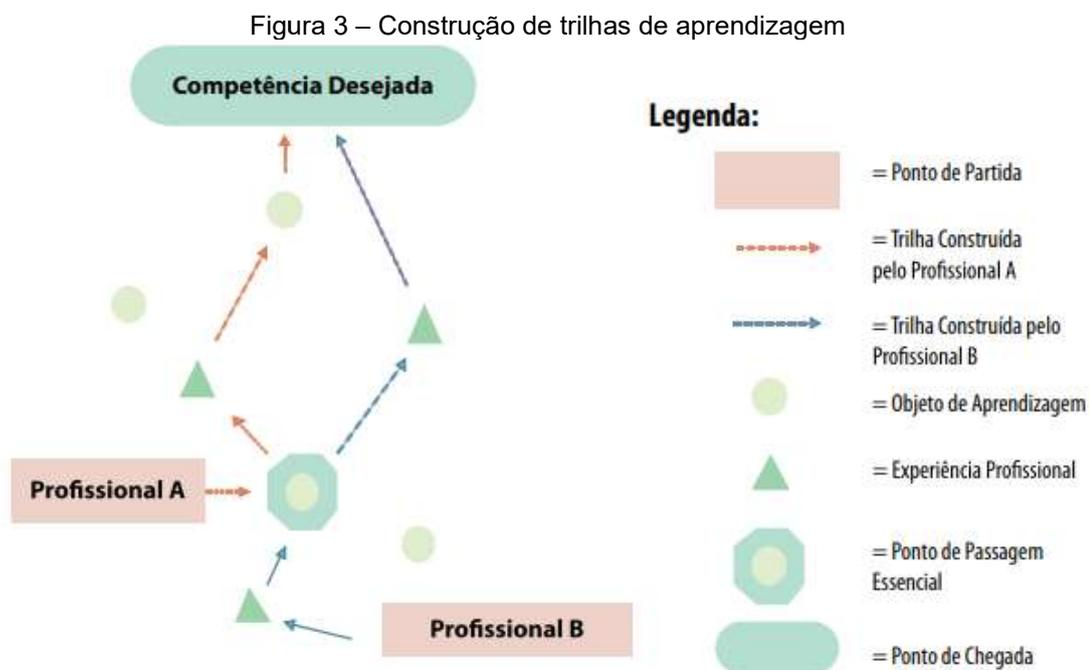
Fonte: Dutra (2010).

Segundo Freitas e Brandão (2005, p. 7), Le Boterf nos mostra que há uma relação direta entre trilhas de aprendizagem e o conceito de navegação profissional:

[...] faz analogia entre a construção de uma trilha de aprendizagem e o estabelecimento de uma rota de navegação. O navegador, de posse de cartas geográficas, de previsões meteorológicas e do mapa de oportunidades disponíveis, estabelece o seu trajeto para chegar ao porto de destino. O profissional, da mesma forma, a partir de suas preferências, competência atuais, anseios de desenvolvimento e dos recursos formativos disponíveis, escolhe um caminho para desenvolver as competências necessárias para concretizar seus objetivos, respeitando ritmos, preferências e limitações.

O profissional constrói sua trilha de aprendizagem a partir de suas necessidades, com a escolha de onde partir e almeja chegar, alinhando o seu planejamento de carreira, as expectativas de organização, o desempenho que se pretende atingir, as competências já conquistadas e aquelas que ainda necessita desenvolver. Assim, o servidor tem, nas opções disponíveis, as mais adequadas aos seus objetivos e necessidades (FREITAS, 2002).

No artigo “Trilhas de Aprendizagem como estratégia para desenvolvimento de competências”, de Freitas e Brandão (2005), a figura de Le Boterf abaixo ilustra com perfeição os diferentes caminhos percorridos pelos profissionais para atingir a mesma competência (Figura 3).



Fonte: Le Boterf (1999, p. 47 apud FREITAS; BRANDÃO, 2005, p. 6, adaptado).

As trilhas de aprendizagem apresentam outro diferencial em relação às grades de capacitação, que constam pela riqueza e diversidade dos recursos de aprendizagem contemplados. Elas podem compor uma trilha além de cursos presenciais e na modalidade a distância, treinamentos autoinstrucionais, estágios, reuniões de trabalho, viagens de estudo, seminários, jornais, livros, revistas, sites e grupos de discussão na internet, filmes, vídeos e outros meios alternativos de aprimoramento pessoal e profissional (FREITAS; BRANDÃO, 2005).

De acordo com Murashima (2011, p. 13):

As trilhas têm por objetivo ajudar os colaboradores da organização a percorrerem seus caminhos de desenvolvimento profissional. Trata-se de conjuntos integrados e sistemáticos de ações de desenvolvimento, que recorrem a múltiplas formas de aprendizagem, visando à aquisição e ao desenvolvimento de competências conhecimentos, habilidades e atitudes requeridas para o desempenho dos diferentes níveis ocupacionais no dia a dia e que viabilizarão o alcance dos objetivos estratégicos de aprendizagem, que, por sua vez, correspondem a ações de desenvolvimento recomendadas.

Como apresentado anteriormente, as trilhas de aprendizagem fazem parte de um espaço pedagógico que auxilia no desenvolvimento pessoal e profissional, em que o trabalhador atua de forma autônoma nesse percurso, permitindo a construção dessa trilha. O ponto de partida e o ponto de chegada serão constituídos pelo cotidiano e as necessidades do profissional, além de suas expectativas quanto ao desempenho que pretende alcançar e as competências que deseja desenvolver dentro da instituição (FREITAS, 2002).

É imprescindível que nas instituições, por terem diferentes pessoas em seu quadro funcional, prepondere a construção de trilhas diferenciadas, conforme os interesses e as necessidades de cada servidor, cabendo à instituição proporcionar um mapa de oportunidades de capacitação, seja em cursos internos e externos seja em atividades não formais.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente dissertação foi desenvolvida a partir da perspectiva de atingir seu objetivo de investigar a dinâmica de formação continuada da equipe técnica do CEAF perante a criação de trilhas de aprendizagens como ferramenta para o desenvolvimento profissional.

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 155), uma pesquisa pode ser descrita como sendo “um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

O percurso utilizado na referida pesquisa evidencia uma proposta metodológica desenvolvida basicamente em três pilares relacionados às trilhas de aprendizagem: 1) o mapeamento de competências já amplamente conhecido em estudos vinculados a trilhas de aprendizagem; 2) o mapeamento de fluxo de trabalho e seus processos; e 3) o levantamento de necessidades de capacitação.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

No que se refere aos procedimentos técnicos, a pesquisa foi elaborada por meio de uma pesquisa documental e de um estudo de caso aplicado no CEAF do Ministério Público de Santa Catarina. Foram utilizados como documentos: a última versão do mapeamento de competências e de processos da instituição, além do planejamento estratégico do MPSC e o Programa anual de capacitação de 2020.

Em relação aos objetivos da pesquisa, ela se apresenta com caráter descritivo e exploratório desenvolvidos no estudo de caso. Segundo Vergara (2013), a pesquisa descritiva expõe as características de determinada população ou fenômeno, estabelecendo correlações entre variáveis e definindo sua natureza. A autora defende que a pesquisa descritiva não tem a obrigação de explicar os fenômenos aos quais descreve, no entanto, pode servir de base para tal explicação.

A respeito da pesquisa exploratória, Prodanov e Freitas (2013, p. 51-52) afirmam que:

quando a pesquisa se encontra na fase preliminar, tem como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento, isto é, facilitar a delimitação do tema da pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o

assunto. Assume, em geral, as formas de pesquisas bibliográficas e estudos de caso.

Segundo Yin (2015), o estudo de caso é caracterizado por ser um estudo empírico com investigação de um fenômeno na sua atualidade e na sua contextualidade. Já a pesquisa documental inclui as publicações gerais, as governamentais e as institucionais (MATTAR, 1999).

Dessa forma, este estudo envolveu uma pesquisa de campo a partir de um estudo de caso (YIN, 2015) do tipo descritivo, no qual foram traçados e identificados os fatores que influenciaram os seis servidores que fazem parte da equipe de vinte servidores do CEAF do MPSC a refletir sobre sua trilha de aprendizagem na instituição.

A pesquisa realizada pode ser definida como uma pesquisa de natureza aplicada que tem a motivação de suprir a necessidade de resolver problemas concretos e com finalidade prática. Collis e Hussey (2005) afirmam que a pesquisa aplicada busca gerar conhecimentos de forma prática que possibilitem formas de solucionar problemas específicos da realidade estudada.

Ainda conforme os autores, a pesquisa pode ser classificada quanto ao método em pesquisa qualitativa. O método qualitativo é subjetivo e envolve examinar e refletir sobre as percepções para se obter um entendimento de atividades sociais e humanas.

3.2 INSTRUMENTO DE PESQUISA

A construção do percurso metodológico para a trilha de aprendizagem iniciou por pesquisa documental com o levantamento de informações relevantes para a construção de um questionário de sondagem inicial de aprendizagem oferecido por *e-mail* funcional dos seis servidores participantes, tratando sobre temáticas ou categorias de análise como o mapeamento de processos e de competências, o levantamento de necessidade de capacitação e a cursos e aprendizagem divididos em subcategorias cursos, modalidades e aprendizagem não formal. De acordo com Bergue (2010), os questionários são considerados técnicas e instrumentos que normalmente são utilizados para auxiliar na análise e no diagnóstico das condições referentes à gestão de pessoas, além de auxiliar na formulação de políticas para essa área.

O questionário de sondagem para trilhas de aprendizagem se compõe por questões objetivas e dissertativas referentes às competências gerais e específicas, ao fluxo de trabalho e seus processos e questões vinculadas a sua aprendizagem no ambiente laboral. Além de questões voltadas ao levantamento de necessidades de capacitação para sua aprendizagem, bem como temas referentes à aprendizagem na modalidade não formal.

Foi utilizada a Escala de Likert de cinco pontos, por permitir “ao contrário das perguntas sim/não, a escala de Likert nos permite medir as atitudes e conhecer o grau de conformidade do entrevistado com qualquer afirmação proposta” (LLAURADÓ, 2015, p. 1):

- (1) Discordo totalmente
- (2) Discordo parcialmente
- (3) Não concordo nem discordo
- (4) Concordo parcialmente
- (5) Concordo totalmente

Além do questionário de sondagem de aprendizagem foi utilizado nesta pesquisa um instrumento de validação, que ocorreu no mês de outubro de 2020, onde continha 7 questões, 6 delas objetivas e 1 dissertativa, um espaço para exclusão ou inclusão de temas, ratificando ou retificando as trilhas de aprendizagem enviadas. Este instrumento é uma forma de validar tanto o questionário de sondagem inicial de aprendizagem quanto o banner digital com sua trilha individualizada.

Com ainda um campo aberto, em que é oferecido espaço para retirar ou acrescentar alguma trilha individualizada no banner digital.

Considerando o cenário mundial pandêmico, o questionário foi apresentado aos participantes da pesquisa no mês de junho de 2020. Optou-se pelo *e-mail* funcional que foi enviado pela pesquisadora a cada um dos participantes de forma individual, apresentando a pesquisa, seus objetivos, o termo de consentimento e o questionário após o consentimento.

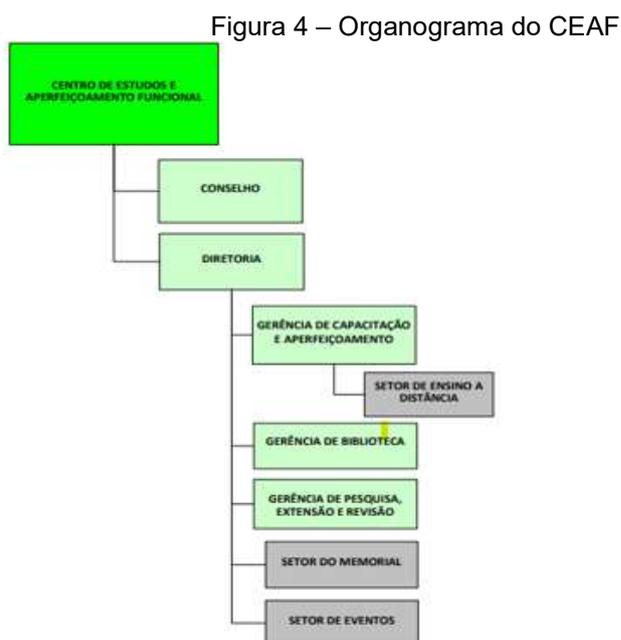
Posteriormente, foi utilizado nesta pesquisa um instrumento de validação com o intuito de validar o instrumento de sondagem inicial de aprendizagem – além de considerar o grau de coerência entre as trilhas de aprendizagem construídas, apresentadas individualmente através de banner digital – que foram enviados por e-

mail funcional, com as informações apresentadas pelo servidor participante da pesquisa.

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

O local da pesquisa foi o Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional do Ministério Público de Santa Catarina, sendo que o referido estudo foi devidamente autorizado pela administração superior da instituição. A decisão de trabalhar com analistas do MPSC das áreas de Letras, da Biblioteconomia, e do Analista na carreira do MPSC, além de técnicos que atuam no setor de Memorial e no setor de Eventos, deve-se ao fato de mesclar diversas áreas de servidores e ter presente, na pesquisa, pelo menos um representante de cada setor ou gerência do CEAF.

A estrutura atual do CEAF consiste de: Gerência de Biblioteca, Gerência de Pesquisa, Extensão e Revisão e Gerência de Capacitação e Aperfeiçoamento, onde está alocado o setor de Educação a Distância, constam ainda os setores Memorial e de Eventos. Conta com vinte servidores concursados e em torno de trinta estagiários de graduação e pós-graduação, além de contratados. Apresenta-se a seguir o organograma do CEAF (Figura 4).



Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional CEAF/MPSC 2021-2025.

A participação aconteceu de forma voluntária com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente explicado e assinado. Dessa forma, para a pesquisa em tela, a ideia para esse estudo foi selecionar os profissionais que se encontram disponíveis para responder às questões propostas e que estivessem envolvidos diretamente com os processos. Segundo Patton (2002) e Yin (2015), isso se configura aqui como uma amostra intencional, conforme recomendada em estudos qualitativos.

Após o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aceito pelos participantes, foram enviados por *e-mail*, para ser respondido, o questionário de sondagem de aprendizagem a cada um dos seis servidores, o equivalente a quase 30% dos servidores efetivos do CEAF. Os questionários de sondagem de aprendizagem possuem questões objetivas e dissertativas. O mês de junho de 2020 foi o mês referência para as reflexões da construção da trilha de aprendizagem pelos participantes da pesquisa no CEAF do MPSC. Já no mês de outubro de 2020, foram enviados os questionários de validação separadamente para cada um dos seis servidores participantes.

Os servidores participantes possuem tempo de serviço na instituição entre 2 e 12 anos, e todos os seis servidores são concursados, sendo que três deles ainda se encontravam em estágio probatório no momento inicial da pesquisa.

Para preservar a identidade dos servidores, serão utilizados na parte relacionada a descrição das respostas os seguintes códigos: participantes 1, 2, 3, 4, 5, e 6.

3.4 ETAPAS DA PESQUISA

A partir da caracterização da referida pesquisa, com seus instrumentos, seus sujeitos e suas etapas para alcançar o seu objetivo, é necessário especificar o percurso metodológico com a organização de suas atividades em suas quatro etapas, conforme descrito, a seguir.

3.4.1 Etapa 1

Foram selecionados documentos relevantes para a construção de um questionário de sondagem inicial de aprendizagem (Apêndice A) como instrumento que foi respondido, pelo próprio servidor, sobre sua aprendizagem e suas competências para o cargo que exerce, enviado por *e-mail* funcional. Os documentos elencados foram: mapeamento de competências, mapeamento de fluxo de trabalho e de processos dos referidos cargos dos participantes da pesquisa, levantamento de necessidades de capacitação e demais projetos e planos de MPSC relevantes à dissertação.

Antecedendo ao questionário, ocorreu uma explicação sobre o conteúdo da pesquisa e seus objetivos. Além disso, foram assegurados o anonimato e o sigilo das informações coletadas. Apresentou-se a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), em que é apresentado o conteúdo da pesquisa, sendo o documento enviado por *e-mail* ao participante, que, após os esclarecimentos, respondeu ao *e-mail* consentindo com a pesquisa.

3.4.2 Etapa 2

Aplicação de questionário ofertado por *e-mail* funcional dos servidores participantes, no mês de junho de 2020. O questionário foi dividido em 16 questões sendo 8 questões objetivas e 8 questões dissertativas acerca de assuntos relacionados aos mapeamentos de competência e de processos, além do levantamento de necessidades de capacitação e demais assuntos relacionados a cursos e aprendizagens não formais.

