



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFEPT  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS -  
CÂMPUS ANÁPOLIS**

**ADRIANO JOSÉ DA SILVA SANTOS**

**A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS E O APERFEIÇOAMENTO DOS  
TRABALHADORES DO PODER JUDICIÁRIO GOIANO**

**Anápolis  
2021**

**ADRIANO JOSÉ DA SILVA SANTOS**

**A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS E O APERFEIÇOAMENTO DOS  
TRABALHADORES DO PODER JUDICIÁRIO GOIANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT do Instituto Federal de Goiás – IFG, Campus Anápolis, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica – EPT, sob a orientação do Prof. Dr. Guenther Carlos Feitosa de Almeida.

Área de Concentração: Educação Profissional e Tecnológica - EPT.

Linha de Pesquisa: Organização e Memória de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Anápolis  
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

SANTOS, Adriano José da Silva

S237c Competências e o trabalho / Adriano José da Silva Santos;  
Guenther Carlos Feitosa de Almeida -- Anápolis: IFG, 2021.  
20 p. : il. color.

Produto Técnico/Tecnológico (Mestrado) – IFG – Câmpus  
Anápolis, Programa de Pós-Graduação em Educação  
Profissional e Tecnológica, 2021.

1. Competência. 2. Profissão e profissionalismo. 3.  
Qualificação profissional. I. ALMEIDA, Guenther Carlos Feitosa  
de. II. Título.

CDD 370.7

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
E TECNOLÓGICA (PROFEPT)  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG) – CÂMPUS ANÁPOLIS**

**ADRIANO JOSÉ DA SILVA SANTOS**

**A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS E O APERFEIÇOAMENTO DOS  
TRABALHADORES DO PODER JUDICIÁRIO GOIANO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de Defesa de Mestrado, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

Dissertação Aprovada em 31/07/2021.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Guenther Carlos Feitosa de Almeida – ProfEPT/IFG  
Orientador e Presidente da Banca Examinadora

Prof. Dra. Fernanda Cruvinel Pimentel - UFG  
Avaliadora Externo

Prof. Dra. Cláudia Helena dos Santos Araújo – ProfEPT/IFG  
Avaliadora Interno

Anápolis-GO  
2021

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
E TECNOLÓGICA (PROFEPT)  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS (IFG) – CÂMPUS ANÁPOLIS**

**ADRIANO JOSÉ DA SILVA SANTOS**

**EBOOK  
COMPETÊNCIAS E O TRABALHO**

Produto educacional apresentado à Banca Examinadora de Defesa de Mestrado, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

Produto educacional aprovado em 31/07/2021.

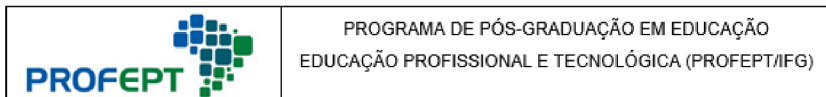
**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Guenther Carlos Feitosa de Almeida – ProfEPT/IFG  
Orientador e Presidente da Banca Examinadora

Profa. Dra. Fernanda Cruvinel Pimentel - UFG  
Avaliadora Externo

Profa. Dra. Cláudia Helena dos Santos Araújo – ProfEPT/IFG  
Avaliadora Interno

Anápolis-GO  
2021



**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO E VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL**  
**(Modalidade da Sessão: Web Conferência)**

No dia 31 (trinta e um) do mês de julho do ano de 2021, às 14 horas, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Câmpus Anápolis, por meio de webconferência, deu-se a Defesa da Dissertação de Mestrado “**A Noção de Competências e o Aperfeiçoamento dos Trabalhadores do Poder Judiciário Goiano**” e respectivo Produto Educacional de autoria de **Adriano José da Silva Santos**, como requisitos para conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

A Banca Examinadora foi composta pelo professor: **Dr. Guenther Carlos Feitosa de Almeida - IFG/ProfEPT** (Orientador e Presidente da Banca) e pelas professoras: **Dra. Fernanda Cruvinel Pimentel-UFG** (Avaliadora Externa), **Dra. Claudia Helena dos Santos Araújo**(Avaliadora Interna).

Em conformidade com o Regulamento do ProFEPT e o Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Instituto Federal de Goiás (IFG), a Banca Examinadora manifesta-se pela **APROVAÇÃO** da **Dissertação** e do **Produto Educacional** de **Adriano José da Silva Santos**.

Anápolis -GO, 31 de julho de 2021.

**Documento assinado eletronicamente por:**

1. Dr. Guenther Carlos Feitosa de Almeida-IFG/ProfEPT(Orientador e Presidente da Banca)
2. Dra. Claudia Helena dos Santos Araújo-IFG /ProfEPT
3. Dra. Fernanda Cruvinel Pimentel-UFG
4. Adriano José da Silva Santos – Discente do ProfEPT

Documento assinado eletronicamente por:

- Adriano José da Silva Santos, ADRIANO JOSÉ DA SILVA SANTOS - ESTUDANTE - IFG - CÂMPUS ANÁPOLIS (10870883000900), em 06/08/2021 17:12:01.
- Fernanda Cruvinel Pimentel, FERNANDA CRUVINEL PIMENTEL - DOCENTE - UFG (01567601000143), em 06/08/2021 16:53:32.
- Claudia Helena dos Santos Araujo, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 06/08/2021 16:50:50.
- Guenther Carlos Feitosa de Almeida, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 06/08/2021 16:45:11.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 03/08/2021. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 186098

Código de Autenticação: 64eef29e7f



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO  
NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

**Identificação da Produção Técnico-Científica**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese  | <input type="checkbox"/> Artigo Científico              |
| <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação                      | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro              |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização                 | <input type="checkbox"/> Livro                          |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação                             | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ |   |

Nome Completo do Autor: Adriano José da Silva Santos

Matrícula: 20182060150041

Título do Trabalho: A noção de competências e o aperfeiçoamento dos trabalhadores do Poder Judiciário goiano.

**Autorização - Marque uma das opções**

1. ( X ) Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ( ) Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ (Embargo);
3. ( ) Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

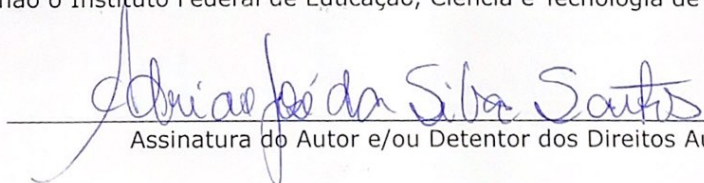
- ( ) O documento está sujeito a registro de patente.  
( ) O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.  
( ) Outra justificativa: \_\_\_\_\_

**DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA**

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Anápolis, 21/09/2021.

  
Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Pois, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda. Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. Ninguém liberta ninguém.

Paulo Freire



## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todas as pessoas que estiveram junto a mim nesta jornada de formação e que me fizeram acreditar que somos resultados dos nossos sonhos. Por essa razão, devemos seguir sonhando por dias melhores, por novos caminhos e novas realidades e, claro, por um mundo em que valham mais o humano e a vida.

Agradeço aos meus pais, Maria Aparecida e José Moreira, por terem me ensinado valores éticos para viver em sociedade pelo exercício prático da verdade, honestidade, trabalho, fé e esperança, reconhecendo o que há de melhor no outro com dignidade.

Agradeço, indistintamente, a todas as outras pessoas que passaram pela minha vida em momentos específicos, singulares, e até conflituosos, mas que, com palavras justas, carinhosas ou severas, foram, à sua maneira, verdadeiramente “faróis”, afastando as sombras, e iluminaram os caminhos que me trouxeram até este presente momento.

Agradeço às profissionais, Denise Evangelista, Eunice Nogueira e Flávia Ozório, atuantes na Escola Judicial do Estado de Goiás (EJUG), por suas contribuições demonstradas desde antes do ingresso, desenvolvimento e conclusão desta pesquisa, pois a sua amizade, tão valiosa, veio revestida de apoio, incentivo e estímulo motivacional. Sou privilegiado por tê-las conhecido e saibam que, cada uma de vocês, admiro de modo pessoal e intransferível. Vocês me inspiram em técnica, dialética, generosidade, otimismo e profissionalismo.

Agradeço também a Carla Spencieri, uma profissional brilhante, carinhosa, amável, humilde e solidária, que, mesmo diante de sua atribulada agenda, sempre encontrou espaço para compartilhar momentos de reflexão e ensinamentos, uma amizade muito bonita e declarada para a vida.

Agradeço aos meus colegas das turmas de 2018 e 2019, do Programa de Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) em rede, Câmpus Anápolis, que compartilharam textos, falas e reflexões e, assim, solidários, direta e indiretamente, estiveram presentes no meu processo de pesquisa.

Agradeço, especialmente, às amigas que o ProfEPT me trouxe, Ana Paula, Dayane e Rafaela, por tornarem “as noites de quinta!” uma memória incrivelmente feliz que registrei no coração, pois, juntos, semeamos nossa “fazendinha” e, dela, colhemos os melhores frutos — “alegrias, reflexões, diálogos, amizade,

experiências”.

Agradeço ao meu orientador de pesquisa, o professor Dr. Guenther Carlos Feitosa de Almeida, da Rede IFG e do ProfEPT, pelo incentivo, motivação, zelo e orientação durante toda a atividade de pesquisa, pois, sem sombra de dúvidas, a sua orientação contribuiu para o amadurecimento e adensamento crítico nas minhas análises sobre a temática das competências.

À professora Dra. Cláudia Helena dos Santos Araújo, da Rede IFG e do ProfEPT, que ministrou aula no programa, esteve presente no exame de qualificação e, gentilmente, sugeriu a teoria histórico-cultural (Vygotsky) como categoria de análise para o paradigma das competências.

À professora Dra. Fernanda Cruvinel Pimentel, da Universidade Federal de Goiás (UFG), membro externo no exame de qualificação, pelas suas considerações técnicas, tão assertivas e que muito contribuíram para o aprimoramento e delineamento da investigação para fins de execução.

Por fim, agradeço muitíssimo a todos os professores do Mestrado ProfEPT Câmpus Anápolis, que atuaram ativamente no processo de socialização do conhecimento sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e, ainda, ao professor Dr. Wanderley Brito, Coordenador local do ProfEPT, e a senhora Lucimar Oliveira, Secretária da Administração, que estiveram presentes nesta caminhada, compartilhando informações que muito contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

Quem pensa por si mesmo é livre;  
e ser livre é coisa muito séria.  
Não se pode fechar os olhos,  
não se pode olhar pra trás,  
sem se aprender alguma coisa pro  
futuro.

Renato Russo, 1996.

## RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo principal investigar e analisar a formação dos trabalhadores do judiciário goiano e a institucionalização da noção de competências. O problema de pesquisa constitui a seguinte compreensão: Como é a formação continuada institucionalizada por competências e direcionada aos servidores do Poder Judiciário goiano? Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa de natureza exploratório-descritiva das normativas inerentes ao judiciário goiano (Resolução CNJ nº 192/2014, Lei nº 17.663/2012, Resolução TJGO nº 14/2012; dos planos de gestão e dos planos de capacitação entre 2009 e 2019). No referencial teórico, McClelland (1973), Boyatzis (1982), Spencer, L. M. e Spencer, S. M. (1993), Parry (1996), autores estadunidenses que tomaram a noção de competência à lógica da psicologia comportamental — e, ainda, os autores franceses Le Bortef (1997) e Zarifian (1999), que, na perspectiva sociológica, refletiram sobre o profissionalismo e as mutações no mundo do trabalho. E autores brasileiros, Kuenzer (1999), Ramos (2002), Saviani (2005), que se propuseram a discutir a Educação, em específico a Educação Profissional, sob o limiar da teoria histórico-crítica, fundando suas reflexões à luz da sociologia do trabalho, tomando o trabalho como princípio educativo na perspectiva da emancipação do trabalhador. Ao fim, compreendida a lógica das competências para a formação e o aperfeiçoamento no Poder Judiciário goiano, temos a apresentação do produto educacional que teve por objetivo geral a proposta de formação continuada sob a perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), partindo do trabalho como princípio educativo para ampliar a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes para o desempenho de suas funções laborais, alargando o horizonte de possibilidades para alcance da omnilateralidade na formação e no aperfeiçoamento dos trabalhadores do judiciário goiano.

**Palavras-chave:** Competências; Formação continuada; Poder Judiciário.

## ABSTRACT

The main objective of this work was to investigate and analyze the training of workers in the judiciary in Goiás and the institutionalization of the notion of competences. Does the research problem constitute the understanding of: How is the continuing education institutionalized by competences and directed to the servers of the Judiciary Power in Goiás? To this end, a qualitative research of an exploratory-descriptive nature of the regulations inherent to the Goiás judiciary was carried out (Resolution CNJ No. 192/2014; Law No. 17.663/2012; Resolution TJGO No. 14/2012; Management Plans and Plans between 2009 and 2019). In the theoretical framework McClelland (1973), Boyatzis (1982), Spencer, LM & Spencer, SM (1993), Parry (1996), American authors who took the notion of competences to the logic of behavioral psychology - and also the French authors Le Bortef (1997) and Zarifian (1999), who from a sociological perspective reflected on professionalism and changes in the world of work. And Brazilian authors, Kuenzer (1999), Ramos (2002), Saviani (2005), who proposed to discuss Education, specifically Professional Education, under the threshold of critical-historical-theory, basing their reflections in the light of the sociology of work, taking work as an educational principle from the perspective of worker emancipation. Finally, understanding the logic of skills for training and improvement in the Goiás Judiciary, we have the presentation of the educational product that had as its general objective the proposal of continuing education from the perspective of Professional and Technological Education (ProfEPT), starting from the work as an educational principle to expand the capacity to mobilize knowledge, skills and attitudes for the performance of their work functions, broadening the horizon of possibilities to reach omnilateralism in the training and improvement of workers in the Goiás judiciary.

**KEY WORDS:** Skills; Ongoing training; Judicial Power.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Pós-graduação UniJudi (2010) .....	98
<b>Gráfico 2:</b> Alcance dos cursos de pós-graduação UniJudi (2010).....	99
<b>Gráfico 3:</b> Grade de Análise (incidência dos termos).....	159
<b>Gráfico 4:</b> Modalidade dos cursos de formação e de aperfeiçoamento. ....	168

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> O processo de produção sistema de luzes.....	36
<b>Quadro 2:</b> Principais traços que diferenciam o fordismo e o toyotismo.....	36
<b>Quadro 3:</b> Normativas que dispõem sobre a formação dos trabalhadores.....	95
<b>Quadro 4:</b> Pós-graduação <i>lato sensu</i> por área de conhecimento .....	97
<b>Quadro 5:</b> Cursos Educação a Distância (2009 a 2011) .....	99
<b>Quadro 6:</b> Cursos Gestão de Pessoas e Meio Ambiente (2009 a 2011).....	100
<b>Quadro 7:</b> Cursos Português (2009 a 2011).....	101
<b>Quadro 8:</b> Cursos por área de conhecimento/tema (2009 a 2011) .....	102
<b>Quadro 9:</b> Cursos para magistrados(as) no período de 2012 a 2019.....	108
<b>Quadro 10:</b> Cursos para servidores(as) no período de 2012 a 2019 .....	113
<b>Quadro 11:</b> Mapeamento das Competências Comuns e Gerenciais.....	124
<b>Quadro 12:</b> Mapeamento das Competências Específicas.....	125
<b>Quadro 13:</b> Plano Estratégico 2007/2009 .....	135
<b>Quadro 14:</b> Plano Estratégico 2009/2011 .....	137
<b>Quadro 15:</b> Plano Estratégico 2011/2013 .....	139
<b>Quadro 16:</b> Plano Estratégico 2013/2015 .....	142
<b>Quadro 17:</b> Plano Estratégico 2015/2017 .....	144
<b>Quadro 18:</b> Plano Estratégico 2017/2019 .....	146
<b>Quadro 19:</b> Plano Estratégico 2019/2021 .....	147
<b>Quadro 20:</b> Plano de Capacitação 2017/2019.....	150
<b>Quadro 21:</b> Plano de Capacitação 2019/2021.....	157
<b>Quadro 22:</b> Referenciais Filosóficos da EJUG .....	165
<b>Quadro 23:</b> Referenciais Pedagógicos da EJUG. ....	167

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Modelo de Iceberg de competências.....	45
<b>Figura 2:</b> Um sistema genérico de gestão de desempenho. ....	48
<b>Figura 3:</b> O conceito de situação profissional.....	61
<b>Figura 4:</b> Escola Judicial goiana (EJUG).....	104
<b>Figura 5:</b> Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). ....	105
<b>Figura 6:</b> Plano de Gestão (biênio).....	117
<b>Figura 7:</b> Plano de Capacitação (biênio). ....	118
<b>Figura 8:</b> Força de Trabalho TJGO-2015/2016. ....	122
<b>Figura 9:</b> Gestão das Competências TJGO.....	126



## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Tipos de pesquisa.....	158
<b>Tabela 2:</b> Diretriz Estratégica do TJGO .....	162
<b>Tabela 3:</b> Hipóteses pedagógicas e contra-hipóteses andragógicas.....	170

## LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APCN	Avaliação de Propostas de Cursos Novos
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BIPE	<i>Bureau d'Informations et de Prévisions Économiques</i>
BNMP	Banco Nacional de Monitoramento Penal
BSC	<i>Balanced Scorecard</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação
CAT	Teste de Apercepção Temática para Crianças
CCQ	Controle de Qualidade Total
CEAJud	Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Servidores do Poder Judiciário
Cereq	Centro de Estudos e Pesquisas sobre as Qualificações
CET	Comunidade de Aprendizagem de Educadores/Tutores
CF	Constituição Federal
CGT	Comando Geral dos Trabalhadores
CJF	Conselho da Justiça Federal
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CPC	Código de Processo Cível
CSJT	Conselho Superior da Justiça do Trabalho
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DAV	Diretoria de Avaliação
DJE	Diário da Justiça Eletrônica
DOU	Diário Oficial da União
DRH	Diretoria de Recursos Humanos
EAD	Educação a Distância
EC	Emenda Constitucional
EJUG	Escola Judicial do Estado de Goiás
ENFAM	Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ESMEG	Escola Superior da Magistratura do Estado de Goiás

ExecPenWeb	Execução Penal
FS	Força Sindical
HTP	<i>House, Tree, Person</i>
ISO	<i>International Organization for Standardization</i>
NEaD	Núcleo de Educação a distância do Tribunal de Justiça do Estado de Goiás
NUPEMEC	Núcleo Permanente de Métodos Consensuais de Solução de Conflitos
PE/TJGO	Planejamento Estratégico do Tribunal de Justiça do Estado de Goiás
PJGO	Poder Judiciário goiano
PJD	Processo Judicial Digital
Planfor	Plano Nacional de Qualificação de Trabalhador
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROAD	Processo Administrativo Digital
ProfEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
SEDIS	Setor de Diagnóstico da Escola
Sefip	Secretaria de Fiscalização de Pessoal
SGE	Secretaria de Gestão Estratégica
STF	Supremo Tribunal Federal
STJ	Superior Tribunal de Justiça
STM	Superior Tribunal Militar
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
SWOT	<i>Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats</i>
TAT	Teste de Apercepção Temática
TC	Tribunal de Contas
TCU	Tribunal de Contas da União
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TJDFT	Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios
TJGO	Tribunal de Justiça do Estado de Goiás
TST	Tribunal Superior do Trabalho
UniJudi	Universidade do Poder Judiciário do Estado de Goiás

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>1 AS ALTERAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO E O CONTEXTO SOCIOPRODUTIVO PARA A EMERGÊNCIA DA GESTÃO POR COMPETÊNCIAS</b> .....	23
1.1 CRISE DO SISTEMA DE PRODUÇÃO FORDISTA E A EMERGÊNCIA DO MODELO FLEXÍVEL .....	23
1.2 A ESSÊNCIA DO MODELO FLEXÍVEL .....	28
1.3 AS NOVAS FORMAS DE ACUMULAÇÃO DE CAPITAL — O TOYOTISMO...31	
1.4 A EMERGÊNCIA DAS COMPETÊNCIAS NA SOCIEDADE INDUSTRIAL FRENTE AO SURGIMENTO DO NOVO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA...39	
<b>2 A CONSTRUÇÃO ESTADUNIDENSE E FRANCESA DA COMPETÊNCIA</b> .....	42
2.1 O DISCURSO ESTADUNIDENSE SOBRE A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS..42	
2.2 COMPETÊNCIA E PROFISSIONALISMO — O DEBATE FRANCÊS .....	50
2.3 A NOÇÃO DE QUALIFICAÇÃO .....	54
2.4 A NOÇÃO DE PROFISSÃO, DE OFÍCIO E DE EMPREGO .....	55
2.5 A NOÇÃO DE PROFISSIONALISMO .....	56
<b>3 TRABALHO-EDUCAÇÃO</b> .....	63
3.1 HISTORICIDADE: FUNDAMENTOS DA RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO63	
3.2 AS CONTRADIÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO E NOS PROCESSOS FORMATIVOS DE TRABALHADORES .....	73
3.3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL — EDUCAÇÃO COM FOCO EM COMPETÊNCIAS: CONDICIONALIDADES, POSSIBILIDADES, LIMITES E DUALISMO NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR .....	77
3.4 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL COMO ALTERNATIVA.....	81
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	89
4.1 O MÉTODO.....	89
4.2 A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	91

4.3 A ANÁLISE DOCUMENTAL.....	92
4.4 A ANÁLISE DOS DADOS .....	95
<b>5 OS DADOS E A REALIDADE .....</b>	<b>97</b>
5.1 PERCURSO DE CONSTITUIÇÃO E A OFERTA DE FORMAÇÃO PARA OS SERVIDORES DO JUDICIÁRIO GOIANO.....	97
5.2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA FORMAÇÃO DOS(AS) SERVIDORES(RAS) DO PODER JUDICIÁRIO GOIANO.....	112
5.3 A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES: O QUE DIZEM OS PLANOS ESTRATÉGICOS E OS PLANOS DE CAPACITAÇÃO.....	129
5.4 A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES DO JUDICIÁRIO E A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA EM TELA.....	157
<b>6 O PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>172</b>
6.1 PRODUTO EDUCACIONAL DE APLICAÇÃO IMEDIATA .....	172
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>179</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>188</b>
<b>APÊNDICE A – EBOOK TRABALHO E COMPETÊNCIAS.....</b>	<b>199</b>
<b>ANEXO – PLANO DE CAPACITAÇÃO 2019/2021 (BIÊNIO).....</b>	<b>200</b>

## INTRODUÇÃO

O Conselho Nacional de Justiça (CNJ), no exercício do controle administrativo do judiciário brasileiro, publicou a Resolução nº 192, em 8 de maio de 2014, que instituiu a Política Nacional de Formação e Aperfeiçoamento dos(as) servidores(ras) do Poder Judiciário com foco na gestão das competências.

O CNJ infere que o paradigma das competências gera benefícios aos processos de capacitação, seleção simplificada, alocação, movimentação e na avaliação de pessoal. Sendo assim, poderia contribuir para a adequação das competências dos(as) servidores(ras) ao exercício das suas atividades com maior motivação, qualidade de vida no trabalho e, conseqüentemente, melhor resultado institucional.

Nessa política, o CNJ definiu competências como o “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos(as) servidores(ras), visando ao alcance dos objetivos estratégicos dos órgãos do Poder Judiciário”, que resulta do “processo de aprendizagem orientado para o saber, o saber fazer e o saber ser, na perspectiva da estratégia organizacional” (CNJ, 2010).

Desse modo, atribuiu ênfase à implementação do modelo de gestão de pessoas, destacando que, pelo desenvolvimento das competências necessárias, seria possível utilizá-lo de forma mais apropriada aos objetivos estratégicos. Assim, os órgãos do Poder Judiciário obteriam maior eficácia, eficiência e efetividade na prestação jurisdicional aos cidadãos.

Nessa perspectiva, diante do enorme contingente de servidores que atuam na Justiça goiana, percebemos a necessidade de avaliar os efeitos da política de formação e aperfeiçoamento com foco em competências, nos sete anos da sua vigência. Portanto, indagamos: Como é a formação continuada institucionalizada por competências e direcionada aos servidores integrantes do Poder Judiciário goiano? E qual concepção de competência orienta a formação dos trabalhadores do judiciário goiano? Então, o objetivo geral, na presente pesquisa, é analisar a institucionalização da noção de competências para o aperfeiçoamento dos(as) servidores(ras) do judiciário goiano entre 2009 e 2019.

Para tanto, foram delineados os seguintes objetivos específicos: proceder ao

levantamento bibliográfico relacionando a institucionalização da noção de competência à educação e ao trabalho, descrevendo as principais características do sistema de competências, sua emergência nos contextos da produção, educação e no trabalho; realizar o levantamento dos cursos de formação oferecidos aos servidores do Poder Judiciário goiano no período de 2009 a 2019; levantar e analisar os atos regulatórios (leis, resoluções, decretos, portarias e outros documentos) que dispõem sobre a formação dos(as) servidores(ras) e identificar as ações de formação e de aperfeiçoamento profissional oferecidas aos servidores do Poder Judiciário goiano no período de 2009 a 2019; e, por último, elaborar um Produto Educacional que possua aplicação imediata, considerando as tipologias definidas para a Área de Ensino (Área 46) da Capes.

Partimos da hipótese de que a formação e o aperfeiçoamento dos(as) servidores(ras) do Poder Judiciário goiano, com foco na noção de competência, baseiam-se no modelo tecnicista de ensino que conduz o sujeito ao senso comum pela apropriação acrítica do conhecimento, dificultando ou impedindo a apropriação da concepção histórico-social do homem. Outrossim, negligenciam a compreensão das condições socioeconômicas e culturais que impactam a realidade social, diferentemente do modelo de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que tem o trabalho como princípio educativo e se baseia na concepção histórico-social de homem. O modelo de EPT tem, na pedagogia histórico-crítica e sua didática, o suporte essencial para a construção do projeto de formação e de aperfeiçoamento dos(as) servidores(ras) para a conscientização quanto à sua função social. Desse modo, serviria para a elevação do nível da governança de pessoas e, conseqüentemente, obtenção de maior eficiência e efetividade na prestação jurisdicional ao cidadão.

Para a validação da nossa hipótese, realizamos uma pesquisa com abordagem qualitativa de finalidade estratégica com objetivo descritivo-exploratório mediante procedimentos bibliográficos, levantamento e análise dos dados sob a perspectiva crítica. Foi orientada pelo método do materialismo histórico-dialético que parte do pressuposto de que a ordem social se assenta sobre sua produção, caracterizando o movimento do pensamento produzido, e, portanto, das condições materiais dos homens e das relações dos homens e das relações que delas decorrem. Assim, sua aplicação tem o intuito de auxiliar na compreensão da ontologia do homem como ser social e histórico, ao permitir perceber que a

educação, qualquer que seja, constitui meio para a reprodução social.

Devemos ressaltar que nossa pesquisa se insere no universo da educação e que a escolha de um método não constitui apenas a escolha de um conjunto de procedimentos operatórios, uma vez que ela implica, na verdade, a aceção de uma direção de diligência de vida e de posicionamento ético-estético. Segundo Sánchez Gamboa (2012, p. 75), “estudos que investigam processos de produção em educação exigem a identificação do paradigma epistemológico que o fundamenta, a formação de teorias, instrumentos e reconhecimento de métodos”.

Por esse ângulo, analisamos nosso objeto de pesquisa sob a perspectiva histórico-social-crítica à luz do materialismo histórico-dialético, por acreditar que ele pudesse explicitar as contradições presentes nos sistemas de competências. Discutimos, aqui, uma alternativa de educação integral para formação e aperfeiçoamento dos(as) servidores(ras) para que compreendam a sociedade em que estão inseridos, bem como as relações de opressão e de exploração nela existentes, com vistas à superação.

Sobre a estrutura textual, esta dissertação está organizada em sete capítulos. No primeiro, fizemos reflexões históricas acerca da noção de competência através do interlúdio à sociedade industrial, passando pelo taylorismo-fordismo. Desse modo, abordamos os aspectos da crise do sistema de produção fordista, o contexto do pós-fordismo até as novas formas de acumulação de capital — o toyotismo, situando a emergência das competências na sociedade industrial frente ao surgimento do novo modo de produção capitalista.

No segundo capítulo, abordamos os aspectos centrais do discurso estadunidense sobre a noção de competências e, ainda, as definições de competência e profissionalismo presentes no debate francês em relação à noção de qualificação, profissão, ofício e emprego até a noção de profissionalismo. E, por fim, indicamos as mudanças nas organizações do trabalho, abordando a evolução conceitual das competências, definição, implicações e dificuldades da lógica das competências.

No terceiro capítulo, ao passo da historicidade, apresentamos os fundamentos da relação trabalho-educação, evidenciando as contradições do mundo do trabalho e nos processos formativos. Sendo assim, nossa discussão contempla a educação profissional, as condicionalidades e dualismos presentes na educação com foco em competências, apontando os limites e as contradições para a formação



dos trabalhadores. Por conseguinte, discorreremos sobre o trabalho como princípio educativo e a educação politécnica como alternativa.

No quarto capítulo, apresentamos o percurso metodológico construído ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Nessa etapa, dedicamo-nos ao levantamento bibliográfico relacionando a institucionalização da noção de competência à educação e ao trabalho. Ademais, realizamos o levantamento dos cursos de formação oferecidos aos servidores do Poder Judiciário goiano no período de 2009 a 2019, bem como a pesquisa documental das normativas (leis, resoluções, decretos, portarias e outros documentos), que dispuseram sobre a formação dos trabalhadores do Poder Judiciário goiano. Por conseguinte, realizamos a análise de conteúdo categorial, segundo Bardin (1977), igualmente, a consecução das etapas da análise, construção das unidades de registro e, ainda, elaboração do índice, dos indicadores, categorias, inferências. Destacamos que nossa pesquisa se insere na Área de Ensino (Área 46)<sup>1</sup> integrante da grande área multidisciplinar do núcleo dos programas das áreas de ensino de ciências e matemática, portaria da Capes nº 83/2011, composta da justaposição dos aspectos epistemológico, educacional e social, respectivamente. Portanto, nosso objeto de estudo constitui um processo de institucionalização da formação profissional com foco em competências e, por isso, reafirma o caráter educacional da nossa investigação.

No quinto capítulo, apresentamos as discussões e consolidação dos dados e elaboração das primeiras conclusões acerca da dimensão quali-quantitativa dos cursos de formação, documentação e normativas que dispuseram sobre a institucionalização das competências para aperfeiçoamento dos(as) servidores(ras) do Poder Judiciário goiano.

No sexto capítulo, apresentamos os dois produtos educacionais desenvolvidos a partir da dissertação sobre a noção de competências e o aperfeiçoamento dos trabalhadores do Poder Judiciário goiano. Nessa elaboração, foram considerados as premissas, definições, princípios e objetivos para a formação continuada e o aperfeiçoamento dos(as) servidores(ras) do Poder Judiciário goiano, consoante a Política Nacional de Formação e Aperfeiçoamento dos(as) servidores(ras) do Poder Judiciário (Resolução CNJ nº 192/2014).

E, ainda, o princípio da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que,

---

<sup>1</sup> Documento de Área. Área 46. Ensino.

alicerçado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, propõe a oferta de cursos, currículos e programas direcionados ao mundo do trabalho. Desse modo, a EPT é um importante instrumento de acesso à qualificação profissional do trabalhador vinculada à proposição de formação integral, elaboração e aplicação de práticas, técnicas e produtos em parceria com os setores produtivos, sociais e culturais.

Já no sétimo e último capítulo, concluímos que os objetivos foram atendidos e a pesquisa respondida com a confirmação da hipótese, indicando que se faz necessária a adoção de uma nova e distinta estratégia para a formação e aperfeiçoamento dos(as) servidores(ras) do Poder Judiciário goiano. Essa formação precisa estar consubstanciada nos principais pressupostos epistemológicos do materialismo histórico-dialético e articulada à pedagogia histórico-crítica e sua didática.

Por fim, sem a pretensão de esgotar outras análises, mas esperamos, sim, que essa sirva de paradigma epistemológico aos pesquisadores do presente e do futuro, como incentivo para aprofundamento e reflexão nas pesquisas que intentem pela adoção da noção de competências como estratégia para a formação dos trabalhadores.

## **1. AS ALTERAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO E O CONTEXTO SOCIOPRODUTIVO PARA A EMERGÊNCIA DA GESTÃO POR COMPETÊNCIAS**

A competência guarda o sentido do saber fazer bem o dever, ela se refere sempre a um fazer que requeira um conjunto de saberes e se revela na ação, pois são na prática do profissionalismo que se mostram suas capacidades, que se exercitam suas possibilidades, que se atualizam suas potencialidades. É no saber que se revela o domínio dos saberes e o compromisso com o que é necessário, concretamente, e que se qualifica como bom-por que e para quem. Assim, a dimensão técnica é suporte da ação competente. (RIOS, 1999).

Neste capítulo, fizemos reflexões históricas acerca do trabalho e da noção de competência. Abordamos os aspectos da crise do sistema de produção fordista, o contexto do pós-fordismo até as novas formas de acumulação de capital — o toyotismo. Situamos a emergência das competências na sociedade industrial frente ao surgimento do novo modo de produção capitalista.

### **1.1 CRISE DO SISTEMA DE PRODUÇÃO FORDISTA E A EMERGÊNCIA DO MODELO FLEXÍVEL**

Os regimes de produção e acumulação no capitalismo apresentam características singulares que denotam o desenvolvimento das forças produtivas de cada tempo. No século XX, o capitalismo experimentou modelos racionalizados e massificados de produção industrial, organizados pelo modelo taylorista/fordista. No que se refere às consequências sociais e técnicas causadas por esse modelo, temos grande divisão de trabalho, na qual o planejamento está distante da execução, emergindo assim uma nova mão de obra. Quanto à dimensão social, o sistema de reprodução da força de trabalho taylorista/fordista manifestava uma política de controle e gerência do trabalho para atender ao novo paradigma organizacional caracterizado por uma gestão da produção em grande escala, com produtos padronizados destinados ao consumo de massa.

Na técnica, o sistema operário do chão de fábrica não tinha perspectiva de carreira, nem aqueles profissionais donos de oficinas “proprietário operário”, assim como os supervisores dos tempos da produção. Emerge então a demanda por novos especialistas, capazes de projetar sistemas de tarefas, equipamentos, peças

ou ferramentas a serem utilizadas pelos trabalhadores desqualificados.

Porquanto, por meio do processo de produção em massa fordista, foi possível produzir grandes quantidades de produtos padronizados ao menor custo possível, desde a matéria-prima, quando da organização da produção e do trabalho e da mão de obra. Para mais, o modo de gerenciamento fordista tinha por objetivo a promoção da economia em escala mundial e a ampliação do mercado consumidor.

Segundo Tenório (2011), a lógica de um gerenciamento como esse consistia na iminência de um mercado latente ou no planejamento do consumo de massa. Para o autor, isso explica a introdução do trabalho de oito horas e o pagamento de cinco dólares por dia aos operários, pois, para Ford, com renda e tempo de lazer, os mesmos operários poderiam ser, além de produtores, consumidores dos produtos por eles produzidos.

Harvey (1992) indica que o fordismo, como modelo organizacional, consolidou a gestão da produção em larga escala de produtos padronizados voltados ao consumo de massa. Exigiu-se um novo sistema de reprodução da força de trabalho, impondo uma política de controle e de gerência do trabalho operário, sob uma estética e uma psicologia comportamental para uma sociedade democrática, modernista, racionalizada e populista.

Dito de outro modo, a organização do trabalho fordista baseou-se na gestão da mão de obra pela divisão do trabalho e pelo parcelamento das tarefas, com a separação da concepção da execução, fragmentando o saber. Por fim, provocou todo tipo de movimento na economia, estimulando a competição no mercado internacional. No ambiente fabril, impulsionou o modelo de produção por resultados, que colocava os trabalhadores na busca incessante pelo aumento da produtividade.

De acordo com Tenório (2011), ao longo dos anos de 1950-1960, ocorreram, no Japão, Itália, França e Estados Unidos, movimentos de estudantes, de trabalhadores, de governos, empresários e estudiosos em gestão organizacional, em oposição ao paradigma técnico-organizacional ou técnico-econômico do fordismo:

[...] a partir deste momento (começo dos anos 50), uma via própria japonesa, de organização e de gestão da produção se põe em curso de se afirmar. Seu traço central e distintivo, em relação à via taylorista norte-americana, é que em lugar de proceder através da destruição dos saberes operários complexos e da decomposição em gestos elementares, a via japonesa vai avançar pela desespecialização dos profissionais para transformá-los não em operários parcelares, mas em pluri operadores, em "trabalhadores multifuncionais", como dirá Monden (1983). (CORIAT, 1994,

p. 53, grifos do autor).

Nesse sentido, o movimento estudantil dos anos 1960 articulou uma frente política e cultural contra o fordismo:

[...] o movimento estudantil dos anos sessenta foi o grande articulador da crise político-cultural do fordismo e a presença nele, bem visível, de resto, da crítica marcuseana é expressão da radicalidade da confrontação que protagoniza. São três as facetas principais dessa confrontação. Em primeiro lugar, opõe ao produtivismo e ao consumismo uma ideologia anti produtivista e pós-materialista. Em segundo lugar, identifica as múltiplas opressões do cotidiano, tanto ao nível da produção (trabalho alienado), como da reprodução social (família burguesa, autoritarismo da educação, monotonia do lazer, dependência burocrática) e propõe-se alargar a elas o debate e a participação políticos. Em terceiro lugar, declara o fim da hegemonia operária nas lutas pela emancipação social e legitima a criação de novos sujeitos sociais de base transclassista. (SOUZA SANTOS, 1995, p. 249).

Segundo Tenório (2011), o período foi marcado pela *insatisfação e revolta do operário* (grifo meu) devido à monotonia provocada pela tarefa rotinizada na linha de montagem, aumento injustificado de faltas (absenteísmo), rotatividade da mão de obra entre setores e empresas (aumento do *turnover*), perda de produtividade com aumento de desperdícios de insumos, alta taxa de defeitos de fabricação e, ainda, má qualidade do serviço de atendimento ao cliente.

Semelhante a Chaplin com o filme Tempos modernos, Elio Petri dirigiu, em 1971, A classe operária vai ao paraíso, filme que critica o processo taylorista-fordista de produção fabril vigente na Itália. No Brasil, essa reação foi identificada por Márcia Paula Leite que diz: “O aspecto fundamental a ser recuperado nesse processo consiste no fato de que, a partir das greves de 1978, não só a “abertura” política que se vinha desenvolvendo desde meados da década ganhou um novo impulso, como o padrão vigente de consumo da mão de obra industrial foi profundamente questionado pelos trabalhadores, num movimento em que desempenharam papel importante as demandas relacionadas às condições e relações de trabalho”. A seguir a autora cita algumas dessas reivindicações: “relativas à disciplina de trabalho, ritmos e cadências impostos pelas empresas; critérios de demissão, recrutamento e promoções, escalas salariais; autoritarismo das chefias, horas extras e estabilização da mão de obra”. (LEITE, 1994, p. 141).

Ainda segundo Tenório (2011), os governantes estabeleceram políticas públicas de austeridade econômica que provocaram a desaceleração da produtividade, reduziram o crescimento do capital e, por fim, desmantelaram o Estado de bem-estar, o que provocou a reação imediata dos empresários diante da diminuição do lucro.

Então, seria possível resumir crise, respectivamente, de Alain Lipietz com Daniele Leborgne, a de Paulo Fleury com Rebecca Arkader, Cláudio Salvatori Dedecca e Ruy Braga:

Primeiro, uma crise latente do paradigma industrial, como uma desaceleração da produtividade e um crescimento da relação capital/produto, conduziu a uma queda da lucratividade nos anos 60. A reação dos empresários e do Estado levou a uma crise do emprego e daí à crise do Estado-previdência. A internacionalização e a estagnação dos rendimentos detonaram por sua vez a crise, no fim dos anos 70. A “flexibilidade” surgiu então como uma adaptação a este último aspecto da crise, que é tão fundamental quanto o aspecto “lucratividade”. (LEBORGNE; LIPIETZ, 1988. p. 16).

As causas do declínio foram atribuídas a cinco conjuntos de filosofias e práticas gerenciais: I) estratégias ultrapassadas, fortemente influenciadas pelos princípios da produção em massa e por um arraigado paroquialismo; II) tendência a uma ênfase exagerada nos aspectos de curto prazo, em prejuízo do longo prazo; III) fragilidade tecnológica no que diz respeito ao desenvolvimento de produtos e processos; IV) negligência com os recursos humanos, principalmente no que diz respeito ao chão de fábrica; V) falhas generalizadas na cooperação, tanto interna quanto externa, vertical e horizontalmente. (CASTRO et al., 1996, p. 259).

Os argumentos apresentados para justificar — positiva ou negativamente — o processo de flexibilização das relações de trabalho estão relacionados às características particulares que marcam a atual crise econômica e a certas particularidades do padrão de estruturação das relações de trabalho no pós-guerra. A financeirização do capital industrial, em um contexto de crescente instabilidade econômica e de globalização financeira, e a disponibilidade de novas tecnologias e métodos organizacionais desestabilizaram, a partir da segunda metade dos anos 60, os padrões de concorrência intercapitalista vigentes nos mercados nacionais e internacionais. (MATTOSO; OLIVEIRA, 1996, p. 58).

A crise do fordismo apresenta-se como a crise de um modo de organização do trabalho, manifesta no endurecimento da luta de classes na produção. Questionando as condições de trabalho ligadas à fragmentação e à intensificação das tarefas, estas lutas apontaram para os limites da alta da taxa da mais-valia inerentes às relações de produção. Daí a necessidade imperiosa da transição ao neofordismo. Saída durável para a crise, o novo regime implicaria uma total modificação das modalidades da luta de classes, decorrente das metamorfoses da estratificação inerente a cada uma das classes polarizadas pela relação salarial. (AGLIETTA apud BRAGA, 2003, p. 51).

Para Tenório (2011), três gerações antecedem a transição do modelo de racionalização do trabalho rígido para o modelo flexível. A primeira geração completa a proposta taylorista-fordista; a segunda estaria vinculada à Escola de Relações Humanas e, posteriormente, às outras ciências sociais que predominaram no fim dos anos 1960. Em justaposição, “a terceira geração de racionalização do

trabalho vai coincidir com o advento das técnicas japonesas de gestão da produção” (VALLE; PEIXOTO, 1994, p. 2-3), que coincide com a revolução microeletrônica e o desenvolvimento das novas tecnologias da informação e comunicação.

Essa “segunda geração”, nas palavras do sociólogo Alberto Guerreiro Ramos, estaria acometida pela “síndrome comportamentalista”:

Por impressionante que se afiguram os traços básicos do comportamento, deve-se compreender que os mesmos não estão afetando remotamente a vida das pessoas. Na realidade, constituem o credo não enunciado de instituições e organizações que funcionam na sociedade centrada no mercado. Para ter condições de enfrentar os desafios de tal sociedade, a maioria de seus membros interioriza a síndrome comportamentalista e seus padrões cognitivos. Essa interiorização ocorre, geralmente, sem ser notada pelo indivíduo, e assim a síndrome comportamentalista transforma-se numa segunda natureza. A disciplina administrativa padrão, ela própria admitindo que os seres humanos sejam individualistas fluidos, e capturados pelos pressupostos do perspectivismo, do formalismo e do operacionalismo, não pode ajudar o indivíduo a superar essa situação. (GUERREIRO RAMOS, 1981, p. 67).

Assim, de forma similar ao fordismo, a terceira geração e suas tecnologias perpassam toda a sociedade, para além do setor industrial, operacionalizando-se através de uma organização social e política frente a um novo modo de produção capitalista, de acumulação flexível que se confrontou diretamente à rigidez do fordismo (TENÓRIO, 2011).

O novo modo de produção:

[...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracterizam-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. (HARVEY, 1992, p. 140).

[...] o novo modo de organização da produção e do trabalho é uma tentativa de se caminhar para um modelo de gestão organizacional que privilegie a flexibilização interna e externa à empresa, em relação a um contexto internacional que percebeu o esgotamento do taylorismo-fordismo e que se assenta na tríade globalização da economia, progresso científico-técnico e valorização da cidadania. (TENÓRIO, 2000, p. 1161).

O novo paradigma organizacional se movimenta do fordismo para o pós-fordismo, persistindo a polarização da produtividade-flexibilidade ou padronização-personalização. A produtividade e a padronização seriam assim sinônimas da eficiência empresarial. Com as tecnologias, emerge a nova lógica gerencial que

busca a diferenciação, em detrimento da padronização, pois o que importa é o binômio flexibilidade-personalização (TENÓRIO, 2000).

## 1.2 A ESSÊNCIA DO MODELO FLEXÍVEL

O pós-fordismo ou modelo flexível de gestão organizacional caracterizou-se, segundo Tenório (2011), pela diferenciação da organização da produção e do trabalho mediado pelo surgimento das inovações tecnológicas voltadas à economia de escala, o que provocou a democratização das relações sociais nas organizações.

Porém, o novo paradigma de gestão da produção flexível distingue-se do anterior:

O sistema pós-fordista de produção se caracteriza, sobretudo, pela sua flexibilidade. [...] Os mercados são cada vez mais volúveis e imprevisíveis. [...] A empresa individual, portanto, põe ênfase na flexibilidade, na sua capacidade de reagir a, e de procurar mudanças de mercado. A flexibilidade se manifesta de várias formas: em termos tecnológicos; na organização da produção e das estruturas institucionais; no uso cada vez maior da subempregada; na colaboração entre produtores complementares. À flexibilização na produção corresponde uma flexibilização dos mercados de trabalho, das qualificações e das práticas laborais. (BODDY, 1990, p. 46).

Os novos padrões emergentes foram agrupados em seis características básicas: I) um esforço permanente para a melhoria simultânea da qualidade, dos custos e dos serviços de entrega; II) manter-se muito próximo dos clientes, para entender suas necessidades e ser capaz de se adaptar para satisfazê-las; III) busca de uma maior aproximação com os fornecedores; IV) utilização estratégica da tecnologia, visando à obtenção de vantagens competitivas; V) utilização de estruturas organizacionais mais horizontalizadas e menos compartimentalizadas; VI) utilização de políticas inovadoras de recursos humanos. (CASTRO et al., 1996, p. 259).

Robert Boyer, na obra *La flexibilidad del trabajo en Europa*, teceu um breve comentário sobre “Fábrica Flexível”:

Arriscando caricaturar as coisas, poderíamos dizer que a figura emblemática dessa forma de organização industrial seria a fábrica flexível, amplamente automatizada e que incorpora em seu próprio princípio de organização uma variabilidade mais ou menos completa ao volume e à definição dos produtos requeridos pelos mercados. (BOYER, 1986, p. 278).

O autor elaborou assim cinco importantes definições sobre o termo flexibilidade:



a) maior ou menor adaptabilidade da organização da produção; b) a atitude dos trabalhadores para mudar de posto de trabalho; c) debilidade das restrições jurídicas que regulam o contrato de trabalho; d) sensibilidade dos salários (nominais ou reais); e, e) possibilidade de as empresas subtraírem uma parte das deduções sociais e fiscais. (BOYER, 1986, p. 278).

Para Tenório (2011), a organização da produção, com maior ou menor adaptabilidade, significaria condicionar as demandas do mercado e sua dimensão a diferentes opções técnicas e organizacionais. Aos trabalhadores e à mão de obra, exigem-se competências técnicas e atitudes para atuar em diversos segmentos de um mesmo processo produtivo.

Salienta que, em relação às restrições jurídicas na produção flexível, foram lavradas leis trabalhistas que, ao invés de proteger os direitos dos trabalhadores, facilitam, inclusive, ao empregador proceder a dispensa dos empregados. A sensibilidade dos salários residiria na dependência em relação à economia e ao mercado de trabalho e, ainda, a desoneração fiscal concedida às empresas pelo Estado (TENÓRIO, 2011).

Com a utilização dos sistemas eletrônicos, pouco a pouco o processo mecanizado e produção linear, fordista, foi substituído pela produção flexível para atender aos diferentes mercados de consumo e suas demandas em termos de qualidade e quantidade, caracterizando, assim, o surgimento de um novo processo de produção flexível.

Em relação à produção flexível, temos o seguinte:

[...] distribuir o trabalho não mais em postos individuais e tarefas fragmentadas, mas sim em pequenas “ilhas” [células] de trabalhadores, em pequenos grupos que administram um conjunto homogêneo de tarefas; — romper o caráter unidimensional das linhas de montagem e de fabricação, para conceber a oficina como uma rede de mini linhas entre as quais circula o produto seguindo trajetórias que se tornam complexas; — finalmente, substitua a linha transportadora de ritmo por carretilhas que se deslocam pela rede com ritmos flexíveis, e capazes de selecionar — graças a um sistema guiado por cabos —, no que concerne a tarefas-padrão, colocando nas linhas correspondentes, ou no tocante a tarefas específicas, de encaminhar-se até as partes da rede especialmente concebidas para elas. Em poucas palavras, passamos de linhas unidimensionais de ritmo a organizações multidimensionais, em rede a ritmos flexíveis. (CORIAT, 1993, p. 22).

Para mais, a gestão da produção flexível não se limitou, exclusivamente, ao setor secundário, visto que ela alcançou o setor terciário e impactou severamente o

trabalho técnico-administrativo das indústrias e das empresas fabris.

Acerca dos processos produtivos dos escritórios, temos o seguinte:

Na cronologia histórica da flexibilização técnica e/ou organizacional, que começa com o surgimento dos microcomputadores no início dos anos 1970, esses equipamentos vão desempenhar num escritório, a padronização, a atualização de dados em tempo real e a armazenagem ordenada do histórico das transações possibilitadas pelos computadores reforçam o controle e a continuidade das funções do escritório. (ZUBOFF, 1994, p. 82).

Tenório (2011) ressalta que, no início dos anos 1970, tem-se o surgimento dos microcomputadores, que vão desempenhar um papel fundamental no processo produtivo no trabalho técnico-administrativo e que a microeletrônica ou automação flexível permite ao trabalhador desempenhar múltiplas tarefas.

Para Tenório e Palmeira (2002), as atividades típicas do taylorismo-fordismo (divisão do trabalho, práticas laborais, especialização do trabalhador) são modificadas no pós-fordismo pela ideia de “polivalência” da mão de obra.

Seriam princípios da “polivalência” na organização flexível:

a) Divisão maleável e integração de funções de concepção, controle e execução; b) Definição de tarefas de acordo com as circunstâncias e necessidades; c) Integração de tarefas para criar um trabalho completo identificável com resultados visíveis; d) Privilégio ao trabalho em equipe, com forte incentivo para o indivíduo e/ou o grupo programar, com independência, seu trabalho e determinar os procedimentos relativos à execução de tarefas; e) Desenvolver nos empregados a capacidade de prever problemas e incentivar soluções criativas; f) Realização de tarefas e funções em grupos de trabalho; g) Mão de obra qualificada com características multifuncionais e com múltiplas habilidades; f) Informações claras sobre os resultados obtidos no trabalho; g) Autocontrole. (TENÓRIO; PALMEIRA, 2002, p. 75-76).

Tenório (2011) ressaltou que, desde a década de 1970, o processo de mudança de paradigma continua em movimento e chegou à nossa época, ao início do século XXI, atingindo toda a sociedade mundial, nos mais diversos setores da economia-financeira (público ou privado), promovendo uma nova e profunda divisão social do trabalho.

Sobre essa transição do fordismo para o pós-fordismo, Braga (2003, p. 107) diz o seguinte:

[...] transformaria a força de trabalho, tanto do ponto de vista hierárquico quanto do ponto de vista espacial, acabando por romper o quadro da contratação coletiva. Com o ritmo da acumulação intensificado, uma

perspectiva de longo prazo para um capitalismo politicamente estável e sem opositores seria reinaugurada. O operário pós-fordista [...] aparece como um indivíduo atomizado, flexível, tendencialmente dessindicalizado, mantido com salário baixo e irremediavelmente precarizado no posto de trabalho. O Estado não mais assegura a cobertura dos custos materiais da reprodução da força de trabalho, favorecendo a contenção do consumo. As metamorfoses do salariado explicariam, nesse sentido, a crise de transição [entre o fordismo e o pós-fordismo].

Preliminarmente, concluímos, em Clarke (1991), que, a partir do momento em que o taylorismo-fordismo alcançou seu limite na reprodução do capital, surge o novo estágio do capitalismo e, paralelamente, novos modelos de produção “pós-fordistas” ou produção flexível. Esse novo estágio passa a exigir do trabalhador tradicional o perfil de “trabalhador polivalente”, responsável pela própria qualificação e pelas competências necessárias para responder aos anseios do mercado de consumo em massa.

### 1.3 AS NOVAS FORMAS DE ACUMULAÇÃO DE CAPITAL — O TOYOTISMO

[...] a partir dos anos 70, expresso de modo contingente como crise do padrão de acumulação taylorista/fordista, já era expressão de uma crise estrutural do capital que se estendeu até os dias atuais e fez com que entre tantas outras consequências, o capital implementasse um vastíssimo processo de reestruturação, visando recuperar do seu ciclo reprodutivo e, ao mesmo tempo, repor seu projeto de dominação societal, abalado pela confrontação e conflitualidade do trabalho, que, como vimos, questionaram alguns dos pilares da sociabilidade do capital e de seus mecanismos de controle social. (ANTUNES, 2009, p. 49).

Conforme Antunes (2009), a crise estrutural do capital deflagrou profundas transformações no próprio processo produtivo, constituindo novas e diversificadas formas de acumulação flexível em alternativa ao esgotamento do taylorismo-fordismo, — a exemplo, o *downsizing*<sup>2</sup>, a gestão do processo organizacional ou, ainda, o desenvolvimento das novas tecnologias.

Segundo explicitou, essas transformações seriam decorrentes dos momentos de interação e de disputa intercapitalista entre os grupos transnacionais e monopolistas que buscavam, principalmente, estabelecer controle sobre as lutas sociais oriundas da classe trabalhadora (ANTUNES, 2009).

---

<sup>2</sup> *Downsizing* constitui na reação a determinada situação drástica. Essa prática surgiu nos EUA na década de 1970, tendo como objetivo diferenciar a competitividade entre as organizações diante de uma crise econômica, por exemplo.

Portanto, em oposição ao contrapoder que emergia das lutas sociais, simultaneamente, teve início um processo de reorganização das múltiplas formas de dominação societal. Desse modo, o capital não só procurou reordenar em termos capitalistas o processo produtivo, mas tentou sustentar um projeto de recuperação da hegemonia nas mais diversas esferas da sociabilidade (ANTUNES, 2009).

[...] trata-se da fase em que transformações econômicas, as mudanças na produção e nos mercados, as mudanças culturais, geralmente, associada ao termo “pós-modernismo”, estariam, em verdade, conformando um momento de maturação e universalização do capitalismo, muito mais do que um trânsito da “modernidade” para a “pós-modernidade”. (WOOD, 1997 apud ANTUNES, 2009, p. 539-540).

No plano ideológico, o capital obteve êxito ao inculcar no ideário do trabalhador o subjetivismo fragmentador que faz apologia exacerbada ao individualismo. Essas mudanças ainda vigentes, desde os anos 1970, são, nos dias atuais, geradoras de conflitos e divergências, estando em contraposição à solidariedade e atuação coletiva e social (ANTUNES, 2009).

Ainda segundo Antunes (2009), a instauração de novas formas de organização industrial e de relacionamento entre o capital e o trabalho seria mais favorável se comparada ao taylorismo/fordismo, vez que elas possibilitaram o surgimento de um novo trabalhador mais qualificado, multifuncional, participativo, polivalente, capaz de “maior realização no espaço de trabalho”.

Essa interpretação originada nos textos de Sabel e Piore (1984) encontrou muitos seguidores, que, mais ou menos, compartilhando a tese da “especialização flexível”, defenderam as “características inovadoras”, mais adequadas à interação entre o capital e o trabalho, portanto, superadora das contradições básicas constitutivas da sociedade capitalista.

Sobre esse pensamento, citam-se as seguintes análises:

[...] as mudanças encontradas não caminharam na direção de uma “japonização ou toyotização da indústria”, mas sim estariam intensificando tendências existentes, que não configurariam, portanto, uma nova forma de organização do trabalho. Ao contrário, no contexto das economias capitalistas avançadas seria possível perceber uma reconfiguração do “poder local de trabalho e no próprio mercado de trabalho, muito mais em favor dos empregadores do que dos trabalhadores”. (TOMANEY, 1996, p. 157-158).

Tomaney (1996), ao criticar as tendências, mostrou que a tese da “nova

organização do trabalho”, permeada de um “novo otimismo”, poderia ser facilmente desmentida e que as mudanças que afetam o mundo do trabalho, especialmente aquelas que recaem sobre os trabalhadores do “chão da fábrica”, resultam de fatores históricos e geográficos e não somente do processo de desenvolvimento organizacional e do surgimento das novas tecnologias (ANTUNES, 2009). Sendo assim,

[...] é possível identificar três conjuntos maiores de problemas — primeiro, a utilidade da dicotomia entre produção de massa e especialização flexível; segundo, a incapacidade de dar conta dos resultados do processo de reestruturação e tratar das implicações política disso; e finalmente, o fato de que, mesmo onde exemplo de especialização flexível pode ser identificado isso não necessariamente tem trazido benefícios para o trabalho, como eles supõem. Ao contrário, tem sido possível constatar exemplos crescentes de *intensificação do trabalho* onde o sistema *Just in time*<sup>3</sup> é implantando. (TOMANEY, 1996, p. 158-164, grifo nosso).

Portanto, a ideia de que as mudanças tecnológicas ou “mudanças técnicas” estabelecem entre empregadores e empregados um relacionamento mais cooperativo com o trabalho tornou-se objeto de estudo e revisão, pois os resultados preliminares das novas pesquisas já demonstravam que o desenvolvimento apontava uma tendência bastante diferente (ANTUNES, 2009).

[...] onde tem sido introduzida a tecnologia computadorizada, esta não vem acarretando, como consequência, a emergência de trabalho qualificado. Mais ainda, tem havido a consolidação da produção em larga escala e das formas de acumulação intensiva. (TOMANEY, 1996, p. 175).

[...] as teses defensoras do “pós-fordismo” superestimaram a amplitude das mudanças, particularmente, no que diz respeito ao trabalho qualificado e mais habilitado, o que leva o autor a concluir que as mudanças no processo capitalista de trabalho não são tão profundas, mas exprimem uma contínua transformação dentro do mesmo processo de trabalho, atingindo, sobretudo, as formas de gestão e o fluxo de controle, mas levando frequentemente à intensificação do trabalho. (Ibid., p. 176).

Antunes (2009, p. 35, grifo nosso) explicita que próximos a esse enfoque crítico muitos autores procuraram reforçar tanto os elementos de continuidade quanto os de descontinuidade ao padrão produtivo anterior, mas retendo “*caráter essencialmente capitalista do modo de produção vigente e de seus pilares*

---

<sup>3</sup> *Just in Time*, “momento certo”, sistema de produção que objetiva evitar desperdícios, estoques desnecessários e custos extras, produzir de acordo com a demanda e garantir que o produto seja entregue no tempo previsto.

*fundamentais*”, apontando as especificidades das mutações e suas consequências.

Portanto, as consequências da nova fase do sistema de produção capitalista teriam como características a nova “*divisão de mercados, o desemprego, a divisão global do trabalho, o capital volátil, o fechamento de unidades, a reorganização financeira e tecnológica*”, entre tantas mutações no interior do sistema de produção (HARVEY, 1992, p. 363-364, grifo nosso).

As mutações em curso expressam a reorganização do capital, com vistas à retomada do seu patamar de acumulação e ao seu projeto global de dominação, expresso por “*um processo de liofilização organizativa, com eliminação, transferência, terceirização e enxugamento de unidades produtivas*” (CASTILLO, 1996, p. 68, grifo nosso).