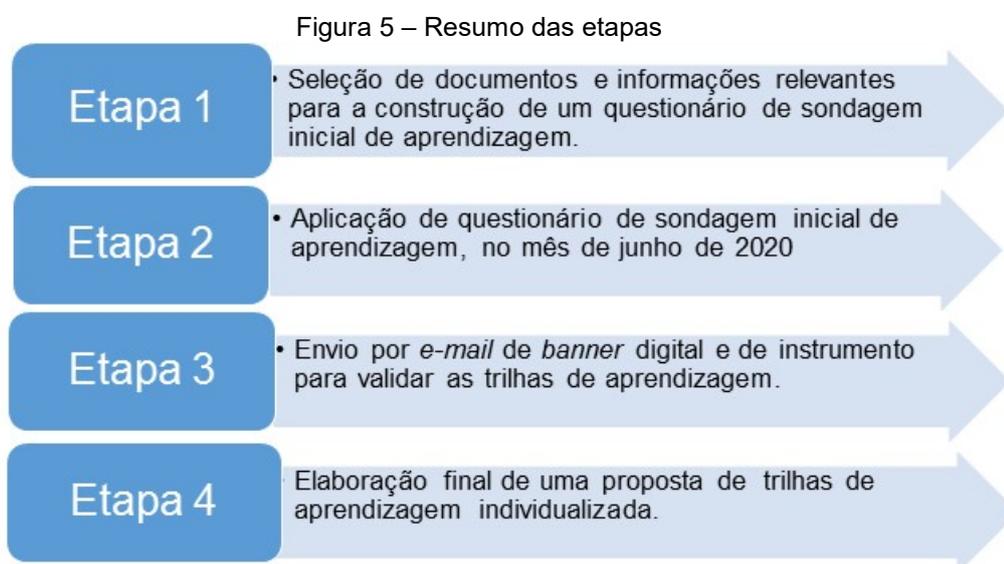
3.4.3 Etapa 3

No segundo semestre de 2020, foi enviado para o *e-mail* funcional um banner digital com a possível trilha de aprendizagem individualizada para validar, incluindo questionário de validação (Apêndice C). A finalidade era de se obter a percepção do servidor participante quanto à criação de sua trilha de aprendizagem. Os servidores participantes devolveram o questionário de validação para auxiliar a pesquisadora na finalização das trilhas e na validação do percurso metodológico.

3.4.4 Etapa 4

Por fim, a etapa 4 é a elaboração final de trilhas de aprendizagem após a devolutiva da validação, possibilitando a construção de itinerário formativo individualizado dos servidores envolvidos na pesquisa de dissertação.

A seguir, na Figura 5, o resumo das etapas:



Fonte: elaborado pela autora (2021).

4 ESTUDO DE CASO

4.1 CENTRO DE ESTUDOS E APERFEIÇOAMENTO FUNCIONAL (CEAF)

O Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional do MPSC é uma escola de governo desde o final do ano de 2014, credenciado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE).

O CEAF, como escola de governo, permite uma comunicação constante com todo o Ministério Público Estadual, servindo ainda como facilitador para atingir sua missão de promover a capacitação e o aperfeiçoamento de seus servidores e membros, além de elevar os padrões técnicos, científicos e culturais, com vistas à melhoria dos serviços do Ministério Público à sociedade. Instituído pela Lei Complementar Estadual nº 197, de 13 de julho de 2000, com seu funcionamento definido pelo Ato nº 62/2001/PGJ, o CEAF é um órgão auxiliar que faz parte da estrutura do organograma do Ministério Público de Santa Catarina.

É relevante destacar nessa dissertação documentos que fazem parte do centro de estudos ou que interferem no seu dia a dia. Dessa forma, optou-se pela relevância do tema proposto no Programa Anual de Capacitação, no Planejamento Estratégico, no Mapeamento de Processos e no Projeto Gestão por Competência do MPSC.

Anualmente é apresentado a toda a instituição um Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento para Membros e Servidores, o qual se constitui como um conjunto ordenado de ações realizadas em várias etapas. Tal Programa se encontra concebido em parceria e articulado entre a Direção do Centro de Estudos, a Gerência de Capacitação e Aperfeiçoamento do CEAF, os Centros de Apoio da Instituição e as Coordenadorias Administrativas, a partir das necessidades verificadas em cada uma dessas áreas do MPSC, com o intuito de atingir os objetivos estratégicos da instituição e a missão de capacitar e aperfeiçoar.

O CEAF é o órgão do Ministério Público de Santa Catarina cuja finalidade é aprimorar – tanto profissionalmente quanto culturalmente – membros, servidores e auxiliares da instituição. Sua atribuição é realizar e patrocinar cursos, seminários, congressos, simpósios, pesquisas, atividades nas áreas jurídica e administrativa, estudos e publicações.

O Levantamento de Necessidades de Capacitação é um instrumento para identificação das demandas de ações de capacitação e de aperfeiçoamento do MPSC, norteadas pela missão, objetivos e necessidades organizacionais. Costuma-se definir diagnóstico de levantamento de necessidades como um processo que tem por finalidade identificar as carências dos indivíduos e grupos para a execução das tarefas necessárias a fim de alcançar os objetivos da organização.

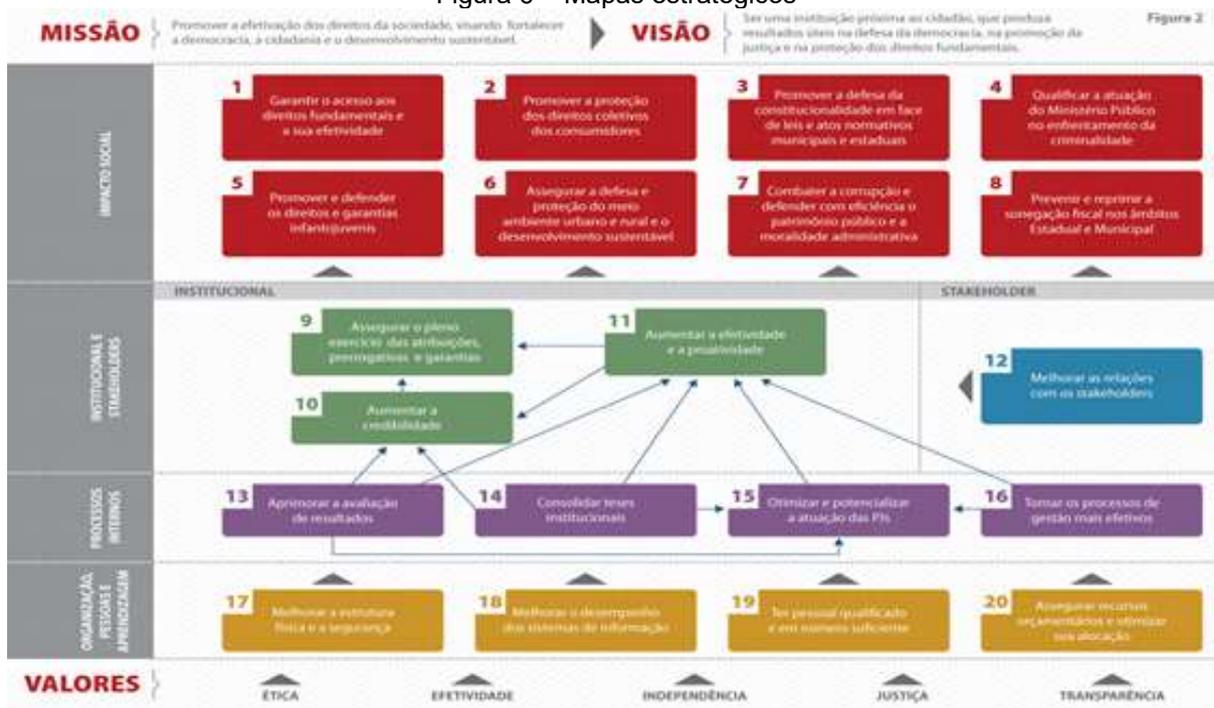
Metodologicamente, o Levantamento de Necessidades de Capacitação ocorre no segundo semestre de cada ano e é realizado com as seguintes etapas. Primeiramente é encaminhado um questionário com questões dissertativas e objetivas aos gestores, por unidade administrativa e Centros de Apoio, que deverá ser preenchido conjuntamente com os servidores da respectiva equipe. Pode ocorrer de ser necessário que a Gerência de Capacitação e Aperfeiçoamento entre em contato com os gestores para agendar reuniões com o objetivo de alinhar e adequar as propostas enviadas. Esse instrumento de capacitação é atualizado anualmente, com base em competências identificadas nas diretrizes estratégicas do CEAF, além do planejamento estratégico e das definições do corpo dirigente.

O Planejamento Estratégico é uma estratégia de gestão utilizada tanto em instituições públicas quanto privadas. Ele consiste na análise da organização e do seu ambiente externo para definir rumos por meio de um Plano Estratégico de Ação que possa ser monitorado nas suas ações concretas. Foi implantado no MPSC, em 1999, com o objetivo de aprimorar a qualidade dos serviços prestados e melhorar a efetividade das atividades.

No MPSC, o responsável pelo planejamento estratégico é a Coordenadoria de Planejamento, que consta em sua esfera, do Escritório de Planejamento. Este Planejamento Estratégico foi construído de forma coletiva e colaborativa entre os Procuradores de Justiça, os Promotores de Justiça e os Servidores da Instituição, e sua vigência foi estabelecida de 2012 a 2020.

O MPSC estabelece vinte objetivos estratégicos conforme Figura 6:

Figura 6 – Mapas estratégicos



Fonte: Santa Catarina (2012, p. 25).

Com isso, a instituição busca formas para que o serviço prestado atinja a missão da instituição que é promover a efetivação dos direitos da sociedade, visando fortalecer a democracia e a cidadania.

Atende ao objetivo estratégico 19, do Planejamento Estratégico da Instituição, o de ter pessoal qualificado e em número suficiente, tornando necessário, assim, estratégias para alcançar seu objetivo. A pesquisa em questão poderá possibilitar reflexões acerca de trilhas de aprendizagem como sendo uma estratégia que consolide esse objetivo no MPSC.

A metodologia escolhida deve ser capaz de representar os objetivos estratégicos em metas mensuráveis, de forma a permitir a valorização do trabalho realizado para todos os envolvidos. Segundo Assunção e Mendes (2000), a gestão de processos é considerada uma forma de apoio ao progresso gerencial na busca por melhores resultados. Para isso, é necessário melhorar processos como peça fundamental para que as instituições se posicionem diante das mudanças que ocorrem no mundo do trabalho. Em cada instituição, o mapeamento de processo ou de seu fluxo de trabalho torna-se necessário para que as ações estejam articuladas com a implementação de rotinas referentes à execução dos diversos processos, atividades e tarefas. Essa implementação promove a sistematização,

monitoramento, implantação e avaliação de melhorias nos diferentes processos na instituição.

No Ministério Público de Santa Catarina, pelo Ato nº 310/2012, da PGJ, foi criado o Setor de Escritório de Processos com uma estrutura organizacional de apoio administrativo à Procuradoria-Geral de Justiça do MPSC, fazendo parte da Coordenadoria de Planejamento. Entre as suas atribuições, esse setor possui atividades relacionadas à tradução da visão estratégica para a operação da identificação dos processos, com inovações e criatividade em suas ações. É responsável também pelo acompanhamento e orientação de processos da instituição em seu dia a dia laboral, com compartilhamento e disseminação de conhecimentos relacionados a processos e resultados referentes à gestão por processos. Para atingir esse objetivo, busca-se fornecer um auxílio metodológico para a identificação do que é preciso para gerenciar processos, visto que isso varia de setor para setor dentro da instituição.

Assim, ao longo do trabalho, são elencadas as atividades necessárias à realização da gestão de processos para que se atinja resultados melhores em seu dia a dia, mapeando seus processos e fluxos de trabalho por setor e/ou servidor. A gestão de processos, no Ministério Público brasileiro, é uma forma de proporcionar as habilidades e os conhecimentos específicos de seus recursos humanos, e assim possibilitar maneiras de alcançar a excelência nos serviços prestados à sociedade.

Outro projeto que faz parte do MPSC é o Projeto Gestão por Competência. Ele representa uma mudança na cultura organizacional devido à transparência em seus processos, proporciona uma avaliação do desenvolvimento profissional e incentiva o autoconhecimento e o autodesenvolvimento. Numa instituição pública, as inovações e as transformações na área de gestão de pessoas são mudanças necessárias em órgãos que ainda possuem modelos gerenciais tradicionais, referentes à capacitação de profissionais, instalados.

A Gerência de Desenvolvimento de Pessoas (GEDEP) foi criada em 2012, o que impulsionou para que o projeto gestão por competência no Ministério Público de Santa Catarina tivesse início. Em novembro de 2013, após vários estudos e cursos na área, sob responsabilidade da GEDEP, o projeto foi criado em parceria com a Fundação Instituto de Administração (FIA), de São Paulo.

O projeto tem como objetivo mapear as competências de membros e servidores do MPSC, de forma a identificar as competências dos cargos e das

funções, utilizando como base os objetivos estabelecidos. Em 2014, ocorreu o 1º Ciclo de Mapeamento das Competências Individuais, com a participação das áreas administrativas e a colaboração de servidores e chefias.

No MPSC, são competências organizacionais e gerenciais consideradas comuns aos cargos (Figura 7):

Figura 7 – Competências organizacionais e gerenciais



Fonte: Conselho Nacional do Ministério Público (2021).

Com o intuito de identificar as lacunas de competências existentes nos cargos e nas funções, busca-se, assim, promover o desenvolvimento dos servidores e membros para que possam conquistar as competências requeridas para exercer sua função e/ou seu cargo. Foram dois Ciclos até agora: 2014/2015 e 2016/2017. Nesse momento a Gestão de Competências encontra-se em processo de atualização de dados para que o próximo ciclo seja realizado ainda em 2021. Essa lacuna de anos entre o último ciclo e o próximo faz com que existam atualizações primordiais a serem feitas, o que acabou refletindo na pesquisa em questão.

De forma que, percebe-se que alguns cargos como, por exemplo, Analista em Letras, que teve seu primeiro representante na instituição após 2017, e dessa maneira sem ter na prática um profissional da área quando da vigência do último ciclo do mapeamento.

4.2. TRILHAS DE APRENDIZAGEM NO CEAF: UM ESTUDO DE CASO

4.2.1 Descrição do Caso

O Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional do Ministério Público de Santa Catarina possui uma equipe técnica de apoio à Direção do Centro de Estudos, com vinte servidores efetivos. Para essa pesquisa, contou-se com a utilização das atribuições necessárias para cada cargo dos seis servidores participantes, em aspectos gerais e específicos, a fim de refletir sobre o processo da construção de sua aprendizagem. Participaram da pesquisa um analista no MP, um analista em letras, dois analistas em biblioteconomia e dois técnicos do MP.

O CEAF como escola de governo tem como missão promover a efetiva capacitação e o aperfeiçoamento contínuo dos membros e servidores do MPSC, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, para uma prestação de serviços de qualidade à sociedade. Sua intenção é ser um centro de excelência na produção e na disseminação de conhecimento no âmbito das áreas de atuação do Ministério Público de Santa Catarina, contribuindo para a consolidação de uma sociedade mais justa e igualitária. Tendo como valores a Ética, a Inovação, a Resolutividade e a Transparência, tendo sido definidos no seu Plano de Desenvolvimento Institucional 2021-2025.

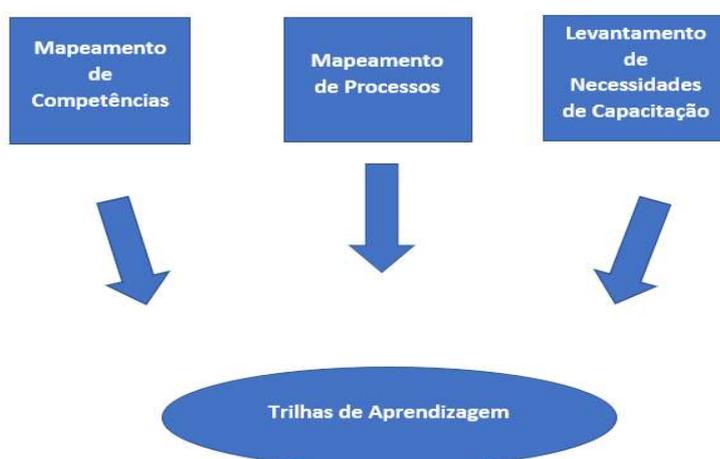
Seu objetivo é o de desenvolver a capacidade laboral dos membros e servidores em função de suas necessidades individuais, da equipe de trabalho e da instituição, das necessidades dos usuários e da demanda social, orientados pela missão, visão e valores institucionais, além de promover cursos de formação, seminários, congressos, simpósios, pesquisas, atividades, estudos, publicações e outros eventos. Princípios gerais devem servir de orientação para a educação profissional, sendo assim, o Parecer CNE/CEB nº 16/1999 aponta alguns parâmetros que definem a identidade da educação profissional e suas especificidades, como o desenvolvimento de competências para o trabalho e a sua flexibilidade, sua interdisciplinaridade e contextualização das bases tecnológicas que compõem a organização curricular, a sua identidade para a capacitação para o trabalho.

Muitas instituições públicas brasileiras buscam romper com o modelo patrimonialista e burocrático, assim, incentivam os servidores a ter autonomia e participar a fim de desenvolver suas competências e aprendizagens, de forma que a trilha de aprendizagem seja um importante instrumento nesse contexto.

Dessa forma, a articulação do conjunto de princípios permite compreender melhor a questão da organização das trilhas formativas que se deseja para o CEAF, com o objetivo de propiciar um processo de formação contínuo para o desenvolvimento, além das competências laborais, contribuindo para a melhoria permanente dos serviços prestados à sociedade. O intuito das trilhas seria o de proporcionar um itinerário formativo para membros e servidores que busquem, além da promoção pessoal, o desenvolvimento pleno de suas capacidades laborais e relevância social.

Ao se planejar as etapas de desenvolvimento de trilhas de aprendizagem como estratégia para auxiliar na capacitação profissional no CEAF, utilizou-se o Mapeamento de Competências, o Mapeamento de Processos e o Levantamento de Necessidades, para, assim como na analogia de Le Boterf, possibilitar que o servidor seja protagonista de sua aprendizagem laboral, com suas escolhas e ritmos respeitados no percurso dessa navegação, autogerenciando suas competências e seu desenvolvimento profissional. Figura 8

Figura 8 – Tripé para as trilhas de aprendizagem



Fonte: a autora (2021).

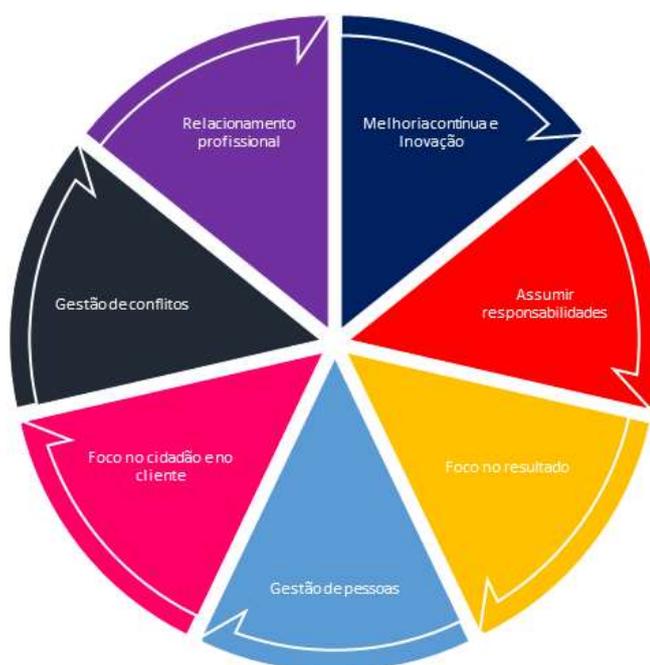
Os seis servidores envolvidos nessa pesquisa são: quatro analistas do MPSC, sendo 1 da área de Letras, 2 da Biblioteconomia e 1 Analista na carreira do MPSC, além de dois técnicos que atuam no setor Memorial e no de Eventos.

Reiterando o objetivo desta dissertação, que é o de elaborar uma proposta de percurso metodológico para a criação de trilhas de aprendizagem enquanto instrumento de formação profissional, bem como o autogerenciamento de seu desenvolvimento profissional. A pesquisa de campo envolveu a coleta de dados a partir de instrumentos de sondagem da aprendizagem com os seis servidores, onde constam o levantamento de necessidades de 2019 a 2020, o mapeamento de fluxo de trabalho de cada servidor e seu mapeamento de competências gerais e específicas e demais assuntos relacionados à sua aprendizagem.

4.2.2 Competências

Na Figura 9, segue as competências comuns aos Cargos do MPSC, conforme consta na Coordenadoria de Recursos Humanos do MPSC.

Figura 9 – Competências comuns aos cargos

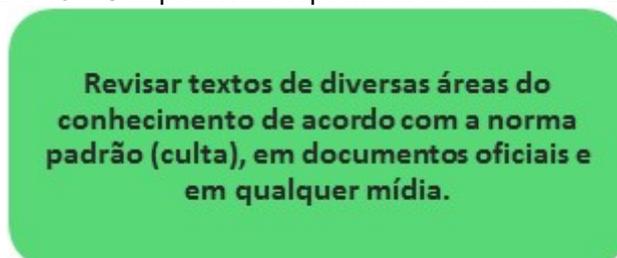


Fonte: MPSC.

4.2.3 Analista em Letras – GEPER

Na Figura 10, segue as competências específicas do analista em letras, conforme consta na Coordenadoria de Recursos Humanos do MPSC.

Figura 10 – Competências específicas do analista em Letras



Fonte: MPSC.

4.2.4 Analista em Biblioteconomia – Lotação Setor de EaD

Na Figura 11, segue as competências específicas do analista em Biblioteconomia, conforme consta na Coordenadoria de Recursos Humanos do MPSC.

Figura 11 – Competências específicas do analista em Biblioteconomia

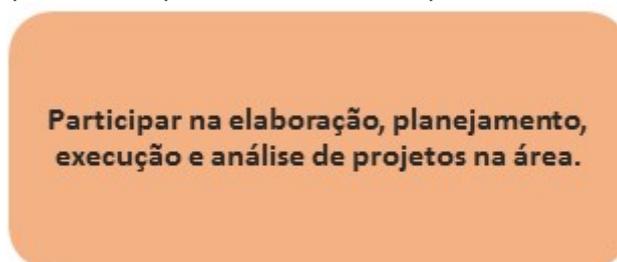


Fonte: MPSC.

4.2.5 Analista do MP – Apoio Técnico

Na Figura 12, segue as competências específicas do analista de apoio técnico do Ministério Público, conforme consta na Coordenadoria de Recursos Humanos do MPSC.

Figura 12 – Competências específicas analista de apoio técnico do Ministério Público



Fonte: MPSC.

4.2.6 Analista em Biblioteconomia – Lotação Gerência de Biblioteca

Na Figura 13, segue as competências específicas do analista em Biblioteconomia, conforme consta na Coordenadoria de Recursos Humanos do MPSC.

Figura 13 – Competências específicas do analista em Biblioteconomia



Fonte: MPSC.

4.2.7 Técnico do MP – Setor de Eventos

Na Figura 14, segue as competências específicas do técnico do Ministério Público, do setor de eventos, conforme consta na Coordenadoria de Recursos Humanos do MPSC.

Figura 14 – Competências específicas do técnico do Ministério Público



Fonte: MPSC.

4.2.8 Técnico do MP – Setor do Memorial

Na Figura 15, segue as competências específicas do técnico do Ministério Público, Setor do Memorial, conforme consta na Coordenadoria de Recursos Humanos do MPSC.

Figura 15 – Competências específicas do técnico do Ministério Público



Fonte: MPSC.

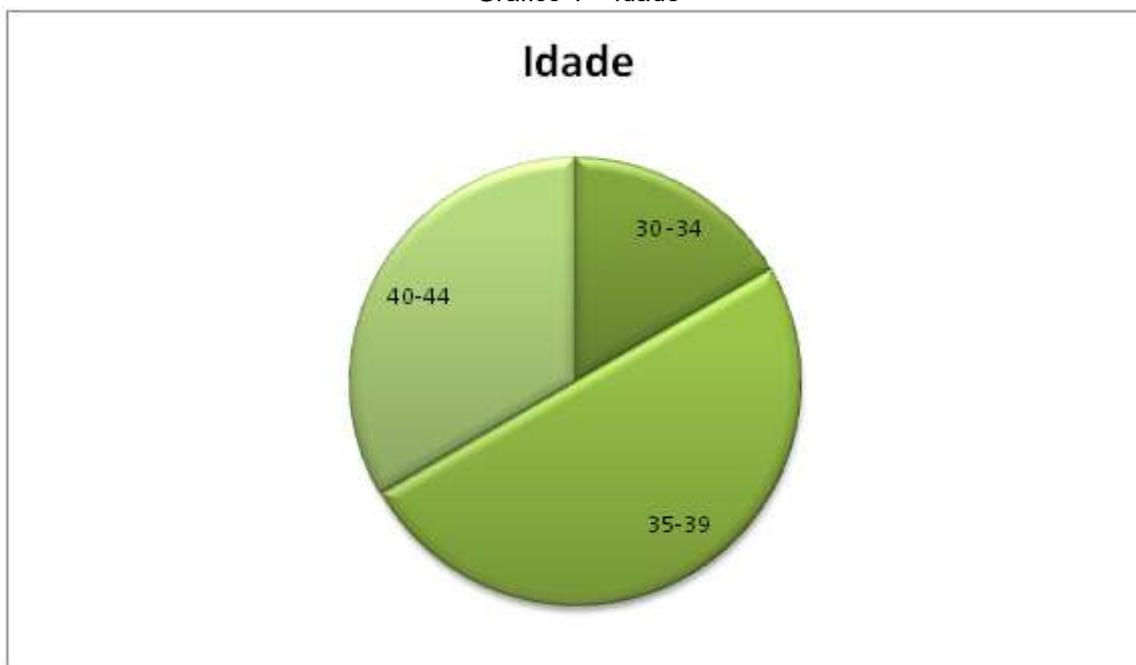
5 RESULTADOS DE PESQUISA

Neste capítulo serão apresentados os resultados referentes ao perfil dos servidores participantes da referida pesquisa, e os resultados relacionados aos 16 itens que constam no questionário de sondagem inicial de aprendizagem.

5.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Podemos observar que a faixa etária de 35 a 39 anos predomina (Gráfico 1), representando a metade dos participantes, ou seja, 3 participantes. No que diz respeito à escolaridade, 4 dos 6 participantes da pesquisa têm o Mestrado como titulação acadêmica (Gráfico 2). Observamos assim, uma significativa escolaridade dos participantes da pesquisa.

Gráfico 1 – Idade



Fonte: elaborado pela autora (2020).

Gráfico 2 – Escolaridade



Fonte: elaborado pela autora (2020).

Em relação à formação (Gráfico 3), encontramos uma variedade de áreas de conhecimento, sendo que 2 participantes são da área de Biblioteconomia e 1 representante em cada área restante. Por sua vez, quanto ao tempo de serviço (Gráfico 4) no MPSC, a predominância é de participantes com até três anos na instituição, o que corresponde a 50% do total, o que caracteriza 3 participantes.

Gráfico 3 – Formação



Fonte: elaborado pela autora (2020).

Gráfico 4 – Tempo de serviço



Fonte: elaborado pela autora (2020).

5.2 QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM INICIAL DE APRENDIZAGEM

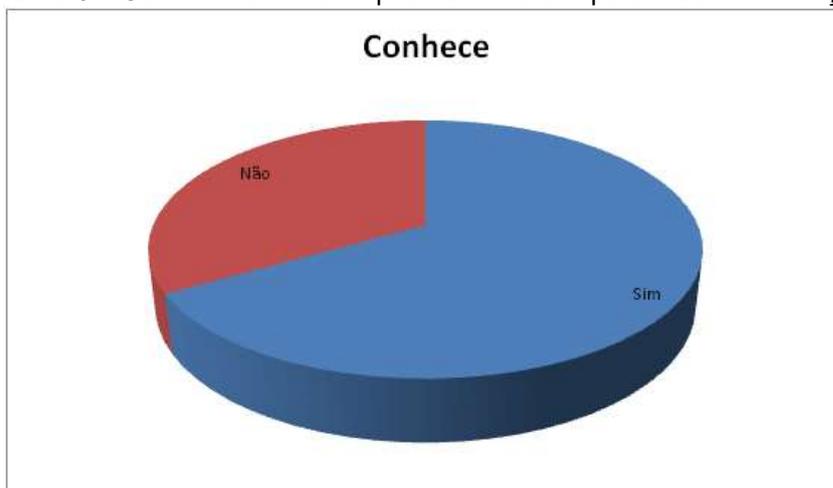
5.2.1 Mapeamento de Competências

As questões referentes ao Mapeamento de Competências avaliaram os conhecimentos, a participação e se tal mapeamento contemplaria o dia a dia laboral do servidor participante da pesquisa. Também há uma questão dissertativa que possibilita o servidor a enumerar competências específicas relevantes para seu cargo que não foram citadas no mapeamento de competências da instituição.

Considerando os dados supracitados, 4 participantes conhecem o mapeamento de competências da instituição (Gráfico 5), sendo que apenas 1 participou de algum ciclo (Gráfico 6). Sobre concordar se o mapeamento de competências contempla o seu dia a dia laboral em suas competências específicas, apenas 1 participante se declarou em concordância (Gráfico 7). Em respostas descritivas, foi possível perceber que muitos dos servidores consideram que o atual mapeamento de competências não avalia as competências mais específicas de

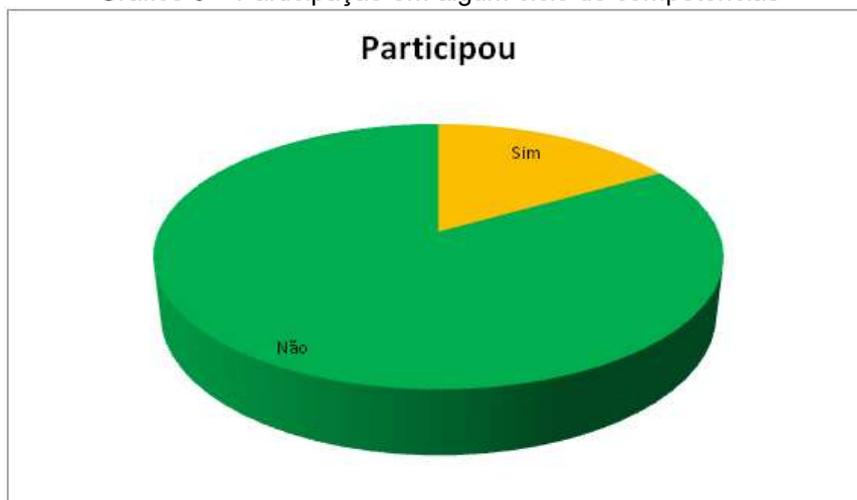
acordo com cada atividade técnica, dessa forma, ocorre uma descrição muito ampla dos cargos, sem os desdobramentos reais das atividades laborais.

Gráfico 5 – Conhecimento do mapeamento de competências na instituição



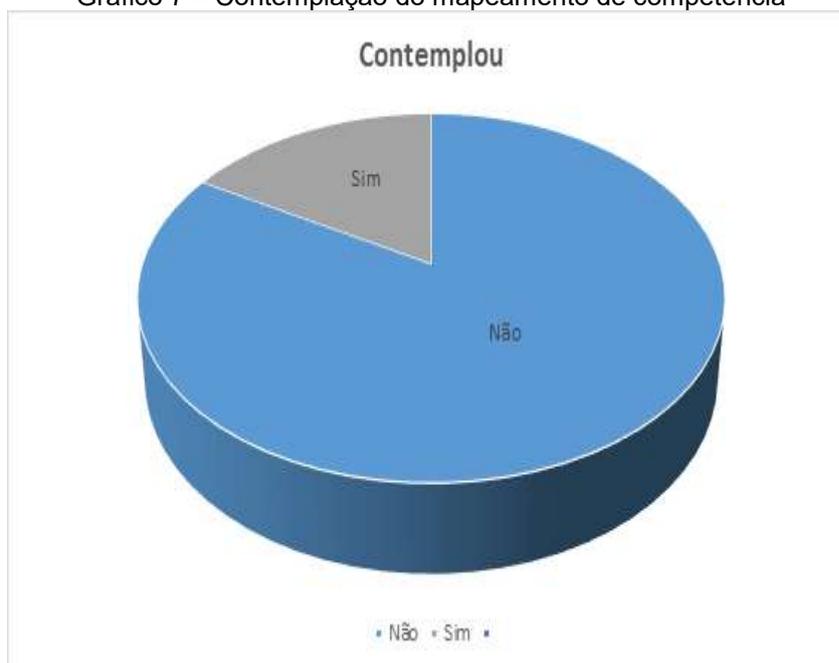
Fonte: elaborado pela autora (2020).