Por conseguinte, todo processo de acumulação flexível, assim como as suas distintas manifestações, deve ser objeto de reflexão crítica. E, consoante a esta lógica, passamos à compreensão das características do modelo japonês e às mutações expressas por ele na reorganização do capital.

No período pós-guerra de 1948 a 1975, a partir do projeto desenvolvido pelos engenheiros japoneses Taiichi Ohno<sup>4</sup>, Shigeo Shingo<sup>5</sup> e Eiji Toyoda<sup>6</sup>, emergiu, nas fábricas da montadora de automóvel Toyota, um novo modelo flexível para a produção de mercadorias denominado — toyotismo (ANTUNES, 2009).

Nesse período, no Japão, somavam-se inúmeras dificuldades relacionadas ao mercado consumidor muito restrito, escassez de matéria-prima e impossibilidade de importação. Portanto, era imprescindível a fabricação de produtos ao menor custo possível e com essa premissa o toyotismo buscou recuperar as indústrias japonesas (Idem).

Conforme Antunes (2009), o toyotismo, como uma forma de organização do trabalho, propagou-se rapidamente no país, alcançando as grandes companhias japonesas, ao se constituir ferramenta para a expansão e consolidação do

---

<sup>4</sup> Taiichi Ohno (1912-1990), Dalian, China, formou-se em Engenharia Mecânica na Escola Técnica de Nagoya e entrou para a *Toyota Spinning and Weaving*, em 1932. Foi o principal responsável pela criação do Sistema Toyota de Produção.

<sup>5</sup> Shigeo Shingo (1909-1990), Saga, no Japão, estudou na Escola Técnica Superior de Engenheiros, onde conheceu os conceitos da Organização do Trabalho Científico, desenvolvidos pelo engenheiro americano Frederick Taylor. Shingo é reconhecido pela simplificação e maximização da eficiência nas etapas operacionais da produção do Sistema Toyota de Produção.

<sup>6</sup> Toyoda Kiichiro (1894-1952), engenheiro mecânico japonês que, após uma viagem a Nova York em 1922, ao perceber a importância do automóvel e influência que os americanos teriam na economia japonesa, decidiu construir carros. Desenvolveu o sistema *Just in time* ou estoque zero, um sistema de produção que só produzia aquilo que o mercado encomendava.

capitalismo monopolista industrial.

Assim, o toyotismo se diferenciou do fordismo pelos seguintes traços:

1) uma produção muito vinculada à demanda, visando atender às exigências mais individualizadas do mercado consumidor, diferenciando-se da produção em série e de massa do taylorismo-fordismo; 2) fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multivariabilidade de funções, rompendo com o caráter parcelar típico do fordismo; 3) a produção se estrutura num processo produtivo flexível, que possibilita ao operário operar simultaneamente várias máquinas (na Toyota, em média 5 máquinas), alterando-se a relação homem/máquina na qual se baseava o taylorismo-fordismo; 4) tem como princípio o *Just in time*, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção; 5) funciona segundo o sistema de *kanban*<sup>7</sup>, placas ou senhas de comando para reposição de peças e de estoque. No toyotismo, os estoques não mínimos quando comparados ao fordismo; 6) as empresas do complexo produtivo toyotista, inclusive as terceirizadas, têm uma estrutura horizontalizada, ao contrário da verticalidade fordista. Enquanto na fábrica fordista aproximadamente 75% da produção era realizada no seu interior, a fábrica toyotista é responsável por somente 25% da produção, tendência que vem se intensificando ainda mais. Essa última prioriza o que é central em sua especialidade no processo produtivo (a chamada “teoria do foco”) e transfere a “terceiros” grande parte do que antes era produzido dentro de seu espaço produtivo. Essa horizontalização estende-se às subcontratadas, às firmas “terceirizadas”, acarretando a expansão dos métodos e procedimentos para toda a rede de fornecedores. Desse modo, flexibilização, terceirização, subcontratação, CCQ, controle de qualidade total, *kanban*, *Just in time*, *kaizen*<sup>8</sup>, *teamwork*<sup>9</sup>, eliminação do desperdício, “gerência participativa”, sindicalismos de empresa, entre tantos outros pontos, são levados para um espaço ampliado do processo produtivo; (7) organiza os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), constituindo grupos de trabalhadores que são instigados pelo capital a discutir seu trabalho e desempenho, com vistas a melhorar a produtividade das empresas, convertendo-se num importante instrumento para o capital apropriar-se do *savoir-faire* intelectual e cognitivo do trabalho, que o fordismo desprezava; 8) o toyotismo implantou o “emprego vitalício” para uma parcela dos trabalhadores das grandes empresas (cerca de 25 a 30% da população trabalhadora, onde se presenciava a exclusão das mulheres), além de ganhos salariais intimamente vinculados ao aumento da produtividade. O “emprego vitalício” garante ao trabalhador japonês que trabalha nas fábricas inseridas nesse modelo a estabilidade do emprego, sendo que aos 55 anos o trabalhador é deslocado para outro trabalho menos relevante, no complexo de atividades existentes na mesma empresa (ANTUNES, 2009, p. 56-57).

Kamata (1982 apud ANTUNES, 2009) nos alerta que a racionalização do trabalho não se trata somente de eliminar movimentos desnecessários e economizar o trabalho ao reduzir desperdícios, mas está diretamente vinculada à eliminação dos

<sup>7</sup> Termo japonês para “cartão”, que constitui método organizacional que visa aumentar a produtividade, aprimorar o andamento dos fluxos de produção pela gestão do trabalho de forma prática utilizando poucos recursos.

<sup>8</sup> Termo japonês que significa (*Kai*) “mudança” e (*Zen*) “para o bem”, constituindo uma abordagem de melhoria contínua e incremental de processos.

<sup>9</sup> Trabalho em equipe, grupo ou sociedade para o esforço coletivo para a solução de um problema.

trabalhadores. E esse é o segredo de como essa indústria japonesa, sem aumentar o número de trabalhadores, alcança maiores níveis de produção.

Ademais, a produção toyotista supõe uma intensificação da exploração do trabalho *teamwork*, onde os trabalhadores passam a operar diversas máquinas na cadeia produtiva dentro do sistema de luzes. Desse modo, “[...] na Fábrica da Toyota, presencia-se uma intensificação do ritmo produtivo dentro do mesmo tempo de trabalho ou até mesmo quando este se reduz” (ANTUNES, 2009, p. 58, grifo nosso).

	“Verde” funcionamento é normal;
	“Laranja” atinge-se uma intensidade máxima;
	“Vermelha” sinaliza que há problemas, deve-se diminuir o ritmo produtivo.

**Quadro 1:** O processo de produção sistema de luzes

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir de inferência elaborada por Gounet (1997) e Antunes (2009).

Notadamente, o toyotismo possui elementos do taylorismo e, sobretudo, do fordismo, que diferenciamos a seguir:

	<b>FORDISMO</b>	<b>TOYOTISMO</b>
Produção	Serial, rígida e centralizada	Flexível
Estrutura	Hierarquizada	Inovação (gestão e controle interno)
Divisão do Trabalho	Tarefas especializadas	Multitarefas (redução de trabalhadores)
Produtos	Único tipo	Diversificado (demanda de consumo)
Salários	Salários altos (trabalhador-consumidor)	Variável (produtividade)
Estoques	Possui	Não possui (adequação à demanda)

**Quadro 2:** Principais traços que diferenciam o fordismo e o toyotismo

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir de inferência elaborada por Gounet (1997) e Antunes (2009).

Em relação aos traços, diz-se o seguinte:



[...] a racionalização do processo produtivo, dotada de forte disciplinamento da força de trabalho e impulsionada pela necessidade de implantar formas de capital e de trabalho intensivo, caracterizou a via toyotista de desenvolvimento do capitalismo monopolista no Japão e seu processo de liofilização organizacional e do trabalho. O trabalho em equipe, a transferência das responsabilidades de elaborar e controle da qualidade da produção, anteriormente realizadas pela gerência científica é agora interiorizada na própria ação dos trabalhadores, deu origem ao *management by stress*. (GOUNET, 1997, p. 77).

Pela apropriação do intelecto do trabalhador, introdução das máquinas automatizadas e a intensificação do ritmo do processo de trabalho, houve impacto positivo no desenvolvimento do capital, restabelecendo os ciclos de acumulação econômica e rentabilidade financeira nas companhias japonesas, mas sob um novo patamar da extração da mais-valia<sup>10</sup> de forma relativa e absoluta (ANTUNES, 2009).

Gounet (1997, p. 78) afirma o seguinte:

A expansão do trabalho *part time*, assim como as formas pelas quais o capital se utiliza da divisão sexual do trabalho e do crescimento dos trabalhadores imigrantes, cuja expressão são os dekasseguis executando trabalhos desqualificados e frequentemente ilegais, constituem claros exemplos da enorme tendência à intensificação e exploração da força de trabalho no universo do toyotismo. Este se estrutura preservando dentro das empresas matrizes um número reduzido de trabalhadores mais qualificados, multifuncionais e envolvidos com o seu ideário, bem como ampliando o conjunto flutuante e flexível de trabalhadores com o aumento das horas extras da terceirização no interior e fora das empresas, da contratação de trabalhadores temporários etc., opções estas que são diferenciadas em função das condições do mercado em que se inserem. Quanto mais o trabalhador se distancia das empresas principais, mas tende a ser a sua precarização. Por isso os trabalhadores da Toyota trabalham cerca de 2.300 horas por ano, enquanto os trabalhadores das empresas subcontratadas chegam a trabalhar 2.800 horas.

Portanto, o toyotismo inaugura um novo modelo de intensificação da força de trabalho ao combinar as formas absoluta e relativa de extração da mais-valia dos trabalhadores, a exemplo, — “o aumento do limite da jornada de trabalho de 9 para 10 horas e a jornada semana de trabalho de 48 para 52 horas” (JAPAN PRESS WEEKLY, 1998, grifo nosso).

Assim, deparamo-nos com a tendência à intensificação da exploração da força de trabalho pelas formas combinadas — da expansão do trabalho *part time*<sup>11</sup>,

<sup>10</sup> Mais-valia representa a disparidade entre o salário pago e o valor produzido pelo trabalho, ou seja, corresponde às horas que o trabalhador gera valor, mas que ele não é remunerado.

<sup>11</sup> Contrato de trabalho com tempo parcial, o “*part-time*”, conhecido como o emprego de “meio

do crescimento dos trabalhadores *dekasseguis*<sup>12</sup>, frequentemente desqualificados e ilegais, e da divisão sexual do trabalho, desfavorável à mulher (ANTUNES, 2009)

Nesse cenário em que as formas de capital são impulsionadas pela racionalização da força de trabalho e do processo produtivo, vemos emergir o conceito expresso por Juan J. Castillo — “*processo de liofilização organizativa, com eliminação, transferência, terceirização e enxugamento de unidades produtivas*” (CASTILLO, 1996, p. 68, grifo nosso).

Portanto, ao contrário do que ocorria na administração científica de Frederick Winslow Taylor, no toyotismo, as ações eram interiorizadas pelos trabalhadores no trabalho em equipe com a transferência das responsabilidades de elaboração e controle da qualidade da produção, o que deu origem ao *management by stress*<sup>13</sup>.

[...] não é tanto para economizar trabalho, mas, mais diretamente, para eliminar trabalhadores. Por exemplo, se 33% dos “movimentos desperdiçados” são eliminados em três trabalhadores, um deles torna-se desnecessário. A história da racionalização da Toyota é a história da redução de trabalhadores, e esse é o segredo de como a Toyota mostra que sem aumentar trabalhadores alcança surpreendente aumento na sua produção. Todo o tempo livre durante as horas de trabalho têm sido retirados dos trabalhadores da linha de montagem, sendo considerado como desperdício. Todo o seu tempo, até o último segundo, é dedicado à produção. (KAMADA, 1982, p. 199).

[...] intensificou-se no final dos anos 70, depois de uma década de redução da produtividade do Ocidente, quando a performance exportadora e o extraordinariamente rápido crescimento da indústria japonesa, sobretudo no ramo de automóveis e produtos eletrônicos, começaram a gerar grande interesse no Ocidente. [...] Além dos conhecidos elementos da indústria japonesa, tais como círculos de qualidade e emprego vitalício, acrescentaram-se outras características importantes, como a prática de produzir modelos completamente diferentes na mesma linha. Pouco a pouco tornou-se claro que o que existia não eram apenas algumas poucas peculiaridades culturais, mas um sistema de organização da produção inovador e altamente integrado. (SAYER, 1986, p. 50-51).

A crise estrutural do capital, que se estendeu até os dias de hoje, fez emergir muitas outras mudanças e consequências. Pois, simultaneamente, o capital tentava reestruturar o seu ciclo produtivo e repor o seu projeto de dominação societal,

---

período”.

<sup>12</sup> Palavra japonesa que significa “fora de casa”. Designa o trabalhador temporário proveniente do campo agrícola que buscava as cidades desenvolvidas para trabalhar.

<sup>13</sup> Gerenciamento por estresse identifica a fonte das situações imprevisíveis, incertas, ambíguas, que envolvem perda na expectativa de desempenho no trabalho. Ajuda a atender as demandas com habilidade de enfrentamento (por exemplo, resolução de problemas, assertividade, gerenciamento de tempo) para um bom ambiente de trabalho e suporte social.

abalado pelos conflitos do mundo do trabalho que questionava alguns pilares da sociabilidade do capital e de seus mecanismos de controle social (ANTUNES, 2009).

Por conseguinte, a partir dos anos 1970, o modelo japonês impactou o Ocidente como uma opção possível para a superação da crise capitalista pelos países mais desenvolvidos. Assim, “*com a derrota da luta operária pelo controle social da produção*, estavam dadas então as bases sociais e ideopolíticas para a retomada do processo de reestruturação do capital, num patamar distinto daquele efetivado pelo taylorismo e pelo fordismo” (ANTUNES, 2009, p. 47, grifo nosso).

Ao fim e ao cabo, o toyotismo ofereceu ao Japão pós-guerra uma resposta à sua crise econômico-financeira, aumentando a produção sem aumentar o contingente de trabalhadores. Em um curto espaço de tempo, alcançou altos índices de acumulação capitalista e, nesse contexto, propagou-se nos países do Ocidente, no setor da indústria em geral, bem como no ramo de serviços, tanto nos países de indústria de base quanto intermediária.

#### **1.4 A EMERGÊNCIA DAS COMPETÊNCIAS NA SOCIEDADE INDUSTRIAL FRENTE AO SURGIMENTO DO NOVO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA**

Em referência a Antonio Gramsci<sup>14</sup> (1891-1937), David Harvey comenta sobre a visão do fordismo por Gramsci:

[...] o americanismo e o fordismo em seus Cadernos do cárcere equivalem ao maior esforço coletivo até para criar, com velocidade sem precedentes, e com uma consciência de propósito sem igual na história, um novo tipo de trabalhador e um novo tipo de homem”. Os novos métodos de trabalho “são inseparáveis de um modo específico de viver e de pensar e sentir a vida”. Questões de sexualidade, de família, de formas de coerção moral, de consumismo e de ação do Estado estavam vinculadas, ao ver de Gramsci, ao esforço de forjar um tipo particular de trabalhador “adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo. (HARVEY, 1992, p. 121-122).

Portanto, a emergência de um novo paradigma organizacional de produção requer um novo sistema de reprodução da força de trabalho, exigindo uma política de controle e de gestão do trabalho, uma psicologia e uma estética social

---

<sup>14</sup> Antonio Gramsci estudou letras, atuou como jornalista, disseminou pensamentos de esquerda, foi preso pelo regime fascista. Na prisão, escreveu Cadernos do Cárcere e Cartas do Cárcere, inspiração para partidos comunistas europeus na segunda metade do século XX.

democrática, racionalizada, moderna e populista (HARVEY, 1992).

Segundo Deluiz (2001), a origem do termo “competência” subjaz à crise estrutural do capitalismo decorrente do esgotamento dos modelos taylorista/fordista de produção, da crescente concentração de capitais, da hipertrofia financeira provocada pela internacionalização do capital que culminaram na desregulamentação dos mercados e da força de trabalho pela resistência dos trabalhadores ao trabalho repetitivo, rígido e fragmentado.

Para a autora, a emergência do termo está presente nas respostas do capital à sua crise estrutural, quando da adoção da produção flexível e pelo forte incremento da escolarização dos jovens orientada para a ação e pelas competências como objeto de aprendizagem para os resultados observáveis. Assim, passam a exigir trabalhadores com conhecimentos teóricos e técnicos, não para determinadas tarefas, mas exigindo deles a visão global do processo de produção para, ao mesmo tempo, serem colaboradores nos diversos níveis funcionais e capazes de resolver problemas em alguma situação específica.

Deluiz (2001) explicita que o novo modelo de produção redimensionou o vínculo do trabalhador com o seu posto de trabalho, provocando a mudança de paradigma de trabalhadores especializados para a necessidade de trabalhadores polivalentes. A nova divisão do trabalho na produção flexível requereu maior integração dos trabalhadores para atuarem em um ambiente previamente configurado, reafirmando a natureza polivalente do termo competência. Isso porque o novo sistema de produção passa a requerer a integração das funções técnicas às de operação e de manutenção.

Nesse sentido, o novo paradigma do perfil profissional do trabalhador exigiu não apenas o domínio de habilidades mecânicas, pois requereu também que o trabalhador possuísse a capacidade de aprender e aplicar o conhecimento adequadamente no processo produtivo. Assim, diante desse paradigma de trabalhadores polivalentes, o termo competência passa a ser associado a competências profissionais e começa a ser discutido no mercado empresarial, a partir dos anos 1980 (DELUIZ, 2001).

A vigência do termo competência pela economia capitalista mundial se organiza fazendo emergir múltiplas formas de acumulação flexível, seja pelos investimentos científicos e tecnológicos, seja pela inovação técnica nos mais diversos setores produtivos da economia, ou devido à automação do processo

produtivo com vista à melhoria do desempenho e competitividade (Idem).

Porquanto, nesse contexto, a compreensão por competências seria:

[...] a apropriação do conhecimento (saber) em ações no trabalho (saber agir). Acredita-se que, por meio do desenvolvimento dos elementos (conceitos, princípios e práticas) de aprendizagem organizacional, seja possível, desenvolver as competências, viabilizando práticas condizentes com o conhecimento adquirido. Destaca-se que é neste momento que o desenvolvimento de competências agregam valor às atividades e à organização. Isto é, o conhecimento, se não for incorporado às atitudes e manifestar-se por meio de ações ou práticas, não trará benefícios à organização nem estimulará o desenvolvimento das pessoas. Esta ideia básica de relacionar-se às práticas organizacionais refere-se ao aprender a aprender. (BITENCOURT, 2001, p. 35-36).

Nesse sentido, as discussões sobre produtividade e padronização estariam centradas na flexibilidade-personalização que tem fortalecido o discurso no âmbito da gestão do trabalho e da formação do trabalhador, sobretudo em relação à formação em serviço articulada ao discurso da flexibilidade em defesa da formação em horário de trabalho que tem alavancado uma série de transformações “intra e interlaborais” que apontam para a redefinição do cotidiano dos trabalhadores (FIDALGO, F.; FIDALGO, N., 2008, p. 17).

Para atender ao mercado globalizado, a produção flexível impôs novos métodos de organização do trabalho, baseado no uso das tecnologias. E isso mudou a natureza dos empregos e, por consequência, essas novas formas de trabalho se somam às propostas de metodologias ativas, às demandas por qualificação dos trabalhadores, pois diz nesse mesmo momento sobre as exigências de capacidade (habilidades) para aprender com rapidez e cooperação (Idem).

Nesse sentido, reafirma a polivalência atribuída aos trabalhadores e a ênfase das competências. Assim sendo, define “*competências como um conjunto de capacidades que os trabalhadores devem apresentar diante da produção flexível, complexa e imprevisível*” (Ibid., p. 17, grifo nosso).

Preliminarmente, fica evidente que o modelo de competências emerge no universo industrial “fabril”, no qual o taylorismo-fordismo coexiste numa relação umbilical, respectivamente. Assim, ante ao esgotamento deste, emerge o novo paradigma da organização da produção e do trabalho expresso pelo toyotismo, ao constituir o desenvolvimento de diferentes abordagens nas quais as competências se realizam de forma progressiva e com destaque.

## 2 A CONSTRUÇÃO ESTADUNIDENSE E FRANCESA DA COMPETÊNCIA

Enquanto a divisão social do trabalho subdivide a sociedade, a divisão parcelada do trabalho subdivide o homem, e enquanto a subdivisão da sociedade pode fortalecer o indivíduo e a espécie, a subdivisão do indivíduo, quando efetuada com menosprezo das capacidades e necessidades humanas, é um crime contra a pessoa e contra a humanidade. (BRAVERMAN, 1977, p. 72).

Neste capítulo, abordamos os argumentos centrais do discurso estadunidense sobre a noção de competências e, ainda, as definições sobre competência e profissionalismo presentes no debate francês em relação à noção de qualificação, profissão, ofício e emprego até a noção de profissionalismo. Por conseguinte, evidenciamos a geometria variável do emprego, as mutações do trabalho e da competência que perpassam a questão da produtividade, comunicação e serviço. Ademais, fizemos um breve relato sobre as mudanças nas organizações do trabalho, abordando a evolução conceitual das competências-definição, implicações e dificuldades da lógica das competências.

### 2.1 O DISCURSO ESTADUNIDENSE SOBRE A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS

Balzan (2010) explicita que as competências são tributárias das inovações ocorridas nas últimas quatro décadas do século XIX e princípios do século XX. Nesse cenário de transformação da passagem de Taylor a Skinner, repercutiram dezenas de propostas baseadas nas ideias de Tyler<sup>15</sup> e no ensino por objetivos de Bloom<sup>16</sup>. E, nos anos de 1970, ocorreu o desdobramento dessas ideias, como as de Mager (1976), Popham e Baker (1976) e Wheeler e Fox (1973), todas elas partindo da crença de que para o ensino e aprendizagem bastaria traçar com clareza os objetivos específicos ou instrucionais.

As competências para ensinar constituem uma nova versão dessas ideias que

---

<sup>15</sup> Ralph W. Tyler (1902-1994), educador americano que trabalhou na área de análise e avaliação, influenciou as diretrizes para a política da Lei de Ensino Fundamental e Médio de 1965 e presidiu a comissão que desenvolveu a Avaliação Nacional do Progresso Educacional (NAEP).

<sup>16</sup> Benjamin Samuel Bloom (1913-1999), psicólogo e pedagogo americano, contribuiu para o domínio da aprendizagem e desenvolveu a taxonomia dos objetivos da educação. Seu trabalho influenciou vários campos pedagógicos na segunda metade do século XXI.

ganharam lugar de destaque na década de 1970. Mas, para compreendermos melhor, é essencial situá-la no contexto do cenário internacional no qual instaura a crise do capitalismo e o esgotamento do taylorismo-fordismo. Em 1973, a União Europeia sinalizou a recomendação: “[...] a *eliminação do trabalho no modelo de linha de montagem*” (DURAND, 1978, p. 72, grifo nosso). Nesse cenário, emerge um novo modelo de produção flexível para atender o mercado de consumo que impôs às organizações a permanente transformação das forças produtivas (MIRABILE, 1997).

Segundo Mirabile (1997), no mesmo ano, nos Estados Unidos, o psicólogo McClelland<sup>17</sup>, logo após, publicou o seu artigo “Testing for competence rather than intelligence”, traduzido para “Testando a competência e não a inteligência”. Ao definir competência como “[...] *uma característica subjacente a uma pessoa que casualmente é relacionada com o desempenho superior na realização de uma tarefa em uma determinada situação*”, McClelland iniciou entre psicólogos e administradores americanos um amplo debate sobre o assunto.

Para McClelland, os testes de inteligência deveriam ser elaborados para refletir “*as mudanças*” pelas quais as pessoas passam e como elas aprendem. Na sua concepção, competência seria diferente de “*aptidões*”, que corresponderia a um talento natural pessoal possível de ser aprimorado por “*habilidades*”, que seria a demonstração de um talento particular na prática, e “*conhecimentos*”, os conteúdos que as pessoas precisam saber para desempenhar uma tarefa (MIRABILE, 1997).

Para mais, o que tornava uma competência valiosa para as organizações não estava no fato de tentar identificar uma pessoa adequada para cada trabalho, tampouco encontrar uma pessoa com todas as competências necessárias, pois ele acreditava que isso seria difícil, senão impossível. Por conseguinte, seria perfeitamente possível encontrar características que pudessem ser modificadas ou desenvolvidas pelo treinamento ou pela experiência, umas mais fáceis do que outras (Idem).

Mirabile (1997), em referência ao dicionário da língua inglesa de Webster (1981, p. 63, grifo nosso), exhibe que competência corresponderia à “*qualidade ou estado de ser funcionalmente adequado ou ter suficiente conhecimento, julgamento, habilidades ou força para uma determinada tarefa*”. Embora muito genérica a

---

<sup>17</sup> David McClelland é frequentemente citado como a fonte ou o fundador do movimento de competência moderno em seu artigo de 1973, “*Testando a competência e não a inteligência*”.

explicação, ela apresenta dois aspectos centrais da ótica estadunidense ligados à competência, “o conhecimento” e a “tarefa”.

Assim, as transformações no cenário internacional da economia, do cotidiano da produção para a reprodução do capital, desencadearam, nos anos iniciais da década seguinte, inúmeras discussões sobre os contextos do mundo do trabalho, a globalização, a revolução técnico-científica. Especialmente, nesta década seguinte, multiplicaram-se os estudos acerca das competências na Sociologia do Trabalho e na Educação (Idem).

Boyatzis<sup>18</sup> (1982), no livro *The competent Manager*, ao analisar o perfil dos gerentes, definiu *competência* como uma característica subjacente de um indivíduo que está causalmente relacionada à obtenção de um desempenho eficaz ou superior em um trabalho. Ressaltou que é a *característica subjacente* o que diferencia sua definição em relação a muitas outras descrições sobre competências (grifo nosso).

Segundo ele, muitas pessoas confundem competência com comportamento e acreditam que, pela abordagem, poderiam catalogar centenas de comportamentos e dizer que cada um deles constitui uma *habilidade*. Ocorre que seria discutível se um comportamento é ou não uma habilidade, mas, certamente, o comportamento corresponderia a uma competência, pois o comportamento emana de dentro da pessoa (BOYATZIS, 1982).

Por conseguinte, *competência* seria uma intenção subjacente que acaba sendo uma característica distintiva muito importante, pois a ação tem um significado diferente dependendo do contexto, da lógica, causa ou intenção subjacente, que deve ser praticada para o desempenho eficaz ou superior. Portanto, *competência* não significa apenas as características de atribuição (BOYATZIS, 1982).

Na década de 1990, vinte anos mais tarde, os americanos, Spencer, L. M.<sup>19</sup> e Spencer, S. M. (1993)<sup>20</sup>, ao analisarem 650 trabalhos, em continuidade aos pensamentos de McClelland, escreveram o livro *Competence at work models for superior performance*. Nesse, definiram *competência* como o conjunto de saberes ou

---

<sup>18</sup> Richard Eleftherios Boyatzis, psicólogo, professor e um dos principais especialistas do mundo em desenvolvimento de liderança e inteligência emocional (EI). Sua pesquisa sobre o comportamento humano revolucionou a educação gerencial e ajudou a gerar uma nova indústria de consultores de competência, pesquisadores, acadêmicos e treinadores executivos.

<sup>19</sup> Lyle M. Spencer, Jr., Ph. Dom é diretor administrativo do *Hay McBer Center for Research and Technology*. Seus livros anteriores incluem *Competência no Trabalho: Modelos para Desempenho Superior* e *Cálculo de Custos e Benefícios de RH*, ambos publicados por Wiley.

<sup>20</sup> Signe M. Spencer é o autor de *Competência no Trabalho: Modelos para Desempenho Superior*, publicado por Wiley.

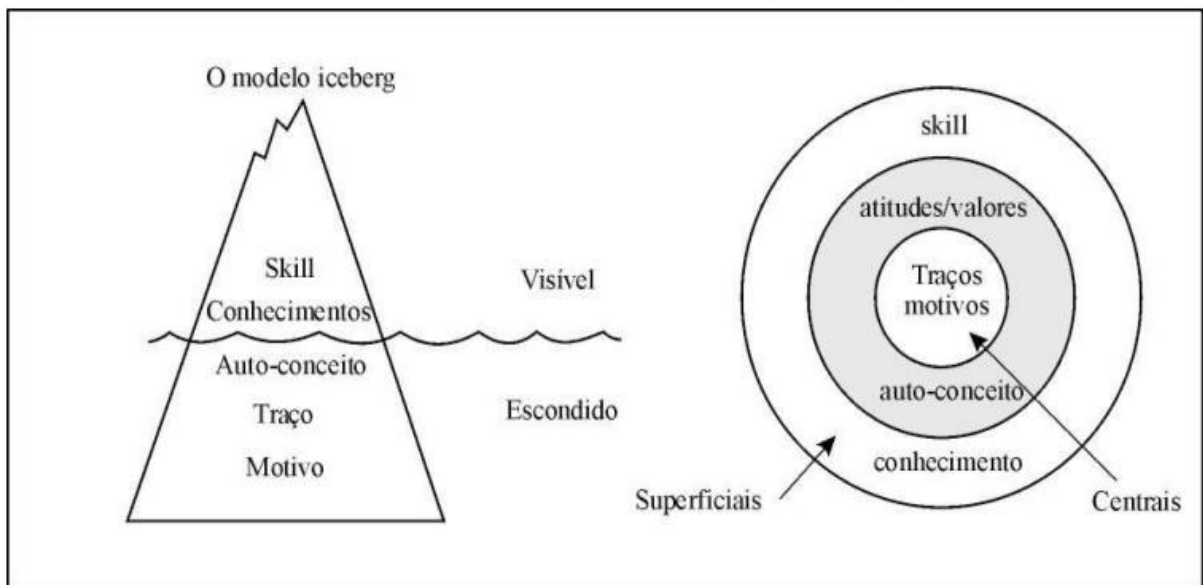


qualificações que permitem à pessoa o desempenho diante de uma situação pontual ou relacionada ao exercício do trabalho.

Uma competência poderia ser prevista e estruturada como um conjunto ordenado de saberes ou qualificação que poderiam ser apropriados pela pessoa para alcançar níveis superiores de desempenho, pois haveria ainda para competência dois subagrupamentos:

*Competências profissionais* — o conhecimento e as habilidades necessárias para o desempenho bem-sucedido no trabalho; e *competências pessoais* — motivos, características e autoconceitos individuais necessários para o desempenho bem-sucedido no trabalho. (SPENCER, L. M.; SPENCER S. J. W., 1993, grifo nosso).

Para retratar as competências profissionais e pessoais, Spencer, L. M. e Spencer, S. J. (1993) elaboraram um esquema denominado “Modelo de Iceberg”, conforme disposto na figura a seguir:



**Figura 1:** Modelo de Iceberg de Competências

**Fonte:** Competence at work: models for superior performance, SPENCER, L. M.; SPENCER, S. M. (1993, p. 11).

Spencer, L. M. e Spencer, S. J. (1993), na sua pesquisa, incluíram novos aspectos, promovendo a integração entre as descobertas para o aprimoramento de métodos de pesquisa de competências: aspectos de caráter profundo – incluindo fatores ligados à personalidade (motivo, traços e autoconceito do indivíduo) e os aspectos de caráter superficial das competências (habilidades e conhecimentos).

Na analogia do iceberg, os autores descrevem a existência de duas dimensões de competências, que, embora de estreita relação, seriam diferentes. Assim, teríamos competências como “traços ou características das pessoas” e as competências como “desempenhos concretos”, na dimensão do desempenho ou comportamento observável, correspondentes à parte visível do iceberg. No outro extremo, a parte imersa, a dimensão das características pessoais.

Nessa acepção, as competências corresponderiam a habilidades e conhecimentos revelados na execução de tarefas, àquilo que seria visível nas pessoas, constituindo fatores mais fáceis de serem desenvolvidos. Por outro lado, as competências pessoais (os motivos, os traços de personalidade e o autoconceito) constituiriam a parte escondida e, portanto, mais difícil de ser avaliada e desenvolvida, em razão do caráter psicológico e integral da personalidade.

A partir da analogia de Spencer, L. M. e Spencer, S. J. (1993), houve uma proliferação de inúmeras perspectivas. Aquelas mais clássicas enfatizaram as competências ocultas estruturadas na personalidade, influenciadoras e condicionantes dos comportamentos. Outras preocupações são mais visíveis, o desempenho enfatizado pelas competências expressas na ação. Esses últimos não negaram a existência de características pessoais ou traços preditores de desempenho, todavia, pouco importariam desde que houvesse bom desempenho.

Para Ceitil (2004), a analogia de iceberg explicita que, mesmo que fossem observados a capacidade e o potencial, se eles não significassem competências pela ação, não importava sua identificação, pois eles não importavam aos objetivos definidos pela organização. Dito isso, o autor inferiu que esse seria o condão de orientação das intervenções em matéria de Gestão de Competência.

A existência de diversas perspectivas provocou uma dissonância de vocábulos. Para Davies e Ellison (1997), “competence” constituiria a habilidade para realizar uma tarefa determinada, enquanto “competency” teria relação com as características potenciais que permitiriam desempenhos distintos.

Assim, seria possível afirmar que *competence* expressaria um resultado, correspondente a um comportamento concreto observável (habilidades reveladas e conhecimentos aplicados) e que *competency* constituiria as características pessoais que um indivíduo carrega para a sua atividade profissional e a emprega no seu próprio desempenho, ou seja, aquilo que a pessoa entrega de si mesma ao trabalho, correspondente a um desempenho superior (DAVIES; ELLISON, 1997).

Na tentativa de elaborar consenso sobre o conceito de competência, Spencer, L. M. e Spencer, S. J. (1993) defenderam que a competência só existiria verdadeiramente na ação e pela ação, ou seja, na dimensão da entrega. Logo, apesar de as competências constituírem uma parte duradoura e profunda da personalidade, o que importaria de fato seria ela constituir em desempenho e resultados do trabalho (CASCÃO, 2004).

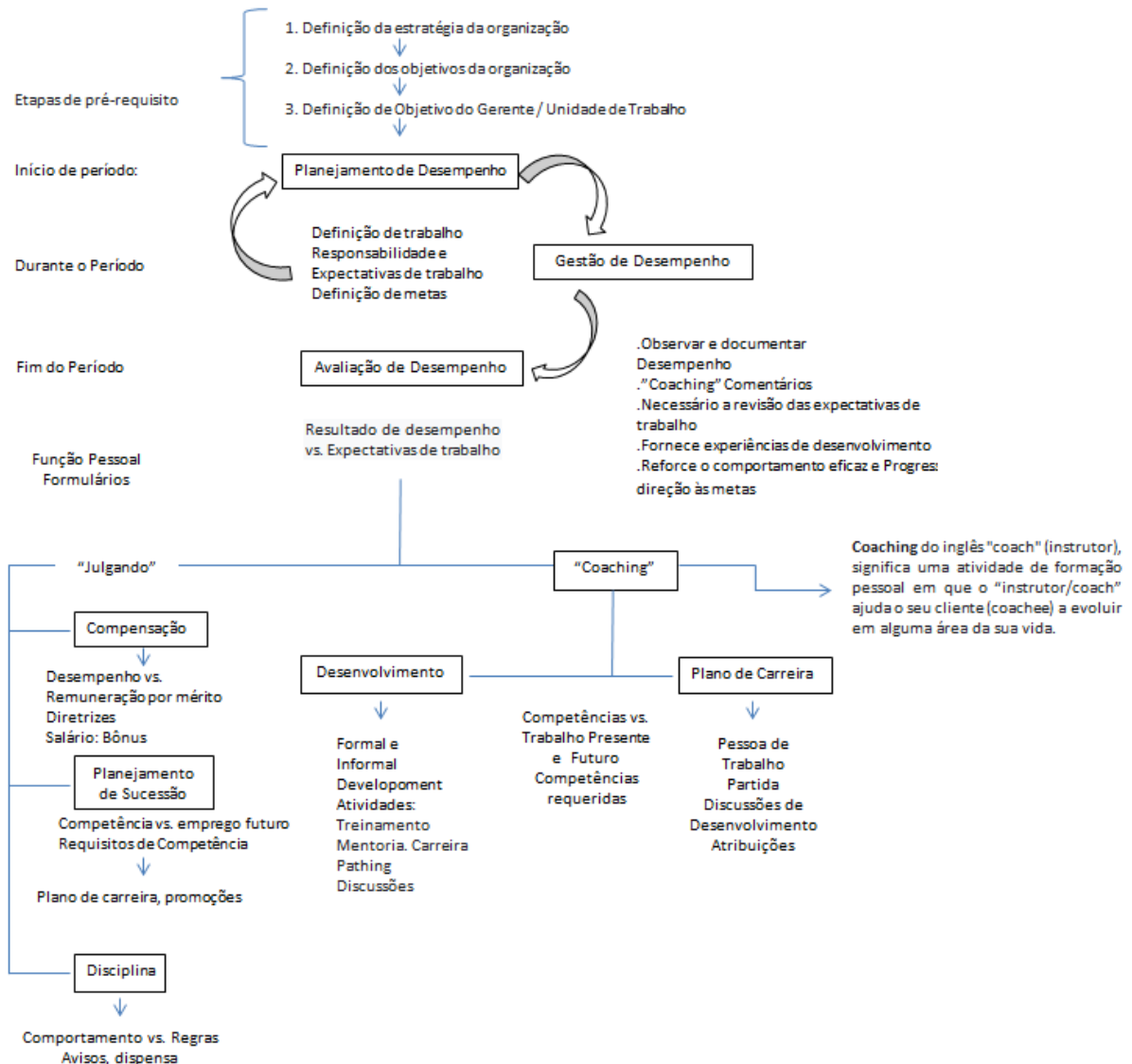
Spencer L. M. e Spencer, S. J. (1993) reconhecem que as competências constituem desempenhos superiores (conhecimentos e habilidades). Além disso, são, também, reflexos das motivações, valores e autoimagem (características pessoais) e, portanto, poderiam relacionar-se com o desempenho simples e características pessoais diante de determinada situação, o que prevê comportamentos, que, por sua vez, predizem o desempenho.

Dito isso, teríamos a seguinte explicação:

[...] na definição de competência há, então, que considerar que estas incluem uma intenção, uma ação e um resultado, constituindo um traço de união entre as características individuais e as qualidades profissionais exigidas para um eficaz desempenho. Em suma, competente é aquele que age com competência, no entanto, “a competência não resulta somente do agir, mas de um querer e de um poder agir”. (CEITIL, 2004, p. 108).

Portanto, as competências, na visão de Spencer, L. M. e Spencer, S. J. (1993), consideram sempre os comportamentos, as ações ou práticas profissionais, estando intimamente ligadas à ação, às qualidades individuais e às propriedades da situação. Ademais, as competências são propriedade dos indivíduos, resultados das suas trajetórias socioprofissionais e educativas, mas, elas, indubitavelmente, integram a dimensão organizacional e de gestão dos contextos empresariais, nos quais os indivíduos vão se inserindo ao longo da própria vida (HILLAL, 1995).

Outro aspecto importante que deve ser considerado é que a abordagem comportamental das competências ressalta, de forma clara, que elas serão caracterizadas de forma a enfatizar ações específicas e não características vagas ou indeterminadas (HILLAL, 1995). A figura a seguir esboça o funcionamento do sistema genérico de gerenciamento de desempenho elaborado por Spencer, L. M. e Spencer, S. J. (1993).



**Figura 2:** Um Sistema Genérico de Gestão de Desempenho

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir da fonte de pesquisa em SPENCER, L. M. e SPENCER, S. M. (1993, p. 265).

Na abordagem prescritiva sistematizada pelo gerenciamento de desempenho de Spencer, L. M. e Spencer, S. M. (1993), seria permitido às organizações, no primeiro plano, elaborar o *mapeamento* das *competências necessárias*, levantar os requisitos e as atribuições ao exercício de um cargo. Assim, a competência estaria ligada ao conceito de qualificação. No segundo plano, as competências seriam categorizadas conforme suas características: como *genéricas* – características amplas comuns a todos os empregados e, outras, como *específicas* – restritas à função que desempenha determinados empregados (SPENCER, L. M.; SPENCER, S. M., 1993, grifo nosso).

Por essa metodologia prescritiva, a competência estaria centrada no indivíduo e seria percebida como um estoque de recursos ou de capacidades que o indivíduo

poderia apresentar. Nessa abordagem, os americanos apontam que a competência emana do indivíduo (particular), contudo, seria fundamental alinhar competências individuais (*personais*) às competências necessárias (*institucionais*) percebidas no interior das organizações (SPENCER, L. M.; SPENCER, S. M., 1993, grifo nosso).

Para eles, seria possível alcançar uma definição de competências como características subjacentes ou relacionadas ao indivíduo no desempenho ou na execução de uma tarefa ou, ainda, na vivência de uma situação relacionada ao trabalho. Nessa lógica, concluímos que, pela abordagem prescritiva, seria possível promover o *design* e a validação de competências, e o fornecimento de *feedback* e treinamento individual (SPENCER, L. M.; SPENCER, S. M., 1993).

Nessa abordagem, o psicólogo Scott B. Parry<sup>21</sup> atribuiu à competência a seguinte definição:

Um agrupamento de conhecimentos, habilidades e atitudes correlacionadas, que afeta parte considerável da atividade de alguém, que se relaciona com seu desempenho, que pode ser medido segundo padrões preestabelecidos e que pode ser melhorado por meio de treinamento e desenvolvimento. (PARRY, 1996, p. 193).

Em Parry (1996), temos o conhecimento como a soma de todos os saberes aprendidos pelo indivíduo, sejam eles obtidos na escola, em livros ou na própria existência social, a experiência. Para o autor, a habilidade corresponderia à dimensão do “saber fazer” da manifestação da capacidade que teria o indivíduo de empregar os saberes (os conhecimentos) aplicando-os a uma situação real. Por último, esclarece que a atitude constituiria a associação de valores e de estilos.

Parry (1996) indagou se as competências deveriam ou não incluir traços de personalidade, ou se limitariam a apontar as habilidades exigidas para um trabalho específico. Contudo, ele privilegiou o resultado em detrimento da competência da personalidade, por acreditar que, embora ela exercesse alguma influência no sucesso, o seu desenvolvimento não seria suscetível através de treinamentos.

Sua síntese das competências, “*conhecimentos, habilidades e atitudes*”, evidencia que o pensamento estadunidense, inspirado em McClelland (1973), não ultrapassou a oposição entre o trabalho real e o trabalho prescrito, tampouco superou o reducionismo da qualificação do posto de trabalho e da qualificação dos

---

<sup>21</sup> PhD. Scott B. Parry, psicólogo, consultor. Desenvolveu trabalhos sobre competência. Autor da *Avaliação Gerencial de Proficiência*, traduzido para sete idiomas e aplicado em 21 países.

trabalhadores, conceitos não coincidentes.

Afirmamos que a noção de competências estadunidense concebida na década de 1970, desenvolvida nas décadas de 1980 e 1990, e que alcançou o século XXI, buscou, na determinação do comportamento do indivíduo, a garantia da execução de atividades específicas. Portanto, às organizações importaria sua abordagem como instrumentos de mobilização dos indivíduos para a reprodução do capital frente ao novo paradigma da produção flexível advinda do esgotamento do taylorismo-fordismo.

## 2.2 COMPETÊNCIA E PROFISSIONALISMO — O DEBATE FRANCÊS

Em paralelo ao debate norte-americano que repercutiu na grande difusão das competências nos Estados Unidos, ocorreram na Europa, precisamente na França, o adensamento teórico e a reflexão aprofundada acerca das competências e do profissionalismo, motivados em grande parte pela insatisfação dos trabalhadores com o mundo do trabalho, agravado pelo descompasso entre as necessidades das organizações e a formação dos trabalhadores para a indústria (FLEURY, M.; FLEURY, A., 2001).

Os autores franceses Le Bortef<sup>22</sup> e Zarifian enriqueceram a discussão de maneira conceitual e empírica e contribuíram com novas perspectivas e enfoques. Sobre Guy Le Bortef, francesa, destacamos o ensaio: “*De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*”, que, após sua grande difusão em múltiplos debates e encontros-conferências, deu origem ao livro *Compétence et navigation professionnelle*, em 1994, traduzido para *Desenvolvendo a competência dos profissionais*, publicado, posteriormente, em 1997, 1999, 2000 e 2003.

Le Bortef (1997), ao analisar o cenário das indústrias francesas, declarou que o conceito de competência que acompanhava o profissionalismo só ganharia destaque no decorrer dos anos 1980, pois na década de 1970 predominava a noção de qualificação, e o termo competência sequer fora mencionado no *Vocabulário de Psicologia*, publicação destacada à época por Pieron<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> Guy Le Bortef, doutor em Letras, Ciências Humanas e Sociologia, licenciado em Ciências Econômicas e Psicologia.

<sup>23</sup> Louis Charles Henri Piéron (1881-1964), psicólogo que divulgou o caráter objetivo e científico da

Em sua análise, Le Bortef afirmou que a incerteza era uma fiel companheira da economia e das empresas francesas, visto que

Confrontadas com a complexidade e com a incerteza, organizadas em estruturas heterogêneas e flexíveis, as empresas e as organizações devem dispor de homens e de mulheres capazes de enfrentar o inédito e a mudança permanente. O desempenho de uma empresa, de uma de suas unidades ou de um projeto depende do conjunto, das microdecisões de ação tomadas pela competência de seus profissionais. É preciso saber enfrentar situações profissionais evolutivas e pouco definidas. Isso leva, evidentemente, a interrogar a distinção clássica operada entre as noções de qualificação, de profissão, de emprego e de profissionalismo. (LE BORTEF, 1997, p. 21).

Segundo Le Bortef (1997), ainda na década de 1970, os pesquisadores do Centro de Estudos e de Pesquisas sobre as Qualificações (Cereq) foram capazes de introduzir o conceito “*emprego-padrão*”, com a seguinte definição: “o conjunto de situações de trabalho que apresentam suficientes características comuns para que um mesmo indivíduo delas se ocupe” (LE BORTEF, 1997, p. 25, grifo nosso).

A definição foi um importante progresso por evidenciar a existência de uma “*família de postos de trabalho similares*”, ou próximos por suas atividades, ou pelas competências requeridas. Entretanto, para ele, a relação “*emprego-padrão*” possuía limites, justamente por ela se restringir à existência de um *locus*, o que não seria suficiente para responder a cenários instáveis, capazes de provocar mudanças abruptas nas organizações (LE BORTEF, 1997).

Nesse sentido, a existência de “postos de trabalho” reforçaria a consciência da divisão de trabalho e a inércia associada a ela. Manifestou-se contrário a um planejamento central e totalizador, pois acreditava que o advento das novas tecnologias exigiria a evolução do contexto de trabalho nas organizações com a elevação do nível de profissionalismo pela recomposição das funções e dos ofícios.

---

psicologia. Atuou no Laboratório de Psicologia na Sorbonne e lecionou Psicologia das Sensações no Collège de France. Pesquisou as percepções e os mecanismos psicofisiológicos. Dentre suas obras destacam-se: *Le Cerveau et la pensée*, *La sensation*, *Guide de vie et Les problèmes fondamentaux de la psychophysique* e o *Vocabulaire de psychologie et Traité de psychologie appliquée*.

## 2.3 A NOÇÃO DE QUALIFICAÇÃO

Para Le Bortef (1997), as exigências de qualificação tornaram-se prioritárias na área da indústria. E, segundo as projeções do BIPE<sup>24</sup>, no início de 1985, no final do século XX, haveria o aumento das necessidades de pessoal de manutenção das máquinas automáticas e uma diminuição das necessidades de pessoal de transformação direta dos materiais.

Uma "economia da variedade" está desenvolvendo-se. Diante das exigências incessantes de renovação e de adaptação dos produtos e dos serviços, e da necessidade de inovar, torna-se indispensável renovar os conhecimentos e as competências, colocando-se em situação de aprendizagem permanente (LE BORTEF, 1997, p. 17).

Observou-se que os agentes de manutenção temiam ser responsabilizados pelo funcionamento das instalações ou perder sua atividade tradicional de reparo. Assim, os operários não qualificados estariam fadados a diminuir e, simultaneamente, nesse horizonte, previa-se o surgimento de certa estabilidade no segmento de operários qualificados (LE BORTEF, 1997).

Le Bortef (1997) acrescentou que não seria correto reduzir a qualificação a diplomas de formação inicial, pois, ao julgar uma pessoa qualificada, significaria, antes, reconhecer a existência de certos recursos com os quais seria possível construir competências, o que também não significaria que a pessoa saberia agir com a competência necessária.

Por conseguinte, explicitou que a noção de qualificação resultava das convenções sociais entre os parceiros, que julgavam e tornavam legítimos critérios que reconheciam, em uma ou em várias pessoas, capacidades requeridas para o exercício de uma profissão, emprego ou função.

Por fim, advertiu para não opor qualificação e competência, nem substituir uma pela outra, pois o desenvolvimento dos "recursos-competências" deve enriquecer a noção de qualificação em vez de suprimi-la. Isso porque as competências construídas no individual ou coletivo em situação de trabalho se aderem de forma evolutiva à qualificação (Idem).

---

<sup>24</sup> (BIPE) *Bureau d'Informations et de Prévisions Économiques*. O BIPE nasceu em 1958, numa época crucial em que a França do pós-guerra se preparava para entrar na Europa e na modernidade.



## 2.4 A NOÇÃO DE PROFISSÃO, DE OFÍCIO E DE EMPREGO

Conforme Le Bortef (1997), na Idade Média, a noção de profissão era reconhecida como “o saber intelectual”, de origem nas ordens profissionais, onde o profissional fazia um juramento de respeitar um conjunto de regras deontológicas<sup>25</sup>, entre elas, o segredo profissional para não revelar informações que teria o direito de possuir devido ao exercício da profissão.

Observou-se que, desde os primórdios, “a *profissão*” guardou intrínseca relação entre ética, saberes e valores de vida, que se estendeu, por essa razão, sobretudo às profissões liberais (o médico, o tabelião, o advogado etc.), legitimadas por instâncias encarregadas de criar e de zelar pela aplicação das regras deontológicas, tal qual a ordem dos médicos ou dos advogados, como exemplos (LE BORTEF, 1997).

A profissão guarda legitimidade para o exercício de determinadas atividades que outros não poderiam pôr em prática e, para isso, o profissional deveria obter uma licença. Hipoteticamente, explicita que a noção de profissão tende a se distinguir daquela de ofício pela relação comercial implícita, pois, para ele, exercer uma profissão supõe uma relação de serviço. Exercer um ofício fundar-se-ia na operacionalização de um “saber-fazer” ou de uma especialização (Idem).

Exatamente como a profissão, o ofício refere-se a regras profissionais, mas ele não comporta ordem. Referente, na Idade Média, aos saberes manuais, ele se estendeu desde então aos diversos tipos de saberes. Aquele que domina um ofício possui um conjunto de conhecimentos e habilidades específicas, provados pela experiência. O conjunto dos saberes funda a identidade profissional, e o futuro de quem domina um ofício se inscreve na perspectiva de uma orientação profissional à qual ele aspira progredir. (LE BORTEF, 1997, p. 22).

Le Bortef (1997) infere que as ordens dos profissionais tinham como finalidade essencial produzir regulamentos e normas para atribuir credibilidade aos profissionais e confiança aos clientes. Assim, exatamente como a profissão, o ofício

---

<sup>25</sup> A Deontologia é uma parte da Filosofia Moral e um braço da Ética Normativa. Tal termo foi criado em 1834 pelo filósofo Jeremy Bentham para designar o ramo da Ética que tem como objeto de estudo o fundamento do dever e das normas, ou seja, é considerada a ciência ou teoria do dever e da obrigação, onde é estudada a moralidade de uma ação com base em normas.

constituía-se de regras profissionais, mas não comportava ordem. E, desde a Idade Média, era reconhecido como saber manual e se estendia a diversos tipos de saberes.

O domínio de um ofício significava antes que o indivíduo possuía um conjunto de conhecimentos e habilidades específicas, comprovado empiricamente. Que o conjunto de saberes constituiria alicerce da identidade profissional e perspectiva de progressão possível de ser alcançada pelo indivíduo (LE BORTEF, 1997).

Para Le Bortef (1997), o “*Ofício*” existiria independentemente de uma organização particular, o que não ocorreria com o emprego:

No âmbito de seu Observatório dos Ofícios, a Renault define o *ofício* como um *campo de competências* que pode reagrupar vários *empregos* e que se articula em torno de um produto ou de um processo no âmbito de uma organização definida do trabalho. (Ibid., p. 22, grifo nosso).

O ofício se realiza independente, diferentemente do emprego que exige a divisão social do trabalho por uma organização. Logo, os saberes e as competências requeridas dos trabalhadores estariam vinculados a um *emprego* específico no interior de uma organização, administração, associação ou empresa particular com finalidade constituída (Idem).

Portanto, um ofício seria constituído de empregos distintos e, na ótica das políticas nacionais do emprego, apenas uma referência para formulação de hipóteses previsionais, sendo impossível pensá-lo em nível dos empregos.

## 2.5 A NOÇÃO DE PROFISSIONALISMO

No início dos anos 1990, surge forte referência ao *profissionalismo* e ao *profissional*, sendo significativo o deslocamento do planejamento e gestão de empregos ao planejamento e gestão de competências em inúmeras empresas francesas. Não por acaso houve, nessas empresas, intensa formalização dos saberes pela aplicação das normas ISO 9000<sup>26</sup> (LE BORTEF, 1997).

---

<sup>26</sup> *International Organization for Standardization (ISO)*, fundada em 1946, em Genebra, na Suíça, foi criada com o propósito de desenvolver um sistema de normas de gestão que pudessem ser adotadas por todos os países do mundo. As normas podem ser utilizadas por qualquer organização como ferramenta para aprimorar a gestão, a qualidade e a satisfação de clientes ou usuários.

As noções de competência e de profissionalismo parecem mais adaptadas à gestão da mobilidade profissional do que àquela de qualificação, mais apropriada a um contexto de estabilidade das profissões. A produção não é mais ou não será mais o que era. Ela deverá incorporar uma parcela crescente de inteligência para fazer frente às exigências de renovação, de reatividade, de flexibilidade e de complexidade. Para ser competitivo, deve-se investir na inteligência. Cada vez mais, são os serviços e a inteligência que fazem a diferença entre as empresas. As normas de custo e de qualidade tornam-se comparáveis graças à automatização, e é o investimento nas competências que permite manter uma vantagem competitiva duradoura. (Ibid., p. 11).

De acordo com Le Bortef (1997), as empresas francesas coexistiam em um cenário de incerteza econômica e de crescimento improvável e pouco previsível, marcado pela falta de estabilidade dos empregos, demissões em massa e aposentadorias coletivas causando a perda da memória profissional, do *saber* e do *saber-fazer*.

A necessidade de raciocinar não somente em termos de competências, mas em termos de profissionalismo. Essa abordagem mais global permite reencontrar o sujeito portador e produtor de competências. A economia das competências não se reduz à economia dos saberes, e as competências nada são sem as pessoas. A competência não tem existência material independente da pessoa que a coloca em ação. O mercado de trabalho vai solicitar profissionais que fazem uso dos recursos de sua personalidade. E o que buscam os assalariados é uma nova identidade profissional, que dê sentido aos saberes e às competências que adquirem e que aumente suas chances de empregabilidade. A competência individual ou coletiva é uma abstração, certamente útil, mas uma abstração. Somente as pessoas existem. Refletir sobre o que deve caracterizar o profissional dos anos vindouros é não apenas considerar a necessidade de retorno do sujeito, mas também contribuir para ela. (Ibid., p. 11).

Inúmeras empresas abandonaram ou suspenderam os mecanismos de gestão previsional e preventiva dos empregos. O recrutamento externo passou a vigorar em segundo plano, e muitos diretores apostaram na capacidade de adaptação dos empregados para reconstruir a empresa do futuro com os trabalhadores do presente, sendo imperativo para as empresas conhecer e gerenciar as competências dos empregados para a produção flexível (Idem).

O profissionalismo é reconhecido por uma combinação singular de competências; a competência coletiva de uma equipe emerge da combinação das competências e do profissionalismo de seus membros; a competência-chave de uma empresa é o resultado da combinação das competências dos indivíduos, de seu profissionalismo e das competências coletivas das unidades e das equipes. E do êxito combinatório que depende a emergência de uma competência em outro nível. (Ibid., p. 11).

Para o autor, não caberia mais restringir a identidade do profissional ao referencial do “*saber-fazer*” de um ofício. Em referência a Pierre Lévy (2008, p. 46), “*o irredutível à automatização: ou seja, o laço social, o relacional*”, revelou-se contrário às representações mais difundidas das competências e sua redução à economia de saberes. Desse modo, um indivíduo seria único e intercambiável e o profissionalismo e as competências ligavam-se às pessoas — jamais à substitutibilidade delas (LÉVY, 2008).

Insistiu que *competências* seria a capacidade de um indivíduo de colocar em prática, em um contexto determinado, tudo o que se sabe. Contexto esse, geralmente, marcado pelas relações de trabalho e por imprevistos decorrentes delas. Aos profissionais seria exigida sua capacidade de mobilizar o conjunto dos recursos, inclusive de sua personalidade, para encontrar solução para resolver um problema ou reagir a uma situação advinda da gênese cliente-empresa (Idem).

O profissional dá um sentido à sua ação confrontando seus valores com a realidade das situações nas quais intervém. Ele saberá questionar-se. A ética é uma busca: ela é ponto de partida e está sempre além de um regimento. O profissional é capaz de uma reflexão ética. Os valores, os compromissos, os princípios diretivos são apenas um pretexto para essa reflexão. A conduta do profissional não é ditada de antemão: sua orientação na vida diária está sempre se definindo. Os valores permanecem abstratos e não têm caráter operatório. Definidos prévia e independentemente de toda ação concreta, eles não permitem escolher entre diferentes alternativas. Estas resultaram de modo provisório, do confronto dos valores e da situação. (Ibid., p. 23).

Segundo Le Bortef (1997), diferentemente da noção teórica de profissão, o *profissional* não pertence necessariamente a uma ordem. Contudo, espera-se dele não somente uma dimensão moral-deontológica, mas também a uma ética. O profissional não possui somente um ofício, mas certo nível de excelência no exercício desse ofício.

Procurar um profissional é procurar um sujeito que alcançou certo domínio do ofício, é referir-se a uma escala de exigência. Fazer a apreciação “este mecânico é um profissional” significa distinguir o ofício (mecânico) e seu nível de domínio (profissionalismo). O profissional se encontra na situação de definir sua identidade não somente em relação a um campo de competências, mas também pelo que é capaz de realizar. (Ibid., p. 23).

Um profissional reconhecidamente “competente” seria capaz de agir sobre um duplo conjunto moral e ético incorporado às suas aptidões, experiências e recursos

de ação disponíveis. Seria capaz de ultrapassar o estágio de iniciante e atingir um grau suficiente de autonomia na condução de suas atividades profissionais, ainda que diante de situações complexas (Idem).

Sobre essa distinção, acrescentamos: “*no plano da ética, estamos numa perspectiva de um juízo crítico, próprio da filosofia, que quer compreender, quer buscar o sentido da ação*” (RIOS, 1999, p. 24, grifo nosso). Para esse autor, a ética não se confunde com a moral, pois ela investiga os valores e os problematiza numa reflexão crítica sobre a dimensão moral do comportamento do indivíduo.