Gráfico 6 – Participação em algum ciclo de competências



Fonte: elaborado pela autora (2020).

Gráfico 7 – Contemplação do mapeamento de competência



Fonte: elaborado pela autora (2020).

De maneira a ilustrar de forma descritiva a voz dos participantes da pesquisa, seguem, no Quadro 1, as respostas relacionadas às questões dissertativas abordadas no questionário de sondagem inicial de aprendizagem referentes ao mapeamento de competências. Para preservar a identidade dos servidores, serão utilizados os seguintes códigos: participantes 1, 2, 3, 4, 5, e 6.

Quadro 1

Sobre Mapeamento de Competências
<p>Se achar necessário enumere três competências específicas que você considera relevante para seu cargo que não foram citadas no mapeamento de competências vigente:</p> <p>Participante 1: <i>“Gerenciamento de pesquisas; Editoração de periódicos; Edição de livros”.</i></p> <p>Participante 2: <i>“O mapeamento de competência dos Analistas em Biblioteconomia foi feito de uma forma muito ampla, o que de certa forma todas as atividades desempenhadas estão no guarda-chuva daquela competência. Exemplo da competência atual: II – Tratar, desenvolver e disponibilizar tecnicamente recursos informacionais em qualquer suporte. Acredito que para melhor avaliar o desempenho individual e desenvolver as pessoas, as</i></p>

competências deveriam ser mais específicas e de acordo com cada atividade técnica (Catalogação; Indexação; Serviço de referência; Pesquisas jurídicas; Normalização). Exemplos: Conferir, catalogar e indexar materiais bibliográficos. Realizar Serviço de Referência e pesquisas jurídicas. Orientar e normalizar materiais bibliográficos da instituição. Atender as necessidades informacionais e de aperfeiçoamento no âmbito da instituição.”

Participante 3: *“Apoio Administrativo à Direção do CEAF; Comunicação; Redação.”*

Participante 4: *“As competências enumeradas no mapeamento são por demais generalistas, de forma que não foram descritos seus desdobramentos. Contudo, por serem genéricas, abrangem a totalidade.”*

Participante 6: *“Análise de dados, pesquisa científica e elaboração de relatórios utilizando diferentes ferramentas.”*

Fonte: compilação dos relatos dos servidores participantes.

5.2.2 Mapeamento do fluxo de trabalho/ mapeamento de processos

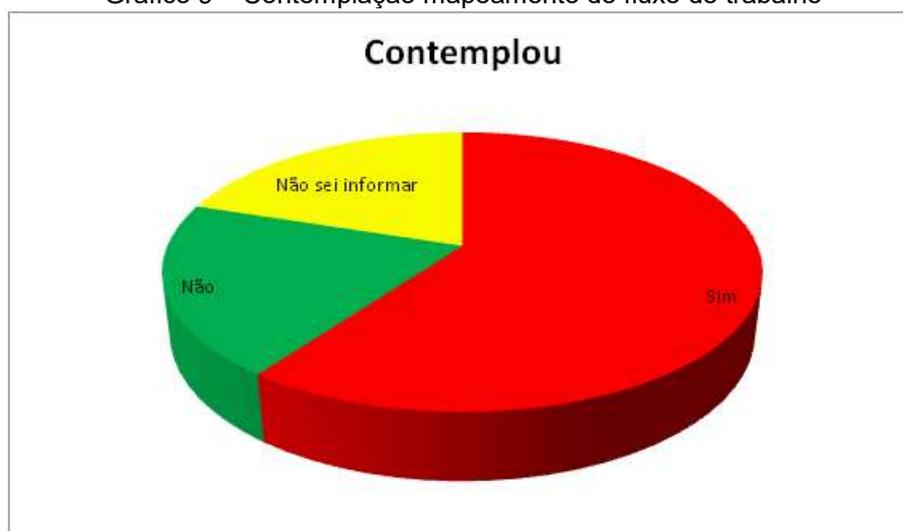
Já referente ao mapeamento do fluxo de trabalho e seus processos (Gráfico 8), buscou-se avaliar se o referido mapeamento teve sua finalização no setor e/ou gerência, se contemplaria o dia a dia laboral do servidor participante da pesquisa (Gráfico 9), e se haveria algo a acrescentar sobre tal temática.

Gráfico 8 – Finalização do mapeamento do fluxo de trabalho



Fonte: elaborado pela autora (2020).

Gráfico 9 – Contemplação mapeamento do fluxo de trabalho



Fonte: elaborado pela autora (2020).

Nem todos os participantes da pesquisa tiveram o seu mapeamento de fluxo de trabalho e de processos iniciado ou finalizado, embora 3 deles respondessem que em seu setor tal mapeamento tenha sido finalizado. Sendo que nas respostas correspondentes a estarem concordando que tal mapeamento contemplou seu dia a dia laboral, foram 3 participantes: 1 acredita que não contemple; 1 não sabe informar; e 1 não respondeu à questão – o que é relevante destacar.

Segue, no Quadro 2, a compilação dos relatos dos servidores participantes em relação ao mapeamento do fluxo de trabalho e de processos:

Quadro 2

Sobre o mapeamento do fluxo de trabalho/mapeamento de processos
<p>Acrescentaria algo em seu mapeamento de fluxo de trabalho?</p> <p>Participante 1: <i>“O gerenciamento de pesquisas ainda não começou efetivamente.”</i></p> <p>Participante 3: <i>“Não.”</i></p> <p>Participante 4: <i>“A priori, o mapeamento do fluxo de trabalho está delimitado aos serviços prestados pela gerência, isto é, macro estruturalmente. Falta delimitar o fluxo de trabalho de cada atividade desenvolvida. Apenas algumas já foram mapeadas (Periódicos, atendimento, preparo técnico).”</i></p> <p>Participante 5: <i>“Ainda não temos.”</i></p>

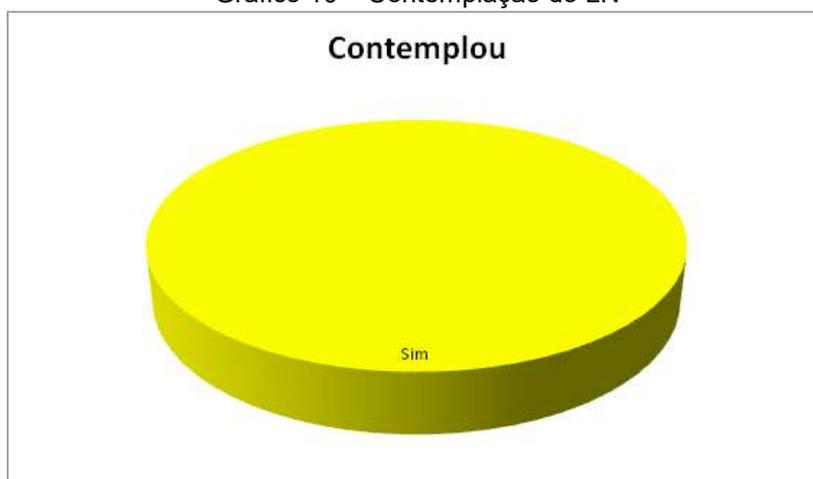
Participante 6: *“Para o desenvolvimento de minhas funções seria necessário iniciar o processo, vez que não existe função semelhante.”*

Fonte: compilação dos relatos dos servidores participantes.

5.2.3 Levantamento de Necessidades – LN

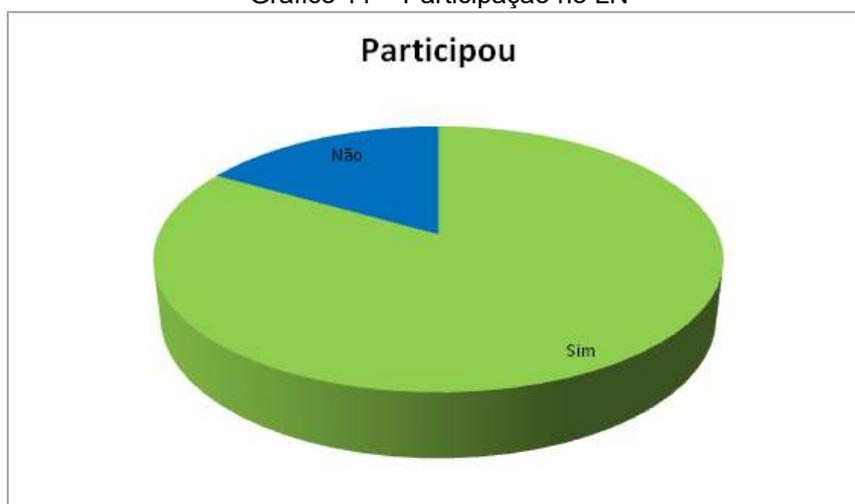
No que diz respeito ao levantamento de necessidades de capacitação, foram abordadas questões que tratam da participação do servidor nesse processo de levantamento e da relação com seu dia a dia laboral (Gráfico 10 e 11). Além disso, foi oferecido espaço para que o servidor participante pudesse sugerir temáticas de cursos.

Gráfico 10 – Contemplação do LN



Fonte: elaborado pela autora (2020).

Gráfico 11 – Participação no LN



Fonte: elaborado pela autora (2020).

Referente aos três pilares da pesquisa, o levantamento de necessidades de capacitação foi o que apresentou mais respostas em concordância. Entre os 6 participantes da pesquisa, encontramos de forma unânime a concordância quando se trata da contemplação do seu dia a dia laboral em tal levantamento, embora 5 dos participantes tenham participado em 2019/2020 de algum curso elencado no levantamento de necessidades de capacitação.

A seguir os relatos compilados dos servidores participantes no Quadro 3.

Quadro 3

Sobre o levantamento de necessidades
<p>Você teria sugestões de cursos?</p> <p>Participante 4: <i>“Cursos específicos sobre o software de gerenciamento do acervo; Cursos específicos sobre competência informacional; Cursos sobre inovação em organizações sem fins lucrativos.”</i></p> <p>Participante 5: <i>“Design thinking.”</i></p>

Fonte: compilação dos relatos dos servidores participantes.

5.2.4 Cursos e Aprendizagens

Os últimos itens do questionário trataram de cursos e demais aprendizagens. Foram abordados temas relacionados ao número de cursos feitos no

último ano e a quais seriam esses cursos, levando a uma reflexão de sua capacitação até então, além de avaliar temáticas como modalidades de aprendizagem – cursos presenciais e a distância – e aprendizagens e atividades não formais em sua capacitação profissional e relatando ainda quais seriam suas prioridades de cursos (Gráfico 12, 13 e 14).

Gráfico 12 – Número de cursos



Fonte: elaborado pela autora (2020).

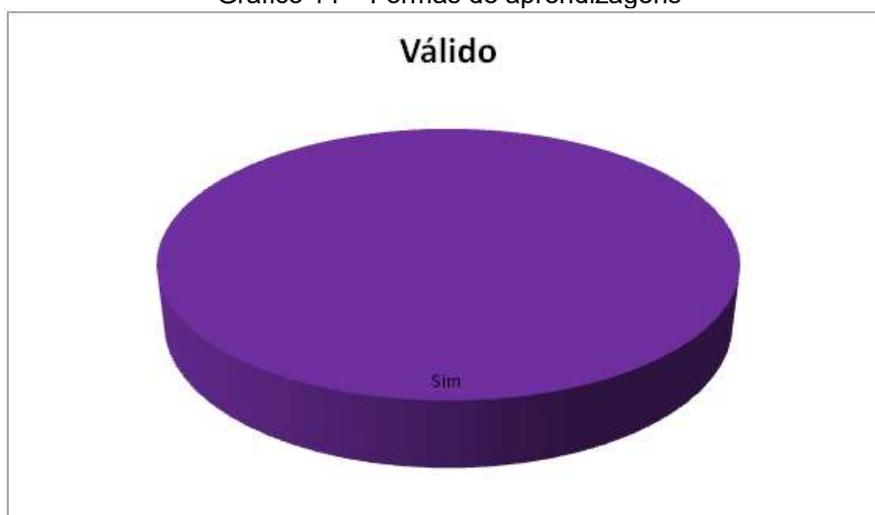
Gráfico 13 – Modalidade de curso



Fonte: elaborado pela autora (2020).

A maioria dos participantes participou pelo menos de um curso em 2019/2020: 5 participantes, sendo que 4 deles aprovam tanto cursos presenciais quanto a distância para colaboração em sua aprendizagem.

Gráfico 14 – Formas de aprendizagens



Fonte: elaborado pela autora (2020).

O Gráfico 14 ilustra de forma unânime (100%) que todos os 6 participantes desta pesquisa consideram válidas as várias formas de aprendizagem e que isso venha a colaborar para sua capacitação.

No Quadro 4, os relatos compilados dos servidores participantes:

Quadro 4

Sobre cursos e aprendizagens
<p>Em 2019, quantos cursos (internos e externos) você cursou em sua área geral e específica? Quais foram?</p> <p>Participante 1: <i>“acho que foram 6. Talvez eu tenha feito outros que não lembro”. Ambientação; Fundamentos da gestão de pessoas; Educação corporativa; Gramática para revisores de texto; Fórum de revisores de texto e Curso de Editoração Científica.</i></p> <p>Participante 2: <i>“5” “Educação Corporativa Governamental (presencial); Administração de conflitos (EAD); Ética no serviço Público (EAD); Ambientação e Integração Servidores (presencial); Evento Inovação (presencial)”</i></p> <p>Participante 3: <i>“Em 2019 não participei de capacitações.”</i></p> <p>Participante 4: <i>“6”. “Leitura em Inglês; Leitura em Inglês 1; Capacitação para utilização do Pergamum – Módulo Aquisição (Pergamum); XX Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (ANCIB); Extracurricular de</i></p>

Leitura em Inglês – Nível 1 (UFSC); Extracurricular de Espanhol – Nível 2 (UFSC); Educação Corporativa Governamental em escola de governo: dos fundamentos à gestão (CEAF)."

Participante 5: "3"

Participante 6: "2." *"Desenvolvimento de equipe e conservação de acervos museológicos."*

E por que não fez mais cursos?

Participante 1: *"Em razão da burocracia para a validação dos cursos para fins de progressão na carreira, eu acabo não realizando alguns cursos cujos prazos são mais apertados."*

Participante 2: *"Indisponibilidade de tempo pessoal e do serviço."*

Participante 3: *"O curso voltado ao CEAF foi realizado em horário diverso do expediente e, por ter filho menor de dois anos à época, foi inviável a participação."*

Participante 4: *"Disponibilidade de tempo."*

Participante 5: *"Pouco tempo disponível."*

Participante 6: *"Não houve oportunidades."*

Quais cursos gostaria de ter feito e por quê?

Participante 1: *"Há vários cursos de editoração científica que desejo fazer, além de alguns de edição e de revisão. Não fiz em função do que expliquei acima."*

Participante 2: *"Capacitação para facilitadores do NUPIA; Acredito que este curso pode contribuir na formação profissional de todos os servidores com as técnicas de autocomposição, mediação de conflitos e comunicação não violenta."*

Participante 3: *"Gostaria de ter participado do Curso com temática de escola de governo, pois acredito que seria importante para todos os servidores do CEAF."*

Participante 4: *"Outras línguas (francês, italiano); Cursos específicos da área da biblioteconomia."*

Participante 5: *"Na área de eventos e criatividade. Para complementar meus estudos e auxiliar no trabalho."*

Participante 6: *"Práticas de inovação e desenvolvimento de bancos de dados."*

Você prefere cursos presenciais ou a distância para seu desenvolvimento profissional? Justifique.

Participante 1: *“Ambos. Os cursos EaD são mais práticos e fornecem mais materiais que podem ser utilizados como consulta. Porém, nos cursos presenciais, eu conheço pessoas interessadas na área do curso, o que gera uma rede de relacionamentos importante para a prática de diversas atividades.”*

Participante 2: *“Não tenho preferência, ambas as modalidades são agregadoras.”*

Participante 3: *“Dependendo do tema, acredito que a troca de experiências presencial é mais proveitosa; porém a capacitação virtual é mais viável, considerando a disponibilidade de tempo.”*

Participante 4: *“Ambos são importantes, dependendo da demanda pessoal, as duas possibilidades atendem o viés de interesse e necessidades pessoais. Assim, não tenho preferência.”*

Participante 5: *“Depende do tema a ser abordado. Alguns são mais produtivos se forem presenciais.”*

Participante 6: *“Cursos on-line, pois posso ajustar o horário das aulas e fazer no meu próprio ritmo.”*

Após refletir sobre o mapeamento de competências para sua área, o mapeamento do fluxo de trabalho de seu setor/gerência, qual(is) curso(s) seria(m) prioridade(s) para 2020?