As proposições da ética devem ter o mesmo rigor, a mesma coerência fundamental as proposições científicas. Ao contrário, os princípios, as normas ou os juízes de uma moral demanda não apresentam esse caráter. Não existe uma moral científica, [...]. A moral não é ciência, mas objetivo das ciências, e, neste sentido, é por ela estudada e investigada. A ética não é a moral e, portanto, não pode ser reduzida a um conjunto de normas e prescrições; sua missão é explicar a moral efetiva [...]. A ética pode servir para fundamentar uma moral, sem ser em si mesma normativa ou preceptiva. (VÁZQUEZ, 1975, p.13).

A moral indica o comportamento esperado. A ética fundamenta o valor que direciona o comportamento, a historicidade dos valores da identidade do profissional em relação ao produto, resultado, serviço ou projeto entregue. Ao profissional seria requerida ética para contribuir com eficiência em processos interofícios em interoperação<sup>27</sup>, não limitados ao posto de trabalho, pois não estariam mais fixados dentro ou fora da organização.

Sobre a presença da ética como dimensão da competência, “[...] *não se faz política sem competência e não existe técnica sem compromisso; além disso, a política é também uma questão técnica e o compromisso sem competência é descompromisso*” (SAVIANI, 1983, p. 134, grifo nosso). Saviani ressalta a importância do resgate da relação técnica-ética-política na discussão sobre a competência.

Ademais, a isso acrescentamos:

A mutabilidade real das coisas não se compatibiliza com uma imutabilidade conceitual. Na verdade, as referências nunca estão prontas. Elas se inserem no processo social porque nascem dele e dele são expressão. Ora, o processo social é mutável, e o é também porque incorpora elementos de

---

<sup>27</sup> A interoperabilidade é a capacidade de diversos sistemas e organizações trabalharem em conjunto (interoperar), de modo a garantir que pessoas, organizações e sistemas computacionais interajam para trocar informações de maneira eficaz e eficiente.

conhecimento, nascidos da reflexão. (CURY, 1985, p. 15).

Portanto, sem dúvidas, a técnica, a ética e a política não são apenas referências de caráter conceitual; elas devem permear nossa vivência real e aderir a toda prática cotidiana. A nossa reflexão sobre elas nos permite perceber a consistência da nossa própria conceituação que se articula com a ação em um processo permanente de transformação social (RIOS, 1999).

Le Bortef (1997) salienta que o profissionalismo não poderia excluir a referência a um ofício de origem, fonte de identidade e comunidade de competências. Assim, ao profissional seria esperada dupla característica de domínio de suas competências e da autonomia em relação a elas, a capacidade para se adaptar às mudanças de emprego ou a novos setores de atividades, “empregabilidade”.

A empregabilidade não se reduz à adaptabilidade a um posto de trabalho. Ela se define menos em relação a um emprego determinado do que em relação à capacidade interna que a pessoa tem para construir competências pertinentes em relação a novos empregos. Isso não significa que a empregabilidade seja responsabilidade apenas da pessoa. A organização na qual ela se situa e age deve, igualmente, favorecer essa empregabilidade. (Ibid., p. 34).

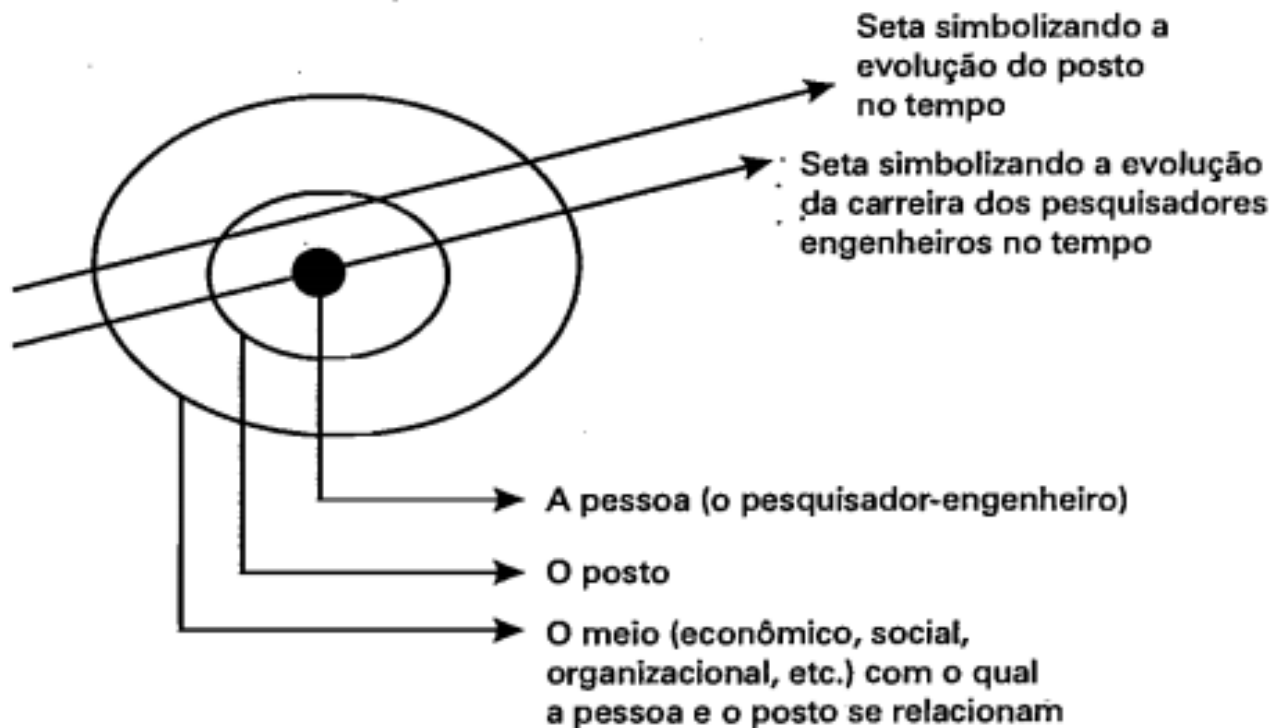
Acostada a essa noção, temos a situação profissional:

Uma situação profissional é constituída por um conjunto de missões, funções e tarefas que o sujeito deve assegurar não somente em seu emprego, mas em relação com os outros atores, os outros empregos e a empresa ou organização em seu conjunto. As tarefas profissionais requeridas não são necessariamente tarefas precisas, particulares, mas também papéis e funções almejados. Uma situação profissional é um posto que estabeleça correlações e é, também, um posto em evolução: a situação profissional se modifica sob a influência de fatores de evolução (tecnológicos, econômicos, organizacionais, evolução das demandas dos clientes e parceiros, etc.). (Ibid., p. 24).

Também por Le Bortef (1997), as atividades requeridas de um profissional não seriam mais lineares, óbvias, precisas ou particulares, pois deles serão exigidas novas funções e papéis. Assim, na abordagem sistêmica do ofício, não haveria espaço para a lógica estreita de postos de trabalho. Logo, de um operador seria esperada sua capacidade de intervir na gestão de processos recorrentes ou não recorrentes.

Acrescentou, ainda, que o trabalho gradativamente assumiria um caráter

coletivo para o qual a comunicação e o cooperativismo constituiriam exigências aos indivíduos. Ademais, esse movimento seria denominado “requisito”, tanto para as atividades prescritas quanto para as atividades esperadas, ainda que não fossem designadas previamente (Idem). A ilustração a seguir evidencia um exemplo de movimento de evolução elaborado por Le Bortef (1997).



**Figura 3:** O conceito de situação profissional  
**Fonte:** Le Bortef (1997, p. 24).

As situações profissionais correspondem às “situações reais” de um posto de trabalho. As situações reais permitiriam a elaboração de uma cartografia de “situações profissionais típicas”, constituintes de famílias de situações profissionais próximas por seus objetivos, atividades e pelas competências requeridas dos indivíduos (Ibid., p. 24).

Le Bortef (1997) defendeu que a “cartografia” das situações profissionais típicas ao centro de onde a pessoa exerceria seu ofício constituiria seguimento de evolução e a distinção deveria favorecer evoluções e dinamicidade, e não a imobilização da pessoa em uma divisão social do trabalho.

Desse modo, inferiu que “situações profissionais típicas” constituem “alvos” das competências requeridas dos indivíduos e que esses deveriam adquirir. Elas seriam responsáveis pela distinção entre “o requisito e o prescrito”, origem da

compreensão de que o taylorismo-fordismo estaria inadaptado para o século XXI, mesmo que uma grande empresa o conservasse ou a ele retornasse (Ibid., p. 24).

Le Bortef (1997) relata que o impacto provocado pelas novas tecnologias, a escalada da complexidade dos problemas, as mudanças nos sistemas de valor, os anseios e aspirações dos indivíduos os levaria à execução de instruções transmitidas, questionando as restrições da noção de posto de trabalho.

Por conclusão, dos indivíduos seria exigida sua capacidade de análise, diagnóstico, conhecimento de procedimentos e instrumentos para a interpretação de informações e tomada de decisões. Por fim, ao trabalhador a qualificação para realizar um trabalho, ao profissional as competências para saber agir e administrar com eficácia uma situação profissional (Idem).



### 3 TRABALHO-EDUCAÇÃO

Quando o sistema educativo não se apoia na consciência histórica de si mesmo, dificilmente pode dar essa consciência ao povo ao qual serve. Quando o sistema educativo não é nutrido pela pesquisa científica com esta dimensão, ele não consegue assumir sua historicidade. (IVAN NUÑEZ, s.d., s.p.).

Ao passo da historicidade, neste capítulo, apresentamos os fundamentos da relação trabalho-educação em Marx, evidenciando as contradições do mundo do trabalho e nos processos formativos de trabalhadores. Contempla-se assim a educação profissional às condicionalidades e dualismos presentes na educação com foco em competências, apontando os limites e as contradições para a formação dos trabalhadores. Por conseguinte, discorreremos sobre o trabalho como princípio educativo e a formação humana integral como alternativa.

#### 3.1 HISTORICIDADE: FUNDAMENTOS DA RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO

Aos pesquisadores da “historicidade de Trabalho-Educação”, cabe fazê-lo conforme as “categorias tempo-espaço, fontes, sujeitos sociais”, segundo Ciavatta (2019, p. 20). Portanto, nos estudos científicos devem estar presentes “marcos espaços-temporais”, alertando-nos que o contrário disso constituiria uma “pesquisa genérica”, pois

[...] o mundo da história, em uma visão dialética, é o mundo do movimento, da transformação que pauta a vida tal qual a conhecemos como humanidade. No materialismo histórico é o mundo do ser social, dos homens e mulheres em sociedade, agindo, produzindo as próprias condições de vida, nas circunstâncias que lhes são dadas a viver. (MARX, 1978, p. 10).

Dito isso, acrescentamos que Manacorda (2007) explicita que o trabalho ocupa lugar central no referencial marxista e aparece como conceito positivo e negativo. Em relação aos conceitos, Ramos (2004) esclarece que o trabalho na sua forma positiva pode ser compreendido como a atividade produtiva ontológica da humanidade, portanto, a mediação entre o homem e a natureza.

Na forma negativa, constitui uma “perversidade” produtora da “divisão do trabalho capitalista, aportada de modo preponderante no trabalho assalariado e alienado” (MARX, 1952). Nessas formas, as relações capitalistas são registradas na sua dimensão ontológica em que o trabalho assalariado ou não estaria subsumido à dimensão produtiva da economia política, aos vieses do capitalismo (RAMOS, 2004).

Manacorda (2007) em relação à “dimensão produtiva” (MARX, 1952, p. 298) em seu “Manifesto Comunista”, que contém a crítica a Hegel<sup>28</sup>, expressa que o termo “trabalho” indica a condição da atividade humana, determinada pela “*economia política*”, ou seja, a sociedade dos humanos é fundada sobre a propriedade privada dos meios de produção (MANACORDA, 2007). Por conseguinte, o termo trabalho emerge aderido ao da “vida produtiva”, ou da “atividade vital humana”, que, em geral, se faz exatamente para determinar que “trabalho possui caráter específico”, obtenção das condições objetivas, “sobrevivência” da economia política, para satisfazer necessidades (MARX, 1952, p. 230-231).

[...] o trabalho subsumi os indivíduos sob uma determinada classe social, predestina-os, desse modo, de indivíduos a membros de uma classe: uma condição que apenas poderá ser eliminada pela superação da propriedade privada e do próprio trabalho. (MANACORDA, 2007, p. 59).

Ciavatta (2019), nos termos de Engels<sup>29</sup>(1979) e sua revolucionária concepção de história, considera que o trabalho se adere a um fato histórico fundamental — “a existência humana”, pois, ao prover suas necessidades de sobrevivência, os seres humanos criam outras necessidades estabelecendo diferentes formas de se relacionar com a natureza para produzir a vida.

À vista disso, passamos à análise do percurso histórico do século XIX e século XX que experimentaram um processo complexo de reestruturação produtiva sob a lógica da mundialização do capital. Dessa reestruturação, em meados dos 1970, emergiram modificações radicais nos processos vinculados ao trabalho e

---

<sup>28</sup> Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770), considerado um dos grandes filósofos dos séculos XVIII e XIX. O pensamento hegeliano “idealismo absoluto” serviu de base para outras grandes correntes filosóficas, como o marxismo, o existencialismo e a fenomenologia.

<sup>29</sup> Friedrich Engels foi um escritor, jornalista, economista, filósofo e teórico político alemão. Engels escreveu, em parceria com Marx, o Manifesto Comunista, e desenvolveu o materialismo histórico-dialético, também com a parceria de Karl Marx.

educação, aos hábitos de consumo e nas configurações geográficas e geopolíticas dos poderes e das práticas do Estado (ALVES, 2007).

[...] inauguram-se um novo período histórico, denominado “pós-fordista” ou “neofordista” (Escola da Regulação), da “especialização flexível” (Piore e Sabel), ou da “sistemofatura<sup>30</sup>” (Kaplinsky), ou ainda da “acumulação flexível” (Harvey), “mundialização do capital” (Chesnais), ou da “produção destrutiva” (Mészáros<sup>31</sup>, 2002). (ALVES, 2007, p. 3).

[...] o capital é uma categoria moderna. Apesar de suas determinações compositivas terem origens pré-capitalistas, como o capital monetário ou capital comercial, isto é, terem existido antes do modo de produção capitalista, sendo partes de outros modos de produção e de metabolismo social, o capital como sistema de controle sócio-metabólico, como diria Meszáros, é uma categoria intrinsecamente moderna. O que significa que pertence, em si e para si, à temporalidade histórica do modo de produção capitalista. (Idem).

[...] se essas mudanças assinalam o nascimento de um novo regime de acumulação capaz de conter as contradições do capitalismo durante a próxima geração ou se marcam uma série de reparos temporários, constituindo assim um momento transicional de dolorosa crise na configuração do capitalismo do final do século XX. (Ibid., p.177).

Portanto, a partir das unilateralidades precárias do novo período histórico, seria possível afirmar que, na década de 1980, o sentido da “ruptura histórica” ficou mais claro no interior do desenvolvimento capitalista. Isso porque o período histórico da mundialização do capital impõe a todos aqueles que procuram apreender o sentido profundo do processo de modernização do capitalismo na atualidade, a constituição de uma nova sintaxe de cariz dialético, denominada pela contradição (Idem).

[...] A modernização capitalista é um salto histórico de notáveis proporções, pois iniciada a partir do século XVI, como o capitalismo comercial, desenvolveu-se a partir do século XIX, com o capitalismo industrial e aprofunda-se mais ainda, no limiar do século XXI, com a mundialização do capital, com a penetração do capital financeiro na Ásia e no Pacífico, e principalmente nos países do ex-socialismo real. (Ibid., p. 53).

---

<sup>30</sup> Kaplinsky (1989) fala da transição de um modelo organizacional do tipo “maquinofatura” para um modelo de tipo “sistemofatura”; nessa transição, mais que uma mera transformação da base técnica, de eletromecânica para microeletrônica, verificam-se mudanças organizacionais internas e externas à empresa. A alteração nos padrões de organização da produção vem associada à mudança das relações industriais e à tendência à cooperação no plano das relações interempresariais.

<sup>31</sup> István Mészáros nasceu em Budapeste, na Hungria, em 1930. Graduiu-se em Filosofia na Universidade de Budapeste, onde foi assistente de György Lukács no Instituto da Estética. Professor Emérito de Filosofia na Universidade de Sussex (Inglaterra), onde permaneceu até 1995.

Segundo Alves (2007), a modernização capitalista é um salto histórico de notáveis proporções, iniciada no século XVI, com o capitalismo comercial. Desenvolveu-se no século XIX com o capitalismo industrial e, atualmente, no século XXI, aprofunda-se ainda mais com a mundialização do capital. Por conseguinte, a constituição plena do mercado mundial, da vivência do capital, da lógica da mercadoria, tal como pré-configurado por Marx e, mais ainda, com sentido intrinsecamente destrutivo, que se apresenta a todos nós com ênfase.

A consciência social do novo impulso da modernização capitalista evoluiu e constituiu-se pouco a pouco, instigando o mundo da política e da cultura. E, com a consolidação do processo numa escalada mais ampla, novos problemas passam a serem (re)postos, sendo que o principal deles, o problema da práxis humana, intrínseca à própria constituição da modernidade do século XIX, assume importância decisiva com a sensação do enrijecimento férreo do “círculo do capital”, trazida pela experiência “pós-moderna”. (Ibid., p. 53).

Sob a mundialização do capital, o “sujeito” do processo — o capital — recria novos (e velhos) mundos, instaurando contradições e paradoxos ou, numa perspectiva ontológica, pondo em movimento séries causais cujos resultados são estranhos, cada vez mais, para seus agentes sociais (Idem).

[...] o capital, como é pressuposto no discurso de Marx (citado por Berman), é “um modo de atividade humana”, um processo ativo e generativo vinculado ao princípio de valorização, uma relação social voltada para a valorização do valor que aparece como um “fetiche”, uma “coisa” que se impõe a cada um de nós. (Ibid., p. 53).

Conforme Alves (2007), por meio das reflexões críticas de Marx, conseguimos apreender sobre o sistema categorial essencial dos “mecanismos fundantes e fundamentais da sociedade burguesa”, o capital. Portanto, a crítica ao capital é, em sua dimensão, essencialmente, uma crítica à modernidade, pois Marx é, desse modo, crítico da modernidade do capital, dessa forma histórica de controle social que se constitui a partir do modo de produção capitalista, sendo suas origens históricas a partir do século XVI.

[...] características essenciais ao capital, isto é, o capital é expansionista, incontrolável, incorrigível e insustentável. Características essenciais do capital que explicam a voracidade dos processos de reestruturação capitalista, com destaque para o processo de reestruturação produtiva que atinge de forma contínua, o modo de produção capitalista. (MÉSZÁROS, 2002 apud ALVES, 2007, p. 16).

Assim sendo, o ponto essencial e finalidade intrínseca da ordem de reprodução social metabólica do capital é a produção de “mais-valia”. Alves (2007) esclarece que não devemos reduzir a dinâmica da sociedade à lógica da mais-valia, pois existe uma totalidade social composta de política, cultura e tecnologia. E, além destas, a economia ou a esfera da produção da mais-valia, “no sentido preciso de base material da produção social, diretamente determinante da reprodução mercantil, que é o capitalismo”.

[...] a sociedade burguesa que surge com o capitalismo industrial é a sociedade mais social que se constituiu no decorrer da história humana. O que significa que é nesta formação social que ocorre o recuo significativo das barreiras naturais em virtude do desenvolvimento das forças produtivas do trabalho social. A natureza é, cada vez mais, natureza social ou socializada, no sentido de ser constituída, em si e para si, por determinações sociais. Cada vez mais o ser social imprime a sua marca na paisagem natural. E ainda: a natureza tende a sofrer, deste modo, as determinações de uma ordem de metabolismo social voltada para a acumulação ampliada de mais-valia. (ALVES, 2007, p. 16).

O capital é “expansionista, incontrolável, incorrigível e insustentável”, pois esta é a racionalidade instrumental que surge com o capitalismo industrial que coloca o conhecimento, a ciência e a tecnologia a serviço do capital, tornando a “sociedade burguesa uma sociedade cada vez mais social” (ALVES, 2007, p. 16). Entretanto, com a crise estrutural do capital de 1970, o sistema social do capital “sócio-metabolismo da barbárie” é afetado por múltiplas negações, principalmente, pela “dessocialização do ser social burguês” (Idem) .

[...] A fórmula geral do capital, indicada por Marx, é “D-M-D” (onde D é igual a dinheiro, M é mercadoria e D é o dinheiro acrescido de mais-valor). Tal fórmula geral possui um sentido ontológico, ou seja, fundamental e fundante para apreendermos a natureza do capital ou da categoria social que constituiu a temporalidade histórica da modernidade. (MARX, 1988, p. 126-127).

Alves (2007), a partir do “sócio-metabolismo da barbárie”, tende a emergir

uma “sociabilidade estranhada”, provocada pelo desemprego estrutural e por diversas outras formas de alienação social. Por conseguinte, a fórmula de Marx contém o princípio estruturante da “sociabilidade moderna ou sociabilidade do capital” da produção e reprodução social do capital.

Na lógica do capital, “D-M-D” significa que a modernização se baseia, em si e para si, ou seja, o movimento do dinheiro, através da venda de mercadoria, busca fazer mais dinheiro “posição do mercado”. Nesse sentido, Alves (2007) esclarece que o mercado sempre existiu nas sociedades, porém, no modo de produção capitalista como “categoria compositiva do capital”, o mercado assumiu dimensão inédita.

[...] o mercado tende a tornar-se a mediação suprema da acumulação de mais-valia. É tão somente através da venda de mercadorias que ocorre a acumulação de capital-dinheiro. Por isso, a vigência desta fórmula geral nos conduz ao pleno desenvolvimento da mercantilização universal (o que seria perceptível, principalmente a partir do século XIX). (Ibid., p. 126-127).

Alves (2007) relata que são características essenciais do capital “a voracidade dos processos de reestruturação capitalista”, com destaque para o processo de reestruturação produtiva que atinge, de forma contínua, o modo de produção capitalista, da fórmula geral do capital “D-M-D”, cujo resultado é a “mercantilização universal”. Isso porque, no sistema socio metabólico do capital, tudo tende a se tornar mercadoria, pois dela se obtém a acumulação de mais-valia.

[...] o trabalho enquanto processo humano-genérico, intrínseco a toda forma societária de desenvolvimento da espécie homo sapiens, determinação natural sócio-ontológica do processo de hominização e de humanização, tende a assumir a forma de atividade dirigida com o fim de criar valores-de-uso, de se apropriar os elementos naturais às necessidades humanas. É como disse Marx, “a condição necessária do intercambio material entre o homem e a natureza; é a condição natural eterna da vida humana.” (MARX, 1988, p. 128).

Consoante aos desdobramentos da produção material ou modo de produção capitalista, Marx (1988) observou, no sistema sociometabólico do capital, que há tendência da mercantilização universal. Por conseguinte, a constituição de uma sociedade mercantil complexa que “transforma a própria força de trabalho em mercadoria”, pois o capitalismo é o único modo de produção no qual a “força de trabalho” é mercadoria.

[...] é a transformação essencial da força de trabalho em mercadoria, através da instauração do trabalho livre, que dá-nos a chave da acumulação de mais-valia. Sem trabalho livre ou força de trabalho como mercadoria, não existiria produção de mais-valia (o D’) “dinheiro”. Só a força de trabalho como mercadoria é capaz de produzir mais-valia. (ALVES, 2007, p. 18).

O dinheiro equivale à riqueza abstrata, em si e por si, assim como “sujeito automático” (MARX, 1988) que busca a “auto-valorização infundável”, visto que o dinheiro “D” constitui a representação simbólica reiterativa e perpétua. Sendo assim, “o dinheiro só se satisfaz com mais dinheiro”, pois, em se tratando da acumulação capitalista, o dinheiro é, em si mesmo, expansão:

[...] no bojo do *movimento sistêmico* de valorização do capital-dinheiro que se constituiu um sistema social capaz de reproduzir, nos seus laços de sociabilidade, a lógica perpétua de acumulação de riqueza abstrata. A sociedade burguesa se constitui através da produção de uma outra “natureza”, uma *segunda natureza*, natureza social que se impõe de forma estranhada, pois tende a frustrar as expectativas dos agentes humanos. (MARX, 1988 apud ALVES, 2007, p. 19).

A teoria crítica do capital, por Marx, contém não somente uma teoria da exploração da força de trabalho através dos mecanismos da produção da “mais-valia”, mas a própria “teoria do estranhamento”, capaz de expressar a natureza do capital que constitui um sistema do estranhamento social, que equivale à “alienação”. Portanto, “estranhamento e alienação” possuem sentido negativo, pois expressam o homem como ser genérico e, através da atividade “trabalho”, impede o desenvolvimento do homem (ALVES, 2007).

[...] objeto de trabalho (ou o produto do trabalho) se tornou coisal, ou seja, tornou-se uma coisa, produto-mercadoria, intransparente, fetichizado, que nega o próprio sujeito humano, o ser genérico do homem. A objetivação assume, deste modo, uma forma estranhada. (Ibid., p. 20).

[...] alienação em sua essência significa que cada esfera (como a economia, a moral, a religião) me impõe uma norma diversa e antitética: uma da moral, a outra da economia política, porque cada uma é uma determinada alienação do homem e estabelece um determinado setor de atividade substancial alienada e se comporta como estranha em relação à outra alienação. (MARX, 1952, p. 273).

Portanto, no modo de produção capitalista, o estranhamento e a alienação assumem uma forma sistêmica, visto que o homem, através da atividade trabalho, produz objetivos, através da objetivação de produto (o trabalho) o homem tornou-se humano, “*sob determinadas condições históricas da propriedade privada e da divisão hierárquica do trabalho, a produção de objetos se interverteu em produção de coisas-mercadorias*” (MARX, 1952, p. 20, grifo nosso).

Conforme Alves (2007), a sociedade do estranhamento oculta a própria natureza social e, por assim dizer, o “fetichismo” oculta na mercadoria o produto da atividade do trabalho social. Portanto, a crítica de Marx desvelou a intransparência da sociedade burguesa que ocultou sua condição fundante — “ser sociedade do trabalho social”.

Devemos considerar que o modo de produção capitalista se transforma em mercadoria, pois, segundo Gramsci (1991b, p. 16), “aliena o homem de sua própria produção”, porque, em paralelo à dimensão civilizatória do capitalismo, há uma revolução permanente nos meios de produção e das forças produtivas, ao ponto de colapsarem em contradição com o próprio modo de produção.

Alcançamos uma perspectiva do “trabalho” e da “educação” sob fundamentos ontológico-históricos de Marx (1952), visto que

[...] o trabalho ocupa um lugar central na proposta pedagógica marxiana e no que se refere, especificamente à pedagogia, é possível, talvez, com ou sem razão, iludir-se de que se sabe o que é ou possa ser ensino, é, no entanto, mais difícil ter ou acreditar ter uma ideia precisa sobre o que seja o trabalho, apesar da secular experiência que dele se tem; e, como, acima de tudo, não parece que o conceito preciso de Marx sobre o trabalho tenha sido compreendido por muitos, eis que compreender o que propriamente seja esse trabalho torna-se pressuposto para toda justa interpretação e colocação histórica da sua proposta pedagógica. (MANACORDA, 2007, p. 57).

Manacorda (2007) explica que o trabalho é central na pedagogia, especificamente, pois “o Capital [...], ao tratar da formação dos trabalhadores do comércio, observa exatamente que a produção capitalista orienta os métodos de ensino para a prática (MARX, 1964b, p. 360, grifo nosso). Portanto, Marx aponta



uma “limitação da sociedade capitalista”, cuja pedagogia tem como objetivo exclusivo a técnica, de desejar uma escola orientada apenas à formação prática, de não saber pensar a não ser em termos de *homo economicus*<sup>32</sup>.

Acerca de o trabalho ser questão central na Pedagogia, como indica Manacorda, devemos reiterar que, na atualidade, os espaços formais e não formais de ensino têm empregado metodologias ativas de forma arbitrária, assentando sobre elas o protagonismo que deveria ser atribuído ao sujeito. Por conseguinte, observamos que as metodologias ativas estão sendo desenvolvidas à luz da produção flexível que tem como objetivo uma aprendizagem para especificidades da produção, desvinculada mais e mais da aprendizagem integral, ontológica e omnilateral do sujeito.

Ciavatta (2019) acrescenta que a aplicação do termo “ontologia” carece de maiores esclarecimentos, pois a “etimologia do ser” alcança a compreensão na metafísica. Portanto, a “filosofia primeira” expressa uma concepção de ser presente nos filósofos gregos Aristóteles, Platão, em Tomás de Aquino (século XIII) e outros mais modernos, Kant<sup>33</sup>, Hegel<sup>34</sup>, Heidegger<sup>35</sup>, pois, pelo enfoque materialista histórico, ontologia significa falar sobre “a ontologia do ser social, é como o ser humano se constitui enquanto tal”.

[...] As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem, Lukács<sup>36</sup> (1978) critica o idealismo e o neopositivismo, trata da existência do ser social com base no trabalho, atividade fundante, “base dinâmico-estruturante de um novo tipo de ser”, o ser humano transformando a natureza e a sociedade, quanto os homens que nela atuam, as suas relações recíprocas com o trabalho, portanto, dá-se ao mesmo tempo – ontologicamente – a possibilidade de seu desenvolvimento superior, do desenvolvimento dos homens que trabalham. (CIAVATTA, 2019, p. 5-4).

---

<sup>32</sup> A teoria de *homo economicus* surgiu nos séculos XVI e XVII juntamente com os conceitos da economia como ciência. Ela reconhece que os trabalhadores são influenciados somente por motivações financeiras e materiais, pois o homem procura o trabalho não pelo propósito de contribuir com a sociedade, mas como forma de se sustentar e acumular riquezas.

<sup>33</sup> Immanuel Kant (1724-1804), filósofo alemão, fundador da “Filosofia Crítica”, sistema que procurou determinar os limites da razão humana. Sua obra é considerada a pedra angular da filosofia moderna.

<sup>34</sup> Friedrich Hegel (1770-1831), filósofo alemão, um dos criadores do sistema filosófico chamado idealismo absoluto. Foi precursor do existencialismo e do marxismo.

<sup>35</sup> Martin Heidegger (1889-1976), filósofo alemão da corrente existencialista na fenomenologia que estuda o conjunto de fenômenos e estruturas da experiência consciente e como eles se manifestam através do tempo e do espaço.

<sup>36</sup> György Lukács (1885-1971), filósofo, crítico literário e historiador húngaro, dedica-se ao estudo das artes e da literatura, revelando um talento notável para a crítica. Em 1918, ingressa no Partido Comunista da Hungria, iniciando aí sua longa e atribulada trajetória política inscrita na prática e na teoria revolucionária que haveria de desenvolver.

Ciavatta (2019) sustenta que o ser humano age através de mediações postas em movimento para produzir a vida, pois “o animal tornado homem através do trabalho”. Disso, Ciavatta (2019) infere que a consciência teleológica está presente em toda ação humana numa imbricada relação da “dialética da liberdade e da necessidade”, pois a ontologia do ser social passa pela categoria totalidade e das mediações obtém múltiplas determinações sociais. Em síntese, se a ontologia é o estudo do ser concreto existente, a particularidade é o acesso a ele, portanto, um “campo de mediações” entre universalidade e singularidade (LUKÁCS, 1978, p. 59).

Ramos (2004), com base em Marx (1988), explicita que o trabalho na sua forma positiva, como atividade produtiva ontológica da humanidade e a mediação entre o homem e a natureza, ou na sua forma negativa, como divisão do trabalho capitalista, abordada como trabalho alienado, está subsumido às relações capitalistas e a dimensão ontológica do trabalho é subsumida à dimensão produtiva.

Essa dimensão ontológica vai se dar “só quando a humanidade tiver superado qualquer caráter coercitivo de sua própria autoprodução, só então terá sido aberto o caminho social da atividade humana como fim autônomo” (LUKÁCS, 1978 apud CIAVATTA, 2019, p. 16). Nesse sentido, explicita que os estudos dos fenômenos do campo Trabalho-Educação como ciência do ser social exige, a exemplo da obra de Marx, observação atenta à forma histórica do trabalho sobre o fenômeno da “alienação do produto, do conhecimento e da sociabilidade” (CIAVATTA, 2019, p. 16), gerada pela apropriação privada do tempo de trabalho no sistema capital.

Analisar os fenômenos correntes de Trabalho-Educação exige a observação cuidadosa e repetida dos fatos, das dimensões, dos espaços temporais, qualitativa e quantitativamente. Portanto, na análise da educação profissional, técnica e tecnológica, não se esgotam os mecanismos descritivos, haja vista a determinar um retrato objetivo da realidade e não apenas uma observação dos aspectos aparentes narrados pelo senso comum, nem pelos argumentos empresariais, viabilizados pelas burocracias governamentais (Ibid., p. 18).

Saviani (2007), por sua vez, declara que talvez seja mais apropriado pensar o trabalho e a educação em seus fundamentos ontológico-históricos, pois não devemos examinar os fundamentos ontológicos e depois examinar os fundamentos históricos, ou vice-versa, uma vez que “ser homem é, portanto, ser do trabalho, é

histórico” (Ibid., p. 152). Por conseguinte, constatado esse vínculo, devemos reconhecer e compreender, historicamente, a separação entre trabalho e educação.

Ciavatta (2007) reitera Saviani (2007), alertando-nos quanto à importância da categoria “trabalho-educação”, que consiste no conjunto dos processos sociais ou mediações históricas da totalidade social, tal como afirma Marx (1979), que possibilitam o conhecimento social e científico da população. Isso porque reflete a “síntese de múltiplas determinações”, “[...] é um resultado, e processo, não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto, igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação”. (MARX, 1979, p. 229).

A totalidade social construída não é uma racionalização ou modelo explicativo, mas um conjunto dinâmico de relações que passam, necessariamente, pela ação dos sujeitos sociais. Seus referentes são históricos, quais sejam, materiais, sociais, mentais, morais ou afetivos, de acordo com as relações que constituem determinada totalidade. (CIAVATTA, 2016, p. 210).

Por fim, considerando que “trabalho e educação são atividades especificamente humanas, pois, rigorosamente falando, significam que apenas o ser humano trabalha e educa” (SAVIANI, 2007, p. 152), devemos apontar as contradições do mundo do trabalho e nos processos formativos de trabalhadores, decorrentes das “formas negativas do trabalho” (MARX, 1988 apud RAMOS, 2004). Essas são representadas pela divisão do trabalho capitalista, na sua dimensão ontológica do “trabalho alienado”, subsumido à dimensão produtiva.

### **3.2 AS CONTRADIÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO E NOS PROCESSOS FORMATIVOS DE TRABALHADORES**

[...] a reprodução da sociedade é também a reprodução das contradições que permeiam a sociedade. Uma dessas contradições é a existente entre o fato de que, por um lado, a sociedade capitalista forma o indivíduo reduzindo-o a alguém que ocupa um lugar na divisão social do trabalho e, por outro lado essa mesma sociedade produz, contraditoriamente, no indivíduo, necessidades de ordem superior, que apontam para a formação da individualidade para-si, isto é, para a formação de um indivíduo [...] que mantém uma relação consciente com sua vida cotidiana, mediatizada pela relação também consciente com as objetivações genéricas para-si (ciência, arte, filosofia, moral e política). (CALDAS, 2009 apud KUENZER, 2009, p. 7).

Ramos (2004) declara que não deve haver espaço para contradições, mas

sim para a integração, pois “o modo de existência subjetiva da sociedade pensada e sentida para [nós], [...] *como uma totalidade de exteriorização de vida humana*” (MARX, 1978, p. 10, grifo nosso). Assim, enfatiza que o desenvolvimento da sociedade se dá num movimento contraditório “entre forças e relações de produção”, que resulta na “contradição entre classes sociais”. Por conseguinte, a formação social implica o conflito de ideologias, mediado por interesses econômicos.

Marx (1978), na sua obra *O Manifesto Comunista*, demonstrou a tendência expansionista do capital, e da sua permanente busca de novos mercados, não apenas como um fenômeno “a-histórico<sup>37</sup>”, pois o desenvolvimento capitalista se relaciona com as classes sociais e o desenvolvimento do mercado mundial, das tecnologias e das múltiplas formas de comunicação. Portanto, a globalização se realiza como necessidade de expansão do capital, para satisfazer as novas necessidades criadas pelo próprio capital, que perpassa a cultura e a produção intelectual (RAMOS, 2004).

Assim sendo, a educação dos trabalhadores, na dimensão da socialização e da reprodução cultural, ou na sua dimensão específica da preparação para a vida produtiva, ocupa lugar na disputa hegemônica entre as classes trabalhadoras e empresariais, visto que a luta por políticas educacionais reflete e expressa materialmente a disputa que envolve as sociedades civil e política (Idem).

Em relação a isso, Kuenzer (2009) infere que partir do pressuposto de Marx (1978), a característica fundamental nos processos de trabalho concreto na sociedade capitalista, constitui uma forma alienante, portanto, uma “contradição”. Isso porque, ainda que preponderantemente “assalariada”, os produtos da atividade humana e a própria atividade tornam-se estranhos, alheios, fetichizados, expropriando dos trabalhadores o objeto da sua produção.

Desta análise, impõe-se a necessidade de compreensão da natureza própria do trabalho educativo, produzido e reproduzido através da tensão dialética entre as determinações estruturais da realidade social e suas próprias determinações específicas, que produz a alienação e, ao mesmo tempo, engendra espaços de autonomia relativa. (CALDAS, 2009 *apud* KUENZER, 2009, p. 7).

Kuenzer (2009) explicita que a educação dos trabalhadores, de modo geral,

---

<sup>37</sup> Que não faz parte da história; não histórico. Que se opõe à história; contrário ao considerado histórico; anti-histórico: escreveu um texto a-histórico que critica toda a civilização ocidental.

deve promover a “socialização e reprodução cultural” e, também, de modo específico, voltada para “a preparação para o exercício da vida produtiva”, que se situa no “plano da disputa hegemônica” entre os trabalhadores e os empresários. Desse modo, o embate em torno das políticas educacionais é expressão material da disputa que envolve a sociedade civil e a sociedade política.

“A distância entre o capital e o trabalho é abismal”, pois a evolução de um e de outro não ocorre na mesma intensidade ou profundidade, o que configura distanciamentos, próprios da sociedade capitalista (KUENZER, 2009). E isso influencia e dá maior ou menor força às contradições, resultando, portanto, em “maior ou menor alienação”. Em atenção especial à contradição estrutural entre capital-trabalho, Antunes (2009) acrescentou que o “novo regime de acumulação” criou novas formas de exploração e fragilizou as formas de lutas tradicionais.

A exemplo, o taylorismo-fordismo, antes exclusivo, passou a combinar outras formas de acumulação mais flexíveis e voláteis, nomeadas por diversas nomenclaturas como “neofordismo”, “neotaylorismo”, “pós-fordismo”, que consubstanciam em “especialização flexível, desconcentração industrial”, novas formas de controle da força de trabalho, quebra ou flexibilização dos vínculos e, ainda, controle de qualidade total, etc.” (ANTUNES, 2009).

Ramos (2004) reitera Antunes (2009) e infere que o avanço das forças produtivas observadas no século XX, no período pós-guerra, são o retrato fiel do que previu Marx (1978), para o qual as características do capitalismo foram se comprovando, tal qual concluiu Harvey (1992, p. 307):

Em síntese, a seguinte afirmação demonstra a face viva do capital: “O capital é um processo, e não uma coisa. [...]. O processo mascara e fetichiza, alcança crescimento mediante a destruição criativa, cria novos desejos e necessidades, explora a capacidade do trabalho e do desejo humanos, transforma espaços e acelera o ritmo da vida. Ele gera problemas de superacumulação para os quais há um número limitado de soluções possíveis”.

Ramos (2004) registra que a contradição na “racionalização do modo de produção” constitui a racionalização do uso da força de trabalho pelo convencimento e disciplinamento dos trabalhadores e da sociedade como um todo. O fordismo foi um exemplo desse fenômeno, pois expressou a organização do espaço e do modo de produção em relação à base técnica racionalizada nas relações de trabalho mais sofisticadas.

Sendo assim, Kuenzer (1999) analisa as contradições nos processos formativos dos trabalhadores presentes na relação trabalho e educação amparada pelo capitalismo:

A crescente incorporação da ciência e tecnologia aos processos produtivos e sociais, a serviço dos processos de acumulação do capital internacionalizado, configura uma aparente contradição: quanto mais se simplificam as tarefas, mais se exige conhecimento do trabalhador, [...] compreendido enquanto domínio de conteúdos e habilidades cognitivas superiores. [...] Ao tempo em que as novas demandas [...] passam a requerer para o conjunto dos trabalhadores formação intelectual que até então era restrita a um pequeno número de funções, extinguem-se os postos formais e mudam as formas de trabalho. A precarização do trabalho, revertida em exclusão, inviabiliza o acesso aos direitos mínimos de cidadania, desaparecendo as condições para o acesso generalizado à educação, reforçando-se a tese da polarização das competências, a ser concretizada através de sistemas educacionais seletivos. (KUENZER, 1999, p. 6-10).

Giovanni Alves (2007), na 2ª edição do livro *Dimensão da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho*, nos apresenta as “contradições lancinantes” que Kuenzer (1999) reconhece nos processos formativos:

[...] o modo de aperfeiçoamento do trabalho tende a assumir formas histórico-sociais específicas. Toda forma de trabalho implica um determinado modo de cooperação social e de apropriação do produto social da atividade do trabalho. [...] um determinado grau (e modo) de desenvolvimento das forças produtivas do trabalho social. (ALVES, 2007, p. 77).

Nesse sentido, Alves (2007) reitera que o trabalho pré-capitalista constitui determinação em si e para si, pois existe na verdade nos múltiplos mundos. O trabalho é atividade predatória, o homem é caçador, coletor/extrator e pescador, usufruindo, através do desenvolvimento das rudimentares técnicas pré-históricas, daquilo que a Natureza primordial oferecia a ele. Por exemplo, é com a invenção da agricultura que o homem torna-se produtor social.

Alves (2007) também explica que a dimensão histórico-ontológica da categoria trabalho — “trabalho como intercâmbio orgânico com a Natureza”, e, portanto, forma material do processo civilizatório dos humanos —, está contida na segunda determinação do trabalho, ou seja, “o trabalho como forma histórico-concreta de modo de produção social”. Ainda que na sua forma “estranhada”, o

trabalho socializado possui signo de “humanização/hominização<sup>38</sup>” e isso constitui “a contradição lancinante do sistema do capital”.

Por conta da crise estrutural do capital, a classe dos trabalhadores assalariados fica à mercê da exploração e espoliação do sistema sociometabólico do capital que incorporou “novas formas de salariedade” ou dos “modos de contratação salarial”, surgindo o trabalho atípico ou precarizado. Além das clivagens, surgem, com mais amplitude, outras segmentações de caráter político-institucional decorrentes da precarização do trabalho e da “crise do salariedade fordista-keynesiano” (ALVES, 2007, p.88).

Assim, o impacto sociológico na precarização do trabalho é “candente”, ocasionando a disseminação da precarização do trabalho e das novas formas de trabalho precário nos países capitalistas.

[...] Ao contrário do que se pensa, a precarização do trabalho, num primeiro momento, torna mais difícil o desenvolvimento da consciência de classe necessária, tendo em vista que surgem, no seu bojo, pressões sociais (e culturais) em prol de práticas neocorporativas e de fragmentação vinculadas a interesses particularistas oriundos de clivagens salariais. As novas “clivagens salariais” implodem o “núcleo orgânico” do salariedade organizado de base fordista-keynesiano, agentes do movimento sindical e político da classe do proletariado. (Ibid., p. 89).

Alves (2007) ainda afirma que, no plano político-ideológico, a precarização significa a perda relativa do referencial orgânico de classe, tornando-se esmaecida a visão dos interesses históricos de classe. A fragmentação do proletariado ocorre no plano da contingência do sistema do capital, entretanto, no plano da essência, nunca o trabalho abstrato possuiu tanta efetividade ontológica como categoria de ser do mundo do trabalho. Portanto, o trabalho abstrato como categoria ontológico-sociológica da modernidade do capital constituiu o mundo do trabalho.

[...] sob as condições do capitalismo global, com a III Revolução Tecnológica, que a vigência do trabalho abstrato se intensifica. [...] apesar da “fragmentação de classe” no plano da contingência, a integração orgânica das formas de trabalho concreto através da sua base essencial como trabalho abstrato, é deveras intensiva. A constituição das redes virtuais, como forma técnica da nova produção do capital, exacerba a efetividade do trabalho abstrato. (Ibid., p, 89).

---

<sup>38</sup> Aquisição de caráter ou atributos distintivos da espécie humana em relação às espécies ancestrais.

Por conseguinte, o “trabalho social materialidade do trabalho abstrato nunca esteve tão socializado e, ao mesmo tempo, nunca adquiriu uma forma social tão estranhada”. Segundo Alves (2007), é isso que o faz aparecer como “capital social total”, mas, na verdade, revela-se “antípoda” aos interesses dos trabalhadores. Isso constitui “*a suprema contradição do sistema do capital — apesar da produção ser tão intensamente socializada, a apropriação é acerbamente privada, inclusive através da apropriação dos fundos públicos (como demonstram as políticas neoliberais dos últimos trinta anos)*”. (ALVES, 2007, p. 89, grifo nosso).

### **3.3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL — EDUCAÇÃO COM FOCO EM COMPETÊNCIAS: CONDICIONALIDADES, POSSIBILIDADES, LIMITES E DUALISMO NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR**

Na era da globalização, devemos compreender que as mutações orgânicas da produção capitalista e da reprodução do capital constituíram um complexo ideológico que alcança os trabalhadores através da determinação das políticas de formação profissional que carrega em seu bojo conceitos e significado de “empregabilidade e competência”. (ALVES, 2007).

Observamos a caracterização forçosa da reestruturação produtiva, cujo “momento predominante” ainda é o toyotismo, que reconfigurou mudanças estruturais no mercado de trabalho e na própria estrutura das qualificações profissionais com impacto decisório nas políticas educacionais e nas demandas formuladas à escola ou aos espaços formais e não formais de ensino (Idem).

O toyotismo é uma nova ideologia orgânica da produção capitalista sob a mundialização do capital, exigindo, para o seu pleno desenvolvimento, uma “reforma intelectual e moral” do mundo do trabalho. Como ainda não se constituiu como um sistema de vida e modo de desenvolvimento do metabolismo do capital, o toyotismo possui uma hegemonia social precária. (Ibid., p. 249).

Alves (2007) explica que ainda estamos “imersos num processo de transição para um novo modo de desenvolvimento do capital, que ainda não se constituiu e nada garante que possa se constituir”. Isso porque as políticas neoliberais e “o complexo midiático-cultural” que sustentam constituíram um mecanismo poderoso



de produção de (*in*)consciência centradas no toyotismo para a construção social das necessidades da produção e da reprodução do capital, que “atinge e seduz ganhadores e perdedores, incluídos e excluídos”.

As novas habilidades cognitivas e comportamentais possuem significação contraditória. Por um lado, expressam a exigência orgânica da produção de mercadorias, com suas novas qualificações adequadas à lógica do toyotismo, com suas novas exigências de subsunção real do trabalho ao capital. (Ibid., p. 249).

Desse modo, são requeridas dos trabalhadores “habilidades humanas” alinhadas à nova base técnica de produção do capital, buscando compatibilizar os trabalhadores aos sistemas de máquinas complexas, produto das forças produtivas do trabalho social. Portanto, promove-se a exploração da força de trabalho pelas novas qualificações exigidas na produção social no processo civilizatório e assim devemos compreender que superação dessa imersão só pode ser alcançada pela dinâmica da luta de classes.

Ramos (2004) ratifica Alves (2007), pois compreende que o trabalho como princípio educativo não significa desenvolver competências mercantilizáveis, e que o processo educativo deve também preencher exigências específicas para que os cidadãos possam participar direta e ativamente no trabalho socialmente produtivo (FRIGOTTO, 1989), na essência.

Implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeito do seu dever. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento desse processo que permite perceber que, dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo. (Ibid., p. 8).

Alves (2007) e Ramos (2004) concordam que devemos criticar o conceito de empregabilidade que traduz as exigências de qualificações e constitui um dos eixos ideológicos da formação profissional sob o toyotismo. Ademais, esse conceito incorpora em si o discurso ideológico e a falsa promessa de inclusão social no sistema orgânico do capital. Por conseguinte, o discurso da empregabilidade “oculta, mascara, inculca” a natureza “perversa” do desenvolvimento do capitalismo tardio e dependente “sustentáculo para a dominação [...] que necessita de seu controle para

manter seus privilégios e interesses de classes, ou seja, a lógica da produção destrutiva e da exclusão social” (FERNANDES, 1973 apud ANTUNES, 2009, p. 250).

De acordo com Alves (2007), o conceito de empregabilidade tende a se tornar um senso-comum nas ideologias de formação profissional no capitalismo global. Portanto, constitui um dos conceitos mais significativos do toyotismo e que se vê representado, lamentavelmente, nas políticas de formação profissional.

A empregabilidade se incorpora no senso comum como significado que contribui a estruturar, orientar e definir as opções (ou a falta de opções) dos indivíduos no campo educacional e no mercado de trabalho, tornando-se também “a” referência norteadora, o “dever ser” dos programas de formação profissional e, inclusive, das próprias políticas educacionais. (GENTILI, 1998, p. 252).

Podemos concluir, preliminarmente, que a educação e a formação profissional que se aproximem da plena formação humana devem promover a possibilidade de homens e mulheres desenvolverem-se e apropriarem-se do seu ser de forma global, dos seus sentidos e potencialidades como fonte realização. Isso porque o processo de conhecimento e de realização individual deve ser expressão social e ultrapassar a dimensão do “agir unicamente determinado pela necessidade de subsistência” (RAMOS, 2004, p. 26).

Diante disso, vale resgatar que um documento-base elaborado pelas Centrais Sindicais, em 1996, manifestava que:

Pressuposto da apropriação do conhecimento sobre a realidade social e a realidade do trabalho e, portanto, condição indispensável para a intervenção dos trabalhadores na vida em sociedade, nas relações de trabalho e no mercado de trabalho, o ensino profissional é patrimônio social e deve estar integrado ao sistema regular de ensino na luta mais geral por uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade para a população. (CUT, CGT e FS, 1996, p. 1 apud CIAVATTA, 1998, p. 75).

Compreendemos que a formação humana deve ser ampla e total para agir e superar “abordagens individualizantes de conceitos como cidadania, liberdade, personalidade” (RAMOS, 2004, p. 26), com o entendimento de que o “ser humano é um ser social por natureza e história” (MARX, 1978, p. 10). Por conseguinte, vamos perceber que as dinâmicas associativas aos valores da personalidade e da ética humana construída pela vontade coletiva ultrapassam as reivindicações específicas

e o limite da ética individual (RAMOS, 2004).

[...] a liberdade individual não se desvincula da realidade social, nem termina onde começa a dos outros, mas se desenvolve ainda mais quando se encontra com a dos outros. Portanto, a cidadania plena não se esgota em princípios formais legitimados pela lógica liberal burguesa, antes pressupõe que cada indivíduo reconheça em si a generalidade do ser humano universal, constituindo-se, com os outros, o sujeito coletivo de um novo projeto social. (Ibid., p. 6).

Precisamos ser capazes de perceber as transformações na cultura que depreendem mudanças que processam novos modos de mediação didática, pois, do que apresentamos até o momento, com Alves (2007), Ramos (2004) e todos os demais estudiosos críticos do capitalismo, é que existe uma incorporação na cultura pós-moderna. Portanto, a Educação<sup>39</sup> projeta até os espaços de formação formais e não formais. E, também, o desenvolvimento das competências nos trabalhadores possui função auxiliar de adaptação das pessoas às instabilidades da vida, particularmente ao contexto de trabalho, de forma autônoma e flexível (RAMOS, 2004).

Devemos ter claro que a questão da flexibilização e adaptação vieram travestidas pelo discurso de novas competências que exigem dos trabalhadores um comportamento psicológico de “resiliência” diante dos desafios postos pela instabilidade da vida. Ademais, ressaltamos que a temática é preocupante e guarda relação direta com o objeto desta pesquisa, que foi realizada durante a incidência da 1ª e 2ª onda de Sars-CoV-2, Covid-19, que se alastrou pelo mundo, afetando inúmeros países e suas economias e mais gravemente o Brasil, escancarando a enorme desigualdade socioeconômica da população brasileira, evidenciando a fragilidade dos sistemas de saúde, assistência social e educação.

### **3.4 O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL COMO ALTERNATIVA**

Ciavatta (2007) elenca princípios que constituem os fundamentos mais gerais

---

<sup>39</sup> Educação, em sentido amplo, significa ensinar e aprender, pois diariamente o ser humano está aprendendo algo novo e essa aprendizagem ocorre através de ensinamentos de valores, costumes situações vivenciadas ou experiências, passadas de geração para geração (ANPEd, 1988).

de uma determinada racionalidade, e deles derivam as leis ou as questões mais específicas. Em relação ao “trabalho como princípio educativo”, devemos compreender que tal afirmação, emergente da relação “trabalho e educação”, possui sentido amplo e mais geral, que afirma o “caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano” (Ibid., p. 1).

Ademais, infere que o seu caráter mais específico - precisamente, no *locus* da crítica marxista, mediado pelas categorias presentes no materialismo histórico - deve ser compreendido como “parte do trabalho como produtor dos meios de vida, tanto nos aspectos materiais como culturais”, ou seja, “de [...] elemento de conhecimento, de criação material e simbólica, e de formas de sociabilidade” (MARX, 1979, p. 149-150).

Ciavatta (2007) explicita que, na historicidade do universo “Trabalho-Educação”, criou-se, no início dos anos 1980, como área de pesquisa no Brasil, o Grupo de Trabalho “Educação e Trabalho”, no âmbito da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). E, na ocasião da realização da 11ª Reunião Anual da Associação, em 1988, houve o “aprofundamento da temática do trabalho no interior do capitalismo hoje, a questão do trabalho como princípio educativo” (FRIGOTTO, 1988, p. 25).

[...] o trabalho como princípio educativo, a afirmação remete à relação entre o trabalho e a educação, no qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. Seu campo específico de discussão teórica é o materialismo histórico em que se parte do trabalho como produtor dos meios de vida, tanto nos aspectos materiais como culturais, ou seja, de conhecimento, de criação material e simbólica, e de formas de sociabilidade. (Ibid., p. 25).

Assim, no ano de 1989, o Grupo de Trabalho “Trabalho e Educação” passou a ser denominado de Grupo “Trabalho-Educação”. Por conseguinte, sob essa nova denominação, o “trabalho” foi destacado como parte fundamental da sociedade, com uma “totalidade social” na qual a educação se situa como uma das mediações do mundo do trabalho e de suas contradições.

A inversão dos termos para Trabalho e Educação seguiu-se ao avanço das forças progressistas, cujos intelectuais mais ativos, como lideranças do GT, eram Gaudêncio Frigotto, Miguel Arroyo, Paolo Nosella, Acácia Kuenzer, Lucília Machado. Eram estudiosos das obras de Marx, a exemplo de O

Capital (Marx, 1980); da Crítica à Economia Política (Marx, 1977); dos escritos de Gramsci, introduzidos, principalmente, por Dermeval Saviani (1980) e de outros trabalhos de intelectuais brasileiros, como Octavio Ianni, Caio Prado Jr., Florestan Fernandes. (CIAVATTA, 2007, p. 20).

Desse modo, os pesquisadores desenvolveram estudos sobre “o mundo do trabalho, o mercado de trabalho, as relações de trabalho, a formação profissional, técnica e tecnológica, a educação dos trabalhadores, a formação integrada entre o ensino médio e a educação profissional”, tomando o trabalho como princípio educativo, vinculado à própria forma de ser dos seres humanos (CIAVATTA, 2007, p. 21).

Ramos (2004) explicita que, na política educacional, o trabalho pode ser considerado “princípio educativo” sob três sentidos distintos, mas articulados entre si:

[...] num primeiro sentido — o trabalho é princípio educativo na medida em que determina pelo grau de desenvolvimento social atingindo, historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. [...] Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. [...] Finalmente, o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica de trabalho: o trabalho pedagógico. (SAVIANI, 1989, p. 1-2).

Em consonância a esse referencial, emerge a “politecnia ou educação tecnológica”, que fundamenta suas propostas de educação básica, tomando o “trabalho como princípio educativo”. Assim, essa categoria da educação tecnológica, sob a lógica de Gramsci (1991b), toma a educação como produto do trabalho humano que transforma a natureza com vistas a objetivos coletivos. Isso porque a educação tecnológica promove a conexão entre “ensino e trabalho, tomando como base o trabalho produtivo, pois exclui todo tipo de oposição entre ‘cultura e profissão’ (SAVIANI, 1989, p. 1-20)”.

De acordo com Manacorda (2007), não tanto na medida em que pode propiciar uma multiplicidade de escolhas profissionais, mas na medida em que a atividade operativa social esteja fundamentada nos aspectos mais modernos, revolucionários, integrais do saber. Para isso, o processo educativo deve orientar no sentido de formar homens omnilaterais inseridos na atividade social, após terem sido

“levados” a certo grau de maturidade social e capacidade, de criação intelectual e prática, com autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 1991b, p. 121).

O conceito de omnilateralidade é de grande importância para a reflexão em torno do problema da educação em Marx. Ele se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas. (SOUSA JR., 1994, p. 100).

O conceito de omnilateralidade, cunhado por Marx (1988), deve ser compreendido como a ruptura com o homem limitado da sociedade capitalista, pois a sua origem está na educação socialista que “pretendia formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica”. Dela se originou uma formação completa para todos, conforme queriam os utopistas do Renascimento, Comenius<sup>40</sup>, principalmente, os socialistas da primeira metade do século XIX.

Marx (1988) extrai das contradições da produção social a necessidade de uma formação científico-tecnológica em substituição à unilateralidade burguesa que revela suas fontes:

[...] a unilateralidade burguesa se revela de diversas formas: de início a partir da própria separação em classes sociais antagônicas, base segundo a qual se desenvolvem modos diferentes de apropriação e explicação do real; revela-se ainda por meio do desenvolvimento dos indivíduos em direções específicas; pela especialização da formação; pelo quase exclusivo desenvolvimento no plano intelectual ou no plano manual; pela internalização de valores burgueses relacionados à competitividade, ao individualismo, egoísmo, etc. (SOUSA JR., 1994, p. 98-114).

Manacorda (2007) explica que Gramsci (1991b), na verdade, coloca o “trabalho como princípio educativo imanente da escola elementar”; e esse enfatiza, ao mesmo tempo, o momento conceitual e o fatural, o momento teórico e o prático, já se reportando a Marx, porém, à concepção que tem do trabalho como uma relação imediatamente instituída entre a sociedade e a natureza, para transformar a natureza e socializá-la, e que fundamenta o equilíbrio entre ordem social e ordem natural. Essa concepção sintetiza todos os termos marxianos da história da indústria como relação real entre homem e natureza e como processo de

---

<sup>40</sup> Jan Amos Komenský – “Comenius” (1592-1670) foi um bispo protestante da Igreja Morávia, educador, cientista e escritor checo. Como pedagogo, é considerado o fundador da didática moderna, que idealizava uma escola moderna no contexto do século XVII, tendo como preceito “Ensinar tudo a todos”.

humanização da natureza.

Nesse sentido, a categoria educação tecnológica, na perspectiva de Gramsci (1991b), é própria da educação que toma a tecnologia como produto do trabalho humano que transforma a natureza com vistas a objetivos coletivos. A educação tecnológica refere-se à conexão entre ensino e trabalho como base para o trabalho produtivo que exclui toda oposição entre cultura e profissão. Isto, como nos ensina Manacorda (1990), não tanto na medida em que pode propiciar uma multiplicidade de escolhas profissionais, mas na medida em que é atividade operativa social, que se fundamenta nos aspectos mais modernos, revolucionários, integrais do saber (RAMOS, 2004).