Participante 1: *“Talvez algo em torno de gestão de processos, além de editoração científica e gestão de pesquisas.”*

Participante 2: *“Cursos sobre Gestão do Conhecimento e Educação Corporativa”.*

Participante 3: *“Acredito que para o CEAF como um todo é necessário capacitação na temática de planejamento. Planejamento relacionado ao PDI, PAI, gestão acadêmica de forma a nos prepararmos melhor para as obrigações como escola de governo.”*

Participante 4: *“Cursos direcionados a área de biblioteconomia e Ciência da informação. Cursos de inovação em áreas governamentais.”*

Participante 5: *“Na área de criatividade, licitações e contratos, comunicação escrita.”*

Participante 6: *“Diminuir a burocracia dos processos para desenvolver as atividades precípuas do Setor e adaptar todo o Setor diante da nova realidade diante das mudanças impostas pela pandemia.”*

Fonte: compilação dos relatos dos servidores participantes (2021).

Observação: o não aparecimento de respostas de participantes deve-se ao fato da ausência de respostas no questionário pelo próprio participante.

6 PRODUTO EDUCACIONAL: PERCURSO METODOLÓGICO – BANNER DIGITAL

Segundo Freire, Guerrini e Dutra (2016, p. 102), os produtos educacionais são “ferramentas pedagógicas, elaboradas pelos próprios profissionais em formação que comportam conhecimentos organizados objetivando viabilizar a prática pedagógica”

Esses produtos ou processos necessitam de aplicação em espaços reais, sejam espaços formais, não formais ou informais de ensino. Sendo que o trabalho final deve incluir um relato fundamentado dessa experiência, do qual o produto educacional desenvolvido é parte integrante (BRASIL, 2009).

De acordo com Ribeiro (2005), é relevante diferenciar o mestrado acadêmico do profissional, dando ainda destaque para o produto, isto é, o resultado almejado. No mestrado acadêmico, pretende-se, pela imersão na pesquisa, formar um pesquisador. Já no mestrado profissional, apesar de também ocorrer a imersão na pesquisa, a relevância se dá em relação ao objetivo num campo profissional externo à academia, que trata de localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor às suas atividades.

O presente trabalho cumpriu o papel de construir um produto educacional que se propôs a atender uma necessidade voltada à capacitação e à formação profissional dos servidores do CEAF. O produto educacional apresentado nesta pesquisa de dissertação consiste numa proposta de percurso metodológico para a construção de trilhas de aprendizagem, materializado em um banner digital (Apêndice D). A construção do banner digital partiu, principalmente, do questionário de sondagem inicial de aprendizagem, instrumento que possibilitou ferramentas para a construção de trilhas de aprendizagem individualizadas.

Nesse questionário foram utilizadas 16 questões, sendo 8 questões objetivas e 8 questões dissertativas, acerca de assuntos relacionados aos mapeamentos de competência e de processos, além do levantamento de necessidades de capacitação e demais assuntos relacionados a cursos e aprendizagens não formais.

O produto educacional aplicado possibilitou aos servidores participantes oportunidades de reflexão para tratar de assuntos relacionados a sua aprendizagem e capacitação profissional, de modo a auxiliar no autogerenciamento de seu desenvolvimento laboral, bem como a validação dos pilares de mapeamento de

competências e de processos e o levantamento de necessidades de capacitação como forma a contribuir para a construção de trilhas individualizadas.

Esse produto educacional foi aplicado em 6 servidores participantes dos 20 servidores que atuam no CEAF do MPSC. Os servidores participantes abarcam tanto técnicos quanto analistas da instituição. São servidores participantes que possuem idades entre 32 anos e 44 anos, com formação acadêmica variada, e com tempo de serviço de 2 anos e 10 meses a 12 anos na instituição, com a predominância da titulação de Mestre.

6.1 VALIDAÇÃO

A aplicação do produto educacional teve o intuito de elaborar uma proposta de percurso metodológico para a construção de trilhas de aprendizagem individualizadas voltada aos servidores do CEAF do MPSC, como forma de auxiliar na formação e no desenvolvimento profissional.

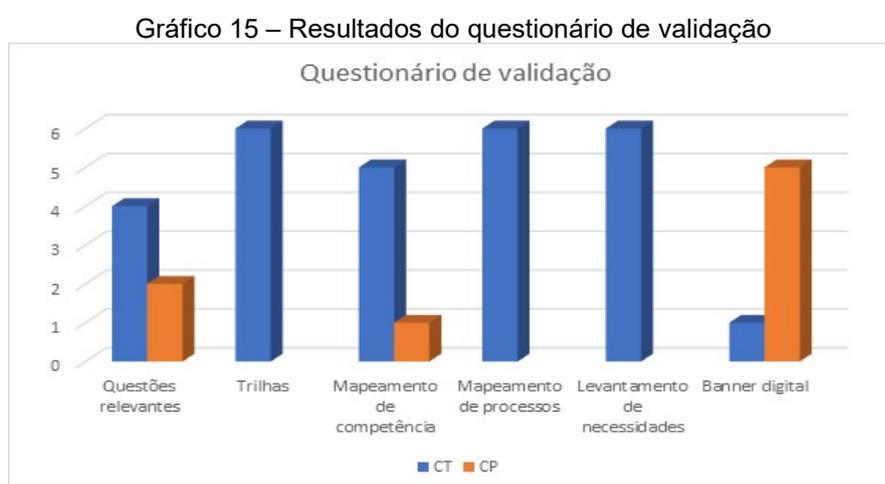
Após as respostas dos servidores participantes, foram construídas trilhas de aprendizagem individualizadas e materializadas em um banner digital, o qual foi enviado aos 6 participantes da pesquisa separadamente, de forma a ser validada se de fato as tais trilhas condizem com o que realmente o servidor participante quis declarar em suas respostas, abrindo espaço para exclusões e/ou inclusões nessa lista.

Na sequência foi enviado no mesmo *e-mail* funcional, instrumento para validar o questionário de sondagem inicial de aprendizagem, além da própria trilha de aprendizagem. Nessa etapa são facultadas reflexões sobre suas respostas, podendo inclusive gerar novas ideias para inclusão, além de avaliar o processo da referida pesquisa.

O resultado do instrumento de validação forneceu informações relevantes sobre a experiência de ofertar um questionário para auxiliar na percepção da aprendizagem e da própria trilha. No processo desse produto educacional, os participantes da pesquisa puderam se manifestar após o recebimento do banner digital, possibilitando espaço para novas ideias sobre suas trilhas de aprendizagem.

6.1.1 Resultado do questionário de validação

No que se refere a questões de sondagem inicial (Apêndice C), as trilhas, o mapeamento de processos e o levantamento de necessidades obteve a concordância da maioria. No entanto, no que trata do resultado materializado (Gráfico 15) no banner digital, após a visualização de sua trilha e mesmo seguindo as informações enviadas pelos próprios participantes, concluiu-se que, com as devidas reflexões, os participantes, em sua quase maioria, decidiram em fazer modificações.



Fonte: elaborado pela autora (2021).

6.2 BANNER DIGITAL

Apresentamos a seguir as trilhas de aprendizagem e as modificações em algumas delas após a devolutiva do instrumento de validação pelos 6 participantes dessa pesquisa.

6.2.1 Participante 1

Após o instrumento de validação, o participante 1 permaneceu com a mesma trilha de aprendizagem (Figura 16).

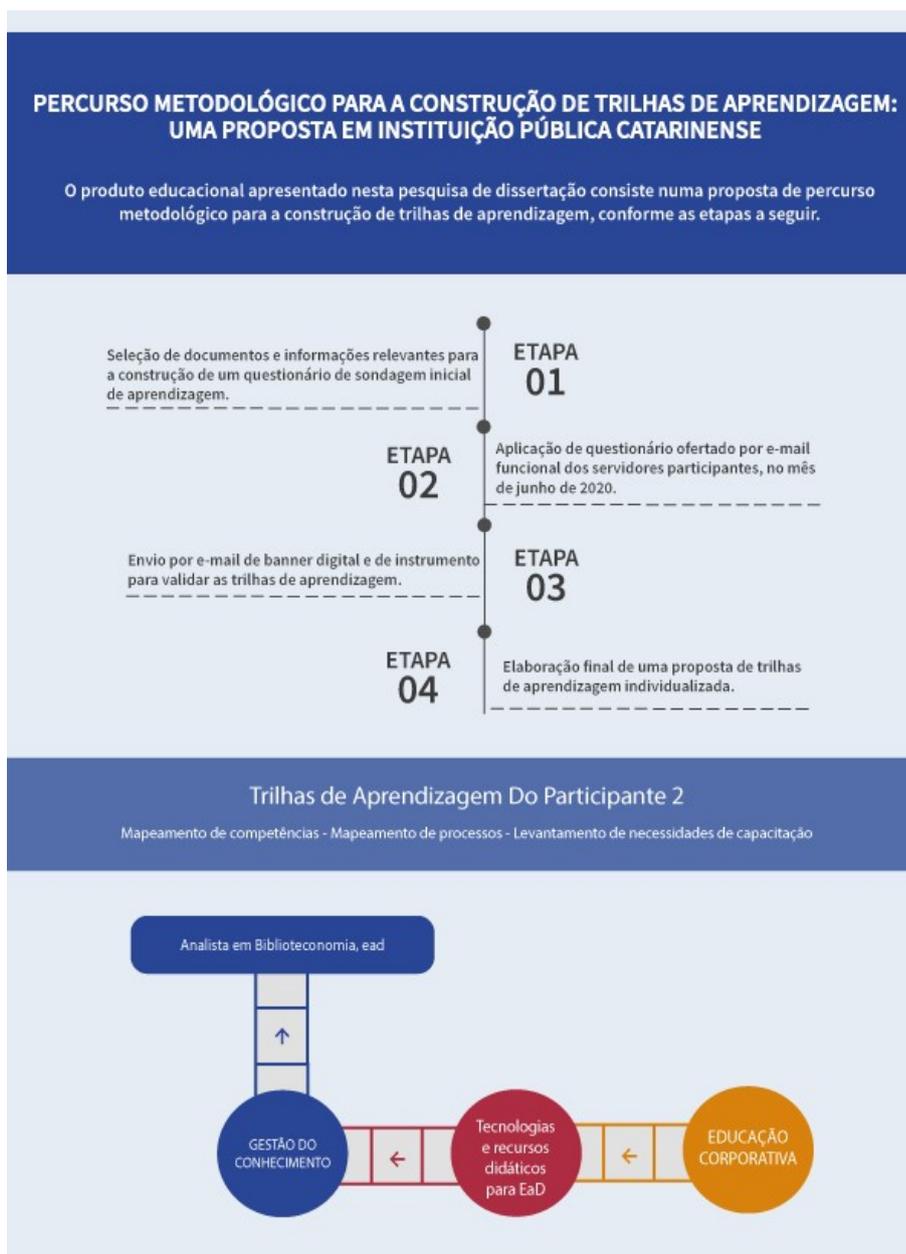
Figura 16 – Banner Digital, Participante 1



6.2.2 Participante 2

Após o instrumento de validação, ocorreram mudanças na trilha de aprendizagem do participante 2. Foi retirado o curso relacionado à “Capacitação para facilitadores do Núcleo de Incentivo Permanente à Autocomposição (Nupia)” e foi incluído o curso sobre “Tecnologias e recursos didáticos para EaD” (Figura 17).

Figura 17 – Banner Digital, Participante 2



6.2.3 Participante 3

Após o instrumento de validação, ocorreram mudanças na trilha de aprendizagem do participante 3. Foi retirado o curso relacionado ao “Planejamento programa de Avaliação Institucional (PAI)” e foi incluído o curso sobre "Rotinas administrativas e organização" (Figura 18).

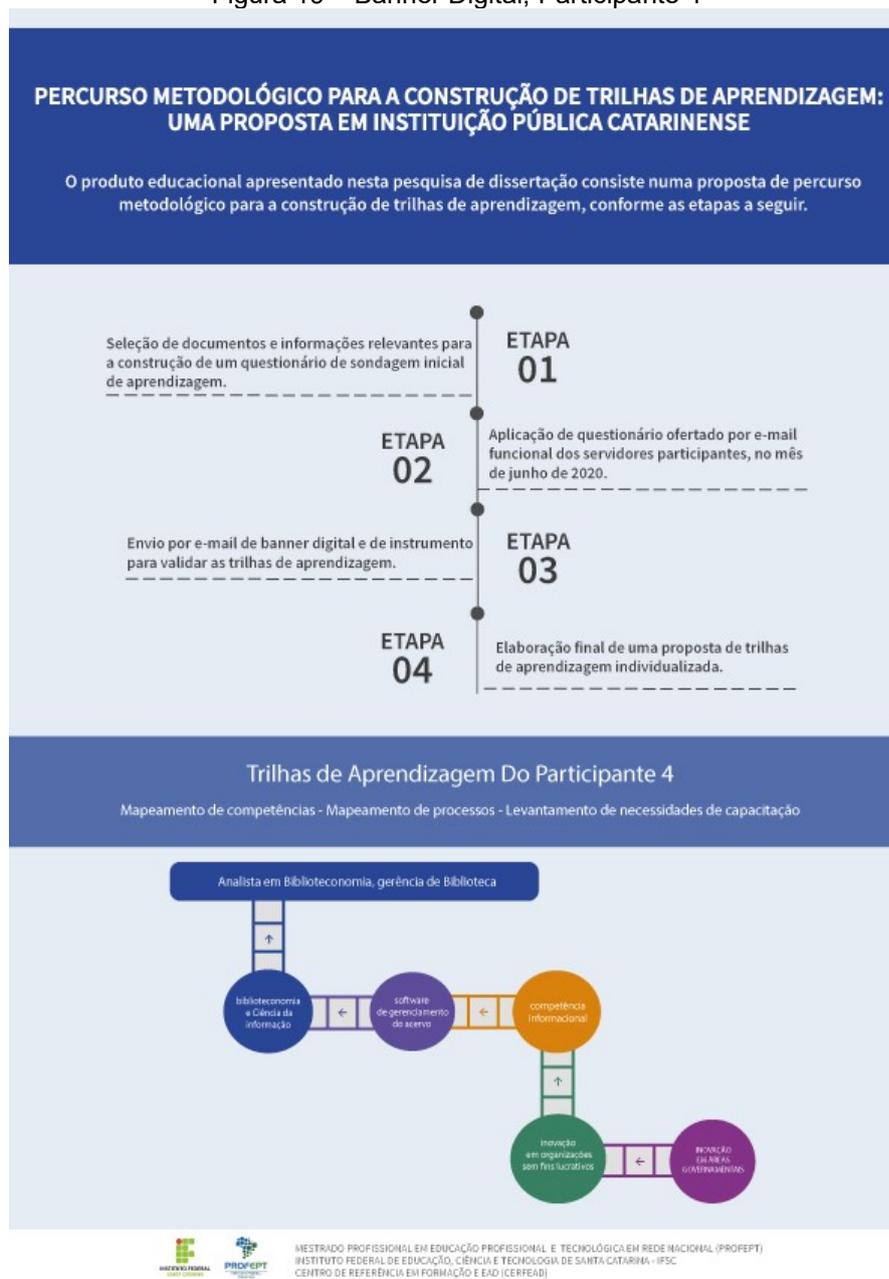
Figura 18 – Banner Digital, Participante 3



6.2.4 Participante 4

Após o instrumento de validação, o participante 4 permaneceu com a mesma trilha de aprendizagem (Figura 19).

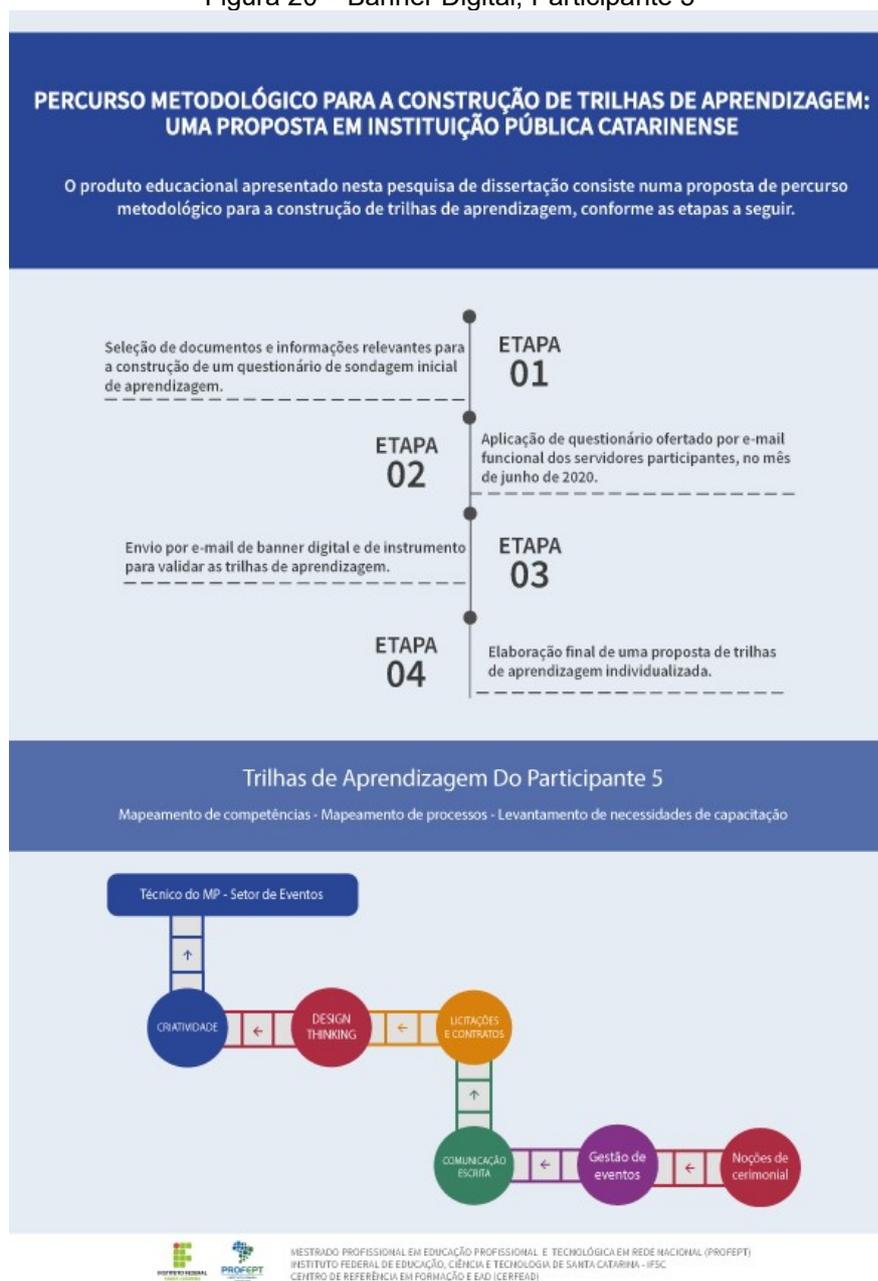
Figura 19 – Banner Digital, Participante 4



6.2.5 Participante 5

Após o instrumento de validação, ocorreram mudanças na trilha de aprendizagem do participante 5. Foram incluídos os cursos sobre "Gestão de eventos" e "Noções de cerimonial" (Figura 20).

Figura 20 – Banner Digital, Participante 5



6.2.6 Participante 6

Após o instrumento de validação, o participante 6 permaneceu com a mesma trilha de aprendizagem (Figura 21).

Figura 21 – Banner Digital, Participante 6



7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentam-se neste capítulo as considerações finais sobre a pesquisa desenvolvida e os resultados alcançados a partir dos objetivos propostos. Discorrem-se, ainda, as limitações da pesquisa e as perspectivas futuras que foram identificadas no decorrer da dissertação.

A possibilidade de reflexões acerca de trilhas de aprendizagem vem como uma evolução à tradicional capacitação, que se baseia em grades fechadas de cursos, obrigando os servidores a seguir a sequência de cursos pré-determinados não considerando as necessidades individuais (FREITAS, 2002). Dessa forma, as trilhas de aprendizagem possibilitam potencializar a autonomia do servidor na construção de sua aprendizagem dentro da instituição e fortalecer a cultura do autodesenvolvimento permanente.

O estudo apresentou uma proposta metodológica para que os servidores participantes da pesquisa pudessem se auto observarem. Dessa forma, é possível uma análise sobre seus mapeamentos relacionados com a instituição e com o levantamento de necessidades de capacitação, realizados não de uma forma mecânica, mas relacionados ao seu dia a dia laboral e ao seu desenvolvimento profissional de forma contextualizada.

A adoção de uma estratégia de capacitação, para que o servidor realmente alcance seu desenvolvimento profissional, faz com que esse servidor tenha maior identificação com seu trabalho, com possibilidades também para um alinhamento entre os interesses pessoais e os institucionais, pois, uma trilha de aprendizagem representa um modo de o servidor manifestar seu desejo de crescer profissionalmente (FREITAS; BRANDÃO, 2005).

Conforme Le Boterf (2003), o desenvolvimento de competências depende basicamente de três fatores: do interesse do indivíduo por aprender, de um ambiente de trabalho que incentive a aprendizagem e do sistema de formação disponível.

Assim, no que se refere às instituições, elas devem criar um ambiente de confiança e de possibilidades que proporcione a aprendizagem e ofereça a seus servidores oportunidades de ações educativas que lhes permitam desenvolver competências necessárias às suas funções.

A análise após o resultado do questionário trouxe apontamentos e impressões. Percebe-se que alguns dos servidores participantes não têm

conhecimentos do mapeamento de competência na instituição ou ainda apresentam críticas quanto às limitações do processo; embora tal limitação não impeça reflexões e pesquisas acerca de sua aprendizagem e, posteriormente, nem a construção de suas trilhas de aprendizagem.

Segundo Brandão e Bahry (2005), com o passar do tempo as competências internas dos servidores podem ficar ultrapassadas e obsoletas, de forma que se torna imprescindível que sejam realizados mapeamentos constantes e, com isso, ocorram planejamentos, captações e desenvolvimentos dessas competências.

Outro apontamento relevante leva-nos que os profissionais participantes da pesquisa têm muito a colaborar para o mapeamento de competências e sua atualização. Apesar desse mapeamento abranger a totalidade das carreiras, ocorreram críticas quanto às competências enumeradas no mapeamento por se apresentarem por demais generalistas, de forma que não são descritos seus desdobramentos e, assim, dificultam uma melhor reprodução fiel do cargo e conseqüentemente do dia a dia laboral do servidor.

Sobre o mapeamento do fluxo de trabalho e seus processos pode-se observar que alguns servidores participantes relataram que, em seus setores, não foi iniciado, ou não foi finalizado. Isso possibilita alguns comprometimentos quanto ao fechamento dos mapeamentos nesses locais de trabalho, acarretando alguns impedimentos quanto às informações relacionadas a essa temática e à contribuição para reflexões sobre cursos, ou áreas para cursos ou demais modalidades de aprendizagens referentes a trilhas. Ainda assim, os participantes da pesquisa conseguiram elencar cursos relacionados ao seu dia a dia de trabalho, aproveitando a própria pesquisa para refletir sobre as suas atribuições no cargo.

Para Murashima (2011), as instituições devem ter clara a descrição de suas áreas, além de conhecer e reconhecer as ações nelas geradas. Com isso, as trilhas de aprendizagem podem ser criadas, de forma que cada servidor possa percorrer seu processo de formação, capacitação e atualização. De acordo ainda com a autora, trilhas de aprendizagem possibilitam o incentivo e a divulgação da cultura do autodesenvolvimento. Isso permite inclusive o aumento dos padrões de desempenho e qualidade da instituição como meta de uma real educação continuada.

No que diz respeito ao levantamento de necessidades de capacitação, os servidores participantes da pesquisa mostraram-se envolvidos com o processo de

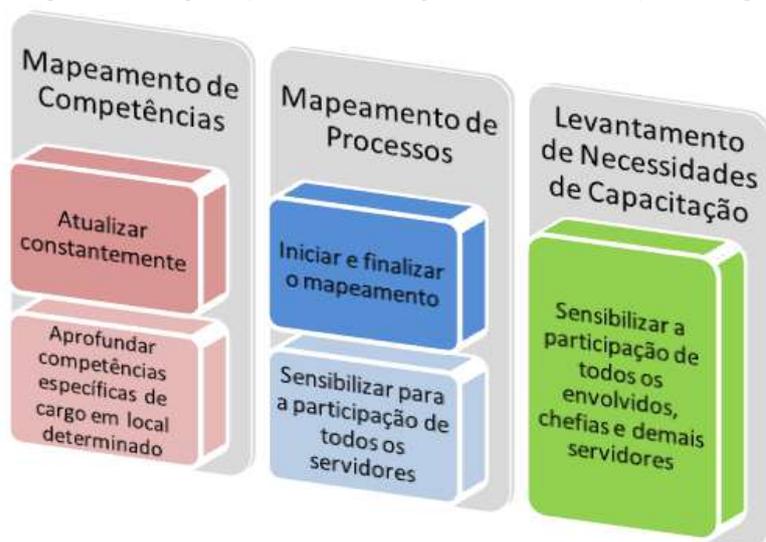
escolha acerca das áreas vinculadas às competências comuns aos cargos e de interesse geral dos setores/gerências. De certa forma, o levantamento de necessidades de capacitação já é visto pelo servidor como uma forma da instituição ofertar cursos a ele e a seu setor e/ou gerência, de forma a ratificar os cursos selecionados pela equipe do servidor e pela própria chefia, refletindo em sua trilha de aprendizagem, porém, mais vinculada às competências gerais.

Quanto a cursos e aprendizagens não formais, levou-se à discussão uma temática em que os servidores participantes se mostraram adeptos às diversas formas de aprendizagem, o que nos leva a refletir que há uma possibilidade mais ampla de oportunidades para que alcancem as competências esperadas, nas temáticas escolhidas e não limitadas a aprendizagens formais. De forma unânime, os servidores participantes consideram as diversas possibilidades de aprendizagem em cursos e temas e em suas variadas modalidades.

Segundo Antonello (2008), deve-se dar destaque à pluralidade de situações de aprendizagens no ambiente de trabalho, em seus processos e organizações, e onde sejam possíveis experiências e vivências entre os sujeitos entre si.

Durante a pesquisa, constatou-se que os três pilares foram válidos para facilitar um espaço para reflexões sobre sua aprendizagem e alcançar efetivamente os objetivos da pesquisa, no entanto, é necessário que ocorram ações que possam facilitar o processo da construção de trilhas de aprendizagem (Figura 22).

Figura 22 – Ações para a construção de trilhas de aprendizagem



Fonte: elaborado pela autora (2021).

A presente pesquisa trouxe a questão-problema: *o mapeamento de competências, o mapeamento do fluxo de trabalho e seus processos e o levantamento de necessidades de capacitação auxiliam na construção de trilhas de aprendizagem dos servidores do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional do MPSC?*

Em análise, tanto do questionário de sondagem inicial de aprendizagem quanto do instrumento para validar tal questionário e a trilha de aprendizagem individualizada, concluiu-se que: o mapeamento de competências que esteja realmente atualizado e contextualizado poderá sim auxiliar, bem como o próprio mapeamento de fluxo de trabalho, sendo que esse último pode ser construído em conjunto com o próprio servidor, o que facilita em muito a real situação que ele tem de seu dia a dia laboral.

O levantamento de necessidades de capacitação é outro processo que acaba, na maioria das vezes, sendo construído também com o servidor, o que o aproxima do que realmente necessita em seu setor e/ou gerência. Embora seja mais para as competências gerais, são relevantes também para reflexões em sua trilha de aprendizagem individualizada.

Quanto ao objetivo que trata de relacionar as competências gerais e específicas, o fluxo de trabalho, com seus processos e o levantamento de necessidades de capacitação de cada servidor com a sua aprendizagem, a referida pesquisa demonstrou que existe sim formas de utilizar os três pilares para auxiliar, mesmo com algumas limitações, facilitando a reflexão para a construção de trilhas de aprendizagem dos servidores participantes na pesquisa.

Especificamente no que trata da construção de trilhas individualizadas de aprendizagem para os servidores participantes, foi validado que o percurso metodológico foi fator facilitador para a construção de tal itinerário. É relevante destacar que apesar de finalizada sua trilha individualizada – e sendo essa uma construção dinâmica, flexível e em movimento constante –, acarretou a alguns participantes da pesquisa a necessidade de reflexão e reformulação de cursos e temas à sua trilha de aprendizagem individualizada inicial.

Isso se confirmou também no questionário de validação aplicado no envio em conjunto com o *banner* digital, relacionando as trilhas de aprendizagem individualizadas construídas pela pesquisadora após o preenchimento do questionário de sondagem inicial de aprendizagem feito pelo próprio servidor

participante. No entanto, apenas 16,6% (1) concordaram com as trilhas finais de aprendizagem individualizadas.

Considerando o exposto, os resultados da proposta de construção de um percurso metodológico a partir do problema exposto nesta pesquisa de dissertação de Mestrado Profissional, alcançou os objetivos apresentados, visto que, a realização da pesquisa proporcionou uma reflexão crítica de que foi possível, mesmo com algumas limitações, colaborar para organizar as trilhas de aprendizagem.

O produto educacional e os resultados dessa pesquisa poderão contribuir para o desenvolvimento profissional dos demais servidores do CEAF, porém, o caminho a trilhar está só começando.

7.1 LIMITAÇÕES DA PESQUISA E DESAFIOS

Tendo em vista os resultados alcançados, considera-se que o percurso metodológico adotado se mostrou pertinente no que se refere a alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa. No entanto, algumas limitações foram identificadas nesse estudo.

Foram muitos os desafios enfrentados na construção da referida pesquisa de dissertação, algumas dificuldades aconteceram em decorrência da pandemia que assola o país e o mundo que exigiram alinhamentos e ajustes à pesquisa para que pudesse ser finalizada, desafios relacionados a mudanças necessárias sentidas pela pesquisadora no decorrer do processo para que os objetivos da pesquisa fossem alcançados.

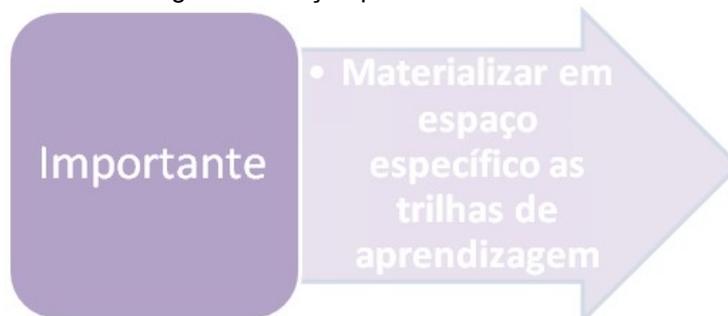
À princípio a proposta da pesquisa de dissertação seria a de apresentar as possíveis trilhas de aprendizagem dos servidores num espaço virtual com um sistema em formato interativo e digital na intranet do CEAF/MPSC. No entanto, pelas mudanças que a pandemia causou no estado de Santa Catarina, e em suas aulas presenciais, acarretou o sobrecarregamento do setor de Educação a Distância do CEAF, e que impossibilitou, nesse momento pandêmico, que o setor pudesse assessorar como estava previsto anteriormente, na proposta inicial. Diante do exposto, a opção foi a de construir o produto educacional em um *banner* digital com o percurso metodológico de trilhas de aprendizagem individualizada para suprir o

espaço virtual na proposta inicial, e enviá-lo para o *e-mail* funcional do servidor participante.

7.2 PERSPECTIVAS FUTURAS

Deixa-se como sugestão para trabalho futuro frente à direção do CEAF a proposta de criação na intranet da própria instituição, especificamente no CEAF Virtual (Figura 23 e 24), de um espaço reservado às trilhas de aprendizagem para auxiliar os servidores, onde nesse espaço venha possibilitar a visualização de tais trilhas e em suas múltiplas formas de aprender, com reflexões sobre seu mapeamento de competência, seu mapeamento de processos de trabalho e o levantamento de necessidades de capacitação de seu setor e/ou gerência, além de um espaço de compartilhamento de conhecimento com cursos, artigos e qualquer material que possa colaborar para temáticas relevantes aos servidores do CEAF e para a capacitação profissional na instituição.

Figura 23 – Ação para o CEAF Virtual



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Permitindo dessa forma, com flexibilidade e dinamismo, mudanças nas trilhas de aprendizagem dos servidores não apenas para os participantes, mas também para os 20 servidores efetivos do centro de estudos em suas diversas formas de aprendizagem.