Manacorda (2007) explica que Marx, nos Manuscritos de 1844, define a relação “homem-natureza no trabalho” como uma relação voluntária, consciente e universal, mas ao mesmo tempo uma natureza inorgânica que nada mais é que o devir da natureza para o homem e a geração do homem pelo trabalho humano. Assim, a indústria é a relação histórica real com a natureza – aparece, pela primeira vez, nesse contexto, a expressão onilateral, exatamente quando Marx diz que “[...] o homem se apropria de uma maneira onilateral do seu ser onilateral, portanto, como homem total” (MARX, 1952, p. 261).

Ramos (2004) afirma que esse processo educativo se orienta no sentido de formar homens omnilaterais que sejam inseridos na atividade social após terem sido “levado[s] a certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 1991b, p. 121). E ainda:

[...] não é o trabalho concreto nem o trabalho alienado o princípio educativo, mas o trabalho como elemento da atividade geral e universal que, no seu estado mais avançado, guarda o momento histórico objetivo da própria liberdade concreta. [...] a liberdade dos trabalhadores o sentido do trabalho como princípio pedagógico. [...] liberdade e necessidade são pressupostos e resultados da produção da existência humana, da construção de um novo modo de produção e de uma nova cultura. (GRAMSCI, 1991, p. 121).

Como somos parte da natureza, dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e “educativo”.

[...] É dentro desta perspectiva que Marx sinaliza a dimensão educativa do trabalho, mesmo quando o trabalho se dá sob a negatividade das relações de classe existentes no capitalismo. A própria forma de trabalho capitalista não é natural, mas produzida pelos seres humanos. A luta histórica é para superá-la. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 2).

Ramos (2004) declara que, pelo capitalismo, o homem se aliena pelo trabalho, mas também pode encontrar a consciência da sua função social. Para Gramsci (1991b), o trabalho como princípio educativo constitui elemento da atividade geral e universal e, no seu estado mais avançado, propicia liberdade concreta, liberdade aos trabalhadores. E essa deve ser a finalidade do princípio pedagógico que assume trabalho como princípio educativo e que tem como “pressupostos e resultados da produção da existência humana, a construção de um novo modo de produção e de uma nova cultura” (RAMOS, 2004, p. 6).

Portanto, devemos compreender que há entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura uma relação indissociável que significa que o “trabalho, como princípio educativo, não significa aprender fazendo”. Por conseguinte, não equivale a formar para o exercício da atividade do trabalho, pois, ao considerar o trabalho como princípio educativo, equivale dizer que o ser humano é o produtor da sua realidade (RAMOS, 2004). Por essa razão, ele se apropria da realidade e pode transformá-la, visto que todos nós somos sujeitos da nossa história e da nossa realidade, pois, em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social (Idem).

Assim, o trabalho como prática econômica proporciona os mecanismos para a existência humana e, a partir do trabalho, nós produzimos nossas riquezas e



satisfazemos nossas necessidades. Por conseguinte, dessa relação econômica o trabalho vai se tornando fundamento para a profissionalização (CIAVATTA, 2005). Nessa perspectiva, devemos pensar que, na “integração do trabalho, da ciência e da cultura, a profissionalização se opõe à simples formação para o mercado de trabalho”, pois a práxis humana se dá por meio da incorporação de valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos (RAMOS, 2004, p. 4-5).

Portanto, formar profissionalmente não significa preparar um indivíduo exclusivamente para o exercício do trabalho, mas proporcionar que ele compreenda “a dinâmica sócio-produtiva das sociedades modernas”, e ainda habilitar os indivíduos para o exercício crítico e autônomo de profissões.

[...] defendemos que o projeto unitário [...] que não elide as singularidades dos grupos sociais, mas se constitui como síntese do diverso, tem o trabalho como o primeiro fundamento da educação como prática social [...] além do sentido ontológico do trabalho, toma especial importância seu sentido histórico [...] explicita mais claramente o modo como o saber se relaciona com o processo de trabalho, convertendo-se em força produtiva. (SAVIANI, 1987, p. 15).

Consoante a Saviani (1987), devemos compreender o trabalho também como categoria econômica, o que justifica a existência de projetos de formação que incorporem processos formativos específicos para o trabalho, que sejam capazes de permitir ao indivíduo a compreensão do trabalho no seu duplo sentido “ontológico” e “histórico”.

*Ontológico*, como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos; *Histórico*, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos. (SAVIANI, 1987, p. 17, grifo nosso).

O trabalho, como princípio educativo no sentido ontológico, deve proporcionar ao indivíduo a compreensão acerca do processo histórico da produção científica e tecnológica do conhecimento para ampliação das suas capacidades e potencialidades. No segundo sentido “histórico”, deve privilegiar a participação do indivíduo na construção do processo educativo produtivo específico para o trabalho, compreendido como uma forma reconhecida e contratual da venda da força de

trabalho, pois a formação específica para o trabalho se configura no contexto (RAMOS, 2004).

[...] se pela formação geral as pessoas adquirem conhecimentos que permitam compreender a realidade, na formação profissional o conhecimento científico adquire, para o trabalhador, o sentido de força produtiva, traduzindo-se em técnicas e procedimentos, a partir da compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos básicos que o possibilitarão à atuação autônoma e consciente na dinâmica econômica da sociedade. (RAMOS, 2004, p. 47).

A concepção de cultura deve embasar a formação geral e formação específica de diferentes formas, pois o conhecimento traz as razões, os problemas e as dúvidas que motivaram o avanço do conhecimento numa sociedade e “historicismo”, como método (GRAMSCI, 1991), ajuda a superar o “enciclopedismo” — quando conceitos históricos são transformados em dogmas, e o “espontaneísmo”, forma acrítica de apropriação dos fenômenos, não ultrapassa o senso comum (RAMOS, 2004).

Portanto, a organização “deve integrar, em um mesmo currículo, a formação plena do educando” e, por conseguinte, possibilitar que ele estabeleça “construções intelectuais elevadas”, ou seja, “a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento” e, assim, alcançar a formação humana integral (RAMOS, 2004, p. 47).

Ciavatta (2005) nos leva a refletir o que é ou poderia vir a ser a formação integrada, pois, ainda — o que seria integrada? A autora explicita que a terminologia remete ao sentido de “completude”, da compreensão da unidade que implica tratar a educação ou as ações educativas na sua “totalidade social”, isto posto, nas “múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos”.

No que tange à formação integrada, significa romper com a separação da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho, seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial na educação básica, técnica, tecnológica ou superior. Isso significa evocar o trabalho como princípio educativo para superar “a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual”, incorporando à dimensão intelectual a dimensão produtiva para a formação de trabalhadores capazes de atuarem como “cidadãos-dirigentes” (CIAVATTA, 2005, p. 85).

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao [...] adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (Ibid., p. 85).

Portanto, dois pressupostos devem ser descritos, segundo Ramos (2005) — o primeiro é fundamental compreender “homens e mulheres são seres histórico-sociais” atuando no mundo real/concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais e nesse processo são produtores de conhecimentos. Nesses termos, “a história da humanidade é a história da produção da existência humana e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem, mediada pelo trabalho”. E é por essa razão que “[...] o trabalho é mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento” (RAMOS, 2004, p. 42, grifo nosso).

O segundo pressuposto — é que a realidade real/concreta constitui uma “totalidade, síntese de múltiplas relações”, pois a totalidade significa um todo estruturado e dialético, para o qual um fato ou um conjunto de fatos pode ser compreendido racionalmente pela determinação das relações que o(s) constitui (em) (KOSIK, 2010, p. 13-14). Por conseguinte, o somatório dos pressupostos alcançou uma ordenação epistemológica que consiste na compreensão do conhecimento como uma produção do pensamento “[...] pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva” (RAMOS, 2004, p. 42).

[...] aprender a determinar essas relações exige o método materialista histórico, que parte do concreto empírico — forma como a realidade se manifesta — e, mediante uma determinação mais precisa através da análise, chega a relações gerais que são determinantes da realidade concreta. O processo de conhecimento implica, após a análise, elaborar a síntese que representa o concreto, agora como uma reprodução do pensamento conduzido pelas determinações que o constituem. (Ibid., p. 42).

Portanto, devemos considerar a dimensão do trabalho pedagógico, pois a forma e a maneira de explicitação e exposição precisam restabelecer as relações

dinâmicas e dialéticas entre os conceitos. E, assim, precisam reconstituir as relações, reconfigurando a “totalidade concreta” da sua origem, de maneira que seja possível revelar gradativamente o objeto a ser conhecido, evidenciando suas particularidades e peculiaridades inerentes (Idem).

Por fim, deve-se compor um currículo integrado, organizado de modo que o conhecimento e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem permitam que os conceitos sejam aprendidos na sua totalidade concreta como sistema de relações que se pretender “explicar/compreender” (RAMOS, 2004) para mediar a formação humana integral.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O trabalho é a ação humana de integração com a realidade para a satisfação de necessidades e a produção de liberdade. Nesse sentido, o trabalho não é emprego, não é ação econômica específica. Trabalho é produção, criação, realização humanas. (RAMOS, 2002, p. 04).

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico construído ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Assim, nos dedicamos ao levantamento bibliográfico relacionando a institucionalização da noção de competência na educação e no trabalho. Ademais, realizamos o levantamento dos cursos de formação oferecidos aos servidores do Poder Judiciário goiano no período de 2009 a 2019 e, ainda, a pesquisa documental das normativas (leis, resoluções, decretos, portarias e outros documentos) que dispuseram sobre a formação dos trabalhadores do Poder Judiciário goiano.

Por conseguinte, realizamos a análise de conteúdo categorial segundo Bardin (1977), igualmente, a consecução das etapas da análise, construção das unidades de registro e, também, elaboração do índice, dos indicadores, categorias e inferências. Destacamos que nossa pesquisa se insere na Área de Ensino (Área 46)<sup>41</sup>, integrante da grande área multidisciplinar constituída do núcleo dos programas das áreas de ensino de ciências e matemática (Portaria da Capes nº 83/2011), constituinte da justaposição dos aspectos epistemológicos, educacional e social, respectivamente.

Desse modo, nosso objeto de estudo constitui um processo de institucionalização da formação profissional com foco em competências e, por isso, reafirma o caráter educacional desta investigação.

### 4.1 O MÉTODO

Como indicado anteriormente, esta investigação fundamenta-se na relação educacional e formativa dos trabalhadores do judiciário goiano. Assim, *“os estudos que investigam processos de produção em educação, exigem a identificação do*

---

<sup>41</sup> Documento de Área. Área 46. Ensino.

*paradigma epistemológico que o fundamenta*” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 75, grifo nosso).

Em relação a isso, Sánchez Gamboa (1996) nos adverte que a acepção de paradigma não deve ser associada ao mesmo sentido que é dado nas ciências físicas e nas ciências naturais, pois antecede a formação de teorias e constitui os instrumentos e os métodos validados para a construção de processos de investigação. Isso porque

[...] formação do pesquisador não pode restringir-se ao domínio de algumas técnicas de coleta, registro e tratamento dos dados. As técnicas não são suficientes, nem constituem em si mesmas uma instância autônoma do conhecimento científico. Estas têm valor como parte dos métodos. O método, ou o caminho do conhecimento é mais amplo e complexo. Por sua vez, um método é uma teoria de ciência em ação que implica critérios de cientificidade, concepções de objeto e de sujeito, maneiras de estabelecer essa relação cognitiva e que necessariamente remetem a teorias de conhecimento e a concepções filosóficas do real. Essas diversas concepções dão suporte às diversas abordagens utilizadas nas construções científicas e na produção de conhecimentos. (Ibid., p. 7).

Ademais, explicita que podemos classificar as pesquisas científicas em três grandes grupos — as empírico-analíticas, as fenomenológico-hermenêuticas e as histórico-dialéticas. Por conseguinte, ao agrupamento, teríamos a “matriz paradigmática”, em nível técnico, metodológico e teórico capaz de expressar a lógica epistemológica, filosófica e ontológica do objeto pesquisado (Ibid., p. 7).

Todo processo de produção de conhecimento é a manifestação de uma estrutura de pensamento (qualquer que seja o grau de estruturação e coerência interna) que inclui conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos que implicam sempre modos de trabalhar e de omitir. (BENGOCHEA; CORTÊS; ZEMELMAN, 1978, p. 76).

Nesta pesquisa, optamos pelo paradigma epistemológico do materialismo histórico-dialético, pois acreditamos na sua capacidade de “compreender a dinâmica da sociedade onde os processos educativos se realizam e adquirem sentidos” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 128, grifo nosso). As três categorias nucleares do método, “historicidade, dialética e totalidade”, são suficientes para explicitar questões subjacentes ao fenômeno das competências.

Pela acepção marxista, compreendemos o homem como ser social ontológico e histórico e isso nos permite a compreensão dos processos de educação em qualquer contexto que se constituam em mediação da reprodução social. Sendo

assim, fundamos nossas análises na historicidade para localizar a emergência do paradigma das competências na totalidade dos processos produtivos que dialeticamente consubstanciam políticas de formação dos trabalhadores.

A categoria de totalidade significa [...] de um lado, que à realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas. (LUKÁCS, 1967, p. 240).

A totalidade conecta realidades singulares da reprodução social garantindo sua especificidade ao mesmo tempo em que articula as formas de sociabilidade.

[...] cada parte que compõe esse conjunto articulado é em si mesma uma totalidade, cada uma dessas partes é composta de maior ou menor complexidade, porém, não pode ser entendida como meramente elemento simples que não as separa, mas, ao contrário, compõe o todo inter-relacionado, a realidade objetiva, o mundo. [...] cada um desses conjuntos se determinam reciprocamente e que sua natureza é resultado de uma permanente processualidade. (TONET, 2013, p. 96).

Assim, para o materialismo histórico-dialético, a ordem social se assenta sobre a produção capitalista, e esta caracteriza todo o movimento do pensamento social vigente, determinando, portanto, as condições da sua materialidade e o modo como os homens estabelecem as relações sociais.

Tais mediações singulares que compõem a totalidade não são dados naturais ou uma dádiva de um espírito superior. Esses processos são constituídos por seres humanos histórica e socialmente localizados que se organizam e se movimentam socialmente tendo como referência e superando os determinantes históricos que compõem a realidade social. Assim, a historicidade revela o movimento humano social de constituição da realidade.

## **4.2 A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA**

O processo de caracterização da pesquisa indica direções que podem ser utilizadas pelo pesquisador, a direção qualitativa ou a quantitativa. Desse modo, esta investigação caracteriza-se como qualitativa, que, para Chizzotti (2014), significa que

[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (Ibid., p. 78).

Por conseguinte, “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

A preocupação central desta investigação centrou-se nas concepções de competência que organizaram a formação dos trabalhadores do judiciário goiano. Essas concepções se relacionam não só com a natureza do trabalho judicial, mas também com as transformações gerenciais experimentadas pelo trabalho flexível na sociedade capitalista.

Triviños (1987) diz que a apreensão do movimento real do objeto exige a apreensão das principais características desse objeto, restabelecendo as conexões sócio-históricas. Para tal, deve-se determinar uma coleta de amostragem suficientemente capaz de evidenciar a realidade onde o fenômeno se realiza. Nessa perspectiva, alcançamos o nível exploratório, pois, conforme salienta, “os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema”, podendo servir ainda “para levantar possíveis problemas de pesquisa” (Ibid., p. 109).

Na dimensão descritiva, nossa pesquisa preocupou-se com a descrição dos processos e mecanismos internos de planejamento do Poder Judiciário goiano e da sua relação com a institucionalização das competências. Utilizamos um conjunto de categorias e classificações, pois o “estudo descritivo pretende descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade” (Ibid., p. 110).

### **4.3 A ANÁLISE DOCUMENTAL**

Como conjunto de dados relevantes para a pesquisa, lançamos vista sobre as normativas (leis, resoluções, decretos, portarias e outros documentos), no período



de 2009 a 2019, que dispuseram sobre a institucionalização das competências no Poder Judiciário goiano. Assim, neste adensamento teórico, buscamos as interlocuções e os argumentos necessários para compreendermos como se efetiva a formação por competências para servidores do Poder Judiciário goiano.

<b>Ano</b>	<b>Legislação</b>	<b>Disposições</b>
2007/2009	Plano de Gestão biênio	O Plano de Gestão 2007/2009 do Poder Judiciário do Estado de Goiás foi elaborado nos termos da Resolução nº 49/2007, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ, que dispõe sobre o Núcleo de Estatística e Gestão Estratégica nos órgãos do Poder Judiciário).
2009/2011	Plano de Gestão biênio	O Plano de Gestão 2009/2011 do Poder Judiciário do Estado de Goiás foi elaborado nos termos da Resolução nº 70/2009, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ, que instituiu o Planejamento e a Gestão Estratégica no âmbito do Poder Judiciário).
2011/2013	Plano de Gestão biênio	O Plano de Gestão 2011/2013 do Poder Judiciário do Estado de Goiás foi elaborado nos termos da Resolução nº 70/2009, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ, que instituiu o Planejamento e a Gestão Estratégica no âmbito do Poder Judiciário).
2013/2015	Plano de Gestão biênio	O Plano de Gestão 2013/2015 do Poder Judiciário do Estado de Goiás foi elaborado nos termos da Resolução nº 198/2014, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ, que instituiu a Estratégia Nacional do Poder Judiciário e traçou as diretrizes para o período de 2015/2020).
2015/2017	Plano de Gestão biênio	O Plano de Gestão 2015/2017 do Poder Judiciário do Estado de Goiás foi elaborado nos termos da Resolução nº 198/2014, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ, que instituiu a Estratégia Nacional do Poder Judiciário e traçou as diretrizes para o

		período de 2015/2020).
2017/2019	Plano de Gestão biênio	O Plano de Gestão 2019/2021 do Poder Judiciário do Estado de Goiás foi elaborado nos termos da Resolução nº 198/2014, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ, que instituiu a Estratégia Nacional do Poder Judiciário e traçou as diretrizes para o período de 2015/2020).
2017/2019	Plano de Capacitação	Plano de Capacitação para o Biênio 2017/2019 com foco nas principais necessidades de capacitação de magistrados e servidores, de forma a tornar a prestação jurisdicional mais célere, eficiente e comprometida com os valores culturais, sociais e ambientais preconizados pelo Plano Estratégico do TJG.
2019/2021	Plano de Capacitação	Plano de Capacitação para o Biênio 2019/2021 com foco nas principais necessidades de capacitação de magistrados e servidores, de forma a tornar a prestação jurisdicional mais célere, eficiente e comprometida com os valores culturais, sociais e ambientais preconizados pelo Plano Estratégico do TJG.
2012	Lei nº 17.663/2012	Dispõe sobre a reestruturação da Carreira dos Servidores do Poder Judiciário do Estado de Goiás e dá outras providências.
2012	Resolução TJGO nº 14/2012.	Dispõe sobre a regulamentação dos artigos 8º, 16 a 19; 24 e 25 da Lei nº 17.663, de 14 de junho de 2012, e dá outras providências.
2014	Resolução CNJ nº 192/2014.	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação e Aperfeiçoamento dos Servidores do Poder Judiciário.
2020	Decreto Judiciário TJGO nº 1.637/2020	Institui a Política de Governança e Gestão de Pessoas, no âmbito do Poder Judiciário do Estado de Goiás.

2021	Decreto Judiciário nº 1.404/2021	Criou o Comitê da Governança e da Gestão de Pessoas.
------	----------------------------------	--

**Quadro 3:** Normativas que dispõem sobre a formação dos trabalhadores

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir das normativas (Leis, Resoluções, Decretos, Portarias etc.) que dispõem sobre a Formação dos Trabalhadores do Poder Judiciário goiano (2009 a 2020).

#### 4.4 A ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados seguiu o que Bardin (1977) indica, ou seja, um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistematizados e objetivos, a descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Ibid., p. 42).

Todo o processo de levantamento e organização dos dados, codificação, categorização e interpretação presentes na análise de conteúdo obedecem a três etapas básicas apontadas por Bardin (1977), a saber: a pré-análise; a exploração do material; e, por fim, o tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

A pré-análise ou a primeira etapa do processo de análise de conteúdo, como nos elucida a autora acima citada, consiste na organização do material e separação do conteúdo que é relevante ao estudo. No caso do nosso estudo, tal etapa consistiu no levantamento das regulamentações dos planos de gestão e trabalho pertinentes à pesquisa.

Bardin (1977) aponta que a segunda etapa, denominada de exploração do material, consiste no estudo aprofundado apoiado no referencial teórico e nos pressupostos do trabalho. E esse é o momento em que, de posse da primeira aproximação das regulamentações, buscamos elaborar quadros e tabelas organizando tanto os cursos que foram ofertados quanto grades de análise sobre a formação e as competências.

O primeiro passo para a análise documental consistiu na análise da visão, da missão, do planejamento estratégico, dos macroprocessos, do regimento interno e de todos os documentos relacionados aos objetivos estratégicos da organização. Procedemos então à seleção dos dados textuais que apuram as informações mais

importantes e relevantes.

E, por fim, Bardin (1977) apresenta a etapa do tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Para essa autora, esse é o momento da análise de conteúdo que aprofunda as reflexões e conexões das ideias com a realidade social mais ampla. Nesse instante é que a análise ganhou profundidade e amplitude, pois foram organizadas a história recente da formação dos trabalhadores do judiciário; o conteúdo e a incidência dos planos de gestão e capacitação; e, por fim, as conexões da formação oferecida pelo judiciário goiano e os modelos de competências.

O tratamento dos resultados obtidos e interpretação constituiu então uma síntese que os pesquisadores realizam de análise dos conteúdos em tela. No presente estudo, esse foi o momento em que o pesquisador possuiu maiores elementos de interpretação e articulação do conteúdo das normativas com o referencial teórico, sendo que esse processo foi carregado de categorizações e interpretações.

## 5 OS DADOS E A REALIDADE

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (VÁZQUEZ, 1977, p. 207).

Neste capítulo, apresentamos as discussões e consolidação dos dados e elaboração das primeiras conclusões acerca da dimensão quali-quantitativa dos cursos de formação, documentação e normativas que dispuseram sobre a institucionalização das competências para aperfeiçoamento dos(as) servidores(ras) do Poder Judiciário goiano.

### 5.1 PERCURSO DE CONSTITUIÇÃO E A OFERTA DE FORMAÇÃO PARA OS SERVIDORES DO JUDICIÁRIO GOIANO

No período de 2009 a 2011, constatamos que a Escola Judicial do Estado de Goiás (EJUG) ainda não havia sido constituída, localizando-se, nesse período, o Núcleo de Educação a distância do Tribunal de Justiça do Estado de Goiás (NEaD-TJGO), dotado da “função de apoio e desenvolvimento contínuo do capital humano” do Poder Judiciário goiano. Obtivemos uma base de cursos que estão dispostos nos quadros a seguir.

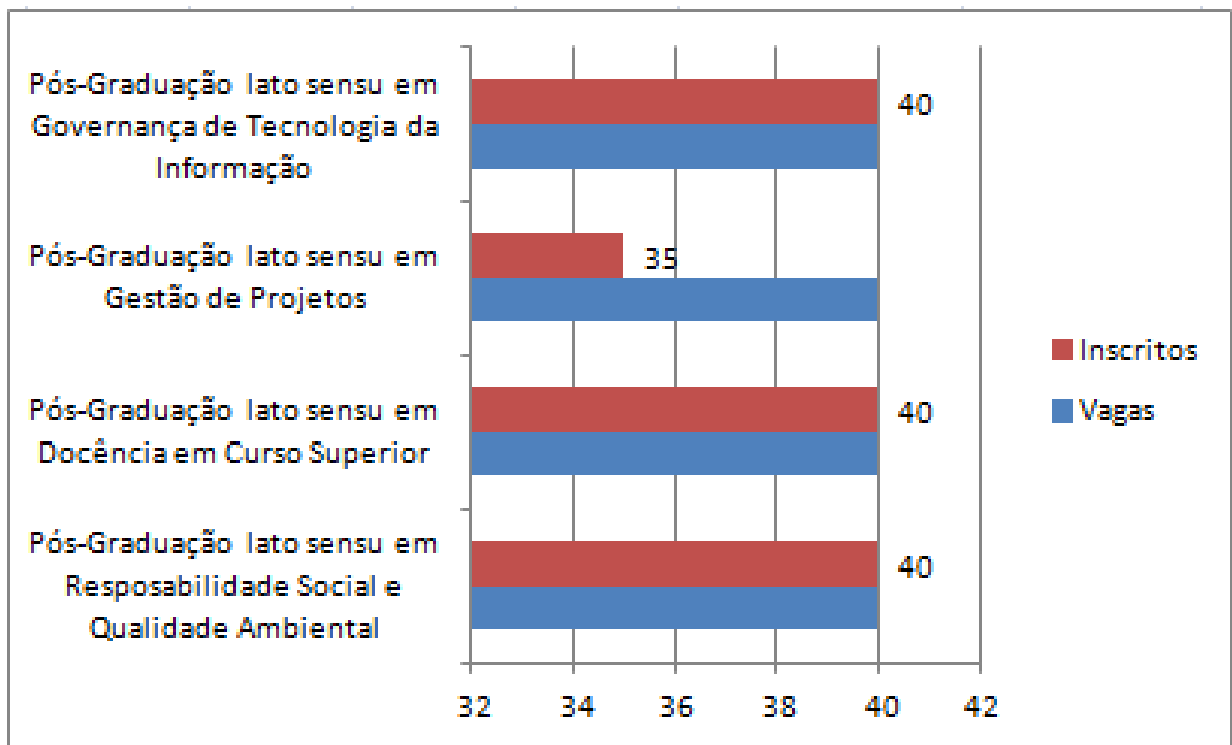
Ano	Universidade do Poder Judiciário de Goiás (UniJudi)
2010	Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Responsabilidade Social e Qualidade Ambiental
2010	Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Docência em Curso Superior
2010	Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Gestão de Projetos
2010	Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Governança de Tecnologia da Informação

**Quadro 4:** Pós-graduação *lato sensu* por área de conhecimento

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir das informações disponíveis no Diário de Justiça Eletrônico do Poder Judiciário goiano (DJE/GO, ano 2010).

O projeto UniJudi teve por objetivo ampliar o quadro técnico de servidores(as) nas áreas de interesse para o Tribunal e, por conseguinte, ofereceu cada curso com 40 (quarenta) vagas de pós-graduação na modalidade presencial, resultando no investimento direto em 160 (cento e sessenta) servidores(as) lotados nas comarcas da capital e interior (Quadro 4).

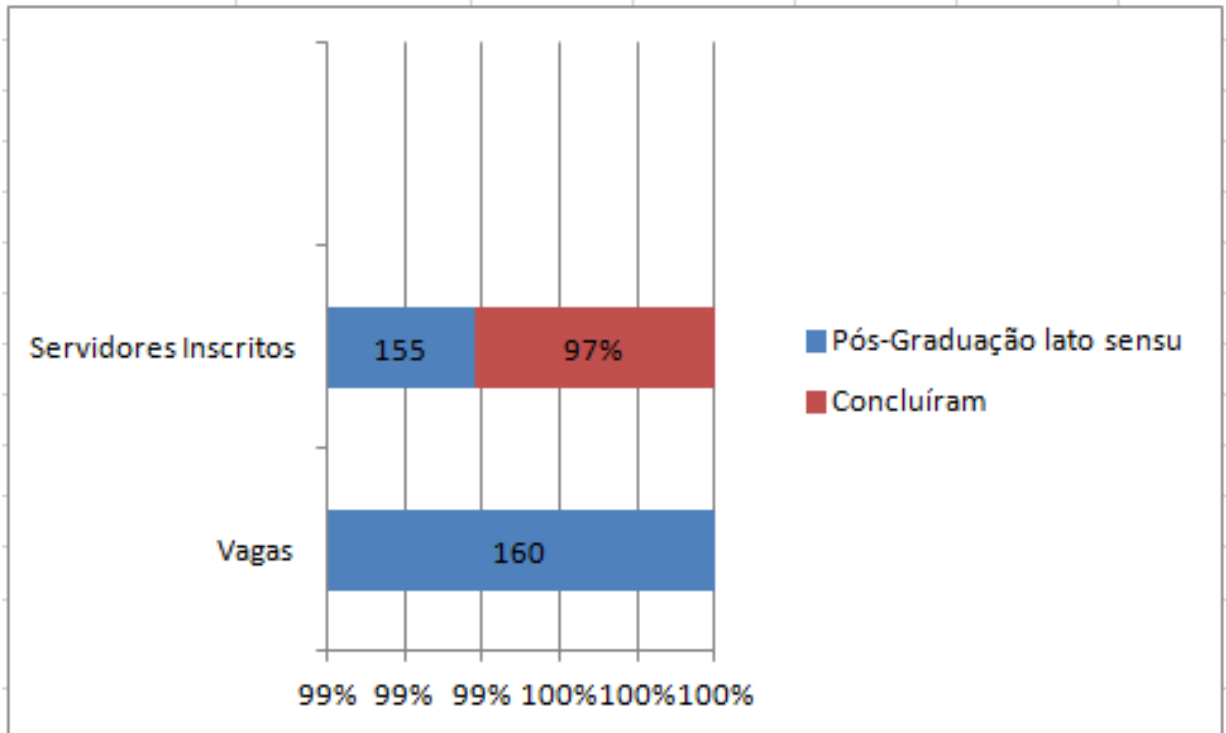
No edital de chamamento interno, foi condicionada a participação somente aos servidores(as) lotados nas 13 (treze) regiões judiciárias que reúnem as 127 (cento e vinte e sete) comarcas do Estado.



**Gráfico 1:** Pós-graduação UniJudi (2010)

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir das fontes de pesquisa (2009/2011).

Os cursos foram custeados pelo Tribunal na totalidade das suas despesas (da mensalidade até as despesas com material didático, transporte e hospedagem). Assim, foi validada a oferta de 155 (cento e cinquenta e cinco) vagas aos servidores(as) que, ao assinarem o termo de inscrição, assentiram com o compromisso de compartilhar conhecimentos. E, por essa razão, tornaram-se multiplicadores para os(as) demais servidores(as) nos cursos de treinamentos internos.



**Gráfico 2:** Alcance dos cursos de pós-graduação UniJudi (2010)

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir das fontes de pesquisa (2009/2011).

Notadamente, dentre as 160 vagas nos cursos de pós-graduação, 155 servidores(as) concluíram, portanto, 97% de cumprimento da consecução da estratégia traçada no Plano de Gestão biênio (2009/2011), que consistia em capacitar 100% dos servidores(as) como multiplicadores dos conhecimentos através de cursos de treinamentos internos para os demais servidores(as) do Tribunal.

Ambientação ao <i>Moodle</i>
Plataforma <i>Moodle</i>
Treinamento <i>Moodle</i>
Fórum Permanente de Formação de Tutores para EaD

**Quadro 5:** Cursos Educação a Distância (2009 a 2011)

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir das informações disponíveis na Pesquisa sobre Educação a Distância no Poder Judiciário realizado pelo CNJ.

Observamos que o processo de formação e aperfeiçoamento dos(as) servidores(ras) ganhou forte impulso com a criação do NeaD-TJGO. Esse processo de desenvolvimento seguiu etapas estruturadas de adoção da tecnologia *moodle*, desenho do ambiente virtual, preparação dos tutores, que, no primeiro momento, foram convidados a participar como voluntários sob a lógica de implementação

gradativa da Educação a Distância no âmbito do Poder Judiciário goiano.

O NeaD-TJGO, ao oferecer os cursos dispostos no Quadro 5, possibilitou a criação do ambiente virtual de aprendizagem, “sala de aula virtual”, que permitiu a reunião de um grupo de servidores voluntários interessados na temática. Ao construir dois grupos de tutores, o NeaD-TJGO apresentou um conjunto de atividades de ambientação na plataforma e treinamento dos recursos e funcionalidades no *moodle*.

Dentre os(as) servidores(as) participantes, houve a seleção daqueles que apresentaram maior desempenho no desenvolvimento das atividades ao longo da formação. O NeaD-TJGO tinha clara a preocupação de preparar esse grupo de servidores(as) para o manuseio das ferramentas e recursos disponíveis no *moodle*, devendo, no futuro, assistir os novos ingressos nas atividades assíncronas e síncronas no ambiente virtual on-line.

A Liderança Administração do Tempo
Atendimento ao público
Direitos Humanos e Mediações de Conflitos
Educação Financeira
Eficiência no Atendimento ao Cliente
Ética e Cidadania
Excelência no Atendimento
Qualidade no Serviço Público

**Quadro 6:** Cursos Gestão de Pessoas e Meio Ambiente (2009 a 2011)

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir das informações disponíveis na Pesquisa sobre Educação a Distância no Poder Judiciário realizado pelo CNJ.



A Língua Portuguesa como ferramenta de trabalho com ênfase em redação oficial
Língua Portuguesa - Produção de Textos
Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa
Oficina de Concordância
Questões Ortográficas
Questões Práticas de Português
Redação Jurídica
Redação Oficial
Revisão Gramatical de Língua Portuguesa

**Quadro 7:** Cursos Português (2009 a 2011)

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir das informações disponíveis na Pesquisa sobre Educação a Distância no Poder Judiciário realizado pelo CNJ.

<b>PLANEJAMENTO E GESTÃO ESTRATÉGICA</b>
Elaboração de Planejamento Estratégico
Gerenciamento de Projetos
Gestão de Processos
I Fórum de Planejamento, Estratégia e Gestão pensando o futuro do Judiciário goiano
Noções Básicas de Processos, Noções de Gestão por Processos
Planejamento Estratégico
<b>DIREITO</b>
Aperfeiçoamento de Magistrados – Processo Civil
Aperfeiçoamento de Magistrados – Processo Penal – Penal
Direito das Sucessões
Introdução ao Direito Constitucional
Investigação e Inteligência
Oficina de Linguagem Jurídico-Judiciária
Procedimentos e Práticas de Vara Criminal Especializada
<b>FERRAMENTAS</b>
<i>Broffice Calc</i>
<i>Broffice Writer</i>
Redes de Comunicação, Intranet e Correio Eletrônico
<b>ESPECÍFICOS</b>
Atos de Comunicação para Oficiais de Justiça
Central de Mandados
Competência e Estrutura das Varas Criminais Especializadas
Sistema de Cálculo Penal
Atos de Comunicação para Oficiais de Justiça
Sistema de Gerenciamento de Processos de Diárias
Técnicas de Mediação aplicada à Conciliação
Noções de Contabilidade
Educação Corporativa, do Congresso Brasileiro de Educação Corporativa do Judiciário (Conecjus)

**Quadro 8:** Cursos por área de conhecimento/tema (2009 a 2011)

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir das informações disponíveis na Pesquisa sobre Educação a Distância no Poder Judiciário realizada pelo CNJ.

Observamos que a formação e o aperfeiçoamento dos(as) servidores(ras) (Quadro 6, 7 e 8) consideraram o desenvolvimento das competências necessárias ao desempenho funcional dos(as) magistrados(as) e servidores(as), em diferentes níveis e espaços ocupacionais, viabilizando a aplicação dos conhecimentos ao exercício funcional do dia a dia para atingir os objetivos estratégicos do Poder Judiciário do Estado de Goiás.

Consoante a missão institucional de “Realizar justiça, assegurando à sociedade um serviço acessível, ágil, eficaz e efetivo, que resguarde a todos o direito, a dignidade e a cidadania” (TJGO), o Poder Judiciário goiano elaborou e executou diagnose junto à área-meio e área-fim (judicante e administrativa) para levantar as necessidades de formação e o aperfeiçoamento dos(as) servidores(ras) para cumprimento dos objetivos da gestão do biênio.

A partir do diagnóstico, a Escola propõe cursos internos de formação e de aperfeiçoamento para os(as) magistrados(as) servidores(as), os quais são recrutados para participar da formação e atuar posteriormente como multiplicação do conhecimento mediante remuneração de instrutoria interna. A Escola realiza seus cursos de forma presencial, a distância e semipresencial. Na perspectiva presencial, utiliza espaço físico próprio ou demais espaços pertencentes ao Poder Judiciário goiano, tal qual o edifício do Fórum das comarcas no interior.

**Figura 4:** Escola Judicial goiana (EJUG)

**Fonte:** Criada pelo autor com uso dos modelos mais personalizáveis do Word, a partir das informações públicas constantes no sítio da Escola.

Os cursos presenciais são realizados no espaço da própria Escola ou nos espaços disponíveis nas comarcas do interior. Em relação aos cursos a distância, ressaltamos que, desde a criação do NeaD-TJGO, em 2011, a Escola tem desenvolvido através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) fundados na autoaprendizagem.



**Figura 5:** Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

**Fonte:** Criada pelo autor com uso dos modelos mais personalizáveis do Word, a partir das informações públicas constantes no sítio de acesso ao AVA da EJUG.

Na perspectiva dos cursos semipresenciais, a Escola desenvolve a formação e o aperfeiçoamento de forma mista, centrados no processo de “autoaprendizagem”<sup>42</sup>, incorporando-os aos recursos tecnológicos e didáticos para atendimento das diferentes necessidades estritamente para o interesse público do Poder Judiciário goiano.

Também são oferecidos cursos ao público em geral sempre que identificado o interesse do Poder Judiciário para disseminar conhecimentos específicos e de repercussão para a sociedade. Assim, são realizados congressos, simpósios e atividades correlatas e, nesses últimos dois anos, 2018 a 2021, uma quantidade de *webinários*<sup>43</sup>, *lives*<sup>44</sup> e eventos *on-line* e encontros para discussão de temas polêmicos ou pouco conhecidos para o público em geral.

<sup>42</sup> A autoaprendizagem é a forma de aprender, por si mesmo, conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, seja através do estudo, seja através da experiência. Na autoaprendizagem, o indivíduo procura sozinho a informação, práticas ou as experiências.

<sup>43</sup> O termo *webnário* é uma variação do inglês: *webinar*, contração da expressão *web-based seminar*

A formação e o aperfeiçoamento têm alcançado a dimensão *lato* e *stricto sensu* quando da oferta de bolsas de estudo na modalidade pós-graduação em razão do encerramento do projeto UniJudi “universidade corporativa” no ano de 2011 e com a criação da EJUG (Resolução TJGO nº 40/2015). Anualmente, são publicados editais de chamamento que oportunizam aos magistrados(as) e servidores(as) a oferta de bolsas de estudos.

Além disso, a formação e o aperfeiçoamento têm sido sistematizados pela criação de grupos de estudos e discussões, nos quais a Escola organiza espaços físicos ou virtuais para a realização de reuniões de cunho educativo e instrutivo, troca de experiências, elaboração e publicação de produtos educativos de interesse comum aos magistrados(as) e servidores(as) para aplicação das suas atividades laborais.

---

que é um seminário sediado na internet.

<sup>44</sup> *Live streaming* refere-se à media de *streaming* gravado e transmitido em tempo real.

<b>CURSO</b>	<b>MODALIDADE</b>
Segurança pessoal em parceria com Polícia Civil	Presencial
Atualização Jurídica com temas da Resolução nº 2 da ENFAM, pelo menos 1 curso de cada tema, curso misto, 30h em EaD e 10h presenciais	Semipresencial
Alterações Legislativas	Presencial
Administração Judiciária: Gestão Processual, Gestão de Pessoas, de Materiais e de Resultados	Presencial
Treinamento de <i>Mídia/Media Training</i>	Presencial
Impacto Social, Econômico e Ambiental das decisões Judiciais e a Proteção do Vulnerável	Presencial
Demandas Repetitivas	Presencial
Direitos Humanos	Presencial
Adjudicação de Direitos Fundamentais pelo Poder Judiciário	Presencial
Prestações da Seguridade Social: Aspectos Materiais e Processuais	Presencial
Registros Públicos, Cidadania e Fiscalização dos Serviços Extrajudiciais	Presencial
Ética e Deontologia da Magistratura	Presencial
Qualidade de Vida e Trabalho	Presencial
Ética, deontologia e mídia social	Semipresencial
Atualização em Infância e Juventude (Enfam)	Presencial
Execução Penal (Enfam)	Presencial
FONAMEC	Presencial
Aspectos relevantes na Judicialização da Saúde	Presencial
Seminário O judiciário e o mercado imobiliário: Um diálogo necessário	Presencial
Seminário Não desvie o olhar	Presencial
Formação de Formadores pela Enfam	Presencial
Teoria e Prática dos Precedentes	EaD
Depoimento Especial de Crianças e Adolescentes	EaD
Formação de Formadores - Módulo Planejamento de Ensino	EaD
Remédios Constitucionais	EaD
Gestão de Pessoas	EaD

Aspectos Gerais e Questões Controvertidas do Sistema Penitenciário Federal	EaD
Teoria e Prática dos Precedentes	EaD
Formação de Formadores: Desenvolvimento Docente – Nível 1 – Módulo 1	EaD
Improbidade Administrativa	EaD
Gestão Cartorária	EaD
Execução Penal	EaD
Demandas Repetitivas e Grandes Litigantes	EaD
O Sistema dos Juizados Especiais Estaduais	EaD
Formação de Tutores no Contexto da Magistratura	EaD
O Juiz e a Atividade Notarial e Registral	EaD
Formação de Formadores: Desenvolvimento Docente – Nível 2 – Módulo 2	EaD
Fórum - O Sistema dos Juizados Especiais Estaduais	EaD
Atualização Infância e Juventude (Enfam)	EaD
Sistema e Cadastro de Pessoas no Banco Nacional de Mandados de Prisão (BNMP)	EaD
Execução Penal (Enfam)	EaD
Introdução à Justiça Restaurativa	EaD
Módulo I – Introdução ao Direito da Infância e Juventude – novo	EaD
Módulo II – Depoimento Especial e Escuta e a Escuta no Sistema Justiça	EaD
O juiz e o serviço extrajudicial	EaD
Processo Penal (Enfam)	EaD
Processo Penal Descomplicado	EaD
Tribunal do Júri	EaD
Gestão Cartorária	EaD
Formação em Liderança Positiva para Magistrados	Presencial
Encontro de Diretores de Foro	Presencial
Administração Judiciária – novo	EaD
Gestão de Pessoas – (Enfam)	EaD

**Quadro 9:** Cursos para magistrados(as) no período de 2012 a 2019

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir do portfólio de cursos de formação oferecidos aos



magistrados(as) do Poder Judiciário goiano.

<b>CURSO</b>	<b>MODALIDADE</b>
12 S – novo	EaD
Administração do tempo	EaD
Água para todos	EaD
Atendimento humanizado	EaD
Curso Prático de escrita e redação de textos oficiais	Presencial
Educação financeira	EaD
Ética, uma questão de escolha	EaD
Excelência no atendimento ao público	
Formação de Competências Interpessoais: Excelência no Atendimento	EaD
Gestão do Conhecimento	Presencial
Gestão Documental	EaD
Improbidade administrativa	EaD
Inglês Instrumental básico	EaD
Introdução Funcional	EaD
Introdução à Gestão Socioambiental	Presencial
<i>LibreOffice calc</i>	EaD
<i>LibreOffice writer</i>	EaD
Qualidade de vida no trabalho: as contribuições do Programa 12S	EaD
Reforma Ortográfica – novo	EaD
Segurança da informação	EaD
Workshop de Acolhimento e Integração	EaD
Alienação Parental – novo	Presencial
Aspectos introdutórios sobre o sistema recursal-novo	EaD
Atualização – Área administrativa: Temas polêmicos em Gestão de contratos, Lei 8.666/93 e termo de referência	EaD
Conojus – Congresso de Oficiais de Justiça	EaD
Contratações Públicas	Presencial

Curso de Escuta Especial	EaD
Excelência no atendimento ao público	Semipresencial
Formação de Competências Interpessoais: Excelência no Atendimento	EaD
Gestão do Conhecimento	Presencial
Gestão Documental	EaD
Improbidade administrativa	EaD
Inglês Instrumental básico	EaD
Introdução Funcional	EaD
Curso de mediação e conciliação (NUPEMEC)	Presencial
Curso prático de ExecPenWeb	Presencial
Curso prático de PJD	Presencial
Curso prático de Proad avançado	Presencial
Curso Preparatório para Assessores de 1º Grau	Presencial
Curso Preparatório para Assessores de 2º Grau	Presencial
Encontro de Gestores de Pessoas	Presencial
Evento sobre Violência Doméstica (Coordenadoria da Mulher)	Presencial
Fiscalização de Contratos Administrativos – novo	EaD
Formação de Educadores do TJGO	EaD
Formação de Formadores: Desenvolvimento Docente – Nível 1 – Módulo 2	EaD
Formação de Formadores: Desenvolvimento Docente – Nível 1 – Módulo 2	EaD
Formação de gestores do fundo rotativo	Semipresencial
Formação de Tutores no Contexto da Magistratura	EaD
Formação de Tutores	EaD
Fórum de BNMP	EaD
Fórum de Contadoria	EaD
Fórum de ExecPenWeb	EaD
Fórum de Gestores do Fundo Rotativo	EaD

Fundo Rotativo	EaD
Gestão Cartorária	EaD
Grupos de estudos com os Assessores Correccionais	EaD
H5P	EaD
Introdução ao Direito Constitucional – novo	EaD
Justiça Restaurativa	Presencial
Módulo I – Introdução ao Direito da Infância e Juventude – novo	EaD
Módulo II – Depoimento Especial e Escuta e a Escuta no Sistema Justiça	EaD
Oficiais de Justiça – Módulo 1 (Busca e Apreensão)	EaD
Oficiais de Justiça – Módulo 2 (novo CPC)	EaD
Oficiais de Justiça – Módulo 3 (Avaliação)	EaD
Preparação para assessor de Gabinete de 2º grau	Presencial
Preparação Psicossocial e Jurídica para adotantes	Presencial
Processo Administrativo Digital – PROAD	EaD
Treinamento em elaboração ágil de projetos	EaD
Votação Eletrônica	Presencial
<i>Workshop</i> Infância e Juventude	Presencial
Curso de mediação e conciliação (NUPEMEC)	Presencial
Curso prático de ExecPenWeb	EaD
Curso prático de PJD	EaD
<i>Workshop</i> para contadores	EaD
Fórum de Educadores da EJUG	EaD
Fórum de PJD	Presencial
Fórum Gestão de Pessoas	EaD
Fórum Gestão Documental	EaD
Curso Liderar é Servir	EaD
Gerenciamento de Projetos	EaD

Gestão de Processos	EaD
Gestão Estratégica com uso do <i>BSC</i> – <i>Balanced Scorecard</i> – novo	EaD
Governança, Gestão de Risco e Controle I	EaD

**Quadro 10:** Cursos para servidores(as) no período de 2012 a 2019

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir do portfólio de cursos de formação oferecidos aos servidores do Poder Judiciário goiano.

Há um número crescente de formação a distância (EaD), todavia, devemos observar com cautela a utilização da modalidade a distância para aplicação nos contextos e conteúdo, tornando-a mecanismo de democratização do acesso à Educação como um todo e não apenas como um instrumento de substituição das aulas presenciais mediadas por docente ou por profissional habilitado para o exercício do ensino. No Quadro 10, podemos observar que as questões de gestão ou humanas estão ora EaD, ora presenciais, e esse formato híbrido deve ser utilizado para ampliar as possibilidades de aprendizagem entre os alunos.

Por conseguinte, a condução da pesquisa pelo materialismo histórico-dialético nos exige, como método, o olhar atento e reflexivo sobre a realidade e o desenvolvimento das disciplinas, a exemplo, a formação de educadores a ser realizada de forma híbrida privilegiando a sociointeração. De igual modo, devemos considerar que a EaD constitui uma modalidade de educação mediada pela tecnologia e não substitui a aplicação de metodologias adequadas ao contexto da crítica e do discurso crítico tal qual se espera da Formação de Educadores do TJGO, entre outras.

## 5.2 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA FORMAÇÃO DOS(AS) SERVIDORES(RAS) DO PODER JUDICIÁRIO GOIANO

Por meio da Resolução nº 192/2014, o CNJ, instituiu a Política Nacional de Aperfeiçoamento dos Trabalhadores do Poder Judiciário. Nesse ato normativo, definiu a “Gestão por Competências” como a estratégia para a formação e o aperfeiçoamento técnico dos(as) servidores(ras) da Justiça, considerando a necessidade de fomentar e viabilizar o desenvolvimento de servidores, bem como a produção e a disseminação de conhecimentos, visando ao aperfeiçoamento

institucional dos órgãos do Poder Judiciário.

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

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

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

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

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

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

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

VII – educação a distância: processo de aprendizagem interativo, tridimensional, de construção coletiva de conhecimento, com foco no aluno, mediado por tecnologias educacionais síncronas e/ou assíncronas. (Art. 2º, DA RESOLUÇÃO Nº 192/2014, grifo nosso).

Observamos, no artigo 2º da Resolução, que o CNJ direciona a noção de competências para formação e aperfeiçoamento dos(as) servidores(ras) numa “lógica de organização em rede” (ZARIFIAN, 1999). Simultaneamente, constatamos, na proposta de desenvolvimento de “*conhecimentos, habilidades e atitudes*” (PARRY, 1996) priorizando o desempenho (SPENCER, L. M.; SPENCER S. M., 1993) das funções, pois os servidores devem ser orientados para processos de aprendizagem que promovam “*o saber, o saber fazer e o saber ser*” (ZARIFIAN, 1999), na perspectiva da estratégia organizacional (BOYATZIS, 1982).

Essa definição de “competências” alinha-se simultaneamente ao discurso estadunidense de McClelland (1973), Boyatzis (1982), Spencer, L. M. e Spencer, S. M. (1993) e Parry (1996). Esses autores tomam a noção de competências sob a lógica da psicologia comportamental que caminhou em paralelo ao processo de desenvolvimento capitalista no qual a competência corresponderia a uma característica subjacente ao indivíduo para desempenho de tarefa para reprodução do capital.

Ademais, a Resolução CNJ nº 192/2014 apresenta elementos que podem ser “saber ser; saber fazer” na perspectiva da estratégia organizacional que se vincula à linguagem próxima de perfil gerencial – fordista, própria do processo de produção de massa e da entrega às demandas do mercado. Portanto, o que vemos aqui é a clara relação de produtividade descrita no primeiro capítulo, quando da incursão histórica pelos processos de produção e reprodução capitalista mediados pelo taylorismo-fordismo e, posteriormente, pela crise desses dois e emergência da forma flexível de produção que tem no toyotismo seu principal expoente.

Para o CNJ (2014), o aperfeiçoamento constitui um processo de desenvolvimento profissional contínuo e de “competências estratégicas e essenciais para a melhoria da prestação jurisdicional”. Isso porque devem ser oferecidas aos magistrados(as) e servidores(as) ações educativas que possibilitem o desenvolvimento de “conhecimentos, habilidades e atitudes” para a melhoria da prestação jurisdicional, e, por conseguinte, alcance aos objetivos estratégicos do Poder Judiciário.

[...] o objetivo estratégico do Poder Judiciário de desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes dos magistrados e servidores, aprovados pela Resolução CNJ n. 70, de 18 de março de 2009; o disposto na Resolução CNJ n. 111, de 6 de abril de 2010, que instituiu o Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Servidores do Poder Judiciário (CEAJud); A necessidade de adoção de diretrizes nacionais para nortear as unidades de formação e aperfeiçoamento técnico dos servidores da Justiça; a necessidade de fomentar e viabilizar o desenvolvimento de servidores, bem como a produção e a disseminação de conhecimentos, visando ao aperfeiçoamento institucional dos órgãos do Poder Judiciário; o disposto no art. 5º da Resolução CNJ n. 159, de 12 de novembro de 2012, que dispõe sobre as diretrizes administrativas e financeiras para a formação de magistrados(as) e servidores(as) do Poder Judiciário. (RESOLUÇÃO Nº 192/2014, DJE/CNJ Nº 79, DE 09/05/2014, p. 6).

Em consonância com a estratégia nacional do Poder Judiciário vigente (Resolução CNJ nº 198/2014) aos Tribunais de Justiça dos Estados e aos Conselhos da Justiça, é indicado o alcance dos componentes da missão, visão, valores nos macrodesafios do Poder Judiciário (incisos II a VII, do art. 92, da CF/88).

*Missão:* Realizar Justiça. Missão do Poder Judiciário Fortalecer o Estado Democrático e fomentar a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, por meio de uma efetiva prestação jurisdicional.

[...]

*Visão do Poder Judiciário:* Ser reconhecido pela sociedade como instrumento efetivo de justiça, equidade e paz social. Ter credibilidade e ser reconhecido como um Poder célere, acessível, responsável, imparcial,

efetivo e justo, que busca o ideal democrático e promove a paz social, garantindo o exercício pleno dos direitos de cidadania.

[...]

*Atributos de valor para a sociedade:* Credibilidade, Celeridade, Modernidade, Acessibilidade, Transparência e Controle Social, Responsabilidade Social e Ambiental, Imparcialidade, Ética e Probidade;

[...]

*Macrodesafios do Poder Judiciário:* Efetividade na prestação jurisdicional; Garantia dos direitos de cidadania; Combate à corrupção e à improbidade administrativa; Celeridade e produtividade na prestação jurisdicional; Adoção de soluções alternativas de conflito; Gestão das demandas repetitivas e dos grandes litigantes; Impulso às execuções fiscais, cíveis e trabalhistas; Aprimoramento da gestão da justiça criminal; Fortalecimento da segurança do processo eleitoral; Melhoria da Gestão de Pessoas; Aperfeiçoamento da Gestão de Custos; Instituição da Governança Judiciária; Melhoria da Infraestrutura e Governança de TI; (ESTRATÉGIA NACIONAL DO PODER JUDICIÁRIO, 2015–2020, ELABORADA A PARTIR DA RESOLUÇÃO Nº 198/2014, DJE/CNJ nº 114, de 3/07/2014, p. 4-7; 16-19, grifo nosso).

Assim, a institucionalização da noção de competências para formação dos(as) magistrados(as) e servidores(as) será fundamentada, no que couber, na Estratégia Nacional do Poder Judiciário, mantendo-se sempre alinhada aos componentes institucionais (missão, visão e valores) e, por conseguinte, aos macrodesafios. Esses funcionam como temas geradores e/ou eixos curriculares que trazem à tona os problemas centrais que deverão ser enfrentados pelos órgãos do Poder Judiciário.

Portanto, a implementação da Política Nacional de Formação e Aperfeiçoamento dos(as) servidores(as) do Poder Judiciário (Resolução nº 192/2014), no âmbito do Poder Judiciário goiano, tem sido institucionalizada em consonância à Estratégia Nacional (Resolução CNJ nº 198/2014), que, dentre outras disposições, instituiu também o Planejamento Estratégico (sexênio) e o Plano de Gestão (biênio), que constituem dois importantes instrumentos da Governança e da Gestão Estratégica.

O primeiro, o Planejamento Estratégico (sexênio), traz consigo os macrodesafios, a perspectiva e os objetivos a serem enfrentados a longo prazo, neste caso, seis anos. Em relação ao segundo instrumento, o Plano de Gestão serve para o desdobramento das diretrizes previstas no planejamento de longo prazo. Esse plano traduz as metas e os indicadores a serem alcançados pelos(as) magistrados(as) e servidores(as) no prazo de dois anos (biênio).

Devemos observar que o Plano de Gestão constitui um mecanismo administrativo que materializa a administração do Poder Judiciário local. Portanto, é



elaborado a cada biênio, logo após as eleições<sup>45</sup> para a presidência do TJGO, momento em que são eleitos o novo Egrégio presidente, o vice-presidente, o corregedor-geral, o ouvidor-geral e os demais membros do corpo diretivo.

Art. 19. Sem prejuízo do Plano Estratégico de Formação e Aperfeiçoamento de Servidores elaborados e mantidos pelos tribunais, o Conselho Nacional de Justiça coordenará a instituição do Plano Estratégico Nacional, comum a todos os tribunais.

§ 1º O plano estratégico previsto neste artigo preconizará o alinhamento das ações de capacitação com as diretrizes nacionais para gestão de pessoas previstas no planejamento estratégico do Poder Judiciário.

§ 2º O Plano Estratégico Nacional está descrito no Anexo desta Resolução, e terá suas metas revistas a cada biênio. (RESOLUÇÃO Nº 192/2014, DJE/CNJ n.º 79, de 09/05/2014, p. 6).

Ademais, em consonância ao artigo 19, §1º e 2º, da Resolução CNJ nº 192/2014, foi introduzido o Plano de Capacitação (biênio), também denominado plano acessório, que funciona como um instrumento da Governança e de Gestão da Formação e do Aperfeiçoamento, com temática própria e assunto específico voltado para o desenvolvimento de pessoal. Paralelamente ao planejamento estratégico (sexênio) e ao Plano de Gestão (biênio), esse planejamento da capacitação traduz as diretrizes previstas na Política de Formação e de Aperfeiçoamento dos(as) servidores(ras) do Poder Judiciário com foco na gestão por competências e conduz a Administração ao alcance dos resultados, metas e indicadores propostos.



**Figura 6:** Plano de Gestão (biênio)

**Fonte:** Capturadas pelo autor com a Ferramenta de Captura do *Windows* a partir das informações constantes no sítio <https://www.tjgo.jus.br/index.php/sge/planejamento-estrategico/plano-de-gestao>.

<sup>45</sup> Lei nº 20.827/2020 alterou o art. 5º, §1º, da Lei nº 13.644/2000, independente de integrar o Órgão Especial, podem concorrer aos cargos de presidente, vice-presidente e corregedor-geral da justiça.

À vista disso, os Planos de Gestão biênio (2007/2009, 2009/2011, 2011/2013, 2013/2015, 2015/2017, 2017/2019), bem como o Plano de Capacitação biênio (2015/2017, 2017/2019), constituíram os instrumentos para o desdobramento e institucionalização da noção de competências para formação dos(as) servidores(ras) do Poder Judiciário goiano.



**Figura 7:** Plano de Capacitação (biênio)

**Fonte:** Capturadas pelo autor com a Ferramenta de Captura do *Windows* partir das informações constantes no sítio <https://www.tjgo.jus.br/index.php/sge/planejamento-estrategico/plano-de-gestao>.

Conforme o artigo 2º, da Resolução CNJ nº 192/2014, a institucionalização da noção de competências é orientada pelas seguintes definições:

- I – formação: processo de desenvolvimento de um conjunto de conhecimentos e habilidades específicos a um determinado campo de atividade profissional;
- II – aperfeiçoamento: processo de desenvolvimento profissional contínuo e de competências estratégicas e essenciais para a melhoria da prestação jurisdicional;
- III – competência: conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos estratégicos dos órgãos do Poder Judiciário;
- IV – desenvolvimento de competências: processo de aprendizagem orientado para o saber, o saber fazer e o saber ser, na perspectiva da estratégia organizacional;

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

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

VII – educação a distância: processo de aprendizagem interativo, tridimensional, de construção coletiva de conhecimento, com foco no aluno, mediado por tecnologias educacionais síncronas e/ou assíncronas. (RESOLUÇÃO Nº 192/2014, DJE/CNJ Nº 79, DE 09/05/2014, p. 6).

Nesse sentido, a formação ou aperfeiçoamento deve fundar-se no princípio “*educação permanente*” (art. 3º, da Resolução CNJ nº 192/2014), pautada pelos valores da ética e pela prática da cidadania. Esses devem promover o desenvolvimento das competências necessárias por meio de ações e iniciativas integradas à missão, visão, aos valores institucionais e ao planejamento estratégico da gestão para a melhoria da qualidade do atendimento às demandas por prestação jurisdicional pela sociedade brasileira.