Figura 24 – Intranet – CEAF Virtual

The screenshot displays the CEAF Virtual intranet interface. The top navigation bar includes the CEAF Virtual logo and menu items: "O CEAF/MPSC", "Conteúdo livre", "Divulgação", "Ajuda", "Calendário", and "Validar um certificado". A left sidebar contains navigation options: "Painel", "Página Inicial do site", "Calendário", "Certificados", "Arquivos privados", "Meus cursos", and "Administração do site". The main content area is titled "CEAF Virtual - MPSC" and features a "Meus cursos" section with three course cards:

- Desenvolvimento de Equipe**: Curso presencial. Este curso tem como objetivo promover o desenvolvimento da equipe de servidores do CEAF para atingimento dos objetivos da área, para a resolução de conflitos internos e para um ambiente favorável ao trabalho e à saúde. Local: Salas do CEAF, 1º andar da Sede da Procuradoria-Geral de Justiça, Rua Bocaiúva, 1750, Centro, Florianópolis - 1º andar. Inscrição: até 14/08/2018.
- Educação Corporativa Governamental em Escola de Governo dos fundamentos à gestão**: Público-alvo: Servidores do CEAF. Carga-horária: 40 horas-aula. Data de realização: 24, 26 e 30 de setembro, 1º, 3, 8, 17, 22, 24 e 29 de outubro de 2019. Horário: 8h às 12h.
- Processos digitais no SGA**: Treinamento on-line: processos digitais no SGA. Público-alvo: Membros, servidores, estagiários e terceirizados do MPSC. Datas: 6, 8, 10 e 31 julho. Carga-horária: 8 horas-aula. Conteúdo programático: [ícone]
- Análise e Melhoria de Processos**: ANÁLISE E MELHORIA DE PROCESSOS. Público-alvo: Membros, Servidores e Estagiários do MPSC. Carga-horária: 40 horas-aula. Conteúdo programático: [ícone]. Inscrições: abertas permanentemente (curso com início imediato). Dúvidas? Envie um e-mail para ead@mpsc.mp.br

Fonte: Site CEAF virtual.

A construção de trilhas de aprendizagem não é estática, está em constante movimento. Na referida pesquisa, percebe-se que, embora seja algo relativamente simples saber de suas competências gerais e específicas e o seu dia a dia laboral para definir qual itinerário seguir para sua aprendizagem na instituição, os servidores apenas finalizaram suas trilhas ao receberem materializadas em um *banner* digital, de forma que reformularam e acrescentaram outras temáticas nesse percurso que consideraram relevantes.

REFERÊNCIAS

- ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, jan./abr. 2006.
- ALLES, Martha A. *Desarrollo del talento humano basado en competencias*. Buenos Aires: Granica, 2006.
- ANTONELLO, C. S.; PANTOJA, M. J. Aprendizagem e o Desenvolvimento de Competências. In: PANTOJA, M. J.; CAMÕES, M. R. S.; BERGUE, S. (orgs.). *Gestão de Pessoas: bases teóricas e experiências no setor público*. Brasília: ENAP, 2010. p. 51-101.
- ANTONELLO, C. S. Desenvolvimento de projetos associado à formação profissional: Uma estratégia para a geração de conhecimento e desenvolvimento de competências. In: INTERNATIONAL MEETING OF THE IBEROAMERICAN ACADEMY OF MANAGEMENT, 4., Lisboa, 2005. *Anais...*, Lisboa, Portugal, 2005.
- ANTONELLO, C. S. Aprendizagem na ação revisitada e sua relação com a noção de competência. *Comport. Organ. Gest.* [online]. 2006.
- ANTONELLO, C. S. *Aprendizagem nas organizações: refletindo sobre suas abordagens* [Mimeo]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2008.
- ASSUNÇÃO, M. A.; MENDES, P. J. V. Mudança e Gestão de Processo em Organização Pública. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DEL CLAD, 2000, Santo Domingo. *Anais...*, Santo Domingo, CLAD, p. 14, 2000.
- BERGUE, Sandro Trescastro. *Gestão de pessoas em organizações públicas*. 3. ed. rev. e atual. Caxias do Sul, RS: Educus, 2010.
- BORGES, L. O. As concepções do trabalho: um estudo de análise de conteúdo de dois periódicos de circulação nacional. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 3, n. 3, p. 81-107, 1999.
- BRANDÃO, Hugo Pena; GUIMARÃES, Tomás de Aquino. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo? *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 8-15, jan./mar. 2001.
- BRANDÃO, H. P.; BAHRY, C. P. Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências. *Revista do Serviço Público*, Brasília, v. 56, n. 2, p. 179-194, abr./jun. 2005.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. *Decreto nº 5.707/2006 - Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal*. 2006.
- BRASIL. *Diretrizes para avaliação das instituições de Educação Superior*. Conselho Nacional de Avaliação da Educação Superior, CONAES, 2005.
- BRASIL. *Emenda Constitucional nº 19*, de 4 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. 1998.
- BRASIL. *Lei nº 9.394/96*. Lei das Diretrizes Nacionais da Educação Brasileira. Ministério da Educação (MEC). Brasília: DOU, 1996.
- BRASIL. *Lei nº 10.861*, de 14 de abril de 2004. SINAES, 2004.

- BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 6*, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional. Conselho Nacional de Educação D.O.U., Brasília, 2012.
- BRASIL. *Recomendação nº 52*, de 28 de março de 2017. Conselho Nacional do Ministério Público, CNMP, 2017.
- BRITTO, M. J. P.; BERGUE, S. T. A implementação da gestão por competências no setor público (Módulo 1). In: Distrito Federal (Brasil). Ministério Público do Distrito Federal e Territórios. *Gestão por competências no MPDFT: conceitos, metodologias e experiências dos ramos do MPU / Ministério Público do Distrito Federal e Territórios*. – Brasília: MPDFT, Escritório de Gestão por Competências, 2015.
- CARBONE, Pedro Paulo et al. *Gestão por competências e gestão do conhecimento*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.
- COLLIS, J.; HUSSEY, R. *Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- COMISSÃO EUROPEIA. *A Memorandum for Lifelong Learning*. Bruxelas: Comissão Europeia, 2000.
- CONLON, Thomas J. A review of informal learning literature, theory and implications for practice in developing global professional competence. *Journal of European Industrial Training*, v. 28, n. 2-4, p. 283-295, 2004.
- CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. *Gestão por Competências; Ministério Público de Santa Catarina e sua experiência*. Disponível em: http://www.cnmp.mp.br/portal/images/forum_nacional_de_gestao/acao_nacional_estruturante/gestao_por_competencias/projetos/4_Desenvolvendo_Pessoas_e_Potencializando_Resultados.pdf
- DAY, N. Informal learning gets results. *Workforce*, v. 77, n. 6, p. 30-36, 1998.
- DUTRA, Joel Souza. *Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna*. São Paulo: Atlas, 2007.
- DUTRA, Joel Souza. *Administração de Carreiras: uma proposta para repensar a Gestão de Pessoas*. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- EBOLI, M. *Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades*. São Paulo: Gente, 2004.
- EBOLI, Marisa et al. *Educação Corporativa: fundamentos, evolução e implantação de projetos*. São Paulo: Atlas, 2010.
- FERRAREZI, Elisabete; TOMACHESKI, João A. Mapeamento da oferta de capacitação nas escolas de governo no Brasil: gestão da informação para fortalecimento da gestão pública. *Revista do Serviço Público*, v. 61, n. 3, p. 287-303, 2010.
- FIELD, J. *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke on Trent, UK. 2000.
- FLACH, L.; ANTONELLO, C. S. A teoria sobre Aprendizagem Informal e suas implicações nas organizações. *GESTÃO.Org - Revista Eletrônica de Gestão Organizacional*, v. 8, n. 2, p. 193-208, 2010.
- FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da Indústria Brasileira*. São Paulo: Atlas, 2000.
- FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. (org.). *Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências*. 1. ed. 5. reimp. São Paulo: Atlas, 2008
- FLEURY, M. T. L.; OLIVEIRA JR., M. de M. (org.). *Gestão Estratégica do Conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências*. São Paulo: Atlas, 2001.

FREIRE, G. G.; GUERRINI, D.; DUTRA, A. O Mestrado Profissional em Ensino e os Produtos Educacionais: A Pesquisa na Formação Docente. *Revista Porto das Letras*, Porto Nacional/TO, v. 2, n. 1, p. 100-114, 2010.

FREITAS, Isa Aparecida. Trilhas de desenvolvimento profissional: da teoria à prática. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 26., 2002, Salvador. *Anais...*, ANPAD, 2002.

FREITAS, Isa Aparecida; BRANDÃO, Hugo Pena. Trilhas de aprendizagem como estratégia para desenvolvimento de competências. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 29., 2005, Brasília. *Anais...*, Brasília: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2005, p. 7.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009

GOHN, M. *Educação não-formal e cultura política*. São Paulo: Cortez, 2008.

KWASNICKA, E. L. *Teoria Geral da Administração: uma síntese*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

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

LE BOTERF, G. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEFRANÇOIS, Guy R. *Teorias da aprendizagem*. Tradução Vera Magyar; revisão técnica José Fernando B. Lomônaco. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

LEME, Rogerio (org.). *Gestão de competências no setor público*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2011.

LLAURADÓ, Oriol. *Escala de Likert: O que é e como utilizá-la*. Netquest. 2015. Disponível em: <https://www.netquest.com/blog/br/escala-likert>

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARKERT, W. Novas formas de trabalho e de cooperação na empresa. In: MARKERT, W. (org.). *Teorias de educação do iluminismo, conceitos de trabalho e do sujeito*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

MARTINO, Mariluci Alves. *O mundo do trabalho e a transformação profissional*. 2001. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

MATTAR, Fauze Najib. *Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 16*, de 5 de outubro de 1999. Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico relatores/ conselheiros. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb016_99.pdf Acesso em: 17 jun. 2021.

MINISTÉRIO PÚBLICO DE SANTA CATARINA. *Mapa Estratégico*. Disponível em: <https://documentos.mpsc.mp.br/portal/manager/resourcesDB.aspx?path=785>

MINISTÉRIO PÚBLICO DE SANTA CATARINA. *Ato nº 310*, de 2 de agosto de 2012. Cria o setor escritório de processos na estrutura organizacional de apoio administrativo da procuradoria-geral de justiça, define as atribuições e dá outras providências. 2012. Disponível em: <https://www.mpsc.mp.br/atos-e-normas/detalhe?id=1459> Acesso em: 17 jun. 2021.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ. *Metodologia de Gestão de Processos*.

Disponível em:

http://www.planejamento.mppr.mp.br/arquivos/File/gerenc_processos/metodologia_cnmp.pdf

MULLER, Claudia Cristina. *Educação a Distância nas Organizações*. 1. Ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009. v. 1.

MURASHIMA, M. Universidades Corporativas: as trilhas em meio a novos caminhos. *Revista FGV online*, v. 1, n. 2, p 4-23, 2011.

NASCIMENTO, Tarcilena P. C.; ESPER, Anieli K. Evasão em cursos de educação continuada a distância: um estudo na Escola Nacional de Administração Pública. *Revista do Serviço Público*, v. 60, n. 2, p. 159-173, 2009.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Atualidade, força e sentido das escolas de governo. In: *Um Estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 167-193.

OLIVEIRA, M. M.; SILVA, A. B.; CAVALCANTE, K. O. O sistema de gestão de pessoas por competências na Universidade Federal de Goiás: “Sonho de uma realidade” ou “Realidade de um sonho”? In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 35., 2011, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAD, 2011.

PANTOJA, Maria Júlia; IGLESIAS, Marcia. Mapeamento de Competências em diferentes Tipologias na Administração Pública Federal. In: CONGRESSO CONSAD DE GESTÃO PÚBLICA, 6., 2013, Brasília. *Anais...* Brasília: CONSAD, 2013.

PANTOJA, Maria Júlia. *Gestão por competências*. Brasília: Enap, 2015.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora. 1999.

POZO, J. I. *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RANZINI, Milena de Senne; BRYAN, Newton A. P. *Capacitação e formação para o setor público e os modelos de escola de governo no Brasil*. *Revista do Serviço Público*, v. 68, n. 2, 2017.

ROLDÃO, M. De que falamos quando falamos de competências? *Noesis*, 61, p. 59-62, jan./mar. 2002.

SANTA CATARINA. Ministério Público. Procuradoria-Geral de Justiça. *Planejamento estratégico MPSC 2012-2022: construindo nosso futuro*. Florianópolis: Procuradoria-Geral de Justiça, 2012. 40 p.

SANTA CATARINA. Governo de SC. *Governo do Estado determina suspensão por 30 dias das aulas nas redes estadual, municipal e particular de SC*. março 2020.

Disponível em: <https://www.sc.gov.br/noticias/temas/coronavirus/governodetermina-suspensao-das-aulas-nas-redes-estadual-municipal-e-particular-de-santa-catarina>

SENGE, P. M. *A Quinta Disciplina*. Rio de Janeiro, Brasil: Best Seller Ltda, 2006.

SILVA, Rafael Silvério da. *Guia Completo e Prático Sobre Trilhas de Aprendizagem*. EADBOX. 2016. Disponível em: <<https://eadbox.com/trilhas-de-aprendizagem/>>.

Acesso em: 20 set. 2018.

TRILLA, J. *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel, 1996.

VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 14. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

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

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

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO INICIAL DE APRENDIZAGEM

Prezado (a) Servidor (a):

Solicito a gentileza de que comente sobre os temas abaixo, para que as informações possam auxiliar na construção de sua trilha de aprendizagem.



Identificação do participante
<p>Formação:</p> <p>Escolaridade:</p> <p>Idade:</p> <p>Tempo de serviço na Instituição:</p>
Mapeamento de Competências
<p>1. Você conhece o mapeamento de competências do MPSC para sua área? Sim () Não ()</p> <p>2. Participou de algum ciclo de mapeamento de competências no MPSC? Sim () Não ()</p> <p>3. O mapeamento de competências do MPSC contempla o seu dia a dia laboral e suas competências específicas? Sim () Não ()</p> <p>4. Se achar necessário enumere três competências específicas que você considera relevante para seu cargo que não foram citadas no mapeamento de competências vigente.</p>

Mapeamento do fluxo de trabalho/ mapeamento de processos

5. O mapeamento de fluxo de trabalho já foi finalizado em seu setor?

Sim () Não ()

6. O mapeamento de fluxo de trabalho contemplou seu dia a dia laboral?

Sim () Não ()

7. Acrescentaria algo em seu mapeamento de fluxo de trabalho?

Levantamento de Necessidades

8. O levantamento de necessidades de 2019 contemplou algum aspecto do seu trabalho diário?

Sim () Não ()

9. Você participou do levantamento de necessidades para o ano de 2020?

Sim () Não ()

10. Você teria sugestões de cursos?

Cursos e Aprendizagens

11. Em 2019, quantos cursos (internos e externos) você cursou em sua área geral e específica? Quais foram?

12. E por que não fez mais cursos?

13. Quais cursos gostaria de ter feito e por quê?

14. Você prefere cursos presenciais ou a distância para seu desenvolvimento profissional? Justifique.

15. Considera válido para sua aprendizagem e capacitação profissional, atividades como reuniões de trabalho, vídeos, grupos de discussão na intranet, artigos, livros, revistas e filmes?

Sim () Não ()

16. Após refletir sobre o mapeamento de competências para sua área, o mapeamento do fluxo de trabalho de seu setor/gerência, qual(is) curso(s) seria(m) prioridade(s) para 2020?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa intitulada “Trilhas de aprendizagem como instrumento de educação profissional para a capacitação do servidor: estudo em instituição pública estadual catarinense”, a ser desenvolvida pela pesquisadora Gisela de Amorim Costa, sob orientação do Prof. Dr. Olivier Allain, para o Curso de Pós-Graduação *stricto sensu*, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional realizado através do Centro de Referência em Formação e EaD (CERFEAD) do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

Esta é uma pesquisa que tem como finalidade reflexões sobre trilhas de aprendizagem no desenvolvimento profissional de parte da equipe técnica do Centro de Estudos e Aperfeiçoamento Funcional do MPSC. Uma alternativa para incorporar os objetivos individuais ligados a características de cada servidor do Centro de Estudos aos objetivos institucionais, com o intuito de desenvolver competências laborais.

Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo, interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada entrevistado. Ao participar deste estudo, na condição de pesquisado, você deverá responder a um questionário proposto pela pesquisadora que trata de uma sondagem inicial de aprendizagem vinculada a trilhas de aprendizagem.

Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida, sem qualquer prejuízo.

Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. Entretanto,

esperamos que, futuramente, os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outras pessoas.

As orientações para responder às questões e ao próprio questionário serão enviadas assim que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido for aceito através de uma resposta positiva a esse *e-mail*. Agradeço antecipadamente o seu apoio e coloco-me à disposição pelo *e-mail* gcosta@mpsc.mp.br.

Após estes esclarecimentos, solicito o seu consentimento de forma livre para a participação nesta pesquisa.