A política estabeleceu objetivos e novos parâmetros para nortear a atuação técnico-pedagógica das escolas judiciais e/ou unidades de formação, com vista a intensificar a oferta da educação permanente. Estimula assim a corresponsabilidade entre o servidor, o gestor, a escola judicial e a alta Administração, compreendendo o servidor “agente de inovação e aperfeiçoamento institucional”, pela valorização da gestão do conhecimento” (Incisos IV e V, do art. 3º, da Resolução CNJ nº 192/2014).

Ademais, determina fomento aos programas e projetos que fortaleçam a formação e o aperfeiçoamento contínuo, estimulando o autodesenvolvimento e a participação em ações de educação continuada dos(as) magistrados(as) servidores(as). Ainda estimula o intercâmbio e o estreitamento com outras unidades e outras instituições nacionais e internacionais de formação e, por fim, requer a avaliação sistemática dos resultados das ações de formação e de aperfeiçoamento dos(as) servidores(ras) do Poder Judiciário.

Portanto, a “formação” e o “aperfeiçoamento” terão caráter permanente desde o ingresso no Judiciário, na formação inicial para o desempenho das atividades inerentes às atribuições das unidades e, por consequência, na formação continuada das competências necessárias ao longo da vida funcional do servidor. Essa formação compreende: ações educacionais de ordem técnica, gerencial e

comportamental, formação de multiplicadores, programa de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Dito isso, devemos lembrar que, segundo o CNJ, a institucionalização da gestão por competências ocorre em oito estágios:

1. Definição da equipe responsável;
2. Institucionalização do projeto de gestão por competências;
3. Mapeamento das competências necessárias;
4. Diagnóstico de competências e análise do GAP (déficit de competências);
5. Implementação dos programas de desenvolvimento de competências;
6. Monitoramento das competências;
7. Desenvolvimento do sistema de recompensas;
8. Avaliação do programa de gestão por competências (Gestão por competências passo a passo: um guia de implementação, CEAJud – Brasília, DF. (CNJ, 2016, p. 17).

Por conseguinte, em consonância com a diretriz prevista na Política Nacional de Formação e de Aperfeiçoamento com foco na noção de competências, constatamos que o Poder Judiciário goiano, no período de março/2015 a agosto/2016, realizou o mapeamento para conhecer as “competências necessárias” dos(as) servidores(as) atuantes nas unidades judicantes do 1º e 2º Grau de Jurisdição (área-fim).

Na oportunidade, a Diretoria de Recursos Humanos (DRH) e a Secretaria de Gestão Estratégica (à época) procederam à análise documental relacionada aos magistrados(as) e servidores(ras) — Código de Organização Judiciária (Lei nº 9.129/81), do Estatuto dos(as) servidores(ras) Públicos Civis do Estado de Goiás (Lei nº 10.460/88), o Plano de Reestruturação da Carreira dos(as) servidores(ras) do Poder Judiciário de Goiás (Lei nº 17.663/12), o Edital do 1º Concurso Unificado (Edital nº 01/2014), o Planejamento Estratégico 2015-2020 (sexênio) e ainda aplicou questionários on-line para os servidores(as).

A consolidação desses macroprocessos de análise documental, entrevistas com servidores e aplicação de questionários on-line resultou no mapeamento das competências comuns e gerenciais (Quadro 11) e, também, nas competências específicas da Diretoria Judiciária, Gabinetes de 1º e 2º Grau, Escrivanias, Arquivo, Protocolo, Distribuição, Contado Judicial, Equipe Interprofissional Forense, Distribuição de Mandados, Oficiais de Justiça/Oficiais de Justiça Avaliador.

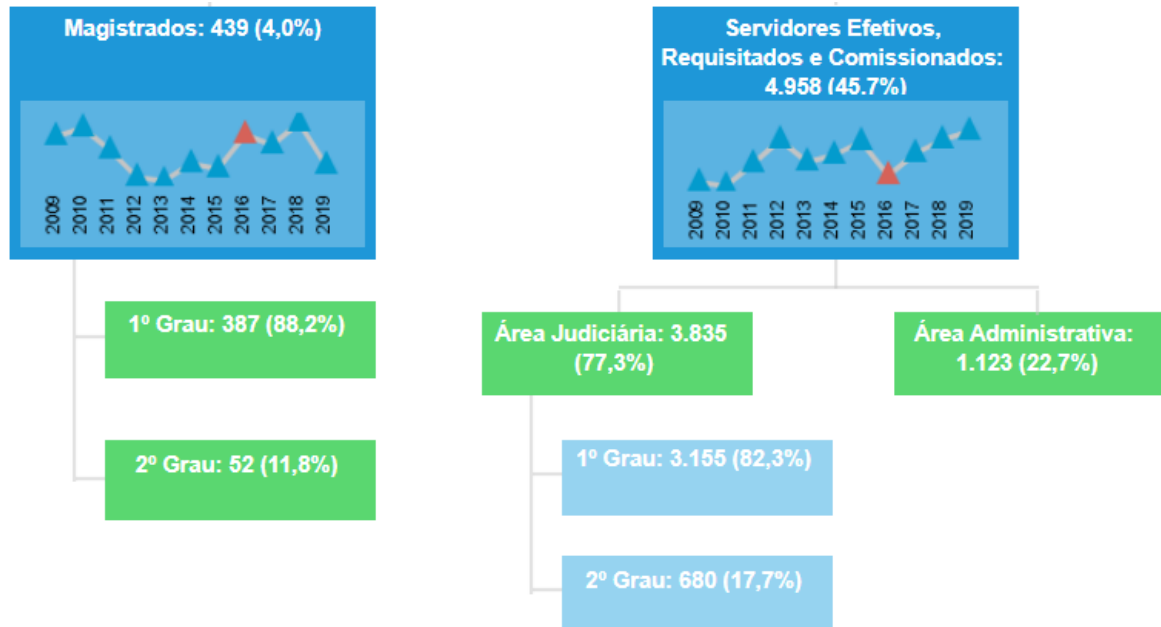
Desse mapeamento, empreendemos um processo de síntese e de elaboração de uma definição de competências (comuns, gerenciais e específicas) apropriada ao contexto de formação dos(as) magistrados(as), servidores(ras) do Poder Judiciário

goiano. Nesse sentido, consideramos o nível de maturidade em governança de pessoal e de gestão e, por conseguinte, a correlação dessas competências definidas com os cursos de formação e de aperfeiçoamento ofertados pela EJUG.

As Competências comuns referem-se ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias a todos os magistrados e servidores do PJGO, independentemente do local de sua lotação. As Competências gerenciais referem-se às que devem ser apresentadas pelos servidores que ocupam cargos gerenciais e possuem uma ou mais equipes sob sua coordenação ou servidores que pretendem desenvolver estas competências para o exercício de funções gerenciais. Por fim, as Competências específicas referem-se às relacionadas diretamente a processos de trabalho de caráter técnico e/ou vinculadas à especificidade de suas atribuições seja na área-meio ou área-fim do PJGO.

Portanto, em todas as competências comuns, gerenciais e específicas, buscam-se as competências necessárias ao desempenho funcional dos(as) magistrados(as) e servidores(ras), nos diferentes níveis e espaços ocupacionais, viabilizando a aplicação dos conhecimentos ao exercício funcional do dia a dia para o alcance dos objetivos estratégicos do Poder Judiciário do Estado de Goiás.

Ademais, considerando a grande amplitude do mapeamento das competências necessárias dos servidores(as) atuantes nas unidades judicantes do 1º e 2º Grau de Jurisdição (área-fim), consignamos, aqui, apenas os resultados do mapeamento das competências comuns e gerenciais (Quadro 11) que constituem um núcleo comum a todos os servidores(as) naquelas unidades. Por conseguinte, evidenciamos as competências específicas das equipes das escrivânias e da equipe interprofissional forense (Quadro 12).



**Figura 8:** Força de Trabalho TJGO-2015/2016

**Fonte:** Criada pelo autor com uso da Ferramenta de Captura do Windows, e partir das informações constantes no sítio <https://painéis.cnj.jus.br/>.

Reiteramos que a restrição do escopo ao mapeamento se justifica porque nossa análise sobre a institucionalização da noção de competências para formação dos servidores(as) nos permite lançar luz sobre um escopo amplo ou restrito. Como à época do mapeamento o contingente de servidores(as) atuantes nas unidades judicantes do 1º e 2º Grau de Jurisdição (área-fim) foi estimado em 3.835 (três mil, oitocentos e trinta e cinco) servidores(as), decidimos pela restrição das competências específicas do servidor integrante da equipe da escrivania e daquele servidor integrante da equipe interprofissional forense, pois, a nosso ver, estes dois profissionais estão intrinsecamente ligados à efetividade da prestação jurisdicional.

<b>COMPETÊNCIAS COMUNS</b>
<p><b>Atendimento</b></p> <p>Atender, com urbanidade e respeito, utilizando linguagem adequada ao público interno e externo do Poder Judiciário de Goiás, prestando informações e encaminhando as demandas, em tempo hábil.</p>
<p><b>Comunicação</b></p> <p>Comunicar-se, por escrito, em documentos oficiais, de acordo com as normas da Língua Portuguesa e as orientações previstas no Manual de Redação Oficial do TJGO.</p>
<p><b>Trabalho em equipe</b></p> <p>Com a equipe de trabalho, compartilhando informações e conhecimentos, de modo a alcançar os resultados definidos pela organização.</p>
<p><b>Relações interpessoais</b></p> <p>Interagir com as pessoas no ambiente de trabalho, respeitando as diferenças pessoais, contribuindo para um ambiente harmonioso.</p>
<p><b>Proatividade</b></p> <p>Demonstrar proatividade, sugerindo mudanças ou adequações para a melhoria nas rotinas de trabalho da unidade.</p>
<p><b>Responsabilidade socioambiental</b></p> <p>Adotar práticas socioambientais, otimizando o uso de recursos e materiais.</p>
<b>COMPETÊNCIAS GERENCIAIS</b>
<p><b>Gestão de Pessoas</b></p> <p>Mobilizar esforços individuais e da equipe para o alcance dos objetivos organizacionais, estabelecendo um clima motivador e incentivando a participação e o desenvolvimento profissional no âmbito de sua unidade.</p>
<p><b>Resolução de problemas</b></p> <p>Identificar as necessidades e os problemas no ambiente de trabalho, planejando e implementando soluções com a participação da equipe.</p>
<p><b>Gestão de processos de trabalho</b></p> <p>Gerenciar processos de trabalho de sua unidade, visando à execução ágil e eficaz de todas as etapas, com foco em resultados.</p>
<p><b>Gestão da informação e do conhecimento</b></p> <p>Compartilhar métodos e técnicas necessários ao desempenho das atividades da</p>

equipe e às demandas de sua unidade e unidades relacionadas.

**Gestão da estratégia**

Coordenar a equipe para agir em conformidade com a missão, visão, valores e objetivos estratégicos do TJGO, orientando-a sobre o papel e a contribuição da unidade para o alcance das metas estratégicas.

**Quadro 11:** Mapeamento das Competências Comuns e Gerenciais

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir dos resultados deste mapeamento foram publicados no sítio do TJGO (<https://www.tjgo.jus.br/index.php/gestao-por-competencia>).

A composição das informações constantes nos Quadros 11 e 12 foram construídas a partir da compilação das entrevistas realizadas pela DRH e SGE com os servidores da capital e no interior lotados no 1º e 2º Grau de Jurisdição (área-fim). Pela análise documental, as competências correspondiam ao que era realizado na prática pelos servidores. Nessas entrevistas surgiram apontamentos que serviram para reescrever as competências existentes e agrupá-las por unidade ou função, funcionando como subsídio para a reedição dos questionários on-line aplicados aos servidores pela intranet.



<b>SERVIDOR INTEGRANTE DA EQUIPE DAS ESCRIVANIAS</b>
Expedir documentos conforme as decisões judiciais, de acordo com as normas de redação oficial e da legislação vigente.
Analisar a peça inicial, identificando medidas urgentes ou especificidades, realizando conclusão ou vista ao Ministério Público.
Encaminhar os documentos expedidos, respeitando os prazos, as determinações legais e os documentos a serem juntados, atualizando as fases nos sistemas informatizados.
Realizar atividades processuais, observando prazos, sigilo legal, atos ordinatórios e outras particularidades.
Publicar os atos judiciais e ordinatórios no Diário de Justiça Eletrônico, com o maior número de informações possíveis, reduzindo o fluxo de atendimento na escrivania.
Verificar pagamentos de custas iniciais e finais, despesas de locomoção, postagens afins.
Arquivar imediatamente o processo, verificando o cumprimento de todas as determinações judiciais, regimentais e normas internas.
<b>SERVIDOR INTEGRANTE DA EQUIPE INTERPROFISSIONAL FORENSE</b>
Prestar assessoramento técnico especializado, nas questões inerentes à atenção psicológica, social e pedagógica, em ações judiciais, conforme orientação da Secretaria Interprofissional Forense.
Realizar perícias, conforme demanda do juiz de direito, apresentando elementos psicológicos, sociais e/ou pedagógicos que subsidiem as decisões judiciais.
Elaborar pareceres, laudos e documentos técnicos, de maneira interdisciplinar, quando solicitado, esclarecendo aspectos sociais, psicológicos e/ou pedagógicos.
Realizar visitas domiciliares e institucionais, quando os estudos requisitados pelos magistrados assim necessitar.
Prestar serviços de consultoria na sua especialidade ou outras atribuições decorrentes do exercício de suas funções, cometidas pela autoridade superior.

**Quadro 12:** Mapeamento das Competências Específicas

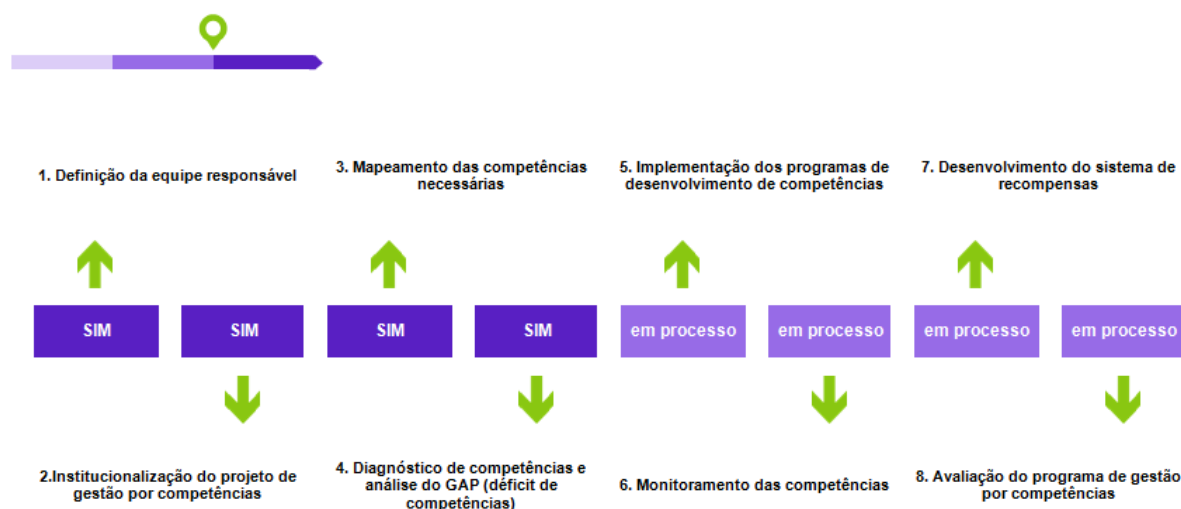
**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir dos resultados deste mapeamento foram publicados no sítio do TJGO (<https://www.tjgo.jus.br/index.php/gestao-por-competencia>).

Ademais, pelo mapeamento das competências, tornou-se possível evidenciar as competências apresentadas pelos servidores e, também, reafirmar as competências desejáveis ou necessárias à organização, pois o mapeamento produz

um duplo resultado evidenciando os *gaps*<sup>46</sup> existentes e, ainda, a proposição de ações educativas para a correção das lacunas e das deficiências nas competências necessárias e nos conhecimentos desejáveis à organização.

O Poder Judiciário goiano tem avançado nos estágios de cumprimento da gestão por competências e tem atendido ao estabelecido na Resolução CNJ nº 192/2014, pois, ao realizar o mapeamento das competências dos(as) servidores(as) da capital e no interior lotados no 1º e 2º Grau de Jurisdição (área-fim), vem colaborando para disseminar a gestão por competências no Judiciário.

Devemos ressaltar que os estágios não constituem etapas de implementação da gestão por competências, que, em regra, não foi disposta por etapas sucessivas, e isso possibilita aos tribunais alcançar estágios distintos no processo de implantação. Todavia, o CNJ, por meio do CeaJud, procederá ao acompanhamento e coordenação em todo o Poder Judiciário. Disto isso, identificou-se o processo de institucionalização e estágios do Poder Judiciário goiano.



**Figura 9:** Gestão das Competências TJGO

**Fonte:** Criada pelo autor com uso do modelo mais personalizáveis do Word, a partir das informações constantes na Gestão por competências passo a passo: um guia de implementação, CEAJud - Brasília: CNJ (2016, p. 17) e, ainda, as informações constantes no Decreto Judiciário nº 1.637/2020.

Podemos observar que, dentre os oito estágios da institucionalização da gestão por competências, o Poder Judiciário goiano avançou 50%. Desse modo, tem defendido que essa noção constitui um mecanismo da gestão de ambientes de trabalho e, por conseguinte, uma medida administrativa capaz de motivar e

<sup>46</sup> O termo *gap* vem do inglês e significa (lacuna).

comprometer os(as) servidores(as) com a estratégia organizacional visando ao desenvolvimento das competências necessárias para alcance dos objetivos organizacionais.

No ano de 2020, o Poder Judiciário do Estado de Goiás publicou o Decreto Judiciário nº 1.637/2020, que institui a Política de Governança e Gestão de Pessoas, alinhada à missão, visão, valores e objetivos estratégicos da instituição vinculada prioritariamente ao Sistema de Gestão por Competências.

Art. 1º A Política de Governança e Gestão de Pessoas, no âmbito do Poder Judiciário do Estado de Goiás, com a finalidade de estimular o desenvolvimento de servidores, bem como retê-los na organização por meio de ações de capacitação, valorização e melhoria do clima organizacional e do ambiente de trabalho, passa a ser regida pelas disposições constantes deste Decreto.

§ 1º A Política de Gestão de Pessoas do Poder Judiciário do Estado de Goiás alinha-se à missão, visão, valores e objetivos estratégicos da instituição e adotará, prioritariamente, o Sistema de Gestão por Competências.

§ 2º As políticas, normas gerais e específicas, relacionadas à governança e gestão de pessoas integram o desdobramento da governança institucional e devem estar alinhadas aos princípios, diretrizes, conceitos e práticas estabelecidos na política de governança institucional (DJE, Ano XIII, Edição n. 3.056, Suplemento, Seção I, 21/08/2020).

Portanto, a institucionalização do Sistema de Gestão por Competência tem um duplo significado para a organização e para os (as) servidores(as), pois tem a capacidade de gerar melhores resultados ao vincular as competências dos(as) magistrados(as), servidores(as) e que essas podem ser desenvolvidas e impulsionadas pela Política de Gestão de Pessoas.

Observamos que a nova Política de Gestão de Pessoas do Poder Judiciário do Estado de Goiás ratifica que a excelência na prestação jurisdicional depende das competências dos seus (as) magistrados(as), servidores(as), gestores(ras) e colaboradores(ras), e que essas competências podem ser desenvolvidas e impulsionadas.

Em relação à Política de Governança e Gestão de Pessoas, devemos fazer alguns destaques:

I – Governança de Pessoas: conjunto de diretrizes, estruturas organizacionais, processos e mecanismos de avaliação, direcionamento e monitoramento que visam a assegurar que as decisões e as ações relativas à gestão de pessoas estejam alinhadas às necessidades da instituição, contribuindo para o alcance de seus objetivos;

II - Gestão de Pessoas: conjunto de políticas, métodos e práticas de uma instituição, voltados a propiciar condições para que os colaboradores possam desenvolver o seu trabalho, favorecendo o desenvolvimento profissional, a relação interpessoal, a saúde e a cooperação, com vistas ao alcance efetivo dos objetivos estratégicos;

III – Gestão do Conhecimento: é o processo de identificação, integração, registro, recuperação e compartilhamento do conhecimento institucional;

IV - Competência: conjunto de saberes, conhecimentos, habilidades atitudes, que, correlacionados, devem ser mobilizados para impulsionar o alcance dos resultados institucionais (Art. 2º, do Decreto Judiciário nº 1.637/2020, DJE, Ano XIII, Edição nº 3.056, Suplemento, Seção I, 21/08/2020).

Assim, pela “associação de modernidade e integração das várias atividades e subsistemas”, essa Política espera “obter efeitos sinérgicos e multiplicadores” para as unidades do Judiciário goiano e para os(as) magistrados(as), servidores(as), que nelas trabalham, consubstanciando a integração do pessoal no desdobramento da governança e alinhamento aos “princípios, diretrizes, conceitos e práticas” estabelecidos na Estratégia institucional (Idem).

Em relação à nova política de Governança de Pessoas do Poder Judiciário do Estado de Goiás, podemos ressaltar os seguintes princípios:

I - respeito às diferenças: reconhecimento dos ciclos evolutivos humanos, das potencialidades e dos limites individuais no desenvolvimento das carreiras;

II - diálogo: troca de ideias em que os interlocutores expressam seus pensamentos com possibilidade de mudança de pontos de vista;

III - cooperação: atitude colaborativa buscando atingir objetivos comuns com mais sinergia;

IV - visão sistêmica: conhecimento do todo para o planejamento e a execução das políticas e das ações de gestão de pessoas de forma integrada;

V - construção coletiva: participação coletiva na elaboração e na implementação das políticas e das ações inerentes à gestão de pessoas. (Art. 3º, do Decreto Judiciário nº 1.637/2020, DJE, Ano XIII, Edição nº 3.056, Suplemento, Seção I, 21/08/2020).

Sem a pretensão de esgotarmos os acréscimos da normativa ao processo de institucionalização da noção de competências, fixamos pontos bem específicos desta nova política de Governança de Pessoas sistematizada prioritariamente por Sistema de Gestão por Competências:

*(Diretrizes)*

I - promover a valorização das pessoas e o reconhecimento das suas competências, conhecimentos, atitudes e habilidades;

II – atrair pessoas com perfis profissionais que atendam às expectativas do Poder Judiciário e adotar modelos que permitam selecionar aqueles que

possuam as competências necessárias para suprir as demandas da instituição;

III – distribuir a força de trabalho com base no resultado de processos seletivos, dentro dos parâmetros definidos na Lotação Paradigma, observando os perfis e competências adequadas para o exercício do cargo e as atribuições de cada unidade;

VI – executar programas de capacitação, em áreas de conhecimento relacionadas com as atividades que os servidores realizam e nas competências que se quer desenvolver e resultados a alcançar;

[...]

IX – estimular a prática da instrutoria interna, mediante a valorização das competências e experiências dos gestores e servidores;

X – adotar processos de avaliação que permitam planejar e orientar sistematicamente o desempenho de servidores para reconhecer competências que agregam valor à instituição e para identificar aquelas que demandam ajuste;

[...]

XIV – conhecer e monitorar as causas de evasão de pessoal do Poder Judiciário para promover a retenção de talentos e competências. (Art. 3º, do Decreto Judiciário nº 1.637/2020, DJE, Ano XIII, Edição nº 3.056, Suplemento, Seção I, 21/08/2020, grifo nosso).

*(Objetivos)*

II - garantir o constante desenvolvimento das lideranças, por meio do fortalecimento das competências gerenciais;

IV - promover a gestão de talentos e de competências, por meio da utilização de estratégias para atrair, desenvolver e reter profissionais com as competências desejadas. (Art. 6º, do Decreto Judiciário nº 1.637/2020, DJE, Ano XIII, Edição nº 3.056, Suplemento, Seção I, 21/08/2020, grifo nosso).

*(Temas pertinentes)*

I - objetivos estratégicos referentes à temática de gestão de pessoas e às diretrizes dos Planos Estratégicos e de Gestão; II - Plano Estratégico de Gestão de Pessoas; III - *gestão por competências*; IV - desenvolvimento de gestores e sucessores; V - reconhecimento e retenção de magistrados e servidores; VI - gestão do clima organizacional; VII - gestão da saúde e da qualidade de vida; VIII - gestão da força de trabalho; IX - gestão de desempenho; X – gestão do teletrabalho; XI - capacitação; XII – inclusão. (Art. 10, do Decreto Judiciário nº 1.637/2020, DJE, Ano XIII, Edição nº 3.056, Suplemento, Seção I, 21/08/2020, grifo nosso).

Constamos que a nova governança de pessoas deverá ser mantida por práticas de alinhamento institucional na qual haverá o desenvolvimento das competências necessárias à manutenção dos subsistemas de gestão da formação e do aperfeiçoamento dos(as) servidores(ras) para efetivar o desdobramento da estratégia do Poder Judiciário goiano.

Nesse sentido, constamos de forma reiterada que a institucionalização das competências preconizará o desenvolvimento da formação de profissionais de forma alinhada aos objetivos estratégicos e demais complementos, missão, visão e valor institucional. Igualmente, realizará processos de capacitação que estimulem o desenvolvimento dos(as) servidores(as) para, entre outros motivos, retê-los, acostando a esse processo de formação outras ações de valorização de pessoal,

buscando constante melhoria do clima organizacional e do ambiente de trabalho.

Portanto, deverão ser articuladas ações planejadas de capacitação continuada para o desenvolvimento profissional e gerencial dos(as) gestores(ras) e dos(as) servidores(as) para desenvolver a “corresponsabilidade” e assunção pelo(a) gestor(a) do papel de incentivador e orientador do processo de capacitação dos(as) servidores(as) hierarquicamente subordinados.

Observamos que, na priorização do sistema de competências, haverá atenção especial para a execução de programas de capacitação vinculados aos conhecimentos relacionados com as atividades que os servidores realizam e as competências necessárias e para os resultados que se desejam alcançar no órgão.

Ademais, a nova normativa fixa parâmetros distintos para a oferta de capacitação gerencial e gerenciamento do banco de lideranças, pois, pela nova normativa, todas as atividades de capacitação deverão possuir vinculação com processos de agregação de conhecimento aos ocupantes de cargos e funções gerenciais.

Por fim, devemos destacar que outro resultado do amadurecimento da Governança e da Gestão de Pessoa consiste na publicação do Decreto Judiciário nº 1.404/2021, que criou o Comitê da Governança e da Gestão de Pessoas e assumiu a responsabilidade da efetivação das ações empreendidas pela Política de Governança e Gestão de Pessoas no Poder Judiciário goiano.

### **5.3 A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES E O QUE DIZEM OS PLANOS ESTRATÉGICOS E OS PLANOS DE CAPACITAÇÃO**

O Plano de Gestão para o Poder Judiciário goiano constitui um instrumento que traz, no seu interior, todas as diretrizes que deverão ser cumpridas durante dois anos. Ademais, este documento faz as consignações de objetivos e metas que as unidades internas (judicantes ou administrativas) deverão elaborar, desenvolver e cumprir para a consecução da estratégia.

Portanto, o Plano de Gestão consubstancia as iniciativas estratégicas, que, implementadas, consolidam a Governança e a Gestão, pois funciona para o desdobramento da Estratégia Nacional do Poder Judiciário e, simultaneamente, ao nível do TJGO. Traça as diretrizes e direciona os esforços dos(as) magistrados(as)

servidores(as), impelindo-os ao cumprimento de objetivos e metas.

Considerando o alto impacto que tem o Plano de Gestão na nossa análise da institucionalização da noção de competências para o aperfeiçoamento dos(as) servidores(ras), tornou-se imperativo a seleção dos Planos de Gestão elaborados no período de 2009 a 2019, pois, com o estudo de cada um deles, seria possível alcançar a compreensão de como é a formação continuada institucionalizada por competências e direcionada aos servidores do Poder Judiciário goiano.

À vista disso, selecionamos os Planos 2007/2009, 2009/2011, 2011/2013, 2013/2015, 2015/2017, 2017/2019 e, por conseguinte, as orientações de Bardin (1977). Realizamos, então, a análise de conteúdo categorial em três etapas distintas: pré-análise, exploração, tratamento. Nessas etapas, fragmentamos os textos com cortes selecionados para a composição de três unidades distintas: de registro, de codificação e de contexto.

Na primeira etapa, realizamos a leitura flutuante das normativas (leis, resoluções, decretos, portarias e outros documentos). Nessa leitura, selecionamos, na categoria “outros documentos”, os Planos de Gestão elaborados para o Poder Judiciário goiano no período de 2009 a 2019, pois, na “*leitura flutuante, podem surgir intuições a que convém formular hipóteses*” (BARDIN, 1977, p. 60, grifo nosso). Igualmente, devemos reiterar que os Planos de Gestão com duração de curto prazo (biênio) constituem o instrumento para o desdobramento da Estratégia Nacional do Poder Judiciário de longo prazo (sexênio) e, por conseguinte, tornou-se necessária a aplicação da mesma técnica de leitura ao Plano Estratégico 2015-2020 (sexênio).

Não obstante, devemos reiterar que, na publicação da Resolução CNJ nº 70/2009 (*Revogada*) e Resolução CNJ nº 198/2014 (*Revogada*), foram instituídos novos instrumentos para o desdobramento da Estratégia Nacional, como os planos acessórios para o desenvolvimento da Governança e da Gestão de Pessoas. Por conseguinte, à vista dessa nova disposição, incluímos, na pré-análise, o Plano de Capacitação biênio 2017/2019, elaborado para o alcance da estratégia no âmbito do Poder Judiciário goiano.

Na fase da pré-análise, realizamos a seleção do material e definimos as “categorias e unidades de análises dos dados coletados” (BARDIN, 1977). Dessa forma, coletamos, nos Planos de Gestão e de Capacitação (biênio), as definições relacionadas com: perspectiva, objetivo, meta, benefícios esperados e indicadores. Outrossim, na consecução da exploração do material, elaboramos a grade de

análise para posterior tratamento e interpretação.

Plano Gestão 2007/2009	Perspectiva: Aprendizado e Crescimento	Objetivo	<p>Investir, continuamente, no desenvolvimento dos talentos humanos e na adoção das melhores práticas de execução das atividades funcionais.</p> <p>Assegurar, ampliar e gerir recursos orçamentários e financeiros de forma eficiente e eficaz.</p>
		Meta	<p>Disponibilizar R\$ 1.500.000,00 no desenvolvimento e capacitação do capital humano.</p> <p>Promover 2 (duas) ações de integração de magistrados e de servidores.</p>
		Benefícios esperados	<p>Aprimoramento dos conhecimentos técnicos e profissionais de magistrados e servidores, da capital e do interior, favorecendo a ampliação de competências e habilidades para melhorar a performance das atividades administrativas e judicantes.</p> <p>Garantia de custeio de toda a manutenção e funcionamento da área administrativa e de pagamento de pessoal e, mais, ampliação da capacitação de servidores e aprimoramento das estruturas físicas da Instituição.</p>
		Indicadores	<p>Gerencial: Examina o valor investido em atividades para a capacitação, tais como: treinamentos, cursos internos e externos, seminários, congressos e correspondentes.</p> <p>Eficiência: Mede, por período, o montante executado em face das fontes de receita.</p>



- Priorizar a **capacitação**, valorização e motivação dos(as) servidores(ras) e membros do TJ;
- Realizar conjuntamente com o MP a **capacitação** jurídica dos(as) magistrados(as) e membros do MP, em especial, nas matérias de interesses difusos e coletivos;
- Criar programa de **capacitação** permanente de serventuários e servidores da justiça no estado, informatizar e implantar o sistema de 1º grau em todas as comarcas do estado, interligando-as;
- Melhorar o quadro dos(as) servidores(ras), valorizando o servidor através de uma melhor **capacitação** funcional e remunerada;
- Reestruturar o quadro de servidores do TJ, valorizando o servidor através da melhora de sua **capacitação** e aperfeiçoamento, possibilitando, conseqüentemente, melhoria no desempenho de suas funções e atendimento ao judiciário;
- Reestruturar o quadro dos(as) servidores(ras) do tribunal de justiça, procurando valorizar o servidor através de cursos de **capacitação**;
- Promover curso de **capacitação** envolvendo todos servidores para aprimorar o **conhecimento** de todos para o bom desempenho dos trabalhos realizados;
- **Qualificar** com **treinamento** e **capacitação**;
- **Treinar** e **qualificar** periodicamente os servidores sobre todos os assuntos da justiça, por área de atuação, por assuntos da administração;
- Estabelecer convênio entre TJ e ESMEG para **treinar** servidores;
- **Treinar** o servidor para atendimento ao público;
- **Capacitar**, **treinar** servidores e promover seu desenvolvimento;
- **Capacitação** dos diretores de foros para uniformizar a atuação administrativa nas comarcas;
- **Capacitação** dos(as) servidores(ras);
- Implantar **educação** a distância no âmbito do TJGO;
- Aprimoramento dos **conhecimentos** técnicos e profissionais de magistrados e servidores, da capital e do interior, favorecendo a ampliação de **competências** e habilidades, para melhorar a performance das atividades administrativas e judicantes;
- Mapa Estratégico do PE/TJGO 2007-2009, alicerçado nas perspectivas:

Sociedade, Procedimentos Internos, Aprendizado e **Conhecimento** e Orçamento, cujos conceitos se encontram no bojo deste estudo;

- Aprendizado e Crescimento concentram informações e produção de **conhecimento**, oferecendo infraestrutura necessária à consecução dos objetivos propostos;
- Recursos humanos permanentes, com experiência e **conhecimento** institucional;
- Investir, continuamente, no desenvolvimento dos talentos humanos e na adoção das melhores práticas de execução das atividades funcionais, enriquecendo-lhes o **conhecimento** pessoal e profissional, criando uma ambiência corporativa favorável à otimização da performance individual e do compartilhamento das melhores práticas funcionais entre todas as unidades;
- Prosseguir na modernização do Judiciário, investindo em novos **conhecimentos** e recursos tecnológicos, desenvolvendo ações conjuntas com outros órgãos e instituições;
- Aprimoramento dos **conhecimentos** técnicos e profissionais de magistrados e servidores, da capital e do interior, favorecendo a ampliação de competências e habilidades, para melhorar a performance das atividades administrativas e judicantes;
- **Conhecimento** de sua missão e de sua visão de futuro;
- Dotar o engenheiro e o arquiteto que elaboram os projetos de **conhecimentos** sobre as necessidades dos serviços de cada comarca;
- Dar amplo **conhecimento** da sistematização de toda a administração. Estrutura organizacional;
- Elaborar manual de procedimentos para padronização de expedientes promoverem a **qualificação** profissional;
- Incentivar a **qualificação** profissional do servidor;
- Criar Comissão de **Qualificação** dos Serviços do Judiciário, composta por Desembargadores e Juízes de Entrância Especial;
- Investir na **Qualificação** dos(as) servidores(ras) e Estagiários.

Grade de Análise	Capacitação	11
	Treinamento	4

	Educação	1
	Competências	1
	Habilidades	1
	Conhecimento	10
	Qualificação	6
	Conhecimento reflexivo/crítico	0

**Quadro 13:** Plano Estratégico 2007/2009

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir dos Planos Estratégicos elaborados para o Poder Judiciário goiano no período de 2007/2009.

Plano Gestão 2009/2011	Perspectiva: Recursos	Objetivo	Investir continuamente nos recursos humanos, visando ao desenvolvimento de competências e à qualificação dos servidores e gestores para melhorar o desempenho de suas atribuições, com o objetivo de alcançar as metas institucionais.
		Meta	Ampliar para 97% o provimento dos cargos efetivos nas Comarcas, previstos em Lei até dezembro de 2008. Investir R\$ 4.000.000,00 (quatro milhões de reais) no desenvolvimento e capacitação do capital humano do TJGO. Capacitar o administrador de 100% das Comarcas em gestão de pessoas e processos de trabalho.
		Benefícios esperados	Ampliação do quadro de servidores efetivos em exercício nas Comarcas, de forma a melhorar o clima organizacional, prestar um serviço mais ágil à sociedade, equilibrar a carga de trabalho entre os servidores e garantir a autonomia do Poder Judiciário goiano.  Qualificação, aprimoramento e desenvolvimento das competências individuais dos magistrados e servidores, com vista à excelência no desempenho das atividades.  Qualificação dos juízes, diretores de foro, em gestão de pessoas e processos de trabalho, visando dar-lhes condições de otimizar a gestão das rotinas das Comarcas.

		Indicadores	<p>Gerencial: Mede a quantidade de servidores efetivos lotados nas Comarcas em relação ao quantitativo existente em 23 de março de 2009.</p> <p>Eficiência: Mede o valor investido em atividades para o desenvolvimento e capacitação do capital humano, tais como: treinamentos, cursos internos e externos, seminários, congressos, workshops e atividades correspondentes.</p> <p>Eficiência: Mede a quantidade de diretores de foro capacitados em relação ao total de diretores de foro das Comarcas do Estado.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Capacitação</b> do administrador de cada unidade judiciária em gestão de pessoas e de processos de trabalho para imediata implantação de métodos de gerenciamento de rotinas;</li> <li>• <b>Capacitação</b> do administrador de 100% das comarcas em gestão de pessoas e processos de trabalho;</li> <li>• Promoção da <b>capacitação</b> de servidores e magistrados;</li> <li>• Investir R\$ 4.000.000,00 (quatro milhões de reais) no desenvolvimento e <b>capacitação</b> do capital humano do TJGO;</li> <li>• Mede o valor investido em atividades para o desenvolvimento e <b>capacitação</b> do capital humano, tais como: treinamentos, cursos internos e externos, seminários, congressos, workshops e atividades correspondentes;</li> <li>• Fomento ao uso do processo de <b>educação</b> a distância;</li> <li>• Por meio da <b>qualificação</b>, do aprimoramento e do desenvolvimento das <b>competências</b> individuais dos magistrados e servidores, esta meta visa à excelência no desempenho das atividades;</li> <li>• Investir continuamente nos recursos humanos, visando ao desenvolvimento de <b>competências</b> e à <b>qualificação</b> dos servidores e gestores para melhorar o desempenho de suas atribuições, com o objetivo de alcançar as metas institucionais;</li> <li>• Revisão da distribuição de servidores do TJGO, utilizando como critério as <b>competências</b> de cada servidor;</li> <li>• Prosseguir na modernização do Judiciário goiano, investindo em novos <b>conhecimentos</b> e sistemas de informação para melhorar a agilidade e a</li> </ul>			

<p>produtividade;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Investir continuamente nos recursos humanos, visando ao desenvolvimento de <b>competências</b> e à <b>qualificação</b> dos(as) servidores(ras) e gestores para melhorar o desempenho de suas atribuições, com o objetivo de alcançar as metas institucionais;</li> <li>• Qualificar com <b>treinamento</b> e capacitação;</li> <li>• Mede o valor investido em atividades para o desenvolvimento e capacitação do capital humano, tais como: <b>treinamentos</b>, cursos internos e externos, seminários, congressos, workshops e atividades correspondentes.</li> </ul>		
Grade de Análise	Capacitação	5
	Treinamento	2
	Educação	1
	Competências	4
	Habilidades	0
	Conhecimento	1
	Qualificação	3
	Conhecimento reflexivo/crítico	0

**Quadro 14:** Plano Estratégico 2009/2011

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir dos Planos Estratégicos elaborados para o Poder Judiciário goiano no período de 2009/2011.

Plano Gestão 2011/2013	Perspectiva: Recursos	Objetivo	Investir continuamente nos recursos humanos, visando ao desenvolvimento de competências e à qualificação dos(as) servidores(ras) e gestores para melhorar o desempenho de suas atribuições com o objetivo de alcançar as metas institucionais.
		Meta	Promover, anualmente, 30 horas de capacitação per capita, garantindo um mínimo de 15 horas para cada servidor.
		Benefícios esperados	A continuidade aos investimentos realizados em educação corporativa e, ao mesmo tempo, garantir a disseminação de conhecimento entre todos os servidores e magistrados. Serão contabilizadas todas as horas de treinamento realizadas ao longo dos anos, buscando atingir

		o patamar de 30 horas por pessoa e o mínimo de 15 horas para cada servidor, individualmente, garantindo, assim, que as ações de capacitação atinjam todas as pessoas no TJGO.
	Indicadores	Índice de capacitação (horas per capita) de magistrados(as) e servidores(as).

- Gestão por **competências**, associar as necessidades do Tribunal de Justiça de Goiás com as **competências** humanas necessárias para o desenvolvimento do trabalho;
- Investir continuamente nos recursos humanos, visando ao desenvolvimento de **competências** e à **qualificação** dos(as) servidores(ras) e gestores para melhorar o desempenho de suas atribuições com o objetivo de alcançar as metas institucionais;
- A meta objetiva, dar continuidade aos investimentos realizados em **educação** corporativa e, ao mesmo tempo, garantir a disseminação de **conhecimento** entre todos os servidores e magistrados. Serão contabilizadas todas as horas de **treinamento** realizadas ao longo dos anos, buscando atingir o patamar de 30 horas por pessoa e o mínimo de 15 horas para cada servidor, individualmente, garantindo, assim, que as ações de **capacitação** atinjam todas as pessoas no TJGO;
- Plano de **Capacitação**, identificar as necessidades de **treinamento** e desenvolvimento, de acordo com as estratégias estabelecidas pelo Tribunal de Justiça de Goiás, e realizar ações voltadas à **capacitação** (Índice de **capacitação** (horas/pessoa), Índice de **capacitação**, Número de horas de **capacitação**, Índice de **capacitação** de magistrados, Índice de **capacitação** de servidores, Carga horária individual de **capacitação**, Índice de **capacitação** (horas per capita)).
- Esse conjunto de ações, denominado Projeto Conexão Estratégica, tem a finalidade de executar atividades de workshop, **capacitação**, reuniões de avaliação de desempenho e publicação de resultados no Portal Intranet do Tribunal de Justiça.
- Estudar e implantar um modelo de **Educação** a Distância que atenda às

necessidades do Tribunal de Justiça de Goiás.		
Grade de Análise	Capacitação	11
	Treinamento	2
	Educação	2
	Competências	3
	Habilidades	0
	Conhecimento	1
	Qualificação	1
	Conhecimento reflexivo/crítico	0

**Quadro 15:** Plano Estratégico 2011/2013

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir dos Planos Estratégicos elaborados para o Poder Judiciário goiano no período de 2011/2013.

Plano Gestão 2013/2015	Perspectiva: Recursos	Objetivo	Investir continuamente nos recursos humanos, visando ao desenvolvimento de competências e à qualificação dos(as) servidores(ras) e gestores para melhorar o desempenho de suas atribuições com o objetivo de alcançar as metas institucionais.
		Meta	Capacitar, no mínimo, 80% dos(as) servidores(ras) do Poder Judiciário do Estado de Goiás com, pelo menos, 20h/ano por servidor. Promover a atualização e a capacitação funcional para magistrados, servidores e rede de proteção na área da infância e juventude.
		Benefícios esperados	Garantia de um mínimo de 20h de capacitação para magistrados e servidores, proporcionando conhecimentos, habilidades e atitudes essenciais para o desempenho de suas funções, com foco no alcance dos objetivos institucionais.  Cumprimento do art. 127, da CF/88 e Resolução CNJ nº 165/2012, ampliação das ações de capacitação para magistrados(as) e servidores(as), também para a rede de proteção, no tema Infância e Juventude.

			Atualização e qualificação funcional em matéria socioeducativa para magistrados e servidores, devendo o currículo do curso incluir os princípios e normas internacionais aplicáveis.
		Indicadores	Servidores capacitados e itens executados do plano de atualização e capacitação.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a atualização e a <b>capacitação</b> funcional para magistrados, servidores e rede de proteção na área da Infância e Juventude;</li> <li>• Otimizar a utilização de recursos, investindo na modernização da gestão judiciária, na tecnologia da informação e na <b>capacitação</b> de magistrados e servidores;</li> <li>• Promover ação de <b>capacitação</b> para equipe de controle interno;</li> <li>• Criar uma política de recursos humanos voltada para <b>capacitação</b> de magistrados e servidores;</li> <li>• São consideradas ações de <b>capacitação</b> aquelas que contemplam tanto a aquisição de novas <b>habilidades</b> e <b>conhecimentos</b> essenciais quanto o desenvolvimento de características comportamentais que contribuam na preparação do servidor público para torná-lo agente e facilitador na prestação de serviços à sociedade e no aprimoramento dos processos de trabalho;</li> <li>• O Tribunal de Justiça do Estado de Goiás, reconhecendo ser importante capacitar os seus servidores, instituiu esta meta, na qual pretende garantir um mínimo de 20h de <b>capacitação</b> para magistrados e servidores, proporcionando <b>conhecimentos</b>, <b>habilidades</b> e <b>atitudes</b> essenciais para o desempenho de suas funções, com foco no alcance dos objetivos institucionais;</li> <li>• Elaborar Plano Anual de <b>Capacitação</b> de magistrados e servidores;</li> <li>• Contratar empresa e/ou realizar convênio para a execução do Plano Anual de <b>Capacitação</b>;</li> <li>• Dotar de infraestrutura adequada a Diretoria de Recursos Humanos e os polos regionais de <b>capacitação</b>;</li> </ul>			



- Definir e implementar fluxo de solicitação de **capacitação**;
- Ampliar o leque de ações, ao propor **capacitação** para, além de magistrados e servidores, a rede de proteção, no tema Infância e Juventude;
- Itens executados do Plano de Atualização e **Capacitação**;
- **Treinar** os magistrados(as) e servidores(as) para manusear o sistema judicial eletrônico;
- **Treinar** os servidores e magistrados no uso da nova ferramenta Proad;
- **Treinamento** específico em conciliação;
- Instituir Núcleo de Responsabilidade Social e Ambiental no TJGO, desenvolver formação em **educação** ambiental: oficinas, palestras e pós-graduação;
- Aumentar a **qualificação** de servidores nas **competências** de analistas de mercado;
- Investir continuamente nos recursos humanos, visando ao desenvolvimento de **competências** e à **qualificação** dos(as) servidores(ras) e gestores para melhorar o desempenho de suas atribuições com o objetivo de alcançar as metas institucionais;
- São consideradas ações de capacitação aquelas que contemplam tanto a aquisição de novas **habilidades** e conhecimentos essenciais quanto o desenvolvimento de características comportamentais que contribuam na preparação do servidor público para torná-lo agente e facilitador na prestação de serviços à sociedade e no aprimoramento dos processos de trabalho;
- Mapear e aperfeiçoar o procedimento licitatório, em especial, para obras de engenharia, e aumentar a **qualificação** de servidores nas **competências** de analistas de mercado;
- Estabelecer com os diversos públicos um canal permanente de diálogo, no qual as informações fluem em todos os sentidos, ampliando a visão das pessoas, dando-lhes um **conhecimento** sistêmico;
- Prosseguir na modernização do Judiciário goiano, investindo em novos **conhecimentos** e sistemas de informação para melhorar a agilidade e a produtividade;
- **Capacitar** é tornar a pessoa habilitada para realizar determinada função;

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cursos de atualização e <b>qualificação</b> funcional em matéria socioeducativa para magistrados e servidores, devendo o currículo incluir os princípios e normas internacionais aplicáveis.</li> </ul>		
Grade de Análise	Capacitação	13
	Treinamento	3
	Educação	1
	Competências	3
	Habilidades	2
	Conhecimento	4
	Qualificação	4
	Conhecimento reflexivo/crítico	0

**Quadro 16:** Plano Estratégico 2013/2015

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir dos Planos Estratégicos elaborados para o Poder Judiciário goiano no período de 2013/2015.

Plano Gestão 2015/2017	Perspectiva: Recursos	Objetivo	<p>Desenvolver o potencial humano, mantendo o equilíbrio entre o trabalho, a saúde e a vida pessoal.</p> <p>Promover o alinhamento entre as necessidades da organização, no cumprimento de sua missão institucional, com o desenvolvimento profissional dos(as) servidores(ras).</p>
		Meta	<p>Executar 100% do plano permanente de capacitação elaborado para a área-fim.</p> <p>Mapear 100% das competências dos cargos relacionados com as atividades finalísticas do Poder Judiciário.</p>
		Benefícios esperados	<p>Atendimento à Política Nacional de Atenção Prioritária ao Primeiro Grau de Jurisdição. Estabeleceu-se, para este biênio, executar 100% do plano de capacitação definido para a área-fim, incluindo servidores e magistrados.</p>

		<p>Desenvolvimento das competências dos magistrados e dos(as) servidores(ras) das áreas judicial (fim) e administrativa (meio), por meio de capacitação: cursos presenciais e a distância, palestras, workshops, seminários, congressos e pós-graduações, que contribuam para a melhoria da gestão de pessoas e que atendam aos interesses da administração pública.</p> <p>Identificação dos conhecimentos, as habilidades e atitudes necessárias para desempenhar cada função.</p>	
	Indicadores		<p>Execução do plano de capacitação.</p> <p>Índice de competências de cargos da atividade-fim mapeadas alinhamento estratégico.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plano de <b>Capacitação</b> elaborado para a área-fim, levando em consideração o total de horas realizadas em relação ao total de horas planejadas de capacitação;</li> <li>• Executar 100% do plano permanente de <b>capacitação</b> elaborado para a área-fim.</li> <li>• Plano de <b>Capacitação</b>, que contempla cursos de curta, média e longa duração, com o intento de desenvolver as competências dos magistrados e dos(as) servidores(ras) das áreas judicial (fim) e administrativa (meio);</li> <li>• Entende-se por <b>capacitação</b>: cursos presenciais e a distância, palestras, workshops, seminários, congressos e pós-graduações, que contribuam para a melhoria da gestão de pessoas e que atendam aos interesses da administração pública;</li> <li>• Quantidade de horas de <b>Capacitação</b> realizadas para a área-fim;</li> <li>• Quantidade de horas de <b>Capacitação</b> planejadas para a área-fim;</li> <li>• Mapear 100% das <b>competências</b> dos cargos relacionados com as atividades finalísticas do Poder Judiciário;</li> <li>• Gestão por <b>competências</b> é um método de gestão desenvolvido no sentido de identificar e gerir perfis profissionais que proporcionem maior retorno à organização, identificando os pontos de excelência e as oportunidades de</li> </ul>			

melhoria, suprimindo lacunas e agregando **conhecimento**;

- Mapear **competências** significa identificar os conhecimentos, habilidades e atitudes comportamentais, uma ação fundamental dentro da gestão por competências. Pode ser realizada em três linhas de atuação: quanto ao cargo, à área e às pessoas, necessárias para a execução das atividades e, conseqüentemente, o alcance da estratégia traçada;
- **Competências** pessoais de servidores da atividade-fim (1º grau) mapeada;
- Número de competências mapeadas dos(as) servidores(ras) ativos lotados na atividade-fim no 1º grau;
- Número total de servidores ativos lotados na atividade-fim no 1º grau;
- Deve-se considerar **competência** profissional como um conjunto de **conhecimentos**, **habilidades** e **atitudes** requeridas pelo cargo para apresentar um bom desempenho em determinado contexto de trabalho;
- O TJGO nesta gestão se propôs a mapear 100% das **competências** dos cargos das atividades finalísticas, de primeiro e segundo graus, com o intuito de identificar os **conhecimentos**, as **habilidades** e **atitudes** necessárias para desempenhar cada função.

Grade de Análise	Capacitação	6
	Treinamento	0
	Educação	0
	Competências	5
	Habilidades	2
	Conhecimento	3
	Qualificação	0
	Conhecimento reflexivo/crítico	0

**Quadro 17:** Plano Estratégico 2015/2017

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir dos Planos Estratégicos elaborados para o Poder Judiciário goiano do período de 2015/2017.

Plano Gestão 2017/2019	Perspectiva: Recursos	Objetivo	Aumentar a maturidade em governança de tecnologia da informação e comunicação – TIC, visando ao aprimoramento dos processos e à entrega de serviços de TIC com qualidade e eficiência.	
		Meta	Ampliar o índice de governança, gestão e infraestrutura de tecnologia da informação e comunicação TIC, em 10% em relação ao ano de 2016.	
		Benefícios esperados	Avaliação da Governança e da Gestão de TIC das dimensões das Políticas e Planejamento; Estruturas, Macroprocessos e Processos; Competências, Desenvolvimento e Desempenho das Pessoas; Riscos, Monitoramento e Auditoria – Controle de Gestão.	
		Indicadores	Índice de Governança, Gestão e Infraestrutura de TIC-JUD (iGovTIC-JUD).	
<ul style="list-style-type: none"> <li>No domínio de Governança e Gestão de TIC são avaliadas dimensões no aspecto de Políticas e Planejamento; Estruturas, Macroprocessos e Processos; <b>Competências</b>, Desenvolvimento e Desempenho das Pessoas; Riscos, Monitoramento e Auditoria – Controle de Gestão.</li> </ul>				
Grade de Análise			Capacitação	0
			Treinamento	0
			Educação	0
			Competências	1
			Habilidades	0
			Conhecimento	0
			Qualificação	0

	Conhecimento reflexivo/crítico	0
--	--------------------------------	---

**Quadro 18:** Plano Estratégico 2017/2019

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir dos Planos Estratégicos elaborados para o Poder Judiciário goiano no período de 2017/2019.

Plano Gestão 2019/2021	Perspectiva: Recursos	Objetivo	Desenvolver o potencial humano, mantendo o equilíbrio entre o trabalho, a saúde e a vida pessoal;
		Meta	Alcançar 70% de satisfação no clima organizacional.
		Benefícios esperados	Cumprimento da Política Nacional de Gestão de Pessoas no âmbito do Poder Judiciário, realização de iniciativas de fortalecimento da cultura organizacional, de ações de qualidade de vida no trabalho e de capacitação como medida de valorização de Magistrados(as) e servidores(as) que, respectivamente, reflitam favoravelmente no Clima Organizacional.
		Indicadores	Índice de Satisfação na Pesquisa de Clima Organizacional.
<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar iniciativas de fortalecimento da cultura organizacional, de ações de qualidade de vida no trabalho e de <b>capacitação</b> como medida de valorização de Magistrados(as) e servidores(as) que, respectivamente, reflitam favoravelmente no Clima Organizacional;</li> <li>Considerar programas e ações relacionados à avaliação e ao desenvolvimento de <b>competências</b> gerenciais e técnicas dos(as) servidores(as) e magistrados(as); à valorização dos colaboradores; à humanização nas relações de trabalho; ao estabelecimento de sistemas de recompensas, à modernização das carreiras e à adequada distribuição da força de trabalho.</li> </ul>			
Grade de Análise		Capacitação	1
		Treinamento	0
		Educação	0

	Competências	1
	Habilidades	0
	Conhecimento	0
	Qualificação	0
	Conhecimento reflexivo/crítico	0

**Quadro 19:** Plano Estratégico 2019/2021

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir dos Planos Estratégicos elaborados para o Poder Judiciário goiano no período de 2019/2021.

Plano de Capacitação 2017/2019	Perspectiva: Recursos	Objetivo	Promover o aprimoramento das competências de magistrados e servidores em prol da melhoria na prestação jurisdicional, nos termos do art. 1º, da Resolução TJGO nº 40/2015.
		Meta	<p>Concluir o Curso de Vitaliciamento dos Juízes Substitutos até maio de 2018;</p> <p>Oferecer o curso de Introdução Funcional para 100% dos(as) servidores(ras) empossados nos anos de 2016 e 2017 que ainda não o receberam;</p> <p>Habilitar 100% da equipe de psicólogos do Poder Judiciário do Estado de Goiás para aplicação de testes psicológicos;</p> <p>Selecionar 30 novos tutores e capacitar 100% dos servidores que comporão o banco de tutores da EJUG;</p> <p>Capacitar 50% dos gestores do Poder Judiciário no programa de desenvolvimento de líderes;</p> <p>Realizar, no mínimo, 600 horas de capacitação na área jurídica, durante o biênio 2017/2019;</p> <p>Realizar, no mínimo, 600 horas de capacitação no Programa de Aperfeiçoamento Administrativo;</p> <p>Capacitar, no Processo Judicial Digital (PJD), 100% dos servidores que utilizam este sistema;</p> <p>Capacitar, pelo menos, 40% dos(as) servidores(ras) do Judiciário goiano para atuar no</p>

		<p>Processo Administrativo Digital – PROAD;</p> <p>Realizar, no mínimo, duas palestras sobre Educação Socioambiental no biênio 2017/2019;</p> <p>Financiar, no mínimo, 150 bolsas de estudo para servidores efetivos durante o biênio.</p>
	Benefícios esperados	<p>Plano de Capacitação, onze metas distribuídas em oito programas educacionais com suas respectivas ações, visando ao desenvolvimento de magistrados(as) e servidores(as) com vista ao aprimoramento dos serviços prestados à sociedade.</p>
	Indicadores	<p>Realização de 120 horas-aula para conclusão do Curso de Vitaliciamento;</p> <p>Quantidade de servidores capacitados nos anos em referência;</p> <p>Quantidade de psicólogos capacitados;</p> <p>Quantidade de tutores selecionados;</p> <p>Quantidade de servidores do banco de tutores capacitados;</p> <p>Quantidade de gestores capacitados;</p> <p>Quantidade de horas de capacitação realizadas;</p> <p>Quantidade de servidores capacitados no PROAD;</p> <p>Quantidade de bolsas de estudos concedidas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plano de Capacitação para o Biênio 2017/2019 com foco nas principais necessidades de <b>capacitação</b> de magistrados e servidores, de forma a tornar a prestação jurisdicional mais célere, eficiente e comprometida com os valores culturais, sociais e ambientais preconizados pelo Plano Estratégico do TJGO, consoante diretrizes da Constituição da República Federativa do Brasil e do Conselho Nacional de Justiça;</li> <li>• Gerar um diagnóstico das principais necessidades de <b>capacitação</b> do Poder Judiciário do Estado de Goiás: foi elaborado pelo Setor de Diagnóstico da Escola (SEDIS), em parceria com a Secretaria de Gestão Estratégica do Tribunal;</li> <li>• Plano de <b>Capacitação</b> de onze metas distribuídas em oito programas</li> </ul>		



educacionais com suas respectivas ações;

- **Capacitação** no teste HTP (*House, Tree, Person*);
- **Capacitação** no teste Palográfico;
- **Capacitação** no teste TAT (Teste de Apercepção Temática);
- **Capacitação** no teste CAT (Teste de Apercepção Temática para Crianças);
- **Capacitação** no teste Perícia Psicológica Forense;
- **Capacitação** no teste Pirâmides Coloridas de Pfister;
- **Capacitação** no teste Método Rorschach no Sistema Compreensivo;
- **Capacitação** no teste de Zulliger.
- Planejamento e realização do curso de **capacitação** dos tutores já inscritos e dos novos que virão a ser selecionados;
- Realização de cursos, entre outros eventos, de **capacitação** em métodos alternativos de resolução de conflitos;
- Realização de **capacitação** em Informática Básica, quando for identificada a necessidade;
- Uma das políticas de **capacitação** do Tribunal de Justiça do Estado de Goiás, concretizada por meio da EJUG, é a concessão de bolsas de estudo de graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*;
- A Escola Judicial possui um banco de tutores credenciados para atuação nos cursos de **educação** a distância;
- Programa de **Educação** Socioambiental;
- A EJUG possui como meta ações de **Educação** Socioambiental que possam impactar a relação dos(as) magistrados(as) e servidores(ras) com o ambiente de trabalho e, conseqüentemente, gerem positivo impacto econômico no Poder Judiciário do Estado, por meio de práticas mais sustentáveis;
- A Escola Judicial de Goiás foi instituída pelo Tribunal de Justiça do Estado de Goiás, por meio da Resolução nº 40, de 16 de setembro de 2015, com a finalidade de promover o aprimoramento das **competências** de magistrados e servidores em prol da melhoria na prestação jurisdicional.

Grade de Análise	Capacitação	15
	Treinamento	0

	Educação	3
	Competências	1
	Habilidades	0
	Conhecimento	0
	Qualificação	0
	Conhecimento reflexivo/crítico	0

**Quadro 20:** Plano de Capacitação 2017/2019

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir do Plano de Capacitação do Poder Judiciário goiano do período de 2017/2019.

Plano de Capacitação 2019/2021	Perspectiva: Recursos	Objetivo	<p>Atender às necessidades de capacitação de magistrados e servidores, por meio de formação continuada, com foco no desenvolvimento de competências para o trabalho, possibilitando a aquisição e o aperfeiçoamento de competências individuais e profissionais, que agreguem valor à instituição e valor social ao indivíduo;</p> <p>Desenvolver competências funcionais e profissionais dos(as) servidores(ras) do Poder Judiciário, em especial aquelas necessárias à progressão e promoção nos cargos da carreira judiciária, nos termos dos art. 16 da Lei nº 17.663/2012;</p> <p>Dotar os servidores(as) ocupantes de cargos e funções de natureza gerencial previstos no Anexo I, desta Resolução, dos conhecimentos e habilidades necessárias ao desempenho de suas atribuições, nos termos do §4º, do art. 8º, da Lei nº 17.663/2012;</p> <p>Promover a gestão do conhecimento;</p> <p>Contribuir para o desenvolvimento contínuo de magistrados e servidores como profissionais e cidadãos;</p> <p>Promover o alinhamento entre as necessidades da organização, no cumprimento de sua missão</p>

			institucional, com o desenvolvimento profissional de magistrados(as) e servidores(as).
		Meta	<p>Capacitar 60% dos(as) magistrados(as) do PJGO nos cursos da EJUG, credenciados na ENFAM;</p> <p>Capacitar 30% dos(as) magistrados(as) do PJGO por meio de eventos de formação de curta duração;</p> <p>Capacitar 10% dos(as) magistrados(as) do PJGO por meio de curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> promovido pela EJUG;</p> <p>Mapear as competências pessoais de 100% dos(as) magistrados(as) do PJGO;</p> <p>Capacitar 60% dos(as) servidores(ras) do PJGO, por meio de cursos presenciais e a distância, nos cursos oferecidos pela EJUG;</p> <p>Capacitar 2% dos(as) servidores(ras) do PJGO, por meio de curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> promovido pela EJUG;</p> <p>Mapear as competências pessoais de 100% dos(as) servidores(ras) do PJGO;</p> <p>Capacitar 60% dos(as) servidores(ras) do PJGO – ÁREAS ESPECIALIZADAS, por meio de cursos presenciais e a distância oferecidos pela EJUG e de cursos externos.</p>
		Benefícios esperados	<p>Desenvolvimento e/ou aprimoramento das competências profissionais fundamentais para magistrados e servidores;</p> <p>Efetividade e qualidade nos serviços prestados ao cidadão;</p> <p>Desenvolvimento e/ou aprimoramento das competências gerenciais de magistrados(as) e servidores(as) ocupantes de funções de liderança e natureza gerencial;</p>

			<p>Preparação dos(as) magistrados(as) e servidores(as) para as mudanças internas e externas;</p> <p>Promoção da gestão do conhecimento;</p> <p>Valorização dos(as) magistrado(as) e servidores(as) por meio de programas de educação continuada;</p> <p>Fomento aos estudos, pesquisas e compartilhamento de experiências.</p>
		Indicadores	<p>% de magistrados capacitados nos cursos da EJUG, cadastrados na ENFAM;</p> <p>% de magistrados capacitados nos eventos de formação de curta duração promovidos pela EJUG;</p> <p>% de magistrados capacitados por meio de curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> promovido pela EJUG;</p> <p>% de magistrados com competências pessoais mapeadas;</p> <p>% de servidores capacitados nos cursos presenciais e a distância oferecidos pela EJUG</p> <p>% de servidores capacitados por meio de curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> promovido pela EJUG;</p> <p>% de servidores com competências pessoais mapeadas;</p> <p>% de servidores da área de TIC capacitados nos cursos presenciais e a distância oferecidos pela EJUG e cursos externos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plano de <b>Capacitação</b> para o Biênio 2019/2021, com foco nas principais necessidades de <b>capacitação</b> de magistrados e servidores, de forma a tornar a prestação jurisdicional mais célere, eficiente e comprometida com os valores culturais, sociais e ambientais preconizados pelo Plano Estratégico do TJGO e pelo Plano de Gestão 2019/2021, e consoante às diretrizes do Conselho Nacional de Justiça;</li> <li>• O Plano de <b>Capacitação</b> da Escola Judicial de Goiás – EJUG para o biênio</li> </ul>			

2019/2021 foi elaborado com a finalidade de atender as necessidades de formação continuada de magistrados(as) e servidores(as) do Poder Judiciário do Estado de Goiás, de forma a aperfeiçoar as suas competências (**conhecimentos**, **habilidades** e **atitudes**), objetivando como resultado a excelência na prestação jurisdicional oferecida por este Poder;

- Este plano visa atender as demandas para o desenvolvimento das **competências** de magistrados(as) e servidores(as) deste Poder, conforme disposto no art. 2º da Resolução CNJ nº 192/2014, que considera competência o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos(as) servidores(ras), visando ao alcance dos objetivos estratégicos dos órgãos do Poder Judiciário;
- Atender às necessidades de **capacitação** de magistrados e servidores, por meio de formação continuada, com foco no desenvolvimento de **competências** para o trabalho, possibilitando a aquisição e o aperfeiçoamento de **competências** individuais e profissionais, que agreguem valor à instituição e valor social ao indivíduo;
- Desenvolver **competências** funcionais e profissionais dos(as) servidores(ras) do Poder Judiciário, em especial aquelas necessárias à progressão e promoção nos cargos da carreira judiciária, nos termos dos art. 16 da Lei nº 17.663/2012;
- Desenvolver e/ou aprimorar as **competências** profissionais fundamentais para magistrados e servidores;
- Desenvolver e/ou aprimorar as **competências** gerenciais de magistrados(as) e servidores(as) ocupantes de funções de liderança e natureza gerencial;
- Este plano visa atender as demandas para o desenvolvimento das **competências** de magistrados(as) e servidores(as) deste Poder, conforme disposto no Art. 2º da Resolução CNJ nº 192/2014, que considera **competência** o conjunto de **conhecimentos**, **habilidades** e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos(as) servidores(ras), visando ao alcance dos objetivos estratégicos dos órgãos do Poder Judiciário.
- Constituem objetivos específicos aqueles previstos no artigo 1º, incisos I a IV, da Resolução TJGO nº 14/2012, de 28 de novembro de 2012, que estabeleceu o Programa Permanente de **Capacitação** dos Magistrados(as) e

servidores(as) do Poder Judiciário do Estado de Goiás;

- O desenvolvimento será realizado por meio de trilhas de aprendizagem, que constitui um conjunto ordenado de eventos de **capacitação**, oferecido na modalidade presencial, semipresencial e a distância. As trilhas vão estruturar a formação continuada de magistrados e servidores, visando à apropriação, construção e ao desenvolvimento dos **conhecimentos**, **habilidades** e **atitudes**, em três níveis de **competências**;
- Instrução funcional: Visa ao desenvolvimento das competências fundamentais pela oferta de eventos de **capacitação** aos servidores que amplie o conhecimento dos aspectos gerais vinculados ao serviço público, vinculados à missão e visão institucionais, do código de ética e conduta dos(as) servidores(ras) do Poder Judiciário do Estado de Goiás;
- Específica: Visa à **capacitação** de magistrados(as) e servidores(as) para o desempenho de atividades vinculadas à sua lotação no ambiente organizacional no qual atua e exerce suas atividades;
- O Plano Anual de **Capacitação** biênio 2019/2021 contempla duas formas de capacitação: **Capacitações** internas: realizadas pela EJUG, com instrutores internos cadastrados no Banco de Tutores, conforme disposto no Capítulo III, art. 25, § 1º ao 3º da Resolução nº 14/2012 do TJGO; **Capacitações** externas: realizadas via convênios, parcerias ou outras formas de obtenção da **Capacitação** fornecida por instituições que ofereçam conhecimento, experiência e **capacitação** didático-pedagógica na área pretendida;
- **Treinamento** de *Mídia/Media Training*;
- **Treinamento** em elaboração ágil de projetos;
- Curso Avançado de Licitação TI em Conformidade com a IN 04/2014 e a Jurisprudência do TCU – **Treinamento** desde o Planejamento à Contratação de Bens e Serviços de Tecnologia da Informação;
- Valorizar os magistrados(as) e servidores(as) por meio de programas de **educação** continuada;
- **Educação** formal: Visa à formação inicial e continuada por meio de contratação de cursos externos e, também, por meio de pagamento de bolsas de estudo para servidores abrangendo a 1ª graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*;

- Curso de Formação de Facilitadores em Círculos de Construção de Paz – Secretaria Municipal de **Educação** de Goiânia;
- Dotar os servidores ocupantes de cargos e funções de natureza gerencial previstos no Anexo I, desta Resolução, dos **conhecimentos** e **habilidades** necessárias ao desempenho de suas atribuições, nos termos do § 4º do art. 8º da Lei nº 17.663/2012;
- O Plano foi concebido com a firme intenção de atender os preceitos legais dispostos pelo CNJ e pela ENFAM e, ainda, de acordo com a visão e a missão estabelecida no Projeto Político Pedagógico da EJUG, de maneira que seja possível concretizar a formação e o aperfeiçoamento de magistrados e servidores, por meio da oferta de ações educativas de qualidade, abrangentes e efetivas, para o desenvolvimento das **competências** (**conhecimentos**, **habilidades** e **atitudes**), necessárias ao Poder Judiciário do Estado de Goiás para cumprir a sua missão institucional e alcançar os resultados de excelência pretendidos;
- O plano também contempla as formações que são de **conhecimento** específico, gerencial e comum a todos: **Competências** comuns: referem-se ao conjunto de **conhecimentos**, **habilidades** e **atitudes** necessárias a todos os magistrados(as) e servidores(as) do PJGO, independentemente do local de sua lotação;
- Buscam-se as **competências** necessárias ao desempenho funcional de magistrados e servidores, nos diferentes níveis e espaços ocupacionais, viabilizando a aplicação dos **conhecimentos** ao exercício funcional do dia a dia, para o alcance dos objetivos estratégicos do Poder Judiciário do Estado de Goiás;
- Instrução funcional: Visa ao desenvolvimento das **competências** fundamentais pela oferta de eventos de **capacitação** aos servidores que amplie o **conhecimento** dos aspectos gerais vinculados ao serviço público, vinculados à missão e visão institucionais, do código de ética e conduta dos(as) servidores(ras) do Poder Judiciário do Estado de Goiás;
- Específica: Visa à **capacitação** de magistrados(as) e servidores(as) para o desempenho de atividades vinculadas à sua lotação no ambiente organizacional no qual atua e exerce suas atividades;

- **Capacitações** externas: realizadas via convênios, parcerias ou outras formas de obtenção da **capacitação** fornecida por instituições que ofereçam conhecimento, experiência e **capacidade** didático-pedagógica na área pretendida;
- Para tanto, poderão ser realizados eventos de **capacitação**, tal qual, seminário, fórum, audiência pública, ciclo de palestras, congresso, simpósio, treinamento em serviço, visita técnica, estágio probatório, grupo formal de estudo, oficina de trabalho/workshop, e no caso de graduação ou pós-graduação lato e stricto sensu, desde que reconhecidos pelo Ministério da Educação e Cultura.
- Promover a gestão do **conhecimento**;
- O Programa de Formação Continuada para os servidores das áreas especializadas, biênio 2019/2020, apresenta-se como um mecanismo para orientar o aprimoramento das competências (**conhecimentos**, **habilidades** e **atitudes**) dos(as) servidores(ras) das áreas especializadas, fundamentado nos objetivos a seguir estabelecidos;
- Impulsionar as melhores práticas de governança, de gestão e de atualização tecnológica, de forma alinhada às competências gerenciais e às técnicas dos(as) servidores(ras) das áreas especializadas;
- Diversificar as ações de **capacitação** com respostas mais rápidas às necessidades do Tribunal.

Grade de Análise	Capacitação	20
	Treinamento	3
	Educação	3
	Competências	9
	Habilidades	7
	Conhecimento	10
	Qualificação	0
	Conhecimento reflexivo/crítico	0



**Quadro 21:** Plano de Capacitação 2019/2021

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir do Plano de Capacitação do Poder Judiciário goiano do período de 2019/2021.

#### 5.4 A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES DO JUDICIÁRIO E A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA EM TELA

Consoante as análises qualitativas dos cursos de formação e, igualmente, da documentação e normativas que dispuseram sobre a institucionalização das competências para aperfeiçoamento dos(as) servidores(ras) do Poder Judiciário goiano, alcançamos a dimensão “quali-quantitativa, ou simplesmente quali-quantitativa”. Nesse sentido, reiteramos que a abordagem qualitativa serve como instrumento para “descrever, classificar e explicar fenômenos” e a relação existente entre as suas variáveis. Na abordagem quantitativa, temos a utilização de técnicas estatísticas para o “tratamento das informações, buscando retratá-las com objetividade e neutralidade” (BAPTISTA, 1999, p. 229, grifo nosso).

PESQUISA QUALITATIVA	PESQUISA QUANTITATIVA	PESQUISA QUALI-QUANTI
Qualificação dos dados	Utilização de medidas	São desenvolvidas duas etapas de pesquisa
Avaliação da qualidade das informações	Busca por resultados quantificáveis	
Percepção dos atores sociais	Não se preocupa com a qualificação dos dados	Primeiramente é conduzida a fase qualitativa para se conhecer o fenômeno estudado
Não se preocupa com medidas	Uso de estatística básica ou avançada	
Subjetivo	Objetivo	
O objetivo é compreender – Por quê?	O objetivo é medir - Quanto?	Depois, é aplicada a parte quantitativa, que requer a tabulação <sup>47</sup> e é feita a análise com o auxílio de
Dado textual ou imagem	Dado numérico	

<sup>47</sup> Tabulação de dados consiste, basicamente, em organizar informações facilitando o uso das mesmas ao fazer análises comparativas, montar gráficos etc.

		instrumentos estatísticos para compreender os dados
--	--	---

**Tabela 1:** Tipos de pesquisa

**Fonte:** Adaptado pelo autor a partir da pesquisa (2020) e das informações disponíveis em Richardson (1999, p. 79).

Reiteramos que nosso estudo, pautado pelos procedimentos de pesquisa descritivo-qualitativa, ganhou volume e expressão, quando do levantamento bibliográfico e revisão da literatura, levantamento do portfólio dos cursos de formação dos(as) magistrados(as) e servidores(as), e do estudo da documentação relacionada à estratégia de Governança de Pessoas e Gestão institucional. E, ainda, as normativas voltadas à institucionalização das competências para formação e aperfeiçoamento dos(as) servidores(ras) do Poder Judiciário goiano.

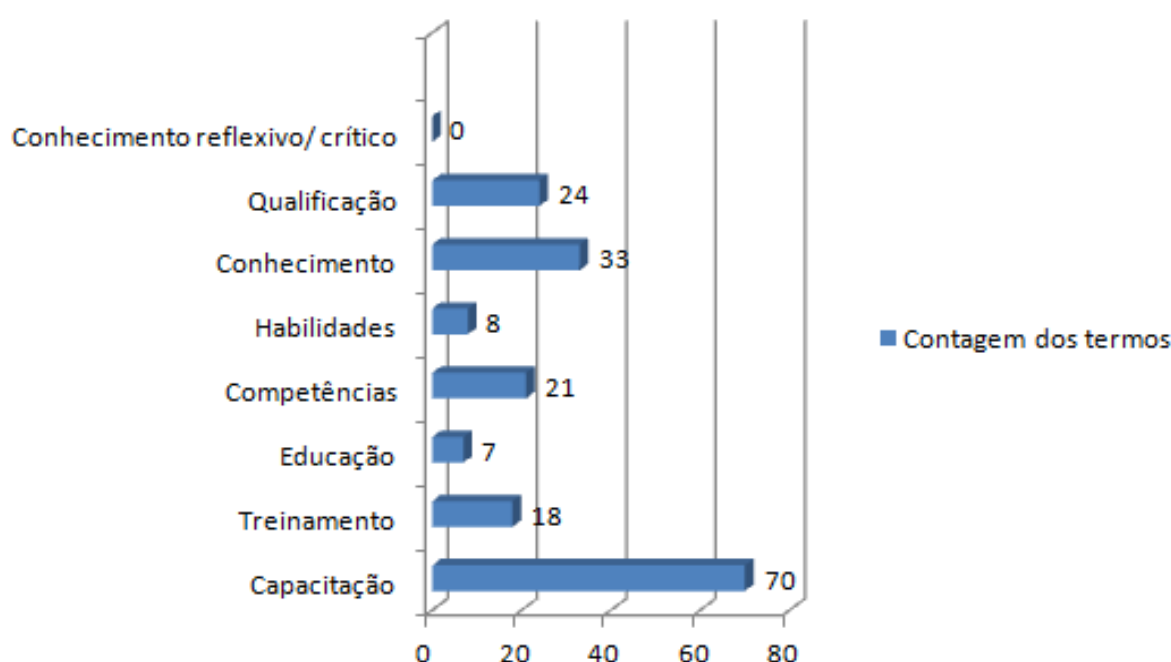
Conseqüentemente, tornou-se necessária a combinação das duas abordagens e técnicas “quali-quantitativa, ou simplesmente quali-quantitativa”, pois a primeira contribui para explicar que os dados não são isolados e que a realidade resulta de uma construção sócio-histórica; e a segunda não se baseia somente em números. Segundo Baptista (1999), a combinação quali-quantitativa, “nem se excluem, nem provocam conflito entre si”, na verdade, funcionam ampliando a compreensão e a explicação do fenômeno e as múltiplas variáveis relacionadas.

Adotamos a “grade de análise”, pois, segundo Vergara (2005), “*definem-se preliminarmente as categorias pertinentes ao objetivo da pesquisa, pois identificam, no material selecionado, os elementos a serem integrados nas categorias já estabelecidas*” (VERGARA 2005, p. 17, grifo nosso). Para o CNJ (2014), “[...] competências: *conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes [...]*”. Compusemos então nossa grade com estas três categorias (conhecimento, habilidade e atitudes), e acrescentamos (capacitação, treinamento, educação e qualificação), visto que, ao pesquisador, cabe formular categorias aderentes para verificar a presença ou a ausência de determinados elementos.

Além do mais, no Capítulo 2, nossa pesquisa se apropriou da relação trabalho-educação para evidenciar a dimensão crítica das condicionalidades e dualismos presentes na educação com foco em competências, apontando os limites e as contradições para a formação dos trabalhadores. Por conseguinte, incluímos, na grade de análise, as categorias (reflexivo e crítico e/ou conhecimento crítico,

conhecimento reflexivo), pois nosso referencial toma trabalho como princípio educativo e a educação politécnica como alternativa para a formação dos(as) servidores(as) do Poder Judiciário goiano.

Para Freitas, Cunha Jr. e Moscarola (1996, p. 7), “as categorias de análise são as rubricas significativas em função das quais o conteúdo será classificado e eventualmente quantificado”. Isso porque, nessa etapa da pesquisa, realizamos a tabulação e o tratamento das categorias e interpretação da natureza “quali-quantitativa” para verificarmos o que revela a grade de análise.



**Gráfico 3:** Grade de Análise (incidência dos termos)

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir do portfólio de cursos de formação oferecido aos magistrados(as) e servidores(as) do Poder Judiciário goiano.

Notadamente, nas sete edições do Plano de Gestão e nas duas do Plano de Capacitação, não houve registro do termo “conhecimento reflexivo/crítico”. Para mais, devemos reiterar que os planos de gestão e de capacitação (biênio) servem para desdobramento dos macrodesafios, objetivos e metas a serem cumpridas pelos órgãos da Justiça consoante a Estratégia Nacional do Poder Judiciário, instituída pela Resolução CNJ nº 70/2009 e Resolução CNJ nº 198/2014 (sexênio).

Ambos os planos, instrumentos para a persecução da Estratégia Nacional do Judiciário, vincularam a formação e o aperfeiçoamento dos magistrados(as) e servidores(as), majoritariamente, ao desenvolvimento da “capacitação” para o desempenho de tarefas específicas. Isso porque o treinamento está para a obtenção

de resultados, e o conhecimento e a qualificação estão para o desempenho da Estratégia Nacional do Poder Judiciário.

Nesses instrumentos de desdobramento da Estratégia, constatamos que a formação e o aperfeiçoamento dos(as) magistrados(as) e dos servidores(as) têm se mantido alinhados ao discurso estadunidense, representado, principalmente, pelos estudos de McClelland (1973), Boyatzis (1982), Spencer, L. M. e Spencer, S. M. (1993) e Parry (1996). Esses autores tomam a noção de competência à lógica da psicologia comportamental, para a qual a competência corresponderia a uma característica subjacente ao indivíduo para o desempenho de uma tarefa determinada em uma situação também determinada.

Os Planos de Gestão e de Capacitação (bienais) têm compreendido a competência como resultante de um processo histórico que envolve experiência, vivência e conhecimentos, mas que se realiza na individualidade, visto que a competência é compreendida como um conjunto de qualificações ou características inerentes à pessoa, ao indivíduo. Por conseguinte, os conhecimentos, habilidades e atitudes dos(as) magistrados(as) e servidores(as) devem permitir realização de um trabalho ou resolução de situações-problema.

Portanto, temos, nos planos (bienais), a concepção americana de competências (o discurso estadunidense). Reiteradamente, ao longo dos anos, tem sugerido que a oferta da “capacitação” (Gráfico 3) seria suficiente para o desenvolvimento dos *gaps* (lacunas) de competências, pois, sendo identificadas as lacunas na atuação dos(as) magistrados(as) e servidores(as), seria possível sua correção, conseqüentemente.

Essa concepção busca inculcar, nos magistrados(as) e servidores(as), a responsabilidade pelo desempenho institucional, sugerindo a elaboração de capacitação, treinamento, qualificação e demais ações educativas para correção das lacunas de competências. Nesse sentido, acreditamos que a capacitação seria suficiente para o desenvolvimento das competências para obtenção de melhores resultados na prestação jurisdicional.

Ressaltamos que, além dessa concepção presente nos planos (bienais), a corrente francesa nos discursos de Le Bortef (1997) e Zarifian (1999) amplia a compreensão sobre as competências, incluindo a dimensão do contexto, das relações e das práticas. Isso, conseqüentemente, nos levou à compreensão de que, embora essenciais e determinados pelas Resoluções CNJ nº 70/2009 e 198/2014

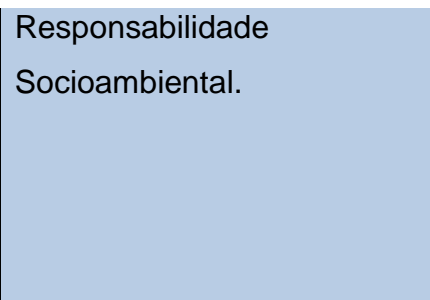
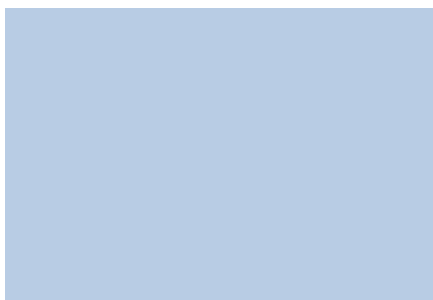
(dispôs sobre a Estratégia Nacional), Resolução CNJ nº 192/2014 (dispôs sobre a Política Nacional de Formação) e, ainda, os Planos de Gestão e de Capacitação (biênio) não seriam suficientes para o desenvolvimento das competências.

Nossa análise sobre as iniciativas de formação (Quadro 9 e 10), implementadas no período de 2009 a 2019 pelo Poder Judiciário goiano, revelou que houve preocupação com a dimensão do contexto, reconhecendo as proposições de Zarifian (1999, p. 15) sobre a “noção de profissionalismo e das mutações no mundo do trabalho” pelo entendimento das competências como a combinação de conhecimentos, práticas, experiências e comportamentos no contexto do trabalho.

Não obstante, constatamos também que as opções formativas e de aperfeiçoamento buscam na competência a mobilização e corresponsabilidades frente a situações de trabalho complexas (LE BORTEF, 1997). E, dessas situações, devemos reiterar nossa inferência de que a capacitação não seria suficiente para desenvolvimento das competências, pois, consoante o embate francês, temos que a existência ou não de condições objetivas de trabalho, a exemplo, exigem condições locais adequadas ao exercício das competências.

Ademais, pelo enfoque francês presente nos planos, devemos considerar que as relações sociais e as práticas de equipe impactam diretamente o desenvolvimento das competências, pois resultam do movimento de combinação do individual e do coletivo através das equipes de trabalho que devem colocar em prática os valores institucionais, como credibilidade, celeridade, modernidade, acessibilidade, transparência e controle, social, ética, probidade e responsabilidade socioambiental, vinculados à missão e à visão do Poder Judiciário goiano.

MISSÃO	VISÃO	VALORES
Realizar Justiça, assegurando à sociedade um serviço acessível, ágil, eficaz e efetivo, que resguarde a todos o direito à dignidade e à cidadania.	Ser reconhecido como instrumento efetivo de justiça, equidade e paz social.	Credibilidade; Celeridade; Modernidade; Acessibilidade; Transparência e Controle; Social; Ética; Probidade;



**Tabela 2:** Diretriz Estratégica do TJGO

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir das informações disponíveis no sítio <https://www.tjgo.jus.br/index.php/institucional-menu-superior/apresentacao-do-tjgo>. Acesso em: 5 jun. 2020.

Nesse sentido, inferimos que a formação continuada institucionalizada por competências e direcionada aos servidores(as) devem considerar as práticas individuais e, também, as coletivas das equipes de trabalho para viabilizar o desenvolvimento das competências, visto que não bastam ações educacionais reduzidas ao desempenho. São necessárias outras iniciativas que assegurem as condições de trabalho adequadas, pois o contrário disso equivale a incorrer riscos e até configurar prejuízo ao desempenho individual e coletivo.

Alcançamos a compreensão da complexidade das competências como “práticas mediadas por relações sociais e de trabalho” (KUENZER, 2003, p. 22), pois, para exercê-las e desenvolvê-las no viés qualitativo e não quantitativo, podem decorrer desempenhos aquém do esperado pelo cidadão-usuário dos serviços jurisdicionais. Em relação a isso, acrescentamos que, segundo Rios (1999, p. 79), “a desobediência pode até mesmo se sustentar numa análise crítica de normas que precisam ser alteradas”. Nesse sentido, Rios (1999 apud BERGER, 1976, p. 158) afirma: “[...] Quaisquer que sejam nossas possibilidades de liberdade, elas não poderão se concretizar se continuarmos a pressupor que o ‘mundo aprovado’ da sociedade seja o único que existe”.

Para Kuenzer (2003), cursos tradicionais possuem limites, uma vez que o “ponto nodal” das competências é a “necessidade de desenvolver a capacidade de articular conhecimentos teóricos e práticas laborais”. Mesmo que os(as) magistrados(as) e servidores(as) dominem o conhecimento científico e tácito, “não é suficiente, pois é pela atividade teórico-prática que transforma a natureza e a sociedade; é prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; é teórica, na medida em que essa ação é consciente” (VÁZQUEZ, 1975, p. 5).

Desse modo, o desenvolvimento das competências deve considerar duas dimensões: “[...] é prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; é teórica, na medida em que essa ação é consciente” (VÁZQUEZ, 1975, p. 5). Portanto, magistrados(as) e servidores(as), mesmo possuindo competências potenciais para exercício da atividade jurisdicional, carecem das condições objetivas e pedagógicas porque o desenvolvimento das competências individuais devem considerar o contexto, tal qual o excesso de processos judiciais, a insuficiência de pessoal, o uso de equipamentos ou sistemas

inadequados, insuficiência de pessoal, uso de capacitação/qualificação inadequada dos(as) servidores(ras) etc.

À vista dessa afirmação, acrescentamos a grade de análise dos Planos bienais, novas categorias de análise presentes no Projeto Político Pedagógico da EJUG, visto que, segundo Vergara (2005, p. 17), ao pesquisar, cabe formular categorias que, estabelecidas a priori, indicam ao pesquisador a presença ou ausência de determinados elementos. Portanto, a partir dessa concepção, devemos considerar que,

[...] no âmbito dos Tribunais, as ações de capacitação a intervenções que permitam enfrentar as condições de trabalho coletivo que obstaculizam o desempenho ideal, nesse sentido, a competência é inicialmente uma capacidade potencial e transformá-la em desempenho depende da existência de condições materiais adequadas. A capacitação, por si só, sem as condições de trabalho adequadas, não é suficiente para assegurar a qualidade e a celeridade da prática jurisdicional. (KUENZER, 2003, p. 23).

No primeiro momento, identificamos as categorias estabelecidas nos Planos de Gestão e de Capacitação (biênio): conhecimento, habilidade, atitudes, capacitação, treinamento, educação, qualificação. Porém, consoante o referencial teórico, incrementamos duas novas categorias (reflexivo e crítico e/ou conhecimento crítico, conhecimento reflexivo), pois, não obstante à definição de Vergara (2005), explicitamos as categorias presentes nos referenciais filosóficos (visão de mundo, de homem e de educação) e nos referenciais pedagógicos (educação corporativa, andragogia e gestão do conhecimento) presentes no Projeto Político Pedagógico da EJUG.

MISSÃO	Desenvolver pessoas com vistas ao aprimoramento da prestação jurisdicional no âmbito do Poder Judiciário do Estado de Goiás.
VISÃO	Ser referência no cenário nacional como Escola Judicial de excelência em formação de magistrados e servidores.



REFERENCIAIS FILOSÓFICOS	<p>Visão de Mundo - Visão crítica de um mundo que é global, conectado, multifacetado e complexo;</p> <p>Visão de Homem - Homem como sujeito ativo, criativo, atuante no mundo, ser único, original e complexo, distinto dos demais por sua individualidade;</p> <p>Visão de Educação - Educação como processo contínuo e dialógico necessário ao desenvolvimento humano e social.</p>
--------------------------	---

**Quadro 22:** Referenciais Filosóficos da EJUG

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir das informações disponíveis nos constantes no sítio [http://ejug.tjgo.jus.br/?page\\_id=305](http://ejug.tjgo.jus.br/?page_id=305). Acesso em: 5 jun. 2020.

Da concepção presente nos referenciais filosóficos, decorre a necessidade de se articular, no âmbito do Poder Judiciário goiano, as ações de capacitação, o enfrentamento, as condições de trabalho coletivo e individual e, ainda, sobrestar àquelas situações que se tornam impeditivas para a aprendizagem efetiva. Nesse entendimento, as competências são tidas como “capacidade potencial” (KUENZER, 2003) e a ação educativa deve ser capaz de “transformá-la em desempenho”.

Portanto, aos(às) magistrado(as), no cumprimento da Estratégia Nacional do Poder Judiciário, outrossim, dos macrodesafios, objetivos, metas e indicadores de desempenho, precisam que lhes sejam garantidas todas as condições objetivas suficientes e adequadas, mesmo que eles detenham as competências necessárias para o exercício profissional. Isso porque a capacitação descolada das condições de trabalho não é suficiente para o alcance da celeridade jurisdicional.

**Educação Corporativa** - Prática que visa à aquisição ou ao aprimoramento de competências necessárias para o desenvolvimento organizacional e pessoal dos colaboradores do Poder Judiciário de Goiás;

**Andragogia**<sup>48</sup> - A ação educacional da EJUG é pautada por princípios da andragogia, definida como a arte e a ciência de orientar adultos a aprender, considerando-se, para tanto, os conhecimentos prévios do educando, a prontidão para a aprendizagem, a aplicação da aprendizagem e a motivação para aprender;

**Responsabilidade Compartilhada** - Educação como responsabilidade de todos, tendo a EJUG como consultora e/ou provedora das ações de educação corporativa;

**Oportunidade de Desenvolvimento Igualitário** - Ações educativas estendidas a todos os magistrados(as) e servidores(as) por meio da oferta de cursos presenciais, a distância, participação em eventos de capacitação promovidos por outras instituições, bolsas de estudos e convênios com instituições de ensino;

**Foco no Cidadão** - Ações educacionais voltadas para a melhoria da qualidade da prestação jurisdicional e aumento da produtividade, fundamentadas em valores éticos e na prática da cidadania;

**Valorização de Magistrados(as) e Servidores(as)** - Reconhecimento dos talentos internos e estímulo para que esses atuem como instrutores, compartilhando conhecimentos e experiências;

**Gestão do Conhecimento** - Formação de capital intelectual pela geração, armazenamento e compartilhamento de conhecimentos e experiências entre magistrados e servidores;

**Alinhamento Estratégico** - Ações de desenvolvimento de pessoas congruentes com a estratégia do judiciário goiano, propiciando a todos a compreensão de seus papéis no alcance dos resultados;

**Inovação Constante** - Educação voltada para a formação de magistrados(as) e servidores(as) conscientes das constantes transformações sociais, formando agentes de inovação e aperfeiçoamento

<sup>48</sup> Segundo Osório (2003), o termo “Andragogia” surgiu em 1926, por Lindeman, na obra *The Meaning of Adult Educatio*, e, posteriormente, como disciplina no campo da educação dos adultos, com o artigo “Andragogy, not Pedagogy”, publicado por Malcolm Knowles, em 1967.

**Quadro 23:** Referenciais Pedagógicos da EJUG

**Fonte:** Elaborado pelo autor, a partir das informações disponíveis nos constantes no sítio [http://ejug.tjgo.jus.br/?page\\_id=305](http://ejug.tjgo.jus.br/?page_id=305). Acesso em: 5 jun. 2020.

Ademais, verificamos que o PPP da EJUG, previsto no art. 6, inciso II, da Resolução TJGO nº 40/2015, assentiu que a Escola deveria “elaborar a sua proposta pedagógica e o seu plano anual de ações”, constando, nesse instrumento didático-pedagógico, todo o suporte para apresentar soluções de aprendizagem aos magistrados(as) e servidores(as), pois, pela análise de conteúdo (BARDIN, 1977), localizamos três categorias nucleares (educação corporativa, andragogia e gestão do conhecimento).

A Educação Corporativa consiste em um projeto de formação desenvolvido pelas empresas, que tem como objetivo “institucionalizar uma cultura de aprendizagem contínua, proporcionando a aquisição de novas competências vinculadas às estratégias empresariais”. (QUARTIERO; CERNY, 2005, p. 24).

Conforme Meister (1999, p. 1), para compreendermos a importância da educação corporativa, devemos compreender as forças que sustentam esse fenômeno, pois cinco dimensões a configuram:

[...] a emergência da organização não hierárquica, enxuta e flexível; o advento e a consolidação da “economia do conhecimento”; a redução do prazo de validade do conhecimento; o novo foco na capacidade de empregabilidade/ocupacionalidade para a vida toda em lugar do emprego para toda a vida; e uma mudança fundamental no mercado da educação global. (MEISTER, 1999, p. 1).

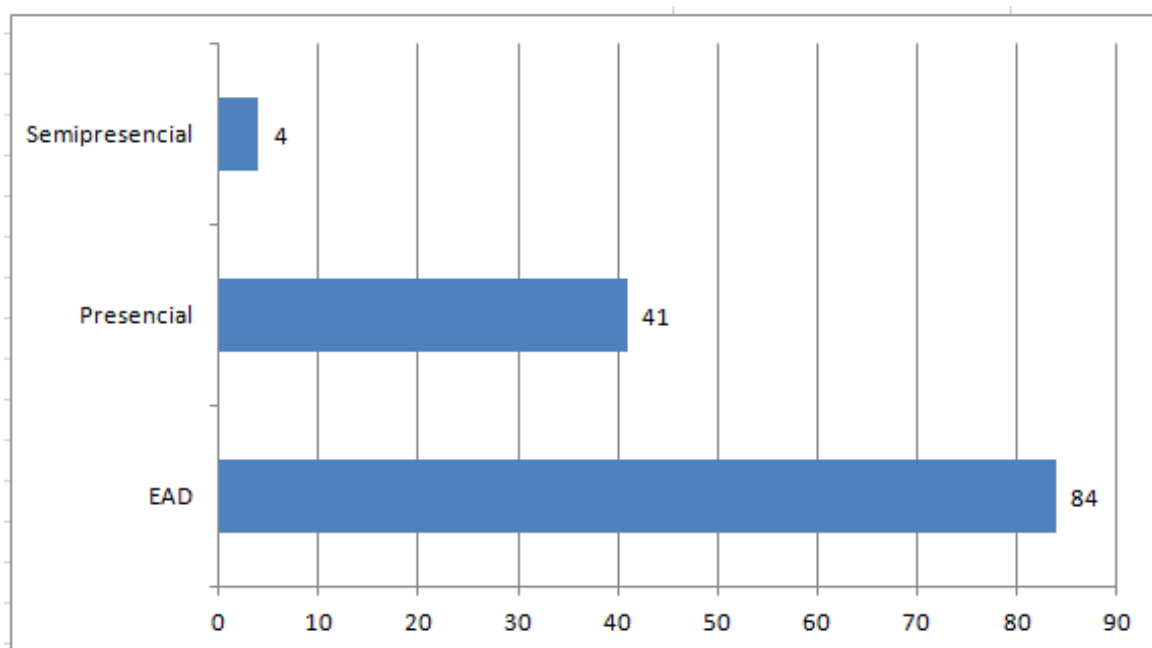
Meister (1999, p. 35) afirma que a educação corporativa funciona como um “guarda-chuva”, e que essas tendências apontam um novo e importante veículo para criação de uma vantagem competitiva sustentável — “comprometimento da empresa com a educação e o desenvolvimento dos funcionários”. Ainda com Meister (1999), no âmbito do Poder Judiciário goiano, a educação corporativa possui a mesma configuração, implantada como mecanismo de amplo espectro estratégico para desenvolvimento dos(as) magistrados(as) e servidores(as) e alcance da Estratégia Nacional do Poder Judiciário e no seu desdobramento, através dos Planos de Gestão e de Capacitação (biênio).

Ademais, consignada no Plano Político Pedagógico da EJUG, a educação corporativa sustenta outro fenômeno crescente denominado “sociedade do

conhecimento” (MANANGÃO, 2003, p. 9), que tem como paradigma a capacidade de “transformação do indivíduo por meio do conhecimento” (Idem). Nesse universo, exige-se um “novo trabalhador”, portanto, “um novo servidor” com competências para um comportamento “independente, capaz de solucionar problemas, de trabalhar em grupo, de pensar e agir diante de sistemas interligados, e/ou capaz da assunção das responsabilidades coletivas” (MARKERT, 2000 *apud* QUARTIERO; CERNY, 2005, p. 28).

À vista das exigências da sociedade do conhecimento, a EJUG assumiu a responsabilidade pela implementação da capacitação dos(as) magistrados(as) e servidores(as), buscando o desenvolvimento das competências necessárias identificadas na análise SWOT durante a elaboração do Plano Estratégico (sexênio) e dos Planos de Gestão e de Capacitação (biênio).

Por meio das modalidades de ensino semipresencial, presencial e a distância, a EJUG oferece a capacitação para o desenvolvimento das competências necessárias dos(as) magistrados(as) e servidores(ras). Ademais, constatamos que, majoritariamente, a capacitação é ofertada na modalidade EaD. E, sobre isso, ressalta Martins (2004) que “as unidades de Educação Corporativa têm o espaço físico mais como um conceito do que uma realidade”.



**Gráfico 4:** Modalidade dos cursos de formação e de Aperfeiçoamento

**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir do portfólio de cursos de formação oferecido aos magistrados(as) do Poder Judiciário goiano do período de 2009 a 2019.

No entanto, “As empresas, [...] ao invés de esperarem que as escolas tornem seus currículos mais relevantes para a realidade empresarial, resolveram percorrer o caminho inverso e trouxeram a escola para dentro da empresa” (MEISTER, 1999, p. 23). Portanto, através da EaD, a “qualificação dos funcionários é realizada em menor tempo e com custos reduzidos, em relação aos cursos presenciais” (QUARTIERO; CERNY, 2005, p. 37). Todavia, devemos considerar que a educação profissional mediada pelo mercado tem como principal finalidade a disseminação da cultura organizacional e o atendimento do plano estratégico de uma organização. Por conseguinte, pode não atender à necessidade social de um projeto de formação humana que se comprometa com a construção de justiça social e de igualdade.

Ademais, devemos ter claro que nossa crítica estaria acostada à questão da forma de se realizar a educação a distância, forma essa, reiteradamente, “economicista”, cujo objetivo seja a redução de custos e não a democratização do ensino. Por conseguinte, temos convicção e clareza dos benefícios possíveis que podem ser alcançados pela aplicação da EaD nos contextos da inclusão, democratização e expansão do acesso à educação nos espaços formais e não formais e nas localidades mais distantes ou de difícil acesso.

Kuenzer (2003) ressalta que os seres humanos aprendem enquanto desenvolvem relações sociais na constituição da própria existência. Assim, os(as) magistrados(as) e servidores(ras) aprendem entre si e com os demais partícipes do sistema de justiça e operadores do sistema jurisdicional. Dito isso, compreendemos que o conhecimento não se produz apenas nas situações escolares, mas nas relações sociais em seu conjunto. Por conseguinte, torna-se necessário diferenciar os tipos de processos pedagógicos — “os amplamente pedagógicos e os especificamente pedagógicos” (KUENZER, 2003, p. 38).

No PPP da EJUG, temos a “andragogia” como

A ação educacional da EJUG é pautada por princípios da andragogia, definida como a arte e a ciência de orientar adultos a aprender, considerando-se para tanto os conhecimentos prévios do educando, a prontidão para a aprendizagem, a aplicação da aprendizagem e a motivação para aprender. (REFERENCIAIS PEDAGÓGICOS - PPP da EJUG).

Em relação à “andragogia”, devemos considerar que o modelo surge associado a uma contraposição ao modelo pedagógico e assim, segundo Osorio

(2003, p. 93), devemos pensar nas diferenças subjacentes.

[...] a andragogia é, portanto, a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender, por oposição à pedagogia como arte e ciência de ensinar às crianças. A andragogia baseia-se noutros pressupostos de aprendizagem e de ação com os adultos. Portanto, é necessário um salto qualitativo no momento de estudar, compreender e praticar a educação de adultos. (OSORIO, 2003, p. 3).

A tabela a seguir evidencia as diferenças e os pressupostos aderidos à pedagogia e à andragogia.

<b>PRESSUPOSTOS</b>	<b>PEDAGOGIA</b>	<b>ANDRAGOGIA</b>
<b>Necessidade de saber</b>	Os educandos apenas sabem que devem aprender aquilo que o professor lhes ensina.	O adulto tem necessidade de conhecer os motivos pelo qual deve aprender antes de se comprometer com a aprendizagem.
<b>Conceito de si</b>	O professor vê no aluno um ser dependente. Essa dependência marca, também, a autoimagem daquele que aprende.	O adulto está consciente da responsabilidade das suas decisões e da sua vida. Torna-se necessário que seja encarado como indivíduo capaz de se autogerir.
<b>Papel da experiência</b>	A experiência do educando é considerada de pouca utilidade. Dá-se importância à experiência do professor ou dos materiais didáticos e pedagógicos.	Adultos são portadores de uma bagagem de experiências. A educação adulta deve centrar-se nos processos individuais de aprendizagem face aos processos mais coletivos de outras etapas evolutivas.
<b>Vontade de aprender</b>	A disposição para aprender aquilo que o professor ensina tem como fundamento critérios e objetivos internos à lógica escolar: a finalidade de obter êxito e progredir, em termos escolares.	Os adultos têm a intenção de iniciar o processo de aprendizagem desde que compreendam a sua utilidade para determinadas situações do dia a dia, na vida real.
<b>Orientação da aprendizagem</b>	Aprendizagem encarada como um processo de aquisição de conhecimentos. Lógica centrada nos conteúdos.	Aprendizagem encarada como resolução de problemas e tarefas da vida quotidiana.

<b>Motivação</b>	Motivação para aprendizagem é extrínseca ao sujeito: pressões familiares, apreciações dos professores, classificações escolares.	Motivação para a aprendizagem também extrínseca (promoção profissional, melhor salário etc.), mas principalmente intrínseca (autoestima, satisfação profissional, qualidade de vida).
------------------	--	---

**Tabela 3:** Hipóteses pedagógicas e contra-hipóteses andragógicas

**Fonte:** Adaptado pelo autor a partir de CANÁRIO, R. *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa, 1999. p. 132, 133, e de OSÓRIO, A. *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Lisboa: Horizontes, 2003.

A andragogia contrapõe-se ao modelo pedagógico, principalmente, ao reconhecer que os indivíduos estão “numa etapa de vida onde os interesses e as motivações são diferentes” (OSÓRIO, 2003, p. 93). Por conseguinte, na EJUG, os conhecimentos definidos pela ENFAM e pelo CNJ, bem como aqueles elencados na diagnose, são sistematizados no “modelo pedagógico” para o desenvolvimento de competências através da resolução de problemas suportados pelas experiências de vida dos(as) magistrados(as) e servidores(ras).

Não obstante, alcançamos a dimensão do “conhecimento ou da gestão do conhecimento”. E, dessa categoria de análise, localizamos que a formação continuada institucionalizada por competências direcionada aos servidores(ras) ancora-se na “Teoria do Capital Intelectual<sup>49</sup>”, prática neoliberalista no contexto da reestruturação produtiva, caracterizada pela afirmação de que “o conhecimento é o principal fator de produção da era contemporânea” (STEWART, 1998, p. 13).

[...] Gestão do Conhecimento - *Formação de capital intelectual* pela geração, armazenamento e compartilhamento de conhecimentos e experiências entre magistrados e servidores (REFERENCIAIS PEDAGÓGICOS - PPP da EJUG, grifo nosso).

[...] O capital intelectual constitui a matéria intelectual – conhecimento, informação, propriedade intelectual, experiência – que pode ser utilizada para gerar riqueza. Uma vez que o descobrimos e exploramos, somos vitoriosos [...] A gerência dos ativos intelectuais se tornou a tarefa mais importante dos negócios porque o conhecimento tornou-se o fator mais importante da produção. O capital intelectual é a soma do conhecimento de todos em uma empresa, o que lhe proporciona vantagem competitiva. (STEWART, 1998, p. 11-23).

<sup>49</sup> Surge no contexto da reestruturação produtiva e do neoliberalismo, sendo caracterizada pela afirmação de “A informação e o conhecimento são as armas nucleares da nossa era”, portanto, o conhecimento é o principal fator de produção da era contemporânea. (STEWART, 1998, p. 13).



Consoante os argumentos de Stewart (1998), devemos compreender que a Teoria do Capital Intelectual, difundida no contexto da produção e da gestão do planejamento, alicerça-se no chamado Estado mínimo neoliberal, que se ancora em “desregulamentar a atividade sindical, promover a redução do Estado, política de cortes de gastos sociais” (Ibid., p. 11).

Segundo Santos (2004), os projetos educacionais formais e não formais que assumem o contexto gerador dessa Teoria legitimam a seguinte expressão: “a informação e o conhecimento são as armas nucleares” (STEWART, 1998, p. 13). Dessa concepção, extrai-se, entre outras consequências, a “legitimação da intensificação do controle do capital sobre a formação dos trabalhadores” (Idem). Por conseguinte, considerar o conhecimento como fator estratégico da produção significa a sua mercantilização e desenvolvimento da concepção acrítica da relação capital-trabalho-conhecimento-poder.

## **6 O PRODUTO EDUCACIONAL**

Neste capítulo, apresentamos o Produto Educacional desenvolvido a partir da dissertação e da análise da institucionalização da noção de competências para o aperfeiçoamento dos trabalhadores do Poder Judiciário goiano. Nesta elaboração, foram consideradas as premissas, definições, princípios e objetivos para a formação continuada e o aperfeiçoamento dos(as) servidores(ras) do Poder Judiciário goiano, consoante a Política Nacional de Formação e Aperfeiçoamento dos(as) servidores(ras) do Poder Judiciário (Resolução CNJ nº 192/2014). E, ainda, o princípio da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que, alicerçado pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, propõe a oferta de cursos, currículos e programas direcionados ao mundo do trabalho como importante instrumento de acesso à qualificação profissional do trabalhador vinculada à proposição de formação humana integral, elaboração e aplicação de práticas, técnicas e produtos em parceria com os setores produtivos, sociais e culturais.

### **6.1 PRODUTO EDUCACIONAL DE APLICAÇÃO IMEDIATA**

É importante ressaltar que o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) tem como objetivo proporcionar formação em educação profissional e tecnológica em rede, visando à produção de conhecimentos e ao desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes do mundo do trabalho ao conhecimento sistematizado.

A Capes, através dos seus instrumentos de avaliação, reconhece o ProfEPT e o situa na área de Ensino (Área 46). Ademais, ressalta que, ao final do Programa, sob os critérios de avaliação definidos pela comissão acadêmica da instituição associada, ao pesquisador é conferido o título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Em relação à obtenção do título de mestre, a Capes esclarece ao pesquisador que, a partir da sua pesquisa científica, além da dissertação, será exigida a elaboração de um Produto Educacional que possua aplicação imediata,

considerando as tipologias definidas pela Área de Ensino. Segundo disposto no Documento de Área de Ensino (Área 46), da Diretoria de Avaliação (DAV), de 2019, tem-se a definição seguinte para dissertação/tese e produto educacional:

[...] A dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido. A modalidade profissional (Mestrado e Doutorado), a Prática Profissional Supervisionada é item obrigatório para integralização curricular e deve contemplar o acompanhamento do profissional pelo programa, por meio de orientação ou de disciplina específica para essa finalidade. É a oportunidade para que o programa conheça a escola e/ou campo da prática profissional, conheça o local de trabalho do discente e possibilite o acompanhamento da implementação da proposta que gerará a reflexão presente na dissertação/tese sobre a elaboração, aplicação e validação do produto educacional. Ressalta-se que a prática profissional supervisionada é também uma oportunidade para o programa ampliar as suas ações de inserção social. (CAPES, Documento de Área, Área 46: Ensino, Diretoria de Avaliação - DAV, 2019, p. 15).

[...] A área de Ensino entende como produto educacional o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associada ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou, ainda, um processo. Pode ser produzido de modo individual (discente ou docente) ou coletivo. (CAPES, Documento de Área, Área 46: Ensino, Diretoria de Avaliação - DAV, 2019, p. 15).

Acrescentamos ainda as definições constantes no Documento Orientador de APCN<sup>50</sup>, Área 46: Ensino, de 2019, da Capes, que explicita que o Mestrado Profissional, distintamente do Mestrado Acadêmico, requer que o pesquisador-mestrando desenvolva um processo ou produto educativo a ser aplicado em condições reais de sala de aula ou em outros espaços não formais de ensino, seja de forma artesanal ou sob a forma de protótipo.

Nesse Documento Orientador de APCN, temos em destaque a “Produção Intelectual” e a “Avaliação da Produção Intelectual”, para os quais os cursos de Mestrado e/ou Doutorado Profissional na Área de Ensino requerem que a produção técnica e tecnológica, compreendida como “produtos e processos educacionais”, seja norteada pelo compartilhamento, permitindo a sua utilização por outros profissionais envolvidos com o ensino em espaços formais e não formais.

Consoante a definição da produção intelectual, respectivamente, o que se

---

<sup>50</sup> Documento Orientador da Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN) considera a legislação e regulamentação vigentes que orientam a submissão de propostas de cursos novos.

refere a um produto educacional, temos, pela Plataforma Sucupira<sup>51</sup>, um conjunto e um subconjunto de produtos categorizados:

(i) desenvolvimento de material didático e instrucional (propostas de ensino tais como sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas; material textual tais como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários, relatórios publicizados ou não, parciais ou finais de projetos encomendados sob demanda de órgãos públicos); (ii) desenvolvimento de produto (mídias educacionais), tais como: vídeos, simulações, animações, vídeo-aulas, experimentos virtuais, áudios, objetos de aprendizagem, ambientes de aprendizagem, páginas de internet e blogs, jogos educacionais de mesa ou virtuais, e afins; (iii) desenvolvimento de aplicativos (aplicativos de modelagem, aplicativos de aquisição e análise de dados, plataformas virtuais e similares); (iv) desenvolvimento de técnicas (protótipos educacionais e materiais para atividades experimentais, equipamentos, materiais interativos como jogos, kits e similares); (v) cursos de curta duração e atividades de extensão, como cursos, oficinas, ciclos de palestras, exposições diversas, olimpíadas, expedições, atividades de divulgação científica e outras; (vi) outros produtos como produções artísticas (artes cênicas, artes visuais, música, instrumentos musicais, partituras, maquete, cartas, mapas ou similares), produtos de comunicação e divulgação científica e cultural (artigo em jornal ou revista, programa de rádio ou TV). (CAPES, Documento Orientador de ACPN, Área 46: Ensino, 2019, p. 10-11).

À vista disso, alcançamos a compreensão de que as pesquisas na área de ensino constituem-se essencialmente pela pesquisa translacional que se dedica à proposição de soluções para problemas específicos que afetam as populações. Portanto, as pesquisas devem atravessar um amplo espectro perpassando as ciências exatas, biológicas e humanas, e devem produzir conhecimentos de aplicação à realidade que beneficiem as pessoas com serviços e produtos.

Assim sendo, as premissas para a pesquisa científica orientam para a intervenção prática e o conhecimento obtido no Programa ProfEPT deve conduzir para uma nova ou renovada “práxis social”. Por conseguinte, esta pesquisa na área da educação viabiliza as conexões com o ensino, vinculando seu produto e processos às demandas da sociedade e às demandas do Poder Judiciário goiano.

Sobre o termo “práxis”, Bottomore (1997) explicita que frequentemente o confundimos como sinônimo de “prática”. Entretanto, um e outro possuem determinações muito distintas, pois, quando o encaramos na acepção marxista,

---

<sup>51</sup> A Plataforma Sucupira é um sistema de coleta de informações, análises e avaliações utilizadas como base padronizadora do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), que disponibiliza informações, processos e procedimentos para toda a comunidade acadêmica.

constatamos que “práxis” significa “atividade livre, universal, criativa e autocriativa, por meio da qual o homem cria, (faz, produz) e transforma (ou conforma) seu mundo humano e histórico a si mesmo”.

O termo “prática” reflete apenas uma face da “práxis”, a “utilitário-pragmática”, que constitui as necessidades mais imediatas da atividade prática, pois impede a compreensão para além da sua finalidade, o sentido ou a essência da atividade. Sobre isso, Vázquez (1977, p. 10) nos diz: “a consciência comum pensa os atos práticos, mas não faz da práxis – como atividade social transformadora – seu objeto; não produz – nem pode produzir, como veremos uma teoria da práxis”.

Vázquez (1977, p.185) manifesta que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. Portanto, a práxis representa a ação consciente não apenas na dimensão objetiva, mas também na subjetiva da atividade, pois se vincula à pesquisa e os seus resultados à intervenção social. A teoria não transforma o mundo porque ela “pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar com seus atos reais, efetivos tal transformação” (Ibid., p. 207).

Ao compreender “práxis como prática social transformadora”, não devemos confundi-la com pragmatismo e nem com teorização, pois a relação entre teoria e prática é indissociável. Por conseguinte, como proposto no Programa ProfEPT, que se alicerça na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a compreensão da realidade é sustentada pela reflexão teórica que é essencial para a prática transformadora, ou seja, à práxis.

A pesquisa científica serve à práxis social transformadora ao permitir a elaboração de produtos ou técnicas aplicáveis nos diversos setores produtivos, sociais e culturais. Nesta etapa do estudo, construímos um projeto de produto educacional com o objetivo de materializar a formação e o aperfeiçoamento profissional dos(as) servidores(as) da Justiça, com foco nas competências, nas dimensões da prática e da “práxis como prática social transformadora” em prol da excelência na prestação jurisdicional.

Portanto, consoante as premissas e diretrizes do ProfEPT, Capes, CNJ e TJGO, nosso produto educacional possui aplicação imediata com efeitos percebidos no presente e até, posteriormente, situando-se no campo da Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), pois se ocupa dos processos de concepção e organização do espaço pedagógico,

no âmbito da Escola Judicial de Goiás (EJUG), instituída pela Resolução TJGO nº 40/2015.

Além do mais, compreendemos que as transformações do modo de produção e surgimento das tecnologias reconfiguram a vida em sociedade criando novos desafios, pois o CNJ nas suas atividades administrativas e financeiras (Resolução CNJ nº 159/2012), e na Política Nacional de Formação e Aperfeiçoamento dos Servidores do Poder Judiciário (Resolução CNJ n. 192/2014), tratou de reconfigurar processos de formação adequando-os aos novos desafios para permanente melhoria da prestação jurisdicional brasileira.

Nesse sentido, visando oferecer formação continuada e aperfeiçoamento profissional aos servidores da Justiça, articulada à práxis social transformadora, a Escola Judicial de Goiás (EJUG), como espaço formal de ensino, precisa reconfigurar seu processo de ensino e desenvolver diversas outras novas formas de atuação e de organização do espaço pedagógico frente aos novos desafios e mantendo-se capaz de atender às demandas de formação integral e significativa.

Assim sendo, com foco nas principais necessidades de formação continuada e aperfeiçoamento profissional, propusemos múltiplos eventos de capacitação, utilizando estratégias transversais e interdisciplinares, assumindo o trabalho como princípio educativo e a práxis como princípio pedagógico com o fito de oferecer formação integral comprometida com os valores sociais e culturais próprios da prestação jurisdicional mais célere e eficiente.

Em relação ao trabalho como princípio educativo na perspectiva do trabalhador, Frigotto (1989, p. 8) nos diz o seguinte:

[...] superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeitos do seu devir. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo.

Observamos, ainda, outros dois importantes instrumentos de gestão de processos, o Planejamento Estratégico do TJGO 2015-2020 (sexênio) e o Plano de Gestão 2019/2021 (biênio), que, alinhados a outras diretrizes do CNJ, reúnem medidas para o enfrentamento dos novos desafios. Aqui, tratamos da reorganização

do processo de ensino da EJUG com o objetivo de materializar a formação e o aperfeiçoamento profissional dos(as) servidores(ras) da Justiça, com foco nas competências, nas dimensões da prática e da “práxis como prática social transformadora” em prol da excelência na prestação jurisdicional.

Consoante o debate teórico sobre as competências no campo da sociologia do trabalho, psicologia e educação, alcançamos a ideia de que é possível oferecer ensino profissional integral para desenvolvimento dos(as) servidores(ras) do judiciário, contrariando o discurso técnico-administrativo da oferta apenas da capacitação técnica. Isso porque devemos desenvolver, ininterruptamente, ações de ensino que promovam a compreensão quanto ao acesso à Justiça.

Diante disso, voluntariamo-nos junto às coordenadorias administrativa e pedagógica da EJUG para participar do desenvolvimento do Plano de Capacitação 2019/2021 (biênio), que visa à formação continuada e ao aperfeiçoamento profissional dos(as) magistrados(as) e servidores(ras), ampliando suas competências para o alcance da excelência na prestação jurisdicional do Poder Judiciário do Estado de Goiás.

O processo metodológico para a construção desse Plano bienal considerou o Mapeamento das Competências das unidades do 1º e 2º grau (área-meio, área-fim) do Poder Judiciário do Estado de Goiás, igualmente, a análise documental das normativas e do inteiro teor das entrevistas realizadas com os servidores durante a formulação e, posteriormente, durante a aplicação de questionários eletrônicos.

Ademais, foram pesquisados o Código de Organização Judiciária, a Lei nº 10.460/88 (Estatuto dos Servidores Públicos Cíveis do Estado de Goiás e suas Autarquias), a Lei nº 17.663/2012 (Plano de Carreira dos Servidores do Poder Judiciário de Goiás), o Edital do Concurso Unificado, o Planejamento Estratégico do TJGO (2015/2017) e outros.