Eu.....abaixo assinado declaro através deste instrumento, meu consentimento para participar como sujeito da pesquisa: *“Trilhas de Aprendizagem como Instrumento de Educação Profissional para a Capacitação do Servidor: Estudo em Instituição Pública Estadual Catarinense”*. Declaro que estou ciente de seus objetivos, método, potenciais riscos, incômodos e benefícios que a pesquisa pode acarretar e bem como de meu direito de desistir a qualquer momento, sem penalização alguma e/ou prejuízo. Autorizo a coleta dos dados necessários para pesquisa.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE VALIDAÇÃO



E-mail padrão para os servidores -participantes que trata do Questionário de Validação:

Prezado(a) Servidor(a),

Agradeço sua participação na primeira fase da pesquisa “Percurso metodológico para a construção de trilhas de aprendizagem: uma proposta em Instituição Pública Catarinense”. Após as respostas da primeira fase, foram construídas trilhas de aprendizagem individualizadas e materializadas em um *banner* digital. Para esta segunda fase, estão sendo enviados esses *banners* aos seis participantes da pesquisa separadamente, para serem validados conforme o que realmente o servidor participante quis declarar em suas respostas, com espaços para exclusões e/ou inclusões.

Dessa forma, envio sua trilha de aprendizagem individualizada apresentada em *banner* digital e construída após as respostas do questionário.

Aproveito para convidá-lo(a) a responder ao instrumento de validação sobre a trilha de aprendizagem individualizada e ao questionário de sondagem inicial de aprendizagem.

Sua colaboração será de extrema importância para a pesquisa.

Permaneço à disposição.

Atenciosamente,

Validação do questionário de sondagem inicial de aprendizagem					
	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
As questões abordadas pelo questionário de sondagem inicial de aprendizagem foram relevantes para a construção de suas trilhas de aprendizagem.					
O questionário de sondagem inicial de aprendizagem contribuiu para reflexões sobre trilhas de aprendizagem.					
O mapeamento de competências auxilia na construção de minha trilha de aprendizagem.					
O mapeamento do fluxo de trabalho e seus processos auxiliam na construção de minha trilha de aprendizagem.					

O levantamento de necessidades de capacitação auxilia na construção de minha trilha de aprendizagem.					
Validação do <i>banner</i> digital					
	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Não concordo nem discordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
O <i>banner</i> digital representou de forma adequada sua trilha de aprendizagem					
Caso seja necessário, esse espaço é para você retirar ou acrescentar alguma trilha individualizada em seu <i>banner</i> digital.	Retirar		Incluir		

APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL



**PERCURSO METODOLÓGICO
PARA A CONSTRUÇÃO DE
TRILHAS DE APRENDIZAGEM:**

**UMA PROPOSTA EM INSTITUIÇÃO
PÚBLICA CATARINENSE**

GISELA DE AMORIM COSTA VECCHIO

2021

**PRODUTO EDUCACIONAL *BANNER DIGITAL*
TRILHAS DE APRENDIZAGEM**

**INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA - IFSC
CENTRO DE REFERÊNCIA EM FORMAÇÃO E EAD - CERFEAD**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA EM REDE NACIONAL - PROFEPT**

**AUTORA
GISELA DE AMORIM COSTA VECCHIO**

**ORIENTADOR
PROF. DR. OLIVIER ALLAIN**

O produto educacional apresentado nesta pesquisa de dissertação consiste numa proposta de percurso metodológico para a construção de trilhas de aprendizagem, materializado em um banner digital. A construção do banner digital partiu, principalmente, do questionário de sondagem inicial de aprendizagem, instrumento que possibilitou ferramentas para a construção de trilhas de aprendizagem individualizadas.

O produto educacional aplicado possibilitou aos servidores participantes oportunidades de reflexão para tratar de assuntos relacionados a sua aprendizagem e capacitação profissional, de modo a auxiliar no autogerenciamento de seu desenvolvimento laboral, bem como a validação dos pilares de mapeamento de competências e de processos e o levantamento de necessidades de capacitação como forma a contribuir para a construção de trilhas individualizadas.

Após as respostas dos servidores participantes, foram construídas trilhas de aprendizagem individualizadas e materializadas em um banner digital, o qual foi enviado aos 6 participantes da pesquisa separadamente, de forma a ser validada se de fato as tais trilhas condizem com o que realmente o servidor participante quis declarar em suas respostas, abrindo espaço para exclusões e/ou inclusões nessa lista.

Na sequência foi enviado no mesmo e-mail funcional, instrumento para validar o questionário de sondagem inicial de aprendizagem, além da própria trilha de aprendizagem.

Nessa etapa são facultadas reflexões sobre suas respostas podendo inclusive gerar novas ideias para inclusão, além de avaliar o processo da referida pesquisa.

A construção de trilhas de aprendizagem não é estática, está em constante movimento.

Na referida pesquisa, percebe-se que, embora seja algo relativamente simples saber de suas competências gerais e específicas e de suas atividades no seu dia a dia laboral, os servidores apenas finalizaram suas trilhas ao receberem materializadas em um banner digital, de forma que reformularam e acrescentaram outras temáticas nesse percurso que consideraram relevantes.

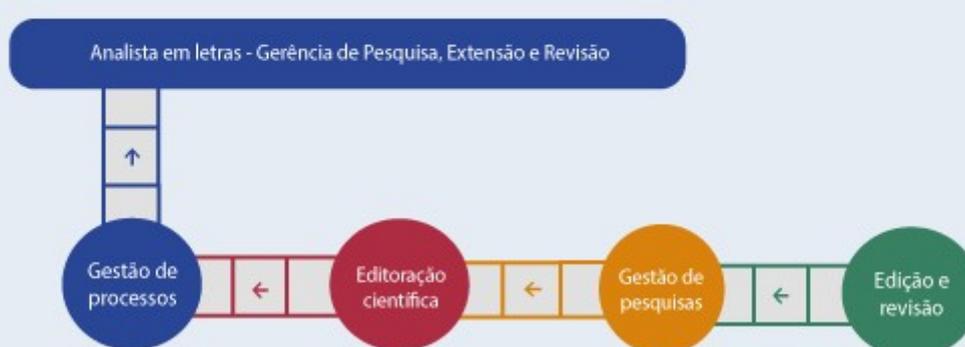
PERCURSO METODOLÓGICO PARA A CONSTRUÇÃO DE TRILHAS DE APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA EM INSTITUIÇÃO PÚBLICA CATARINENSE

O produto educacional apresentado nesta pesquisa de dissertação consiste numa proposta de percurso metodológico para a construção de trilhas de aprendizagem, conforme as etapas a seguir.



Trilhas de Aprendizagem Do Participante 1

Mapeamento de competências - Mapeamento de processos - Levantamento de necessidades de capacitação



TRILHAS DE APRENDIZAGEM PARTICIPANTE TEMÁTICA	AÇÕES FORMAIS E AÇÕES INFORMAIS*
1. GESTÃO DE PROCESSOS	
2. EDITORAÇÃO CIENTÍFICA	
3. GESTÃO DE PESQUISAS	
4. EDIÇÃO E REVISÃO	

*curso presencial e na modalidade online e EaD, treinamento auto instrucional, estágio, reunião de trabalho, viagem de estudo, seminário, jornal, livro, revista, site e grupo de discussão na Internet, filme, vídeo, artigo e outros meios alternativos de aprimoramento pessoal e profissional.

PERCURSO METODOLÓGICO PARA A CONSTRUÇÃO DE TRILHAS DE APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA EM INSTITUIÇÃO PÚBLICA CATARINENSE

O produto educacional apresentado nesta pesquisa de dissertação consiste numa proposta de percurso metodológico para a construção de trilhas de aprendizagem, conforme as etapas a seguir.



Trilhas de Aprendizagem Do Participante 2

Mapeamento de competências - Mapeamento de processos - Levantamento de necessidades de capacitação



TRILHAS DE APRENDIZAGEM PARTICIPANTE 2 TEMÁTICA	AÇÕES FORMAIS E AÇÕES INFORMAIS*
1. GESTÃO DO CONHECIMENTO	
2. TECNOLOGIAS E RECURSOS DIDÁTICOS PARA EAD	
3. EDUCAÇÃO CORPORATIVA	

*curso presencial e na modalidade online e EaD, treinamento auto instrucional, estágio, reunião de trabalho, viagem de estudo, seminário, jornal, livro, revista, site e grupo de discussão na Internet, filme, vídeo, artigo e outros meios alternativos de aprimoramento pessoal e profissional.

PERCURSO METODOLÓGICO PARA A CONSTRUÇÃO DE TRILHAS DE APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA EM INSTITUIÇÃO PÚBLICA CATARINENSE

O produto educacional apresentado nesta pesquisa de dissertação consiste numa proposta de percurso metodológico para a construção de trilhas de aprendizagem, conforme as etapas a seguir.



Trilhas de Aprendizagem Do Participante 3

Mapeamento de competências - Mapeamento de processos - Levantamento de necessidades de capacitação



TRILHAS DE APRENDIZAGEM PARTICIPANTE 3 TEMÁTICA	AÇÕES FORMAIS E AÇÕES INFORMAIS*
1. PLANEJAMENTO RELACIONADO AO PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL	
2. ROTINAS ADMINISTRATIVAS E ORGANIZAÇÃO	
3. GESTÃO ACADÊMICA	

*curso presencial e na modalidade online e EaD, treinamento auto instrucional, estágio, reunião de trabalho, viagem de estudo, seminário, jornal, livro, revista, site e grupo de discussão na Internet, filme, vídeo, artigo e outros meios alternativos de aprimoramento pessoal e profissional.

TRILHAS DE APRENDIZAGEM PARTICIPANTE 4 TEMÁTICA	AÇÕES FORMAIS E AÇÕES INFORMAIS*
1. BIBLIOTECONOMIA E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	
2. SOFTWARE DE GERENCIAMENTO DO ACERVO	
3. COMPETÊNCIA INFORMACIONAL	
4. INOVAÇÃO EM ORGANIZAÇÕES SEM FINS LUCRATIVOS	
5. INOVAÇÃO EM ÁREAS GOVERNAMENTAIS	

*curso presencial e na modalidade online e EaD, treinamento auto instrucional, estágio, reunião de trabalho, viagem de estudo, seminário, jornal, livro, revista, site e grupo de discussão na Internet, filme, vídeo, artigo e outros meios alternativos de aprimoramento pessoal e profissional.

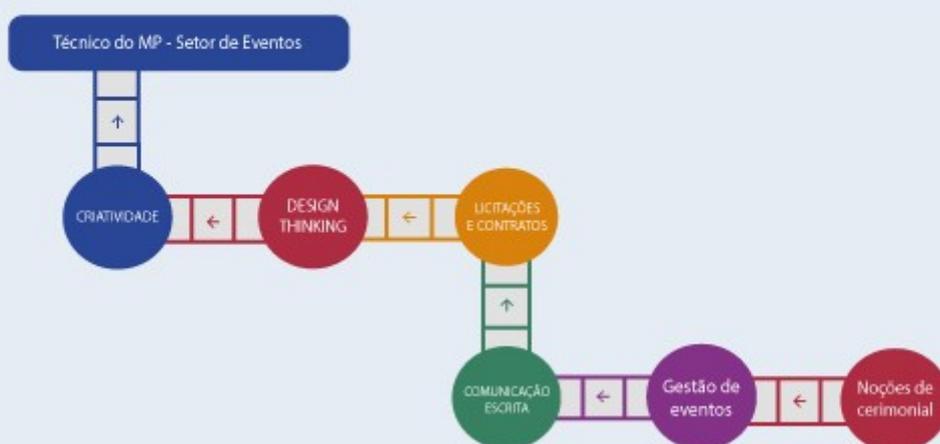
PERCURSO METODOLÓGICO PARA A CONSTRUÇÃO DE TRILHAS DE APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA EM INSTITUIÇÃO PÚBLICA CATARINENSE

O produto educacional apresentado nesta pesquisa de dissertação consiste numa proposta de percurso metodológico para a construção de trilhas de aprendizagem, conforme as etapas a seguir.



Trilhas de Aprendizagem Do Participante 5

Mapeamento de competências - Mapeamento de processos - Levantamento de necessidades de capacitação

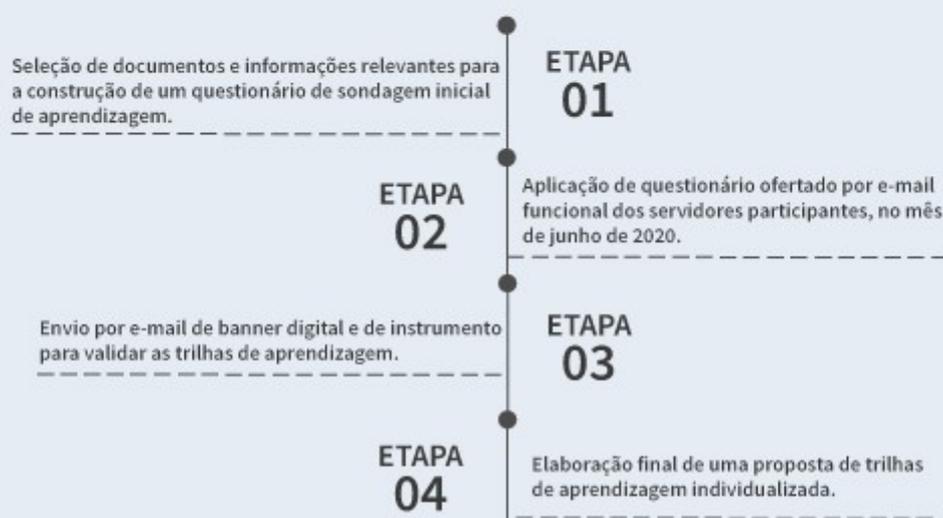


TRILHAS DE APRENDIZAGEM PARTICIPANTE S TEMÁTICA	AÇÕES FORMAIS E AÇÕES INFORMAIS*
1. CRIATIVIDADE	
2. DESIGN THINKING	
3. LICITAÇÕES E CONTRATOS	
4. COMUNICAÇÃO ESCRITA	
5. GESTÃO DE EVENTOS	
6. NOÇÕES DE CERIMONIAL	

*curso presencial e na modalidade online e EaD, treinamento auto instrucional, estágio, reunião de trabalho, viagem de estudo, seminário, jornal, livro, revista, site e grupo de discussão na Internet, filme, vídeo, artigo e outros meios alternativos de aprimoramento pessoal e profissional.

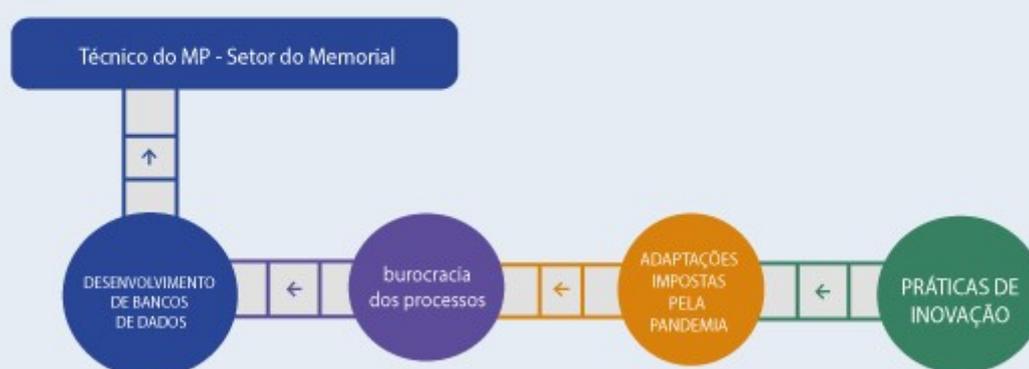
PERCURSO METODOLÓGICO PARA A CONSTRUÇÃO DE TRILHAS DE APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA EM INSTITUIÇÃO PÚBLICA CATARINENSE

O produto educacional apresentado nesta pesquisa de dissertação consiste numa proposta de percurso metodológico para a construção de trilhas de aprendizagem, conforme as etapas a seguir.



Trilhas de Aprendizagem Do Participante 6

Mapeamento de competências - Mapeamento de processos - Levantamento de necessidades de capacitação



TRILHAS DE APRENDIZAGEM PARTICIPANTE 6 TEMÁTICA	AÇÕES FORMAIS E AÇÕES INFORMAIS*
1. DESENVOLVIMENTO DE BANCOS DE DADOS	
2. BUROCRACIA DOS PROCESSOS	
3. ADAPTAÇÕES IMPOSTAS PELA PANDEMIA	
4. PRÁTICAS DE INOVAÇÃO	

*curso presencial e na modalidade online e EaD, treinamento auto instrucional, estágio, reunião de trabalho, viagem de estudo, seminário, jornal, livro, revista, site e grupo de discussão na Internet, filme, vídeo, artigo e outros meios alternativos de aprimoramento pessoal e profissional.