E, ainda, o mapeamento das competências e demais reuniões de alinhamento realizadas no final de 2018 com representantes de cada área e/ou categoria para o diagnóstico das necessidades da área-fim, área-meio e equipes especializadas, baseado na identificação das necessidades das áreas-fim, meio e especializadas. Foram consideradas, também, as diretrizes estabelecidas pelas resoluções do Conselho Nacional de Justiça – CNJ e da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – ENFAM.

Desse modo, foi possível participar ativamente da elaboração do Plano de

Capacitação 2019/2021 (biênio), inserindo, em seu inteiro teor, os fundamentos desta pesquisa qualitativa elaborada à luz do materialismo histórico-dialético de maneira que pudéssemos assentir com as demandas de formação continuada para os(as) magistrados(as) e servidores(as) do Poder Judiciário do Estado de Goiás em consonância com os pressupostos teóricos e pedagógicos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

Dessa elaboração coletiva e colaborativa entre pesquisador e Escola Judicial do Estado de Goiás (EJUG), produzimos o Plano de Capacitação 2019/2021 (biênio), anexo a esta dissertação. Devemos ressaltar que esse plano bienal fez-se necessário, haja vista as demandas de desenvolvimento das competências dos(as) magistrados(as) e servidores(as) do Poder Judiciário goiano consoante o disposto no art. 2º da Resolução CNJ nº 192/2014. Essa resolução considera competência o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos(as) servidores(ras), visando ao alcance dos objetivos estratégicos dos órgãos do Poder Judiciário.

Ao fim, consoante as disposições normativas previstas no regulamento do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), procedemos à elaboração do nosso produto educacional derivado dos estudos empreendidos na pesquisa e colecionados nesta dissertação. No apêndice A desta dissertação, encontra-se o *ebook* intitulado “Competências e o Trabalho”, nosso produto educacional de aplicação imediata ao *locus* de atuação dos trabalhadores do Poder Judiciário goiano. Esse produto é o resultado do empreendimento solidário entre orientando e orientador de pesquisa e constitui-se um instrumento apresentado aos servidores(ras) do Judiciário goiano para ampliar sua compreensão acerca da temática das competências e da sua implicação nas relações de trabalho. Por conseguinte, visa atribuir maior sentido, clareza e significado ao Plano de Capacitação 2019/2021 (biênio), que reúne as múltiplas ações de formação e de aperfeiçoamento dos trabalhadores do Poder Judiciário goiano com foco nas competências.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe. (PIAGET).

Por esse ângulo, em toda a nossa pesquisa, optamos pela perspectiva histórico-social-crítica à luz do materialismo histórico-dialético, acreditando que ambos os processos, e amplitude, são suficientes para explicitar o fenômeno dos sistemas de competências. Desse modo, ao final do longo período de imersão, estudo e reflexão, absorto pela historicidade, análise de dados secundários, conhecimentos e críticas por diversos autores, alcançamos algumas considerações acerca do fenômeno das competências para a formação e aperfeiçoamento do trabalhador do Poder Judiciário goiano. Assim, sem a pretensão de esgotar outras análises, registramos aqui nossas considerações, buscando, na reconstrução da emergência da noção das competências, situá-las, historicamente, identificando as bases e pressupostos da sua emergência.

A aplicação do método materialista nas suas categorias historicidade, totalidade e dialética nos permitiu compreender que o *locus* originário das competências subjaz ao processo dinamizado da produção e reprodução do capital. Permitiu-nos ainda compreender que sua predominância nos processos de formação e de aperfeiçoamento dos trabalhadores consistiu, na verdade, em estratégia vinculada ao efeito expansivo e globalizante da produção flexibilizada, no qual o toyotismo é o seu maior representante.

Constatamos que a realidade social do trabalhador em geral, aqui, incluiu todos os trabalhadores e permanece sendo modificada pela dinâmica flexibilizada da reprodução toyotista. Nessa, o desenvolvimento reprodutivista do capital se ocupou de modificar a sociabilidade alterando as formas de relação (homem-homem, homem-sociedade, homem-natureza), pois fez recair sobre a sociedade um conjunto imbricado de conceitos, formas e processos que priorizam o capital e suas formas de obtenção de valor e lucro. E, por conseguinte, opõe-se à centralidade do homem, mantendo-o alienado da própria produção e imerso na contínua reificação do homem pelo trabalho.

Quando analisamos a historicidade das competências para a formação e o aperfeiçoamento profissional dos trabalhadores, constatamos que não se trata de nenhuma novidade. Na verdade, os registros históricos apontam sua emergência desde o final do século XV. Então, pela expansão da industrialização e das múltiplas formas de produção e reprodução do sistema capitalista paralelamente nos Estados Unidos, na França, nos demais países da Europa e no Japão pós-guerra, o fenômeno ganhou amplitude globalizante.

Constatamos que as competências constituíram objeto da análise das áreas de estudo da psicologia comportamental nos Estados Unidos. Portanto, a corrente americana compreende a competência como um conjunto de qualificações ou características inerentes ao indivíduo, “conhecimentos, habilidades e atitudes”, que lhe permitem realizar um trabalho ou lidar com dada situação, pois, embora resultante das trajetórias de vida, é individual, conforme McClelland (1973) e Boyatzis (1982). Por conseguinte, constatamos que a corrente francesa, representada pelos autores Le Bortef (1997, 2003) e Zarifian (2001), associa a competência a fatores individuais, contexto e a condições materiais de trabalho, nas quais se incluem as práticas ou competências coletivas.

Zarifian (1999) aponta que a abordagem das competências é signatária das transformações sociais que ele denomina de “as mutações do mundo do trabalho e das competências”. Zarifian (1999, p. 37, grifo nosso) explicita que a abordagem reunia características essenciais, pois “*Instaura uma separação entre dois objetos e, em seguida, organiza a reunião desses dois objetos separados, trabalho e o trabalhador*”.

[...] O trabalho: é definido como um conjunto de operações elementares de transformação da matéria que se pode objetivar, descrever, analisar, racionalizar, organizar e impor nas oficinas [...]. O trabalhador: é o conjunto de capacidades que são compradas no mercado de trabalho e mobilizadas para realizar uma parte das operações. O que importa no trabalhador não é sua personalidade, seus sentimentos, seus conhecimentos pessoais, sua capacidade de iniciativa, mas o conjunto de capacidades para realizar operações que a gerência da fábrica lhe pede que execute, e a disciplina para executá-la tal como determinado. (Ibid., p. 38).

Por essa abordagem, temos — “*o trabalho, de um lado, e o trabalhador, do outro — e estes devem ser reunidos*” (Idem). Portanto, o posto de trabalho seria apenas um local para essa reunião e as tarefas apenas uma lista de operações que o trabalhador deveria realizar e, por conseguinte, defende a ideia de que seria

fundamental superar a concepção do trabalhador como um “melhor portador de capacidades”, sobretudo para executar tarefas, pautadas pela ideia de “destreza manual, habilidade gestual, força física e resistência”.

Le Bortef (2003) associa a competência à mobilização ao “assumir responsabilidades frente a situações de trabalho complexas, buscando lidar com eventos inéditos com destreza” (Ibid., p. 49). Nesse sentido, constatamos que a competência constituiria uma ação prática empregada em situações sobrepostas aos conhecimentos adquiridos pelo indivíduo (ZARIFIAN, 1999), nas quais a competência vincula-se à capacidade de solucionar problemas, mobilizando os conhecimentos, as capacidades específicas, cognitivas complexas, comportamentais e habilidades psicofísicas para novas situações, pois “implica em atuar mobilizando conhecimentos” (LE BORTEF, 2003, p. 49).

Nossos estudos evidenciaram que as competências foram analisadas pela ótica da sociologia do trabalho (na França), e pela lógica da administração (nos EUA). E, além de consignar esse movimento histórico, tratamos de destacar nossa pesquisa no campo da educação, em específico na educação dos trabalhadores e, particularmente, na formação continuada no âmbito das organizações públicas. Constatamos que a adoção das competências tornou-se argumento de políticas públicas alinhadas à lógica do desempenho institucional para aumentar o nível da governança de pessoal com a finalidade de alcançar melhores resultados nas organizações do Estado.

Dito isso, contamos que a emergência das competências no Poder Judiciário decorre do movimento político impetrado pelo Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, que instituiu a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional. Decorre ainda da consolidação da Lei nº 11.416/2006, que dispõe sobre as carreiras dos servidores do Poder Judiciário da União, da qual foi editada a Portaria Conjunta nº 3/2007, sendo signatário o presidente do STF e CNJ, e pelos presidentes do STJ, do CJF, do TST, do CSJT, do STM e do TJDFT, bem como do amplo estudo sistematizado pelo TCU sobre a governança e gestão de pessoal, sendo registrado no Acórdão TCU – Plenário nº 3.023/2013.

Dessas elucidações, alcançamos a proposição do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), destacando que nas últimas décadas:

[...] tanto as organizações privadas como as públicas têm sofrido inúmeras mudanças no sistema tradicional de gestão de pessoas. Observam-se investimentos na migração de um modelo burocrático para um modelo de administração pública gerencial, com valores relacionados à produtividade, orientação a resultados e descentralização, além de eficiência e competitividade. A Administração Pública tem vivido esse período de valorização do servidor público, buscando a qualificação e a capacitação para afinar-se às necessidades sociais. E é nesse contexto que as instituições públicas vivem uma nova realidade organizacional, em que os conhecimentos devem estar alinhados à coordenação do comportamento de seus membros. Isso faz com que haja a necessidade de adoção de um modelo mais integrado e voltado para a excelência, respeitando-se as particularidades de cada esfera. Nessa dinâmica, a gestão por competências (GPC) é imprescindível ao alcance da qualidade e eficiência do serviço público. Esse modelo gerencial propõe-se a orientar esforços para planejar, captar, desenvolver e avaliar, nos diferentes níveis da organização e das pessoas que dela participam as competências necessárias à consecução dos objetivos organizacionais. (GUIA DE GESTÃO POR COMPETÊNCIAS NO PODER JUDICIÁRIO, 2016, p. 8).

E, por conseguinte, nessa perspectiva, o CNJ consubstanciou a Política Nacional de Formação e Aperfeiçoamento dos Servidores do Poder Judiciário pela Resolução nº 192/2014, definindo a estratégia nacional para o desenvolvimento técnico profissional dos(as) servidores(ras) do Judiciário. No artigo 2º da Resolução nº 192/2014, consta a definição de “competências”, e nesta diz o seguinte:

III - competência é o conjunto de *conhecimentos, habilidades e atitudes* necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos estratégicos dos órgãos do Poder Judiciário; - desenvolvimento de competências: processo de aprendizagem orientado para o *saber, o saber fazer e o saber ser*, na perspectiva da estratégia organizacional; (Art. 2º, da Resolução nº 192/2014, grifo nosso).

Constatamos que a definição de “competências” do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) muito se aproxima do discurso estadunidense, representada principalmente pelos estudos de McClelland (1973), Boyatzis (1982), Spencer, L. M. e Spencer, S. M. (1993) e Parry (1996). Esses estudos tomam a noção de competência ligada à lógica da psicologia comportamental, segundo a qual a competência corresponderia a uma característica subjacente ao indivíduo para o desempenho de uma tarefa determinada em uma situação também determinada.

Constatamos, ainda, que, além das competências comportamentais, a Política instituída pela Resolução CNJ nº 192/2014 considera as competências relativas ao “saber ser, ou saber conviver”, pois combina as dimensões do comportamento e ou desempenho, à cultura, à identidade dos servidores(ras). E, ainda, a manifestação da vontade, engajamento e motivação para o desenvolvimento sociointerativo pelas

trocas de conhecimentos entre os servidores(ras) nos espaços de trabalho e, por conseguinte, essa forma de compreender das competências constitui a concepção francesa.

Dessa forma, quando os órgãos do Poder Judiciário adotam a visão americana, centrada no indivíduo e no desempenho, ao mesmo tempo, estão focando no trabalhador(ra), porquanto servidor(a), a responsabilidade pelas competências e mesmo o desempenho. Conseqüentemente, os processos de formação e de aperfeiçoamento passam a acreditar pela identificação das lacunas de competência (*gaps*). Tornam-se suficientemente necessários, assim como seria suficiente a identificação das competências pessoais, para, então, localizar as lacunas individuais, consubstanciando os elementos para a proposição de processos educativos e/ou demais ações para correção das lacunas de competências identificadas, ou seja, tem-se que “a capacitação é suficiente para desenvolver competências” (KUENZER, 1999, p. 21).

Ademais, constatamos que a política de formação e de aperfeiçoamento instituída pelo CNJ se movimenta pela corrente francesa. E, nessa perspectiva, tal qual mencionamos, as competências se anteparam nas dimensões de contexto e das relações em equipe e nas condições do trabalho que influenciam ou facilitam o trabalho. Dessa forma, constatamos que não bastariam Planos de Gestão (bienais) e/ou de Capacitação (bienal) (Quadros 12 a 18 e Quadros 19 e 20), tampouco extenso itinerário formativo com variedade de cursos em temáticas e assuntos afetos ao Judiciário (Quadros 5, 6, 7, 8, 9 e 10). É requerido, portanto, um projeto pedagógico que dialogue com os processos de ensino-aprendizagem, que reconheça o caráter complexo das competências como práticas mediadas por relações sociais do trabalho e que permitam o seu desenvolvimento quali-quantitativo.

[...] não é suficiente, pois é pela atividade teórico-prática que transforma a natureza e a sociedade; é prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; é teórica, na medida em que essa ação é consciente. (VÁZQUEZ, 1975, p. 5).

Nossos estudos nos direcionam para a necessidade de compreender, segundo Kuenzer (2003), que cursos tradicionais possuem limites, pois o “ponto nodal” das competências é a “necessidade de desenvolver a capacidade de articular conhecimentos teóricos e práticas laborais”. Nesse sentido, ainda que os(as)

magistrados(as) e servidores(as) dominem o conhecimento científico e tácito dessa concepção de competências, sobrevém a necessidade de articular, no âmbito do Poder Judiciário goiano, ações educativas, de capacitação e de intervenção que permitam aos novos profissionais o enfrentamento das condições de trabalho que possam tornar-se obstáculo ao desempenho coletivo. Isso porque as competências devem ser compreendidas como uma “capacidade potencial”, cuja transformação em desempenho dependerá das condições materiais adequadas (KUENZER, 2003).

Assim, concordamos com Kuenzer (2003), pois “a oferta da capacitação, por si só, sem as condições de trabalho adequadas, não é suficiente para assegurar a qualidade e a celeridade da prática jurisdicional”. Ademais, esse tema foi explorado por Dejours (1993) e Codo (1993), quando do sofrimento no trabalho, pela pressão sobre os trabalhadores para atingir metas por vezes irreais, em que as competências que não se materializam em desempenho induzem e indicam “impactos na subjetividade e na saúde dos trabalhadores”.

Nesse sentido, nossa análise sobre o PPP da EJUG evidenciou alguns processos que poderiam ser objeto de reelaboração, pois o Projeto Político Pedagógico vigente apresenta uma miscelânea de proposições político-didáticas e pedagógicas, que, a nosso ver, precisam ser enfrentadas, pois consubstanciam óbices ao pleno desenvolvimento da formação humana integral dos(as) magistrados(as) e servidores(ras) do Poder Judiciário goiano. Aqui, reiteramos Ramos (2002), que observa que o desenvolvimento das competências, por um lado, ancora-se “à dimensão socializadora e de formação de consciência — e, por outro lado, à dimensão econômica fundamental ao projeto de progresso e modernidade”. Por conseguinte, os sistemas educativos têm se baseado no que Gentili (1998a, p. 178) denomina de “promessa da escola como entidade integradora”.

Dessa elaboração, convidamos a EJUG a fazer um exercício para adoção da formação humana integral subsumida à Educação, Profissional e Tecnológica (EPT), buscando, pela formação didático-político-pedagógica, superar a dualidade entre formação específica de competências profissionais para a formação omnilateral (geral e ontológica). Com isso, desloca-se o foco dos objetivos específicos para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia e assim alcançar a Missão, Visão e Valores institucionais do Poder Judiciário goiano.

Nossos estudos apontam ainda que os “seres humanos aprendem uns com

os outros” (KUEZER, 2003) e, nesse processo, constroem as relações sociais que definem a própria condição de existência. Por conseguinte, os(as) magistrados(as) e servidores(ras) compartilham entre si e com os demais partícipes a prática jurisdicional que realizam, portanto, as aprendizagens que fazem e não somente as suas subjetividades, sua consciência pessoal e profissional. Segundo Kuenzer (2003), devemos considerar dois aspectos nos processos pedagógicos: “os amplamente pedagógicos e os especificamente pedagógicos”.

[...] os processos amplamente pedagógicos são constituídos pelas dimensões educativas presentes em todas as experiências de vida social e laboral. Elas são assistemáticas, não intencionais, mas nem por isso pouco relevantes do ponto de vista da produção do conhecimento. [...] insere-se o conjunto das relações vividas na instituição, a partir das formas de organização e gestão dos processos de trabalho, que contêm um projeto educativo que, embora nem sempre explícito, desempenha relevante papel de disciplinamento e de desenvolvimento intelectual e técnico dos profissionais. (KUEZER, 2003, p. 24).

Portanto, consoante a dimensão francesa das competências, Zarifian (1999) infere como “empresa qualificante” o Poder Judiciário goiano e, ao disponibilizar o conjunto de cursos de capacitação, está assumindo o conceito de Tribunal qualificante dos(as) magistrados(as) e servidores(ras), que aprendem no trabalho e nas relações por ele geradas. Sendo assim, a formação continuada institucionalizada por competências e direcionada aos servidores(ras) do Poder Judiciário goiano estabelece, no cotidiano das unidades jurisdicionais, um processo contínuo de ensino-aprendizagem. As relações que os profissionais estabelecem nas suas diferentes unidades promovem o encontro de experiências e de conhecimentos que, sendo compartilhados, colaboram com outros na perspectiva da “democratização dos saberes” e “saberes necessários à prática educativa”, conforme Kuenzer (2003) e Freire (2019).

Por resultante, nossas análises nos levaram a consubstanciar propostas baseadas nos pressupostos da teoria histórico-cultural e da sua didática correspondente, reiterando a possibilidade de outras análises. Esperamos, sim, que esse pressuposto sirva como paradigma epistemológico aos pesquisadores do presente e do futuro como incentivo para aprofundamento e reflexão nas pesquisas que intentem pela noção de competências para a formação e aperfeiçoamento dos trabalhadores.

[...] a prática pedagógica deve promover espaços de intercâmbio de experiências, mediante a proposição de estratégias que viabilizem o compartilhamento de aprendizagens, tais como: trabalhos em grupo, world cafés, painéis integrados, fóruns de discussão, estudos de caso e outras que podem ser utilizadas pelo docente para atingir os objetivos propostos. (KUENZER, 2003, p. 24).

Nesse sentido, a formação e o aperfeiçoamento dos(as) magistrados(as) e servidores(ras) devem considerar a execução de medidas pedagógicas intencionais e mediadas por um profissional (docente ou não), cujos objetivos sejam sistematizados no contexto cultural, nas relações de aprendizagem e no conhecimento social e histórico da produção de sua existência docente (KUENZER, 2003).

Nesse sentido, devemos destacar esta síntese:

[...] O ensino promove o desenvolvimento integral do educando a medida que utiliza estratégias metodológicas coerentes com os níveis reais e potenciais de capacidade de compreensão e atuação do aluno na realidade através da solução de problemas da prática, na prática. A prática pedagógica tem sua atividade mediadora fundada nas intervenções realizadas na zona de desenvolvimento proximal e mediante a identificação do nível de desenvolvimento real e potencial do aluno. É uma atividade que se concretiza pela identificação por parte do professor dos elementos culturais essenciais e principais produzidos “histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1991a) e através da seleção dos objetivos, conteúdos, metodologias e formas de avaliação do processo ensino-aprendizagem. A zona de desenvolvimento proximal, como um espaço dinâmico no qual pairam temporariamente as funções psicológicas ainda não amadurecidas, torna-se um instrumento que permite ao professor acompanhar o curso do desenvolvimento dos alunos. Desse modo, as formas e os meios planejados para a prática pedagógica acionam o processo ensino-aprendizagem do ponto de vista histórico-crítico porque impulsionam o desenvolvimento psicológico para frente. O conhecimento sistematizado produzido historicamente, cultural e cientificamente pela humanidade, como objeto específico da educação escolarizada, é psicologicamente aprendido e assimilado historicamente (em seu processo de transformação) pelo aluno à medida que, através de exercício do ato de pensamento, ocorre a evolução dos significados envolvidos no conteúdo da aprendizagem. O saber escolar, como saber objetivo oriundo do conhecimento científico e pedagogicamente transformado, é apropriado pelo aluno quando, pela internalização das bases dos sistemas científicos processadas pelo desenvolvimento de modalidades de pensamento conceitualmente definidas, ocorre uma elevação do nível de consciência de si mesmo e da realidade vivida. (SCALCON, 2002, p. 137-138).

Assim, consoante o pensamento de Vygotsky, a intervenção pedagógica tem papel decisivo no desenvolvimento de processos de formação continuada e de aperfeiçoamento dos(as) servidores(ras) do Poder Judiciário goiano. Devemos considerar que “a consciência, a vontade, a intenção” pertencem à esfera da



subjetividade, pois o desenvolvimento das competências complexas corresponde ao processo de internalização, que corresponde à formação da consciência. Nesse sentido, o aporte das ações pedagógicas em Vygotsky implica em sistemáticas aos magistrados(as) e servidores(ras) a práxis de atitudes metacognitivas, desenvolvendo sua capacidade de refletir e de reconstruir seus conceitos, por exemplo, sobre a Missão do Poder Judiciário goiano, “Realizar Justiça, assegurando à sociedade um serviço acessível, ágil, eficaz e efetivo, que resguarde a todos o direito à dignidade e à cidadania”.

Por fim, temos, nas considerações de Scalcon (2002), a confluência de duas epistemologias, histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, e sua matriz paradigmática que nos interessa, bem como seus desdobramentos — a didática. Dessa maneira, conseqüentemente, acrescentamos que a escolha de um método não constitui a escolha de um conjunto de procedimentos operatórios; implica, na verdade, a aceção de uma direção de diligência de vida e de posicionamento “*ético-estético*” (RIOS, 1999).

## REFERÊNCIAS

AGLIETTA, M. **Régulation et crises du Capitalisme: l'expérience des États-Unis**. Paris: Calmann-Lévy, 1976.

ALVES, Giovanni. **Dimensões da Reestruturação Produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. 2. ed. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2007.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho**. 2. ed., 10. reimpressão, revista e ampliada, São Paulo: Boitempo, 2009.

BALZAN, C. S. **Os desafios da implantação e implementação da pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do ensino fundamental em Itaipulândia**. 2014. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.

BAPTISTA, M. N.; CAMPOS, D. C. **Metodologias de Pesquisa em Ciências: análises quantitativa e qualitativa**. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENGOECHEA, Sonia; CORTÉS, Fernando; ZEMELMAN, Hugo. Investigación empírica y razonamiento dialéctico: a propósito de una práctica de investigación. **Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales**, Ciudad de México, p. 73-95, 1978.

BERGER, P. L. **Perspectivas sociológicas**. Tradução: Donalson M. Garschagen. São Paulo: Círculo do Livro, 1976.

BITENCOURT, C. C. **A gestão de competências gerenciais: a contribuição da aprendizagem organizacional**. 2001. 320 f. Tese (Doutorado em Administração) – Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BODDY, Martin. Reestruturação industrial, pós-fordismo e novos espaços industriais: uma crítica. In: VALLADARES, L.; PRETECEILLE, E. (org.). **Reestruturação urbana: tendências e desafios**. São Paulo: Nobel/IUPERJ, 1990. p. 44-58.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

BRAGA, Ruy. **A nostalgia do fordismo: modernização e crise na teoria da sociedade salarial**. São Paulo: Xamã, 2003.

BRANCO, C. S. C.; CRUZ, C. S. A prática de governança corporativa no setor público federal. **Revista do TCU**, Brasília, DF, ano 45, n.127, p.20-27, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://portal2.tcu.gov.br/portal/pls/portal/docs/2591385.PDF>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006**. Institui a Política e as Diretrizes para o desenvolvimento de pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 45, de 30 de dezembro de 2004**. Altera dispositivos dos arts. 5º, 36, 52, 92, 93, 95, 98, 99, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 111, 112, 114, 115, 125, 126, 127, 128, 129, 134 e 168 da Constituição Federal, e acrescenta os arts. 103-A, 103B, 111-A e 130-A, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2004.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Portaria Conjunta nº 3, de 31 de maio de 2007. Regulamentar os seguintes dispositivos da Lei n. 11.416, de 15 de dezembro de 2006, na forma dos anexos adiante especificados: - Ingresso e do Enquadramento - Anexo I; II - Ocupação de Função Comissionada e Cargo em Comissão - Anexo II; III - Programa Permanente de Capacitação - Anexo III; IV - Remoção - Anexo IV. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 93-94, 2007.

BRASIL. Tribunal de Contas da União (TCU). **Acórdão nº 3.023/2013** (TCU-Plenário), Secretaria de Fiscalização de Pessoal (Sefip). Levantamento de governança e gestão de pessoas. Relator Ministro substituto Marcos Bemquerer Costa. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BOYATZIS, R. E. **The Competent Manager: a model for effective performance**. John Wiley and Sons, Inc., New York. 1982.

BOYER, Robert (coord.). **La flexibilidad del trabajo en Europa: un estudio comparativo de las transformaciones del trabajo asalariado en sete países, entre 1973 e 1985**.

CASCÃO, A. F. **Entre a gestão de competências e a gestão do conhecimento: um estudo exploratório de inovações na gestão das pessoas**. Lisboa: Editora RH, 2004.

CASTILLO, Juan J. **Sociologia del Trabajo**. Madri: CIS, 1996.

CASTILLO, Juan J. A la búsqueda del trabajo perdido. *In*: PEREZ-AGOTE, A. E.; YUCERA, I. **Complejidad y Teoría Social**. Madri: CIS, 1996a.

CASTRO, Antonio de Barros de et al. **Estratégias empresariais na indústria brasileira: discutindo mudanças**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1996.

CEITIL, Mário. **Sociedade, Gestão e Competências**: novas dinâmicas para o sucesso das pessoas e das organizações. Lisboa: Edições Sílabo, 2004.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho Braga, Portugal, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 106-127.

CIAVATTA, Maria (org.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, M. Historiografia em trabalho e educação. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (org.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2019.

CIAVATTA, M. A historicidade da pesquisa em educação: desafios teórico-metodológicos em trabalho e educação. *In*: MOURA, Dante Henrique (org.). **Educação Profissional**: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas. Natal: IFR, 2016. p. 13-240. v. 1.

CLELLAND, D. C.; DAILEY, C. **Improving officer selection for the foreign service**. Boston: McBer, 1973.

CNJ. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 111, de 9 de abril de 2010**. Instituiu o Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Servidores do Poder Judiciário - CEAJUD e dá outras providências. DJE/CNJ nº 63/2010, de 9 abr. 2010, p. 8-9.

CNJ. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 159, de 13 de novembro de 2012**. Dispõe sobre as diretrizes administrativas e financeiras para a formação de magistrados e servidores do Poder Judiciário. DJE/CNJ nº 208, de 13 nov. 2012, p. 3-4.

CNJ. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 192, de 9 de maio de 2014**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação e Aperfeiçoamento dos Servidores do Poder Judiciário. DJE/CNJ nº 79, de 9 de maio de 2014, p. 6.

CNJ. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 198, de 1º de julho de 2014**. Dispõe sobre o Planejamento e a Gestão Estratégica no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Estratégia Nacional do Poder Judiciário 2015-2020. DJE/CNJ n.º 114, de 3/07/2014, p. 4-7; 16-19.

CNJ. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução nº 246, de 8 de maio de 2018.** Acrescenta o parágrafo único ao art. 7º e altera o § 3º do art. 15 e o art. 19 da Resolução CNJ n. 192/2014. DJE/CNJ nº 76/2018, de 09/05/2018, p. 43-52.

CODO, W. et al. **Indivíduo, trabalho e sofrimento:** uma abordagem interdisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1993.

CORIAT, Benjamin. **El taller y el robot:** ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era de la electrónica. 2. ed. Madrid: Siglo Veintiuno, 1993.

CORIAT, Benjamin. **Pensar pelo avesso:** o modelo japonês de trabalho e organização. Rio de Janeiro: Revan/UFRJ, 1994.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

DAVIES, B.; ELLISON, L. Improving the Quality of Schools - ask the clients? **School Organisation**, v.15, n.1, 1995.

DEJOURS, C. **Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações. O indivíduo na organização:** dimensões esquecidas. São Paulo: Atlas, 1993.

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim Senac**, São Paulo, v. 27, n. 3, dez. 2001.

DURAND, Claude. **Le travail enchainé.** Paris: Seuil, 1978.

ENFAM. Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados. **Resolução ENFAM nº 2, de 14 de março de 2017.** Altera a Resolução ENFAM nº 2, de 8 de junho de 2016, que dispõe sobre os programas para a formação e o aperfeiçoamento de magistrados e regulamenta os cursos oficiais para o ingresso, a formação inicial e o aperfeiçoamento de magistrados e de formadores. Diário da Justiça Eletrônico do STJ, 14/12/2017.

ENFAM. Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados. **Resolução ENFAM nº 7, de 7 de dezembro de 2017.** Dispõe sobre as diretrizes pedagógicas para a formação e o aperfeiçoamento de magistrados. Diário da Justiça Eletrônico do STJ, 14/12/2017.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

FLEURY. M. T. L.; FLEURY A. Construindo o Conceito de Competência. **RAC-Revista de Administração Contemporânea**, Maringá, Edição Especial, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, H.; CUNHA Jr., M.; MOSCAROLA, J. Pelo resgate de alguns princípios da análise de conteúdo: aplicação prática qualitativa em marketing. *In: ENANPAD, ANPAD, 20.*, 1996, Angra dos Reis. **Anais [...]**. Angra dos Reis, 1996. p. 467 - 487.

FIDALGO, F.; FIDALGO, N. L. R. Trabalho docente, tecnologias e Educação a Distância: novos desafios? **Revista Extra-Classe**, Belo Horizonte, v.1, n.1, fev. 2008.

FRIGOTTO, G. Prefácio. *In: ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (orgs.).* **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In: FAZENDA, Ivani (org.).* **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 69-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores. *In: COSTA, Hélio da; CONCEIÇÃO, Martinho da (org.).* **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e Certificação Educacional e Profissional**. São Paulo: CUT, 2005. p. 19-62.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho. *In: REUNIÃO ANUAL ANPEd, 11.*, 1988, Porto Alegre. **Boletim**. Porto Alegre: UFRGS, 1988.

GENTILI, Pablo. **O conceito de empregabilidade**. Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador - PLANFOR, 1998.

GOIÁS. Poder Judiciário. **Lei nº 17.663, de 14 de junho de 2012**. Dispõe sobre a reestruturação da Carreira dos Servidores do Poder Judiciário do Estado de Goiás e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Goiás, Ano 175, n. 21.368, de 19 de jun. 2012.

GOIÁS. Poder Judiciário. **Lei nº 17.663, de 14 de junho de 2012**. Dispõe sobre a reestruturação da Carreira dos Servidores do Poder Judiciário do Estado de Goiás e dá outras providências. DO/GO, Ano 175, n. 21.368, de 19 de jun. 2012.

GOIÁS. Poder Judiciário. Tribunal de Justiça do Estado de Goiás. **Resolução nº 14, de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a regulamentação dos artigos 8º, 16 a 19; 24 e 25 da Lei n. 17.663, de 14 de junho de 2012 que dispõe sobre a reestruturação da Carreira dos Servidores do Poder Judiciário do Estado de Goiás e dá outras providências. DJE/TJGO n.º 1204, seção I, de 12 dez. 2012, p. 20-34.

GOIÁS. Poder Judiciário. Tribunal de Justiça do Estado de Goiás. **Resolução nº 14, de 14 de junho de 2012**. Dispõe sobre a regulamentação dos artigos 8º, 16 a 19; 24 e 25 da Lei nº 17.663, de 14 de junho de 2012 que dispõe sobre a reestruturação da Carreira dos Servidores do Poder Judiciário do Estado de Goiás e dá outras providências. DJE/TJGO nº 1204, seção I, de 12, de dezembro de 2012, p. 20-34.

GOIÁS. Poder Judiciário. Tribunal de Justiça do Estado de Goiás. **Resolução TJGO nº 40, de 16 de setembro de 2015**. Institui a Escola Judicial no âmbito do Poder

Judiciário do Estado de Goiás e dispõe sobre o seu regimento, em anexo. Diário de Justiça Eletrônico, edição n. 1.878, de 28/09/2015.

GOUNET, Thomas. La Stratégie “Japonaise” de Iorissen. **Etudes Marxistes**, Bruxelas, n. 37, maio/jun. 1997.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991a.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991b.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. **A nova ciência das organizações: uma reconceituação da riqueza das nações**. Rio de Janeiro: FGV, 1981.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HILLAL, J. **Relação Professor Aluno: formação do homem consciente**. 2.ed. São Paulo: Paulinas, 1995.

JAPAN PRESS WEEKLY. Tóquio, fev. 1998.

KAMATA, Satoshi. **Japan in the Passing Lane- An Insider's Account of Life in a Japanese Auto Factory**. Nova Iorque: Pantheon Books, 1982.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KUENZER, A. **A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências**. In: FERRETI, C. J.; SILVA JUNIOR, J. dos R.; OLIVEIRA, M. R. N. (orgs.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999. p. 127-140.

KUENZER, A. Z.; CALDAS, A. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: KUENZER, A. Z. **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2009. v. 1, p. 19-38.

KUENZER, A. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, jan./abr. 2003.

LEBORGNE, Daniele; LIPIETZ, Alain. O pós-fordismo e seu espaço. **Espaço & Debate**, v. 8, n. 25, p. 12-28, 1988.

LE BORTEF, G. Construire la Competence Collective de L'entreprise. **Gestion**, Automne, v. 22, n. 3, 1997.

LE BORTEF, G. **Compétence et navigation professionnelle**. (1997, 1999, 2000). Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard para **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEITE, Márcia de Paula. **O futuro do trabalho: novas tecnologias e subjetividade operária.** São Paulo: Scritta, 1994.

LUKÁCS, Georg. Sociologia. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**, São Paulo, n. 4, 1978.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2007.

MANACORDA, Mario A. **O princípio educativo em Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MANANGÃO, K. C. Z. **Universidade Corporativa: um mecanismo do aparelho ideológico educativo.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2003.

MARTINS, H. G. **Estudos da trajetória das universidades brasileiras.** Tese (Doutorado), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

MARKERT, W. Novos paradigmas do conhecimento e modernos conceitos de produção: implicações para uma nova didática na formação profissional. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 72, p.177-196, ago. 2000.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos e outros textos escolhidos.** São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, Karl. **O Capital – Crítica da Economia Política, Livro 1.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (I - Feuerhach).** São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARX, K. **La sacra famiglia.** Roma: Edizioni Rinascita, s. d.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844.** Roma: Edizioni Rinascita, 1952.

MARX, K. **La concezione materialistica della storia.** Florença: La Nuova Italia, 1964a.

MARX, K. **Il Capitale.** Roma: Editori Riuniti, 1964b.

MATTOSO, Jorge; OLIVEIRA, Carlos Alonso B. de (org.). **Crise e trabalho no Brasil: modernidade ou volta ao passado?** São Paulo: Scritta, 1996.

MCCLELLAND, D. Testing for competence rather than for intelligence. **American Psychologist**, 1973.

MEISTER, J. C. **Educação corporativa.** São Paulo: Makron Books, 1999.



- MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- MIRABILE, R. J. Everything You Wanted to Know About Competency Modeling. **Training & Development**, v. 51, n. 8, 1997.
- NUNEZ, Ivan. **Investigación histórica en educación** [s.l., s. n., s.d.]. Impreso.
- OSORIO, A. **Educação permanente e educação de adultos**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2003.
- PARRY, Scott. B. **The quest for competencies Training**, 1996.
- PIORE, M. J.; SABEL, C. F. **The second industrial divide**: possibilities for prosperity. New York: Basic Books, 1984.
- QUARTIERO, E. M.; CERNY, R. Z. Universidade Corporativa: uma nova face da relação entre mundo do trabalho e mundo da educação. *In*: QUARTIERO, E. M.; BIANCHETTI, L. (orgs.). **Educação corporativa: mundo do trabalho e do conhecimento**: aproximações. São Paulo: Cortez, 2005. p. 23-49.
- RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação? 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- RAMOS, Marise N. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/Semtec, 2004.
- RAMOS, Marise N. Trabalho, Cultura e Competências na Contemporaneidade: do Conhecer ao Saber-ser. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, Ano 5, n. 9-10, jan./dez. 2004.
- RAMOS, Marise N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 93-114, mar./out. 2003.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.
- RIOS, Terezinha Azevedo. **Ética e competência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- ROVAI, Esméria. Introdução. *In*: ROVAI, Esméria (org.). **Competência e Competências**: contribuição crítica ao debate. São Paulo: Cortez, 2010. p. 47-62.
- SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Ed. Unicamp, 1996.
- SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

SANTOS, A. F. T. dos. Teoria do capital intelectual e teoria do capital humano: Estado, capital e trabalho na política educacional em dois momentos do processo de acumulação. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 27., 2004, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: RBE, 2004.

SAVIANI, D. **Aberturas para a história da educação**: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Seminário Choque Teórico. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 17. ed. São Paulo: Autores associados, 1987.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. Competência Política e Compromisso Técnico (o pomo da discórdia e o fruto proibido). **Educação & Sociedade**, Campinas, n.15. Cortez-CEDES, 1983.

SAYER, Andrew. New Developments in Manufacturing: The Just-in-time System. **Capital & Class**, Londres, n. 30, inverno 1986.

SCALCON, Suze Gomes. **À procura da unidade psicopedagógica**: articulando a Psicologia Histórico-Cultural com a Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Autores Associados, 2002.

SOUZA SANTOS, Boaventura. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SOUSA JR., J. de. **Sociabilidade e Educação em Marx**: Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza, 1994.

SPENCER, L.; SPENCER, S. **Competence at Work Models for Superior Performance**. United States: John Wiley & Sons, Inc, 1993.

STEWART, T. A. **Capital Intelectual – A nova vantagem competitiva das empresas**. 10. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

STJ. Superior Tribunal de Justiça. **Resolução STJ nº 3, de 30 de nov. 2006**. Dispõe sobre a instituição da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados e dá outras providências. Diário da Justiça, 4 dez. 2006, Seção 1, p. 158.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica**. Rio de Janeiro: Presidência da República-DASP, 1948.

TENÓRIO, Fernando G. **Flexibilização organizacional: mito ou realidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

TENÓRIO, Fernando G.; PALMEIRA, Jorge N. **Flexibilização organizacional: aplicação de um modelo de produtividade total**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

TENÓRIO, Fernando G. A unidade dos contrários: fordismo e pós-fordismo. **Revista de Administração Pública**, São Paulo, v. 45, p. 1141-1172, 2011.

TOMANEY, John. A new paradigm of work organization and technology? *In*: AMIN, Ash (ed.). **Post-Fordism**, Oxford, UK and Cambridge, USA: Blackwell Publishers, 1996.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TRIVIÑOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VALLE, Rogério; PEIXOTO, José A. Certificação da qualidade e opções organizacionais: histórico e estudo de caso no Brasil. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 18., 1994, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPOCS, 1994. p. 1-25.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. 2. ed. Tradução: João Dell'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

VERGARA, Sylvia C.; CALDAS, Miguel P. Paradigma interpretacionista: a busca da superação do objetivismo funcionalista nos anos 1980 e 1990. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 45, n. 4, p. 66-72. out./dez. 2005.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

WOOD, E. M. O que é a agenda "pós-moderna"? *In*: WOOD, E.M.; FOSTER, J. B. (org.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. p. 7-22.

ZARIFIAN, P. **Objectif compétence: Mythe, construction ou réalité?** Paris: Liaisons, 1999.

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

ZUBOFF, Shoshana. Autonomizar/informatizar: as duas faces da tecnologia inteligente. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 34, n. 6, p. 80-91, nov./dez. 1994.

## **APÊNDICE A – Ebook Trabalho e Competência**

2021

---

# COMPETÊNCIAS E O TRABALHO

ADRIANO JOSÉ DA SILVA SANTOS  
GUENTHER CARLOS FEITOSA DE ALMEIDA



## **Descrição Técnica**

**Produto:** Material Textual – Texto de apoio

**Origem:** Trabalho de dissertação do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT do Instituto Federal de Goiás – IFG – Câmpus Anápolis e intitulado A NOÇÃO DE COMPETÊNCIAS E O APERFEIÇOAMENTO DOS TRABALHADORES DO PODER JUDICIÁRIO GOIANO

**Elaborado por:** Adriano José da Silva Santos (Orientando do PROFEPT) e Prof. Dr. Guenther Carlos Feitosa de Almeida (Orientador do PROEPT)

**Nível de ensino a que se destina o produto:**

Servidores do Poder Judiciário goiano com nível médio e superior.

**Público-alvo:** Servidores do Poder Judiciário goiano.

**Área do conhecimento:** Ensino

**Categoria:** Desenvolvimento de material didático e instrucional

**Finalidade:** Colaborar com a compreensão da noção de competência e o trabalho contemporâneo.

**Registro:** Biblioteca Anápolis

**Avaliação do Produto:** Banca examinadora do PROFEPT

**Disponibilidade:** Irrestrita, mantendo-se o respeito à autoria e vedado o uso comercial por terceiros.

**Divulgação:** Digital e impresso

**Produto acessível após validação em:**

<https://www.ifg.edu.br/profept>

**Idioma:** Língua Portuguesa

**Cidade:** Anápolis (GO)

**País:** Brasil

**Diagramação e arte:** Kássia Marques

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

SANTOS, Adriano José da Silva

S237c Competências e o trabalho / Adriano José da Silva Santos; Guenther Carlos Feitosa de Almeida – – Anápolis: IFG, 2021.  
20 p. : il. color.

Produto Técnico/Tecnológico (Mestrado) – IFG – Câmpus Anápolis, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, 2021.

1. Competência. 2. Profissão e profissionalismo.  
3. Qualificação profissional. I. ALMEIDA,  
Guenther Carlos Feitosa de. II. Título.

CDD 370.7

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

#### Identificação da Produção Técnico-Científica

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese  | <input type="checkbox"/> Artigo Científico              |
| <input type="checkbox"/> Dissertação   | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro              |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização                             | <input type="checkbox"/> Livro                          |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação   | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input checked="" type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: Ebook. |   |

Nome Completo do Autor: Adriano José da Silva Santos

Matrícula: 20182060150041

Título do Trabalho: Ebook Competências e o Trabalho

#### Autorização - Marque uma das opções

- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
- Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ (Embargo);
- Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2** ou **3**, marque a justificativa:

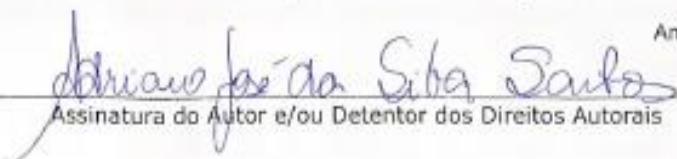
- O documento está sujeito a registro de patente.  
 O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.  
 Outra justificativa: \_\_\_\_\_

#### DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Anápolis, 21/09/2021.

  
Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais



PARA TODOS OS  
CAMINHOS DO LIVRO



Prezado(a),

Um novo ISBN foi registrado com sucesso: 978-65-00-30091-8 .

**Título:** Ebook Competências e Trabalho

**Subtítulo:**

**Formato:** Livro Digital

**Veiculação:** Digital

Para visualizar detalhes da solicitação, acesse o [Portal de Serviços da CBL](#)

Obrigado por utilizar o Portal de Serviços da CBL!

(Email enviado pelo Portal de Serviços da CBL. Não responder)



WWW.CBL.ORG.BR

# **Apresentação**

Este ebook é um convite ao estudo e à reflexão sobre as competências e sua relação com o trabalho. As competências são uma forma de organização do trabalho na sociedade contemporânea e por isso demanda nossa compreensão.

Primeiro, trataremos da raiz do termo e suas aplicações.

Em segundo lugar, abordaremos os conceitos de competências, qualificação, profissão e profissionalismo, mostrando as características singulares e suas inserções na gestão do trabalho.

Espero que este ebook contribua com o seu crescimento profissional!

# **Sumário**

<b>&gt;&gt; A raiz do termo competência.....</b>	<b>8</b>
<b>&gt;&gt; Competências, qualificação, profissão e profissionalismo .....</b>	<b>12</b>
<b>&gt;&gt; A noção de qualificação.. ..</b>	<b>13</b>
<b>&gt;&gt; A noção de profissão, de ofício e de emprego. ....</b>	<b>14</b>
<b>&gt;&gt; A noção de profissionalismo.....</b>	<b>16</b>
<b>&gt;&gt; Deixando a conversa em aberto .....</b>	<b>22</b>
<b>&gt;&gt; Referências.....</b>	<b>23</b>

## >> A raiz do termo competência

A articulação entre competências e trabalho se dá especialmente na década de 1970 e ganha destaque na transição para o século XXI.

A revisão literária sinaliza que o termo “competência” possui origem latina “competens”, sendo cunhado originalmente na língua francesa e, emergente ao fim do século XV, referindo-se à outorga conferida a uma determinada instituição para dirimir sobre assunto determinado ou realizar atividade específica. Essa conotação jurídica ainda é aceita nos dias atuais, quando se refere à competência que possui determinada instância, para, no limite territorial ou da matéria, agir em determinada situação.

Porém, a partir do século XVIII, ao valor semântico restrito à linguagem jurídica foi sendo atribuído novo significado por uma conotação mais complexa, associada à ideia de capacidade individual. Segundo Dolz (2004, p. 33), o termo, agora, grafado no plural, “*competências*”, recebe novo valor semântico, voltando-se ao nível do indivíduo, como a capacidade do indivíduo de se pronunciar acerca de algum assunto ou saber.

Para Balzan (2010), as raízes das competências e os problemas que as suscitaram podem ser datados à Rússia Czarista, quando da elaboração dos estudos e propostas apresentados por Victor Della-Vos<sup>1</sup> na qualidade de Diretor Administrativo da Escola Técnica Imperial de Moscou. Assim,

[...] para adequá-la às suas novas funções, ao invés de imitar a estrutura das escolas politécnicas dos países mais desenvolvidos, submete-as a uma crítica severa e elabora uma sistemática de ensino para formação do técnico em todos os níveis — do artífice ao engenheiro. (BRYAN, 1992, p. 260).

A proposta traçada por Della-Vos visava à formação do aprendiz por meio da “*experiência racional do trabalho manual prático*”, considerando quatro diretrizes:

(1) a aprendizagem deve se processar no menor tempo possível; (2) facilitar a supervisão do desenvolvimento gradual dos alunos; (3) fornecer ao estudo dos trabalhos práticos o caráter de uma profunda e sistemática aquisição do conhecimento; (4) possibilitar demonstração do progresso, de cada aluno, a qualquer momento. (BRYAN, 1992, p. 265).

Na perspectiva da formação profissional, essa proposta foi considerada revolucionária e ultrapassou o Império Russo por meio de feiras mundiais, atingindo

---

<sup>1</sup>Victor Karlovich Della-Vos (1829–1890) tornou-se amplamente conhecido por sua combinação de abordagens teóricas e práticas para a educação, sendo um defensor do treinamento manual, cuja abordagem foi adotada pelo Instituto de Tecnologia de Massachusetts e pela Universidade de Washington. A combinação de ferramentas e análises de trabalho forneceu a base do que viria a ser o taylorismo.

diversos outros países, como a Exposição de Viena em 1876, a Exposição do Centenário de Filadélfia em 1878, que recebeu mais de 10 milhões de visitantes, Exposição de Paris em 1893, dentre outras (BALZAN, 2010).

De Della-Vos a Frederick Winslow Taylor<sup>2</sup>, na administração científica do trabalho, teria sido apenas um passo:

[...] o sistema de Taylor foi construído centrado na ideia de “tarefa”, ou seja, no princípio de que todo trabalho deveria ser cuidadosamente planejado com antecedência por um corpo técnico segundo o critério da eficiência econômica. Dando estatuto de cientificidade à eficiência econômica, a tarefa é, para Taylor, a emanação da razão e, enquanto tal, ocupa lugar acima de qualquer disputa política. (BALZAN, 2010, p. 46).

Balzan (2010) destaca que o modelo concebido por Taylor foi recebido na Rússia pós-revolução de 1917 como uma ideia representativa da racionalidade técnica, e que levaria o país à grandeza.

[...] o discurso administrativo imbrica-se com o pedagógico a legitimação de seu novo modelo organizacional baseado na disciplina objetiva é buscada na ciência do engenheiro e na prática consagrada socialmente do professor. (BRYAN, 1992, p. 356-357).

[...] a rígida programação de jornada de trabalho, eliminando seus “poros” ao máximo, preconizada por Taylor, visa não só ao aumento da exploração da força de trabalho, mas também constitui um poderoso artifício para impedir que os trabalhadores produzam autonomamente, um saber que possam utilizar como meio de defesa contra investidas da direção. (BRYAN, 1992, p. 385).

Taylor buscou, nas práticas escolares, o mecanismo para decompor seu plano de trabalho em unidades discretas, aplicando-o aos engenheiros de produção na forma de tarefa. Assim, o modelo assumindo um emblema de objetividade e cientificidade foi sendo aplicado, pois seus métodos eram considerados politicamente neutros, utilizando meios administrativos (BALZAN, 2010).

[...] a história do trabalho, no último século, revela o taylorismo multifacetário, concretizado pela produção e reprodução das atividades produtivistas, embora travestido e incorporado aos modismos da gestão do trabalho, embelezado como novo e arrojado em termos de administração, voltado a uma sociedade em processo de constantes mudanças. Estas ocorreram porque o modo de produção capitalista neoliberal concebe a necessidade de transformações nas condições técnicas e sociais do processo de trabalho, transformações que obedecem aos objetivos da redução dos custos na produção de mercadorias. (SILVA, 2005 apud BALZAN, 2010, p. 47).

Silva (2005 apud BALZAN, 2005) revela que, ao longo da história, o paradigma criado por Taylor sofreu inúmeras críticas e mudanças impactantes foram observadas.

---

<sup>2</sup>Frederick Winslow Taylor (1856-1915), engenheiro mecânico norte-americano, considerado o pai da Administração Científica do trabalho.

Contudo, o modelo desenhado por Taylor tornou-se mais presente e atual. Com o crescimento do neoliberalismo econômico, esse modelo foi incorporado e pouco a pouco permeado por modismos: *“qualidade total, reengenharia de processos, atendimento voltado ao cliente, constituição de times multifuncionais, institucionalização da gestão por competências e da universidade corporativa”* (SILVA, 2005 apud BALZAN, 2007, p. 48, grifo nosso).

Diante do crescimento da racionalização do trabalho de Taylor, emergiram diversas propostas, sendo observada, em todas elas, a crença de que, para controlar as situações envolvendo o ensino e a aprendizagem, bastariam definir com clareza quais seriam os objetivos específicos ou instrucionais. Assim, a psicologia do comportamento de Skinner e o ensino por objetivos de Bloom seriam exemplos (BALZAN, 2010).

Segundo Parente (2004), na organização científica, a abordagem mais significativa quanto ao conceito das competências surgiu nos trabalhos de Chomsky (1971)<sup>3</sup> no seio da Linguística, que foi o pioneiro no uso da terminologia “competência” na perspectiva da educação. Chomsky considerava que todos os indivíduos nascem com “competência linguística”, visto que a “competência” seria um potencial biológico inerente à espécie humana, portanto, um potencial (PARENTE, 2004).

O comportamento linguístico do locutor revela a capacidade do indivíduo em reconhecer palavras no seu idioma materno, mesmo sem compreender o real significado. A articulação do conhecimento aos atos de comunicação em uma situação real de linguagem evidenciaria o desempenho e a mobilização de capacidades (CHOMSKY, 1971).

Nessa concepção, as competências são compreendidas como capacidades que apenas serão desenvolvidas se estiverem presentes no organismo daquele que aprende. Para Chomsky (1971), o desempenho constituiria uma ação observável e a competência uma qualidade mais permanente que não poderia ser objeto de uma medição precisa.

Segundo Rovai (2010), a noção de competência e/ou “competências” vem sendo empregada de maneira imprecisa porque estaria fixada aos novos modos de produção e de gestão produtiva que exigiram novos meios de avaliação e classificação dos conhecimentos e das habilidades em substituição ao conceito de qualificação que

---

<sup>3</sup>Noam Chomsky, ativista político e pesquisador na Universidade de Harvard sobre linguística, publicou sua tese com mais de mil páginas.

estava ancorado ao posto de trabalho e classificação profissional.

Depresbiteris (2011) acrescentou que, para aferir uma competência, seria necessária a observação de múltiplos desempenhos. Ressaltou ainda que se pensarmos o termo “competência” numa perspectiva simplificada corresponderia à ideia de “ser capaz de fazer algo de modo bem feito”. Portanto, o indivíduo competente seria reconhecido pela sua aptidão e pelo poder de “fazer jus”.

Assim, o termo “competências” guardaria significado polissêmico associado à área de aplicação. Nas Ciências Sociais, quase sempre no plural “competências”, o termo designa conteúdos particulares vinculados à qualificação profissional de uma organização de trabalho. Na Psicologia, os especialistas o utilizavam “no singular” como expressão do comportamento, habilidade, capacidade ou aptidão (DEPRESBITERIS, 2011).

Tomasi (2002) e Depresbiteris (2011) reconhecem a acepção jurídica atribuída ao termo competência ao tempo que ela designa a outorga instituída por lei a um indivíduo ou instituição para apreciar e/ou julgar determinada questão ou problema. Contudo, seria possível depreender dois valores semânticos distintos:

Na sua forma singular ele o termo “competência” terá, ainda, como referência, a linguagem jurídica, muito embora não mais se limite a esse meio; enquanto no plural comporta uma marca, um encontro positivo de qualidades em um mesmo homem. Em outras palavras, trata-se de competências possuídas. Ou, enquanto o sentido singular pode ser traduzido por uma determinada competência, ou a soma delas, o sentido plural pode ser mais bem representado para transversalidade dos saberes. (TOMASI, 2002, p. 55).

Não obstante, outras áreas se apropriaram das competências e na Educação transformou-se em referencial para os estudiosos da formação, sendo compreendido como “*a capacidade objetiva que um indivíduo poderia apresentar para resolver problemas, ou executar atos em situações com limites bem definidos*”. Algumas vezes, o termo competência foi utilizado em contraposição ao termo qualificação, reiterando a polissemia de significados (TOMASI, 2002, p. 55, grifo nosso).

Portanto, ainda que originária do século XV, não se deve analisá-la de forma isolada sem considerar outros contextos, pois seria inadequado. Devemos recorrer à historicidade para desvelar quais outros contextos estariam relacionados — a emergência do capitalismo e a sua crise, as novas tecnologias e, ainda, as mudanças no mundo do trabalho e na educação, por exemplo.

Em suma, a competência guarda o sentido do saber fazer bem o dever. Ela se refere sempre a um fazer que requeira um conjunto de saberes e se revela na ação,

pois é na prática do profissionalismo que se mostram suas capacidades, que se exercitam suas possibilidades, que se atualizam suas potencialidades. É no saber que se revela o domínio dos saberes e o compromisso com o que é necessário, concretamente, e que se qualifica como bom - por que e para quem. Assim, a dimensão técnica é suporte da ação competente (RIOS, 1999).

## **>> Competências, qualificação, profissão e profissionalismo**

Em paralelo ao debate norte-americano que repercutiu na grande difusão das competências nos Estados Unidos, ocorreu na Europa, mais precisamente na França, o adensamento teórico e a reflexão aprofundada acerca das competências e do profissionalismo, motivada em grande parte pela insatisfação dos trabalhadores com o mundo do trabalho, agravado pelo descompasso entre as necessidades das organizações e a formação dos trabalhadores para a indústria (FLEURY, M.; FLEURY, A., 2001).

Os autores franceses Le Boterf<sup>4</sup> e Zarifian enriqueceram a discussão de maneira conceitual e empírica e contribuíram com novas perspectivas e enfoques. Sobre Guy Le Boterf, francesa, destacamos o ensaio: "*De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*", que, após sua grande difusão em múltiplos debates e encontros-conferências, deu origem ao livro *Compétence et navigation professionnelle*", em 1994, traduzido para *Desenvolvendo a competência dos profissionais*, publicado, posteriormente, em 1997, 1999, 2000 e 2003.

Le Boterf (1997), ao analisar o cenário das indústrias francesas, declarou que o conceito de competência que acompanhava o profissionalismo só ganharia destaque no decorrer dos anos 1980, pois, na década de 1970, predominava a noção de qualificação, e o termo competência sequer fora mencionado no *Vocabulário de Psicologia*, publicação destacada na época por Pieron<sup>5</sup>.

Em sua análise, Le Boterf afirmou que a incerteza era uma fiel companheira da economia e das empresas francesas:

---

<sup>4</sup> Guy Le Boterf, doutor em Letras, Ciências Humanas e Sociologia. Licenciado em Ciências Econômicas e Psicologia.

<sup>5</sup> Louis Charles Henri Piéron (1881-1964), psicólogo que divulgou o caráter objetivo e científico da psicologia. Atuou no Laboratório de Psicologia na Sorbonne e lecionou Psicologia das Sensações no Collège de France. Pesquisou as percepções e os mecanismos psicofisiológicos. Dentre suas obras destacam-se: *Le Cerveau et la pensée*, *La sensation*, *Guide de vie* et *Les problèmes fondamentaux de la psychophysique* e o *Vocabulaire de psychologie et Traité de psychologie appliquée*.



Confrontadas com a complexidade e com a incerteza, organizadas em estruturas heterogêneas e flexíveis, as empresas e as organizações devem dispor de homens e de mulheres capazes de enfrentar o inédito e a mudança permanente. O desempenho de uma empresa, de uma de suas unidades ou de um projeto depende do conjunto, das microdecisões de ação tomadas pela competência de seus profissionais. É preciso saber enfrentar situações profissionais evolutivas e pouco definidas. Isso leva, evidentemente, a interrogar a distinção clássica operada entre as noções de qualificação, de profissão, de emprego e de profissionalismo. (LE BOTERF, 1997, p. 21).

Segundo Le Boterf (1997), ainda na década de 1970, os pesquisadores do Centro de Estudos e de Pesquisas sobre as Qualificações (Cereq) foram capazes de introduzir o conceito “*emprego-padrão*”, com a seguinte definição: “o conjunto de situações de trabalho que apresentam suficientes características comuns para que um mesmo indivíduo delas se ocupe” (Ibid., p. 25, grifo nosso).

A definição foi um importante progresso por evidenciar a existência de uma “*família de postos de trabalho similares*”, ou próximos por suas atividades, ou pelas competências requeridas. Entretanto, para ele, a relação “*emprego-padrão*” possuía limites, justamente por ela se restringir à existência de um *locus*, o que não seria suficiente para responder a cenários instáveis, capazes de provocar mudanças abruptas nas organizações (LE BOTERF, 1997).

Nesse sentido, a existência de “postos de trabalho” reforçaria a consciência da divisão de trabalho e a inércia associada a ela. Manifestou-se contrária a um planejamento central e totalizador, pois acreditava que o advento das novas tecnologias exigiria a evolução do contexto de trabalho nas organizações com a elevação do nível de profissionalismo pela recomposição das funções e dos ofícios.

## >> A noção de qualificação

Para Le Boterf (1997), as exigências de qualificação tornaram-se prioritárias na área da indústria e, segundo as projeções do BIPE<sup>6</sup>, no início de 1985, no final do século XX, haveria o aumento das necessidades de pessoal de manutenção das máquinas automáticas e uma diminuição das necessidades de pessoal de transformação direta dos materiais.

Uma "economia da variedade" está desenvolvendo-se. Diante das exigências incessantes de renovação e de adaptação dos produtos e dos serviços, e da

---

<sup>6</sup> (BIPE) Bureau d'Informations et de Prévisions Économiques. (Escritório de Informações Econômicas e Previsões). O BIPE nasceu em 1958, numa época crucial em que a França do pós-guerra se preparava para entrar na Europa e na modernidade.

necessidade de inovar, torna-se indispensável renovar os conhecimentos e as competências, colocando-se em situação de aprendizagem permanente. (LE BOTERF, 1997, p. 25).

Observou-se que os agentes de manutenção temiam ser responsabilizados pelo funcionamento das instalações ou de perder sua atividade tradicional de reparo. Assim, os operários não qualificados estariam fadados a diminuir e, simultaneamente, nesse horizonte, previa-se o surgimento de certa estabilidade no segmento de operários qualificados (LE BOTERF, 1997).

Le Boterf (1997) acrescentou que não seria correto reduzir a qualificação a diplomas de formação inicial, pois, ao julgar uma pessoa qualificada, significaria, antes, reconhecer a existência de certos recursos com os quais seria possível construir competências, o que também não significaria que a pessoa saberia agir com a competência necessária.

Por conseguinte, explicitou que a noção de qualificação resultava das convenções sociais entre os parceiros, que julgavam e tornavam legítimos critérios que reconheciam em uma ou em várias pessoas, capacidades requeridas para o exercício de uma profissão, emprego ou função.

Por fim, advertiu para não opor qualificação e competência, nem substituir uma pela outra, visto que o desenvolvimento dos “recursos-competências” deve enriquecer a noção de qualificação em vez de suprimi-la. Isso porque as competências construídas no individual ou coletivo em situação de trabalho se aderem de forma evolutiva à qualificação (LE BOTERF, 1997).

## **>> A noção de profissão, de ofício e de emprego**

Conforme Le Boterf (1997), na Idade Média, a noção de profissão era reconhecida como “o saber intelectual”, de origem nas ordens profissionais, em que o profissional fazia um juramento de respeitar um conjunto de regras deontológicas<sup>7</sup>, entre elas, o segredo profissional para não revelar informações que teria o direito de possuir devido ao exercício da profissão.

Observou que, desde os primórdios, “a *profissão*” guardou intrínseca relação

---

<sup>7</sup> A Deontologia é uma parte da Filosofia Moral e um braço da Ética Normativa. Tal termo foi criado em 1834 pelo filósofo Jeremy Bentham para designar o ramo da Ética cujo objeto de estudo é o fundamento do dever e das normas, ou seja, é considerada a ciência ou teoria do dever e da obrigação, na qual é estudada a moralidade de uma ação com base em normas.

entre ética, saberes e valores de vida. Por essa razão, estendeu-se, sobretudo, às profissões liberais (o médico, o tabelião, o advogado, etc.), legitimadas por instâncias encarregadas de criar e de zelar pela aplicação das regras deontológicas, tais quais a ordem dos médicos ou dos advogados, como exemplos (LE BOTERF, 1997).

A profissão guarda legitimidade para o exercício de determinadas atividades que outros não poderiam pôr em prática. Para isso, o profissional deveria obter uma licença. Hipoteticamente, explicita que a noção de profissão se distingue de ofício pela relação comercial implícita, pois, para ele, exercer uma profissão supõe uma relação de serviço. Exercer um ofício fundar-se-ia na operacionalização de um “saber-fazer” ou de uma especialização (LE BOTERF, 1997).

Exatamente como a profissão, o ofício refere-se a regras profissionais, mas ele não comporta ordem. Referente, na Idade Média, aos saberes manuais, ele se estendeu desde então aos diversos tipos de saberes. Aquele que domina um ofício possui um conjunto de conhecimentos e habilidades específicas, provados pela experiência. O conjunto dos saberes funda a identidade profissional, e o futuro de quem domina um ofício se inscreve na perspectiva de uma orientação profissional à qual ele aspira progredir. (LE BOTERF, 1997, p. 22).

Le Boterf (1997) infere que as ordens dos profissionais tinham como finalidade essencial produzir regulamentos e normas para atribuir credibilidade aos profissionais e confiança aos clientes. Assim, exatamente como a profissão, o ofício constituía-se de regras profissionais, mas não comportava ordem. E desde a Idade Média era reconhecido como saber manual e se estendia a diversos tipos de saberes.

O domínio de um ofício significava antes que o indivíduo possuía um conjunto de conhecimentos e habilidades específicas, comprovado empiricamente, e que o conjunto de saberes constituiria alicerce da identidade profissional e perspectiva de progressão possível de ser alcançada pelo indivíduo (LE BOTERF, 1997).

Para Le Boterf (1997), o “*Ofício*” existiria independentemente de uma organização particular, o que não ocorreria com o emprego:

No âmbito de seu Observatório dos Ofícios, a Renault define o *ofício* como um *campo de competências* que pode reagrupar vários *empregos* e que se articula em torno de um produto ou de um processo no âmbito de uma organização definida do trabalho. (Ibid., p. 22, grifo nosso).

O ofício se realiza independente, diferentemente do emprego que exige a divisão social do trabalho por uma organização. Logo, os saberes e as competências requeridas dos trabalhadores estariam vinculados a um *emprego* específico no interior de uma organização, administração, associação ou empresa particular com finalidade

constituída (LE BOTERF, 1997).

Portanto, um ofício seria constituído de empregos distintos e, na ótica das políticas nacionais do emprego, apenas uma referência para formulação de hipóteses previsionais, sendo impossível pensá-lo em nível dos empregos.

## >> A noção de profissionalismo

No início dos anos 1990, surge forte referência ao *profissionalismo* e ao *professional*, sendo significativo o deslocamento do planejamento e gestão de empregos ao planejamento e gestão de competências em inúmeras empresas francesas. Não por acaso houve, nessas empresas, intensa formalização dos saberes pela aplicação das normas ISO 9000<sup>8</sup>.

As noções de competência e de profissionalismo parecem mais adaptadas à gestão da mobilidade profissional do que àquela de qualificação, mais apropriada a um contexto de estabilidade das profissões. A produção não é mais ou não será mais o que era. Ela deverá incorporar uma parcela crescente de inteligência para fazer frente às exigências de renovação, de reatividade, de flexibilidade e de complexidade. Para ser competitivo, deve-se investir na inteligência. Cada vez mais, são os serviços e a inteligência que fazem a diferença entre as empresas. As normas de custo e de qualidade tornam-se comparáveis graças à automatização, e é o investimento nas competências que permite manter uma vantagem competitiva duradoura. (LE BOTERF, 1997, p. 11).

De acordo com Le Boterf (1997), as empresas francesas coexistiam em um cenário de incerteza econômica e de crescimento improvável e pouco previsível, marcado pela falta de estabilidade dos empregos, demissões em massa e aposentadorias coletivas, causando a perda da memória profissional, do *saber* e do *saber-fazer*.

A necessidade de raciocinar não somente em termos de competências, mas em termos de profissionalismo. Essa abordagem mais global permite reencontrar o sujeito portador e produtor de competências. A economia das competências não se reduz à economia dos saberes, e as competências nada são sem as pessoas. A competência não tem existência material independente da pessoa que a coloca em ação. O mercado de trabalho vai solicitar profissionais que fazem uso dos recursos de sua personalidade. E o que buscam os assalariados é uma nova identidade profissional, que dê sentido aos saberes e às competências que adquirem e que aumente suas chances de empregabilidade. A competência individual ou coletiva é uma abstração, certamente útil, mas uma abstração. Somente as pessoas existem. Refletir sobre o que deve caracterizar o profissional dos anos vindouros é não apenas

---

<sup>8</sup> International Organization for Standardization (ISO), fundada em 1946, em Genebra, na Suíça. Foi criada com o propósito de desenvolver um sistema de normas de gestão que pudessem ser adotadas por todos os países do mundo. As normas podem ser utilizadas por qualquer organização como ferramenta para aprimorar a gestão, a qualidade e a satisfação de clientes ou usuários.

considerar a necessidade de retorno do sujeito, mas também contribuir para ela. (LE BOTERF, 1997, p. 11).

Inúmeras empresas abandonaram ou suspenderam os mecanismos de gestão previsional e preventiva dos empregos. O recrutamento externo passou a vigorar em segundo plano, e muitos diretores apostam na capacidade de adaptação dos empregados para reconstruir a empresa do futuro com os trabalhadores do presente, sendo imperativo para as empresas conhecer e gerenciar as competências dos empregados para a produção flexível (LE BOTERF, 1997).

O profissionalismo é reconhecido por uma combinação singular de competências; a competência coletiva de uma equipe emerge da combinação das competências e do profissionalismo de seus membros; a competência-chave de uma empresa é o resultado da combinação das competências dos indivíduos, de seu profissionalismo e das competências coletivas das unidades e das equipes. E do êxito combinatório que depende a emergência de uma competência em outro nível. (LE BOTERF, 1997, p. 11).

Desse modo, não caberia mais restringir a identidade do profissional ao referencial do "*saber-fazer*" de um ofício. Em referência a Pierre Lévy, "*o irredutível à automatização: ou seja, o laço social, o relacional*" revelou-se contrário às representações mais difundidas das competências e sua redução à economia de saberes. Para ele, um indivíduo seria único e intercambiável e o profissionalismo e as competências ligavam-se às pessoas — jamais à substitutibilidade delas.

Insistiu que *competências* seria a capacidade de um indivíduo de colocar em prática, em um contexto determinado, tudo o que sabe. Contexto esse, geralmente, marcado pelas relações de trabalho e por imprevistos delas decorrentes. Aos profissionais seria exigida sua capacidade de mobilizar o conjunto dos recursos, inclusive de sua personalidade, para encontrar solução para resolver um problema ou reagir a uma situação advinda da gênese cliente-empresa.

O profissional dá um sentido à sua ação confrontando seus valores com a realidade das situações nas quais intervém. Ele saberá questionar-se. A ética é uma busca: ela é ponto de partida e está sempre além de um regimento. O profissional é capaz de uma reflexão ética. Os valores, os compromissos, os princípios diretivos são apenas um pretexto para essa reflexão. A conduta do profissional não é ditada de antemão: sua orientação na vida diária está sempre se definindo. Os valores permanecem abstratos e não têm caráter operatório. Definidos prévia e independentemente de toda ação concreta, eles não permitem escolher entre diferentes alternativas. Estas resultaram de modo provisório, do confronto dos valores e da situação. (LE BOTERF, 1997, p. 23).

Segundo Le Boterf (1997), diferentemente da noção teórica de profissão, o *profissional* não pertence necessariamente a uma ordem. Contudo, espera-se dele que

se refira não somente a uma dimensão moral-deontológica, mas, também, a uma ética. O profissional não possui somente um ofício, mas certo nível de excelência no exercício desse ofício.

Procurar um profissional é procurar um sujeito que alcançou certo domínio do ofício, é referir-se a uma escala de exigência. Fazer a apreciação "este mecânico é um profissional" significa distinguir o ofício (mecânico) e seu nível de domínio (profissionalismo). O profissional se encontra na situação de definir sua identidade não somente em relação a um campo de competências, mas também pelo que é capaz de realizar. (LE BOTERF, 1997, p. 23).

Um profissional reconhecidamente “competente” seria capaz de agir sobre um duplo conjunto moral e ético incorporado às suas aptidões, experiências e recursos de ação disponíveis. Capaz de ultrapassar o estágio de iniciante e atingir um grau suficiente de autonomia na condução de suas atividades profissionais, ainda que diante de situações complexas.

Sobre essa distinção, acrescentamos: “*no plano da ética, estamos numa perspectiva de um juízo crítico, próprio da filosofia, que quer compreender, quer buscar o sentido da ação*” (RIOS, 1999, p. 24, grifo nosso). Isso porque a ética não se confunde com a moral, ela investiga os valores e os problematiza numa reflexão crítica sobre a dimensão moral do comportamento do indivíduo.

As proposições da ética devem ter o mesmo rigor, a mesma coerência e fundamental das proposições científicas. Ao contrário, os princípios, as normas ou os juízes de uma moral demanda não apresentam esse caráter. Não existe uma moral científica, [...]. A moral não é ciência, mas objetivo das ciências, e, neste sentido, é por ela estudada e investigada. A ética não é a moral e, portanto, não pode ser reduzida a um conjunto de normas e prescrições; sua missão é explicar a moral efetiva [...]. A ética pode servir para fundamentar uma moral, sem ser em si mesma normativa ou preceptiva. (VÁZQUEZ, 1975, p.13).

A moral indica o comportamento esperado. A ética fundamenta o valor que direciona o comportamento, a historicidade dos valores da identidade do profissional em relação ao produto, resultado, serviço ou projeto entregue. Ao profissional seria requerida ética para contribuir com eficiência em processos interfólios em interoperação<sup>9</sup>, não limitados ao posto de trabalho porque não estariam mais fixados dentro ou fora da organização.

Sobre a presença da ética como dimensão da competência, “[...] *não se faz política sem competência e não existe técnica sem compromisso; além disso, a política*

---

<sup>9</sup> A interoperabilidade é a capacidade de diversos sistemas e organizações trabalharem em conjunto (interoperar), de modo a garantir que pessoas, organizações e sistemas computacionais interajam para trocar informações de maneira eficaz e eficiente.

*é também uma questão técnica e o compromisso sem competência é descompromisso*” (SAVIANI, 1983, p. 134, grifo nosso). Saviani (1983) ressalta a importância do resgate da relação técnica-ética-política na discussão sobre a competência.

Ademais, a isso acrescentamos:

A mutabilidade real das coisas não se compatibiliza com uma imutabilidade conceitual. Na verdade, as referências nunca estão prontas. Elas se inserem no processo social porque nascem dele e dele são expressão. Ora, o processo social é mutável, e o é também porque incorpora elementos de conhecimento, nascidos da reflexão. (CURY, 1985, p. 15).

Portanto, sem dúvidas, a técnica, a ética e a política não são apenas referências de caráter conceitual, pois elas devem permear nossa vivência real, aderindo-se em toda prática cotidiana. A nossa reflexão sobre elas nos permite perceber a consistência da nossa própria conceituação que se articula com a ação em um processo permanente de transformação social (RIOS, 1999).

Segundo Le Boterf (1997), o profissionalismo não poderia excluir a referência a um ofício de origem, fonte de identidade e comunidade de competências. Assim, ao profissional seria esperada dupla característica de domínio de suas competências e da autonomia em relação a elas, a capacidade para se adaptar às mudanças de emprego ou a novos setores de atividades, “*empregabilidade*”.

A empregabilidade não se reduz à adaptabilidade a um posto de trabalho. Ela se define menos em relação a um emprego determinado do que em relação à capacidade interna que a pessoa tem para construir competências pertinentes em relação a novos empregos. Isso não significa que a empregabilidade seja responsabilidade apenas da pessoa. A organização na qual ela se situa e age deve, igualmente, favorecer essa empregabilidade. (LE BOTERF, 1997, p. 34).

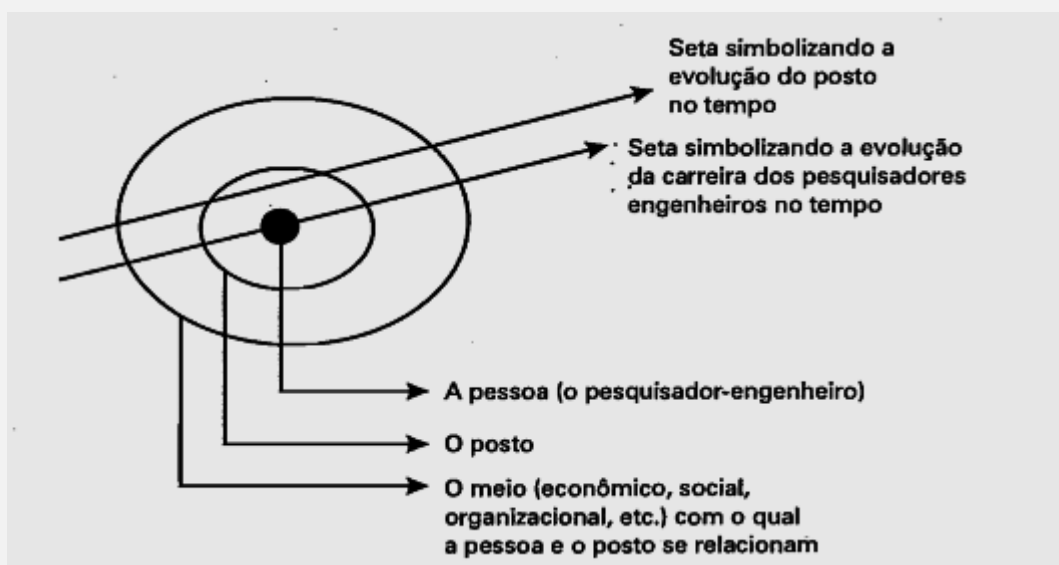
Acostada a essa noção, temos a situação profissional:

Uma situação profissional é constituída por um conjunto de missões, funções e tarefas que o sujeito deve assegurar não somente em seu emprego, mas em relação com os outros atores, os outros empregos e a empresa ou organização em seu conjunto. As tarefas profissionais requeridas não são necessariamente tarefas precisas, particulares, mas também papéis e funções almejados. Uma situação profissional é um posto que estabeleça correlações e é, também, um posto em evolução: a situação profissional se modifica sob a influência de fatores de evolução (tecnológicos, econômicos, organizacionais, evolução das demandas dos clientes e parceiros, etc.). (LE BOTERF, 1997, p. 24).

Para Le Boterf (1997), as atividades requeridas de um profissional não seriam mais lineares, óbvias, precisas ou particulares, porque deles serão exigidas novas funções e papéis. Assim, na abordagem sistêmica do ofício, não haveria espaço para a

lógica estreita de postos de trabalho. Logo, de um operador seria esperada sua capacidade de intervir na gestão de processos recorrentes ou não recorrentes.

Acrescentou, ainda, que o trabalho gradativamente assumiria um caráter coletivo para o qual a comunicação e o cooperativismo constituiriam exigências aos indivíduos. Ademais, esse movimento, segundo Le Boterf (1997), seria denominado “requisito” tanto para as atividades prescritas quanto para as atividades esperadas, ainda que não fossem designadas previamente. A ilustração a seguir evidencia um exemplo de movimento de evolução elaborado por Le Boterf (1997).



**Figura 1:** O conceito de situação profissional  
**Fonte:** Le Boterf (1997, p. 24).

As situações profissionais correspondem às “situações reais” de um posto de trabalho. As situações reais permitiriam a elaboração de uma cartografia de “situações profissionais típicas”, constituintes de famílias, de situações profissionais próximas por seus objetivos, atividades e pelas competências requeridas dos indivíduos (LE BOTERF, 1997).

Le Boterf (1997) defendeu que a “cartografia” das situações profissionais típicas ao centro de onde a pessoa exerceria seu ofício constituiria seguimento de evolução e a distinção deveria favorecer evoluções e dinamicidade, e não a imobilização da pessoa em uma divisão social do trabalho.

Desse modo, inferiu que “situações profissionais típicas” constituem “alvos” das competências requeridas dos indivíduos e que esses deveriam adquirir. Elas seriam responsáveis pela distinção entre “o requisito e o prescrito”, origem da



compreensão de que o taylorismo-fordismo estaria inadapado para o século XXI, mesmo que uma grande empresa o conservasse ou a ele retornasse.

O impacto provocado pelas novas tecnologias, a escalada da complexidade dos problemas, as mudanças nos sistemas de valor, os anseios e aspirações dos indivíduos os levariam à execução de instruções transmitidas, questionando as restrições da noção de posto de trabalho (LE BOTERF, 1997).

Por conclusão, dos indivíduos seria exigida sua capacidade de análise, diagnóstico, conhecimento de procedimentos e instrumentos para a interpretação de informações e tomada de decisões. Por fim, ao trabalhador, a qualificação para realizar um trabalho; ao profissional, as competências para saber agir e administrar com eficácia uma situação profissional.

## **>> Deixando a conversa em aberto**

A gestão por competências constitui mola propulsora de todo o sistema de gestão de pessoas contemporâneo, sendo apenas um instrumento a mais na gestão. Assim, o gerenciamento das competências possibilita que as práticas organizacionais sejam direcionadas para uma gestão mais efetiva e compatível com a estratégia competitiva da organização.

A abordagem das competências em organizações públicas pode ainda não se constituir inovação, na medida em que ela intensifica o controle social sobre o trabalhador, advindo da flexibilização do trabalho. Ademais, para ela ser considerada inovação na gestão, seria necessário romper com os princípios da racionalização do trabalho que fragmenta e retira dos trabalhadores a possibilidade de criar, gerenciar e melhorar seu trabalho.

Considerando que a dificuldade em tratar o tema atinge tanto a esfera acadêmica quanto o contexto organizacional, vislumbra-se que a Gestão de Competências pode se constituir um emaranhado de práticas ricas, mas, por vezes, contraditórias, e essa pluralidade demanda às organizações a implementação de práticas apropriadas ao seu contexto.

## >> Referências

- BALZAN, C. S. **Os desafios da implantação e implementação da pedagogia histórico-crítica nos anos iniciais do ensino fundamental em Itaipulândia**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.
- BRYAN, N. A. P. **Educação, trabalho e tecnologia**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.
- CHOMSKY, Noam. **Linguagem e pensamento**. Tradução: Francisco M. Guimarães. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1971.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
- DEPRESBITERIS, Léa. **Avaliação na educação profissional: a busca da integração de saberes**. Pinhais: Melo, 2011.
- DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o Conceito de Competência. **RAC-Revista de Administração Contemporânea**, Maringá, Edição Especial, p. 83-196, 2001.
- LE BORTEF, G. **Compétence et navigation professionnelle**. (1997, 1999, 2000). Traduzido para **Desenvolvendo a competência dos profissionais** por Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. 3. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- PARENTE, C. **Construção social das competências profissionais: dois estudos de caso em empresas multinacionais do sector da metalomecânica**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Letras, Porto, 2004.
- RIOS, Terezinha Azevedo. **Ética e competência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- ROVAI, Esméria. Introdução. In: ROVAI, Esméria (org.). **Competência e Competências: contribuição crítica ao debate**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.
- SAVIANI, Dermeval. Competência Política e Compromisso Técnico (o pomo da discórdia e o fruto proibido). **Educação & Sociedade**, Campinas, n.15. Cortez-CEDES, 1983.
- TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica**. Rio de Janeiro: Presidência da República-DASP, 1948.
- TOMASI, Antônio de Pádua Nunes. Qualificação ou competência? **Revista Educação Tecnológica**, Belo Horizonte, v.7, n.1, p. 51-60, jan./jun. 2002.
- VÁZQUEZ, A. S. **Ética**. 2. ed. Tradução: João Dell'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

**ANEXO – Plano de Capacitação 2019/2021 (biênio)**



Poder Judiciário

Tribunal de Justiça do Estado de Goiás

# *Plano de Capacitação*

2019/2021





Poder Judiciário  
Tribunal de Justiça do Estado de Goiás

# *Plano de Capacitação*

2019/2021





# Composição

## COMPOSIÇÃO EJUG 2019/2021

*Diretor* – Desembargador Marcus da Costa Ferreira

*Vice-Diretor* – Dr Clauber Costa Abreu

*Secretária-Geral* – Eliane Oliveira Falcão

*Setor de Diagnóstico* – Flávia Osório da Silva

*Setor de Gerenciamento de Ensino*

*Presencial* – Ana Paula Leite Vilela

*Setor de Gerenciamento de Ensino a*

*Distância* – Claudivina Batista Rosa

## CONSELHO GESTOR

*Presidente* – Dr. Walter Carlos Lemes

*Secretária-Geral / Setor de Custeio e*

*Infraestrutura* - Eliane de Oliveira Falcão

## CONSELHEIROS

Dr. Cláudio Henrique Araújo de Castro

Dr. Algomiro Carvalho Neto

Leandra Vilela Rodrigues Chaves

Diego César Santos

João Moura Filho Leandra

Dr. Sebastião José de Assis Neto

Márcia Perillo Fleury Barcelos

# Sumário

---

- 6 *Apresentação*
- 8 *Introdução*
- 10 *Objetivo Geral*
- 11 *Objetivos Específicos*
- 12 *Público-Alvo*
- 13 *Resultados Esperados*
- 14 *Desenvolvimento*
- 18 *Avaliação*
- 20 *Certificação*
- 23 *Capítulo 1 - Programa De Formação Continuada Para Magistrados*
- 33 *Capítulo 2 - Programa De Formação Inicial E Continuada Para Servidores*
- 42 *2.1 – Programa De Formação Continuada Para Servidores - Áreas Especializadas*



46 *Considerações Finais*

49 *Anexos*

50 *Anexo 1*

55 *Anexo 2*

60 *Anexo 3*

65 *Anexo 4*

66 *Legislação*

68 *Expediente*

# Apresentação

A Escola Judicial de Goiás - EJUG foi instituída pelo Tribunal de Justiça do Estado de Goiás, por meio da Resolução nº 40, de 16 de setembro de 2015, com o objetivo de fomentar o aprimoramento das competências de magistrados e servidores, em prol da excelência na prestação jurisdicional, nos termos do art. 1º da supramencionada Resolução, abaixo transcrito:

Art. 1º - Criar a Escola Judicial do Tribunal de Justiça do Estado de Goiás – EJUG, órgão auxiliar do Poder Judiciário do Estado de Goiás, vinculada à Presidência do Tribunal de Justiça, com o objetivo da implementação de cursos oficiais para o ingresso, a formação inicial e o aperfeiçoamento de magistrados e servidores do Judiciário Estadual, além de cursos de pós-graduação abertos a operadores de Direito, dentre outros cursos, simpósios e palestras, observando-se a orientação da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – ENFAM, a teor do que dispõe art. 93, incisos II, letra “c” da CF88 e orientação do CNJ.

---

Assim, cumprindo a missão institucional que lhe foi reservada, a EJUG elaborou o Plano de Capacitação para o Biênio 2019/2021, com foco nas principais necessidades de capacitação de magistrados e servidores, de forma a tornar a prestação jurisdicional mais célere, eficiente e comprometida com os valores culturais, sociais e ambientais preconizados pelo Plano Estratégico do TJGO e pelo Plano de Gestão 2019/2021, e consoante às diretrizes do Conselho Nacional de Justiça.

Com esta ferramenta de planejamento espera-se atender, de forma satisfatória as diretrizes administrativas e financeiras para a formação de magistrados e servidores dispostas na Resolução CNJ nº 159/2012, e ainda, as demandas para o desenvolvimento da formação destes, conforme disposto na Resolução CNJ n.º 192/2014 que instituiu a Política Nacional de Formação e Aperfeiçoamento dos Servidores do Poder Judiciário.

# Introdução

O Plano de Capacitação da Escola Judicial de Goiás – EJUG para o biênio 2019/2021 foi elaborado com a finalidade de atender as necessidades de formação continuada de magistrados e servidores do Poder Judiciário do Estado de Goiás, de forma a aperfeiçoar as suas competências (conhecimentos, habilidades e atitudes), objetivando como resultado a excelência na prestação jurisdicional oferecida por este Poder.

Para elaboração deste plano, a equipe da EJUG elaborou um diagnóstico baseado na identificação das necessidades das áreas fim, áreas meio e áreas especializadas, por meio de reuniões realizadas no final de 2018, com representantes de cada área e/ou categoria.

Com as respostas obtidas, e considerando as diretrizes estabelecidas pelas resoluções do Conselho Nacional de Justiça - CNJ e da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de

---

Magistrados – ENFAM, foi possível elaborar um Plano de Capacitação que atenda as demandas de formação continuada para os magistrados e servidores do Poder Judiciário do Estado de Goiás.

Este plano visa a atender as demandas para o desenvolvimento das competências de magistrados e servidores deste Poder, conforme disposto no Art. 2º da Resolução CNJ nº 192/2014, que considera competência o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos estratégicos dos órgãos do Poder Judiciário.

Este plano está dividido em dois capítulos: Capítulo 1 – Formação Continuada para Magistrados e Capítulo 2 – Formação Continuada para Servidores. O plano também contempla as formações que são de conhecimento específico, gerencial e comum a todos.

## *Objetivo geral*

---

Atender às necessidades de capacitação de magistrados e servidores, por meio de formação continuada, com foco no desenvolvimento de competências para o trabalho, possibilitando a aquisição e o aperfeiçoamento de competências individuais e profissionais, que agreguem valor à instituição e valor social ao indivíduo.



# Objetivos específicos

---

Constituem objetivos específicos àqueles previstos no artigo 1º, incisos I a IV, da Resolução TJGO nº 14/2012, de 28 de novembro de 2012, que estabeleceu o Programa Permanente de Capacitação dos Magistrados e Servidores do Poder Judiciário do Estado de Goiás:

- Desenvolver competências funcionais e profissionais dos servidores do Poder Judiciário, em especial aquelas necessárias à progressão e promoção nos cargos da carreira judiciária, nos termos dos art. 16 da Lei n. 17.663/2012;
- Dotar os servidores ocupantes de cargos e funções de natureza gerencial previstos no Anexo I, desta Resolução, dos conhecimentos e habilidades necessárias ao desempenho de suas atribuições, nos termos do § 4º do art. 8º da Lei n. 17.663/2012;
- Promover a gestão do conhecimento;
- Fomentar estudos, pesquisas e trocas de experiências.

Além desses, objetiva-se:

- Contribuir para o desenvolvimento contínuo de magistrados e servidores, como profissionais e cidadãos;
- Promover o alinhamento entre as necessidades da organização, no cumprimento de sua missão institucional, com o desenvolvimento profissional de magistrados e servidores.

## *Público-alvo*

---

- Magistrados do 1ª Grau de Jurisdição do Poder Judiciário do Estado de Goiás;
- Servidores do 1ª Grau de Jurisdição do Poder Judiciário do Estado de Goiás.

# Resultados Esperados

---

- Desenvolver e/ou aprimorar as competências profissionais fundamentais para magistrados e servidores;
- Contribuir para a efetividade e qualidade nos serviços prestados ao cidadão;
- Desenvolver e/ou aprimorar as competências gerenciais de magistrados e servidores ocupantes de funções de liderança e natureza gerencial;
- Preparar magistrados e servidores para as mudanças internas e externas;
- Promover a gestão do conhecimento;
- Valorizar os magistrados e servidores por meio de programas de educação continuada;
- Fomentar estudos, pesquisas e compartilhamento de experiências.

# Desenvolvimento

O desenvolvimento será realizado por meio de **trilhas de aprendizagem**, que constitui um conjunto ordenado de eventos de capacitação, oferecido na modalidade presencial, semipresencial e a distância. As trilhas vão estruturar a formação continuada de magistrados e servidores, visando à apropriação, construção e o desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades e atitudes, em três níveis de competências:


- **Competências comuns:** referem-se ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias a todos os magistrados e servidores do PJGO, independentemente do local de sua lotação.
- **Competências gerenciais:** referem-se às competências que devem ser apresentadas pelos servidores que ocupam cargos gerenciais e possuem uma ou mais equipes sob sua coordenação ou servidores que pretendem desenvolver estas competências para o exercício de funções gerenciais.

- 
- **Competências específicas:** referem-se às competências relacionadas diretamente a processos de trabalho de caráter técnico e/ou vinculada à especificidade de suas atribuições seja na área-meio ou área-fim da PJGO.

Assim, buscam-se as competências necessárias ao desempenho funcional de magistrados e servidores, nos diferentes níveis e espaços ocupacionais, viabilizando a aplicação dos conhecimentos ao exercício funcional do dia-a-dia, para o alcance dos objetivos estratégicos do Poder Judiciário do Estado de Goiás.

O desenvolvimento das trilhas de aprendizagem será da seguinte forma:

**Instrução funcional:** Visa o desenvolvimento das competências fundamentais pela oferta de eventos de capacitação aos servidores que amplie o conhecimento dos aspectos gerais vinculados ao serviço público, vinculados à missão e visão institucionais, do código de ética e conduta dos servidores do Poder Judiciário do Estado de Goiás.



**Gestão:** Visa o preparatório de ordem técnica gerencial e comportamental, para o exercício de funções de coordenação, assessoramento e chefia e desenvolvimento de atividades de gestão.

**Específica:** Visa à capacitação de magistrados e servidores para o desempenho de atividades vinculadas a sua lotação no ambiente organizacional no qual atua e exerce suas atividades.

**Educação formal:** Visa à formação inicial e continuada por meio de contratação de cursos externos e, também, por meio de pagamento de bolsas de estudo para servidores abrangendo a 1ª graduação e Pós-Graduação *lato sensu* e *stricto sensu*.

**Formação de Multiplicadores:** Visa à formação de instrutores internos, devidamente cadastrados na EJUG, realizadas por servidores ocupantes de cargos efetivos ou em comissão do Poder Judiciário do Estado de Goiás, compreendendo atividade docente em cursos presenciais ou à distância, elaboração de materiais didáticos e pedagógicos, criação, registro e organização do conhecimento.

O Plano Anual de Capacitação biênio 2019/2021 contempla duas formas de capacitação:

**Capacitações internas:** realizadas pela EJUG, com instrutores internos cadastrados no Banco de Tutores, conforme disposto no Capítulo III, Art. 25, § 1º ao 3º da Resolução nº 14/2012 do TJGO.

**Capacitações externas:** realizadas via convênios, parcerias ou outras formas de obtenção da capacitação fornecida por instituições que ofereçam conhecimento, experiência e capacidade didático-pedagógica na área pretendida.

Para tanto, poderão ser realizados eventos de capacitação, tal qual, seminário, fórum, audiência pública, ciclo de palestras, congresso, simpósio, treinamento em serviço, visita técnica, estágio probatório, grupo formal de estudo, oficina de trabalho/workshop, e no caso de graduação ou pós-graduação *lato e stricto sensu*, desde que reconhecidos pelo Ministério da Educação e Cultura.

# Avaliação

Ao longo do Biênio 2019/2021, a EJUG promoverá o acompanhamento e monitoramento do processo avaliativo das ações de capacitação executadas, com base em quatro níveis de avaliação: de reação, de aprendizagem, de comportamento e dos resultados finais (ou de impacto).

**Avaliação de reação:** caracteriza-se pela mensuração do grau de satisfação dos participantes quanto à ação de capacitação sendo aplicada ao final do evento de capacitação.

**Avaliação de aprendizagem:** possibilita a verificação objetiva, estruturada e mensurável da aprendizagem, mediante a aplicação de testes, empregando, eventualmente, entrevistas e observação de comportamentos.

**Avaliação de comportamento:** nível mais complexo que os anteriores, esta avaliação deve ser realizada de três a seis meses após o término do evento, buscando-se identificar mudanças de comportamento ocorridas nos postos de



---

trabalho e que possam ser mensuradas, tendo em vista o desempenho de quem foi capacitado.

***Avaliação dos resultados finais (ou de impacto):*** avaliação feita examinando-se os resultados da organização após um ou mais ciclos de atividades desenvolvidas pelos servidores capacitados. Neste caso, o desafio consiste em separar as variáveis que envolvem o processo e identificar o quanto de melhoria está relacionado à ação educacional.

A EJUG utilizará os dados oriundos da avaliação para aperfeiçoar e ajustar a oferta de eventos de capacitação à realidade institucional. Ao final de cada período, será elaborado relatório analítico das avaliações (de reação, suporte e de impacto) de todos os cursos, que servirá como subsídio para a tomada de decisão e elaboração do Plano de Capacitação do biênio subsequente.

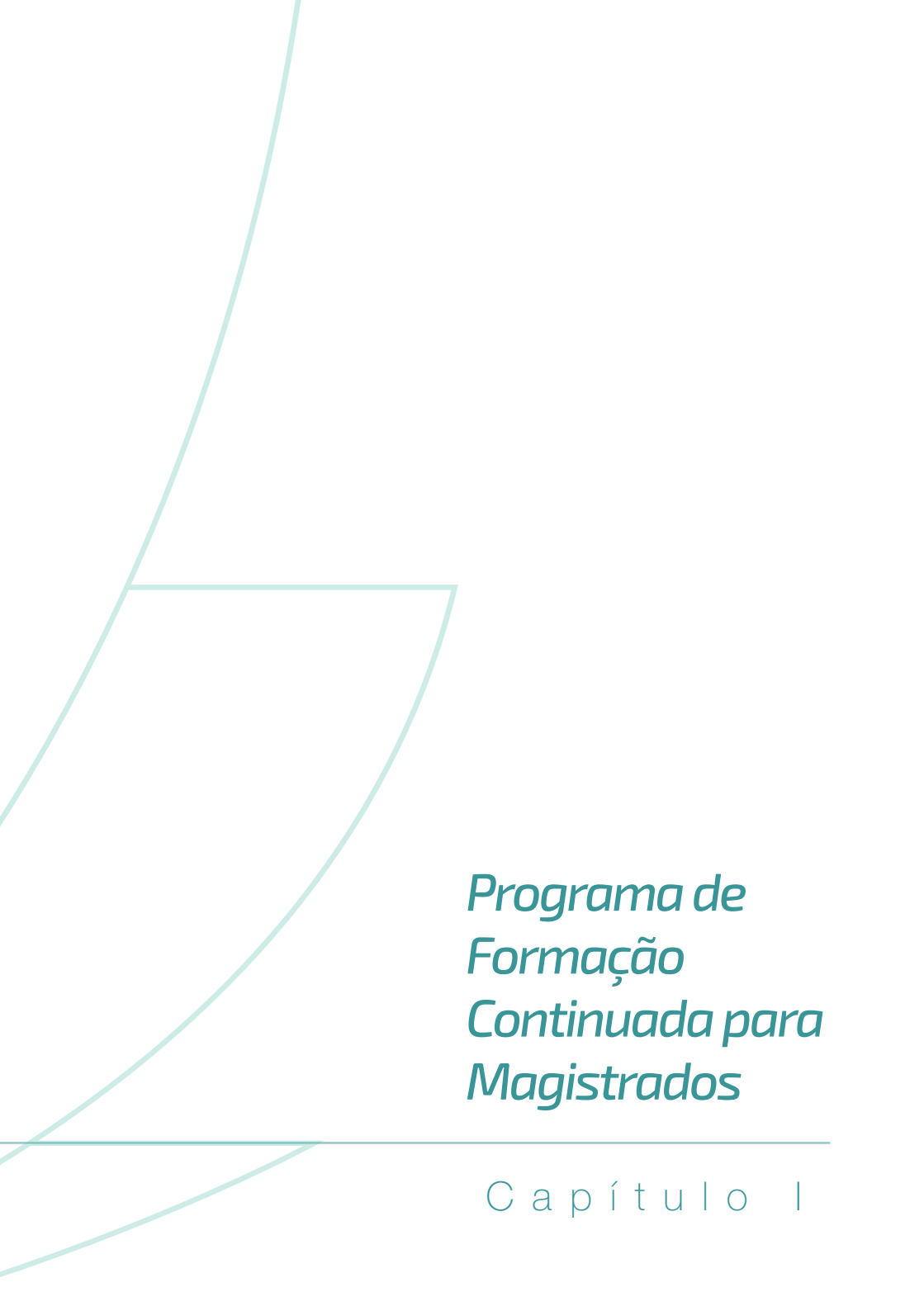
# Certificação

A EJUG certificará, ao final do curso, os participantes que realizarem as atividades propostas e obtiverem aproveitamento igual ou superior a 75% da frequência da carga horária.

Nos casos em que houver avaliação de aprendizagem, certificará somente aqueles que, além da frequência, obtiverem a nota equivalente a 50% de aproveitamento na escala relativa à nota.








*Programa de  
Formação  
Continuada para  
Magistrados*

---

Capítulo I




A proposta da EJUG é oferecer aos magistrados um programa de formação continuada, com uma diversidade de opções formativas, que atendam seus *gaps* de competências. Os *gaps* de competência são as lacunas existentes entre as competências profissionais essenciais para que os colaboradores entreguem os resultados esperados pela instituição e, assim, por meio de aplicação de ferramentas de diagnóstico, é possível identificar quais dessas competências são passíveis de aprimoramento na força de trabalho.

Neste programa as opções de formação continuada estão organizadas em eventos (curtos) de formação com até 10h/a, que serão ofertados na modalidade presencial e a distância; em cursos de curta duração, com no mínimo 40h, credenciados na ENFAM para fins de promoção e vitaliciamento e, em cursos de pós-graduação lato sensu ofertados pela EJUG (assim que a escola estiver devidamente cadastrada no Conselho Estadual de Educação).

Com vistas a obter melhores resultados com o Programa de Formação Continuada para Magistrados, foram estabelecidas 4 metas para este biênio, alinhadas às diretrizes estratégicas do Poder Judiciário do Estado de Goiás - PJGO e às do Conselho Nacional de Justiça - CNJ.

Os cursos credenciados na ENFAM, para fins de promoção, serão ofertados conforme cronograma a ser divulgado pela EJUG no site: [ejug.tjgo.jus.br](http://ejug.tjgo.jus.br). Os conteúdos programáticos terão como base os seguintes temas, definidos pela Resolução da ENFAM, nº 2 de 14 de março de 2017:

- Adjudicação de direitos fundamentais pelo Poder Judiciário;
- Administração da atividade judiciária (gestão processual, gestão de pessoas, de materiais e de resultados);
- Alterações legislativas;
- Demandas repetitivas e grandes litigantes;
- Direitos fundamentais e seguridade social;

- 
- Direitos humanos;
  - Ética e deontologia da magistratura.
  - Filosofia do direito e sociologia jurídica;
  - Hermenêutica e argumentação jurídica;
  - Impacto social, econômico e ambiental das decisões judiciais e a proteção do vulnerável;
  - Liderança, relações interpessoais e interinstitucionais e gerenciamento de riscos e crises;
  - Métodos consensuais de resolução de conflitos, processos autocompositivos e psicologia judiciária;
  - O juiz e os serviços extrajudiciais
  - Prestações da seguridade social: aspectos materiais e processuais;
  - Registros públicos, cidadania e fiscalização dos serviços extrajudiciais;
  - Relacionamento com os meios de comunicação de massa e uso de redes sociais;



- Técnica dos atos judiciais. Elaboração de decisões e sentenças e realização de audiências;
- Tecnologia da informação e das comunicações;

A seguir apresentam-se as metas estabelecidas para a formação continuada de magistrados neste Plano de Capacitação, previstas para execução até janeiro de 2021.

## Meta 1

Meta	Capacitar 60% dos magistrados do PJGO nos cursos da EJUG, credenciados na ENFAM
Alinhamento Estratégico com o Plano Estratégico 2015/2020 do PJGO	<i>Objetivo Estratégico 11</i> – Promover o alinhamento entre as necessidades da organização, no cumprimento de sua missão institucional, com o desenvolvimento profissional de magistrados e servidores.
Indicador	% de magistrados capacitados nos cursos da EJUG, cadastrados na ENFAM
Fórmula do Indicador	$(\text{N}^\circ \text{ de Magistrados do PJGO, capacitados em pelo menos 1 curso da EJUG cadastrado na ENFAM} / \text{N}^\circ \text{ total de magistrados do PJGO}) * 100$
Linha de Base	353 magistrados de 1º Grau
Lista de Cursos da EJUG cadastrados na ENFAM	Anexo 1
Descrição da meta	A meta tem a finalidade de promover a formação continuada de no mínimo 60% dos magistrados do PJGO, por meio de cursos da EJUG, semipresenciais e à distância, cadastrados na ENFAM.

## Meta 2

<b>Meta</b>	Capacitar 30% dos magistrados do PJGO, por meio de eventos de formação de curta duração
<b>Alinhamento Estratégico com o Plano Estratégico 2015/2020 do PJGO</b>	<i>Objetivo Estratégico 11</i> – Promover o alinhamento entre as necessidades da organização, no cumprimento de sua missão institucional, com o desenvolvimento profissional de magistrados e servidores.
<b>Indicador</b>	% de magistrados capacitados nos eventos de formação de curta duração promovidos pela EJUG
<b>Fórmula do Indicador</b>	$\left( \frac{\text{N}^\circ \text{ de Magistrados do PJGO, capacitados em pelo menos 1 evento de formação de curta duração promovido pela EJUG}}{\text{N}^\circ \text{ total de magistrados do PJGO}} \right) * 100$
<b>Linha de Base</b>	353 magistrados de 1º Grau
<b>Lista de eventos de formação de curta duração promovidos EJUG para magistrados (biênio 2019/2021)</b>	Anexo 1
<b>Descrição da meta</b>	A meta tem a finalidade de promover a formação continuada de no mínimo 30% dos magistrados do PJGO, por meio de eventos de curta duração (workshops, encontros, seminários), promovidos pela EJUG

## Meta 3

Meta	Capacitar 10% dos magistrados do PJGO, por meio de curso de Pós-Graduação <i>latu-sensu</i> promovido pela EJUG
Alinhamento Estratégico com o Plano Estratégico 2015/2020 do PJGO	<i>Objetivo Estratégico 11</i> – Promover o alinhamento entre as necessidades da organização, no cumprimento de sua missão institucional, com o desenvolvimento profissional de magistrados e servidores.
Indicador	% de magistrados capacitados por meio de curso de Pós-Graduação <i>latu-sensu</i> promovido pela EJUG
Fórmula do Indicador	$(\text{N}^\circ \text{ de Magistrados do PJGO, capacitados por meio de curso de Pós-Graduação } \textit{latu-sensu} \text{ promovido pela EJUG} / \text{N}^\circ \text{ total de magistrados do PJGO}) * 100$
Linha de Base	353 magistrados de 1º Grau
Descrição da meta	A meta tem a finalidade de promover a formação continuada de no mínimo 10% dos magistrados do PJGO, por meio de curso de Pós-Graduação <i>latu-sensu</i> , promovido pela EJUG.

## Meta 4

Meta	Mapear as competências pessoais de 100% dos magistrados do PJGO
Alinhamento Estratégico com o Plano Estratégico 2015/2020 do PJGO	<i>Objetivo Estratégico 10</i> – Desenvolver o potencial humano, mantendo o equilíbrio entre o trabalho, a saúde e a vida pessoal.
Indicador	% de magistrados com competências pessoais mapeadas
Fórmula do Indicador	$(\text{N}^\circ \text{ de Magistrados do PJGO com competências pessoais mapeadas} / \text{N}^\circ \text{ total de magistrados do PJGO}) * 100$
Linha de Base	353 magistrados de 1º Grau
Descrição da meta	A meta tem a finalidade de realizar o mapeamento das competências pessoais de 100% dos magistrados do Poder Judiciário do Estado de Goiás, com a finalidade de prover informações mais consistentes para a identificação dos <i>gaps</i> de competência do grupo de magistrados e, conseqüentemente, municiar de informações o processo de planejamento das atividades da EJUG.






*Programa de  
Formação Inicial  
e Continuada  
Para Servidores*

---

Capítulo II



A Lei nº 17.663 de 19 de junho de 2012, dispõe sobre a reestruturação da Carreira dos Servidores do Poder Judiciário do Estado de Goiás. De acordo com o art. 19 da referida lei, “Caberá ao Tribunal de Justiça, mediante regulamento próprio, instituir Programa Permanente de Capacitação destinado à formação e aperfeiçoamento profissional, bem como ao desenvolvimento gerencial, visando à melhoria contínua dos servidores”. Na sequência, a Resolução nº 14/2012 do TJGO estabelece o Programa Permanente de Capacitação dos Servidores do Poder Judiciário do Estado de Goiás, que tem por finalidade:

I – desenvolver competências funcionais e profissionais dos servidores do Poder Judiciário, em especial aquelas necessárias à progressão e promoção nos cargos da carreira judiciária, nos termos do art. 16 da Lei n. 17.663/2012;


II – dotar os servidores ocupantes de cargos e funções de natureza gerencial previstos no Anexo I, desta Resolução, dos conhecimentos e habilidades necessárias ao desempenho de suas atribuições, nos termos do § 4º do art. 8º da Lei n. 17.663/2012;



- III – promover a gestão do conhecimento;
- IV – fomentar estudos, pesquisas e trocas de experiências.

A Resolução nº 40/2015 do TJGO criou a Escola Judicial do Tribunal de Justiça do Estado de Goiás – EJUG, com o objetivo de implementação de cursos oficiais para o ingresso, a formação inicial e o aperfeiçoamento de magistrados e servidores do Judiciário Estadual sob a orientação da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados – ENFAM e do Conselho Nacional de Justiça – CNJ.

De acordo com o art. 6º da Resolução nº 192/2014 do CNJ, que dispõe sobre a formação dos servidores do judiciário, a formação e aperfeiçoamento dos servidores serão desenvolvidos nas modalidades de formação inicial e de formação continuada. A formação inicial refere-se “ao desenvolvimento das competências necessárias para o desempenho das atividades inerentes às atribuições das unidades.” E a formação continuada, refere-se “ao desenvolvimento das competências necessárias ao longo da vida funcional do servidor e compreende:



ações educacionais de ordem técnica, gerencial e comportamental; formação de multiplicadores e programas de pós-graduação lato e stricto sensu”. A resolução do CNJ trata, ainda, no artigo 8º, que as ações de formação serão conduzidas, preferencialmente, por magistrados e servidores na condição de instrutores internos.

A EJUG, desde a sua criação, tem desenvolvido ações de formação inicial e continuada para magistrados e servidores, nas modalidades de ensino, presencial e a distância, por meio de contratação de cursos externos e, também, por meio de pagamento de bolsas de estudo para servidores abrangendo a 1ª graduação e Pós-Graduação Lato e Stricto Sensu. O Programa de formação inicial e continuada para servidores 2019/2020 tem o objetivo de atender os preceitos legais de acordo com a visão e missão estabelecidos no Projeto Político Pedagógico da EJUG.

A proposta da escola com esse programa é oferecer aos servidores uma diversidade de opções de formação continuada, que atendam seus gaps

de competências. Essas opções estão organizadas em eventos de formação na modalidade presencial e a distância, em cursos de curta duração, voltados para a capacitação técnica e aperfeiçoamento dos servidores. A intenção é que as soluções formativas sejam ofertadas pela própria EJUG. Somente em casos específicos, conforme normativa específica, serão contratadas empresas para a participação de servidores em cursos externos. Há também inserido no Programa de Formação Inicial e Continuada de Servidores, a oferta de bolsas de estudos para cursos de Pós-Graduação Lato e Stricto Sensu.

A seguir apresentam-se as metas estabelecidas para a formação continuada de servidores das áreas meio e fim neste Plano de Capacitação, previstas para execução até janeiro de 2021.

## Meta 1

Meta	Capacitar 60% dos servidores do PJGO, por meio de cursos presenciais e à distância, nos cursos oferecidos pela EJUG.
Alinhamento Estratégico com o Plano Estratégico 2015/2020 do PJGO	<i>Objetivo Estratégico 11</i> – Promover o alinhamento entre as necessidades da organização, no cumprimento de sua missão institucional, com o desenvolvimento profissional de magistrados e servidores.
Indicador	% de servidores capacitados nos cursos presenciais e à distância oferecidos pela EJUG
Fórmula do Indicador	$(N^{\circ} \text{ de servidores do PJGO, capacitados em pelo menos 1 curso presencial ou à distância oferecido pela EJUG} / N^{\circ} \text{ total de servidores do PJGO}) * 100$
Linha de Base	5892 servidores
Lista de Cursos Presenciais e à Distância oferecidos pela EJUG para servidores	Anexo 2
Descrição da meta	A meta tem a finalidade de promover a formação continuada de no mínimo 60% dos servidores do PJGO, por meio de cursos presenciais ou à distância oferecidos pela EJUG.


## Meta 2

<b>Meta</b>	Capacitar 2% dos servidores do PJGO, por meio de curso de Pós-Graduação <i>lato-sensu</i> promovido pela EJUG.
<b>Alinhamento Estratégico com o Plano Estratégico 2015/2020 do PJGO</b>	<i>Objetivo Estratégico 11</i> – Promover o alinhamento entre as necessidades da organização, no cumprimento de sua missão institucional, com o desenvolvimento profissional de magistrados e servidores.
<b>Indicador</b>	% de servidores capacitados por meio de curso de Pós-Graduação <i>lato-sensu</i> promovido pela EJUG
<b>Fórmula do Indicador</b>	$(N^{\circ} \text{ de servidores do PJGO, capacitados por meio de curso de Pós-Graduação } \textit{lato-sensu} \text{ promovido pela EJUG} / N^{\circ} \text{ total de servidores do PJGO}) * 100v$
<b>Linha de Base</b>	5892 servidores
<b>Descrição da meta</b>	A meta tem a finalidade de promover a formação continuada de no mínimo 10% dos servidores do PJGO, por meio de curso de Pós-Graduação <i>lato-sensu</i> , promovido pela EJUG.

## Meta 3

<b>Meta</b>	Mapear as competências pessoais de 100% dos servidores do PJGO
<b>Alinhamento Estratégico com o Plano Estratégico 2015/2020 do PJGO</b>	<i>Objetivo Estratégico 10</i> – Desenvolver o potencial humano, mantendo o equilíbrio entre o trabalho, a saúde e a vida pessoal.
<b>Indicador</b>	% de servidores com competências pessoais mapeadas
<b>Fórmula do Indicador</b>	$(N^{\circ} \text{ de servidores do PJGO com competências pessoais mapeadas} / N^{\circ} \text{ total de servidores do PJGO}) * 100$
<b>Linha de Base</b>	5892 servidores
<b>Descrição da meta</b>	A meta tem a finalidade de realizar o mapeamento das competências pessoais de 100% dos servidores do Poder Judiciário do Estado de Goiás, com a finalidade de prover informações mais consistentes para a identificação dos <i>gaps</i> de competência do grupo de servidores e, conseqüentemente, municiar de informações o processo de planejamento das atividades da EJUG.





## *2.1 – Programa de Formação Continuada para Servidores – Áreas Especializadas*

---

O Programa de Formação Continuada para os servidores das áreas especializadas, biênio 2019/2020, apresenta-se como um mecanismo para orientar o aprimoramento das competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) dos servidores das áreas especializadas, fundamentado nos objetivos a seguir estabelecidos:

- Impulsionar as melhores práticas de governança, de gestão e de atualização tecnológica, de forma



alinhada às competências gerenciais e às técnicas dos servidores das áreas especializadas;

- Reforçar o aproveitamento de talentos internos de modo a agregar valor organizacional;
- Motivar os servidores incentivando o desenvolvimento pessoal e profissional;
- Diversificar as ações de capacitação com respostas mais rápidas às necessidades do Tribunal;
- Facilitar o acompanhamento e controle de custos e investimentos em formação continuada para as áreas especializadas;
- Estar em conformidade com as recomendações e/ou determinações da ENFAM e do CNJ.

## Meta 1

<b>Meta</b>	Capacitar 60% dos servidores do PJGO – ÁREAS ESPECIALIZADAS, por meio de cursos presenciais e à distância oferecidos pela EJUG e de cursos externos
<b>Alinhamento Estratégico com o Plano Estratégico 2015/2020 do PJGO</b>	<i>Objetivo Estratégico 11</i> – Promover o alinhamento entre as necessidades da organização, no cumprimento de sua missão institucional, com o desenvolvimento profissional de magistrados e servidores.
<b>Indicador</b>	% de servidores da área de TIC capacitados nos cursos presenciais e à distância oferecidos pela EJUG e cursos externos
<b>Fórmula do Indicador</b>	$\left( \frac{\text{N}^\circ \text{ de servidores das áreas especializadas do PJGO, capacitados em pelo menos 1 curso presencial ou à distância oferecido pela EJUG ou externo}}{\text{N}^\circ \text{ total de servidores das áreas especializadas do PJGO}} \right) * 100$
<b>Linha de Base</b>	142 servidores das áreas especializadas
<b>Lista de Cursos Presenciais e à Distância oferecidos pela EJUG e cursos externos para servidores</b>	Anexo 3 e 4
<b>Descrição da meta</b>	A meta tem a finalidade de promover a formação continuada de no mínimo 60% dos servidores do PJGO, por meio de cursos presenciais ou à distância oferecidos pela EJUG.



# Considerações Finais

O Plano de Capacitação do Poder Judiciário do Estado de Goiás – biênio 2019/2021, aprovado pelo Órgão Especial, é um documento que formaliza a proposta de formação continuada de magistrados e servidores, cuja execução ocorrerá segundo as diretrizes dispostas na Resolução nº 159/2012 e Resolução nº 192/2014, ambas do Conselho Nacional de Justiça.

Este plano, desenvolvido pela Escola Judicial de Goiás, terá ampla divulgação no âmbito institucional, visto que a formação e o aperfeiçoamento serão caráter permanente, pois a busca pelo desenvolvimento da carreira constitui responsabilidade compartilhada entre magistrados, servidores, Escola Judicial de Goiás e o Poder Judiciário do Estado de Goiás.

A divulgação da programação das ações de capacitação, com os objetivos, a

---

carga horária de cada curso, o período de realização, o número de vagas, o público alvo e outras informações pertinentes serão disponibilizadas mensalmente no canal de informação oficial da EJUG e no Portal da Intranet (<http://portaltj.tjgo.jus.br/>).

Conclui-se, por fim, que este plano foi concebido com a firme intenção de atender os preceitos legais dispostos pelo CNJ e pela ENFAM e, ainda, de acordo com a visão e a missão estabelecidas no Projeto Político Pedagógico da EJUG, de maneira que seja possível concretizar a formação e o aperfeiçoamento de magistrados e servidores, por meio da oferta de ações educativas de qualidade, abrangentes e efetivas, para o desenvolvimento das competências (conhecimentos, habilidades e atitudes), necessárias ao Poder Judiciário do Estado de Goiás para cumprir a sua missão institucional e alcançar os resultados de excelência pretendidos.





*Anexos*

---

## Anexo I - Formação para Magistrados

<b>EVENTOS DE CAPACITAÇÃO</b>	<b>MODALIDADE</b>	<b>CATEGORIA</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
Segurança pessoal em parceria com Polícia Civil;	Presencial	Competências comuns	20 horas
Atualização Jurídica temas da Resolução n. 2 da ENFAM, pelo menos 1 curso de cada tema, curso misto, 30h em EAD e 10h presenciais;	Semipresencial	Competências específicas	40 horas
Alterações Legislativas;	Presencial	Competências específicas	10 horas
Administração Judiciária: Gestão Processual, Gestão de Pessoas, de Materiais e de Resultados;	Presencial	Competências específicas	10 horas
Treinamento de Mídia/Media Training;	Presencial	Competências específicas	10 horas
Impacto Social, Econômico e Ambiental das decisões Judiciais e a Proteção do Vulnerável;	Presencial	Competências específicas	10 horas
Demandas Repetitivas;	Presencial	Competências específicas	10 horas
Direitos Humanos;	Presencial	Competências específicas	10 horas
Adjucação de Direitos Fundamentais pelo Poder Judiciário;	Presencial	Competências específicas	10 horas
Prestações da Seguridade Social: Aspectos Materiais e Processuais;	Presencial	Competências específicas	10 horas



Registros Públicos, Cidadania e Fiscalização dos Serviços Extrajudiciais;	Presencial	Competências específicas	10 horas
Ética e Deontologia da Magistratura;	Presencial	Competências específicas	10 horas
Qualidade de Vida e Trabalho;	Presencial	Competências específicas	4 horas
Ética, deontologia e mídia social;	Semipresencial	Competências específicas	10 horas
Atualização em Infância e Juventude (Enfam);	Presencial	Competências específicas	10 horas
Execução Penal (Enfam);	Presencial	Competências específicas	10 horas
FONAMEC;	Presencial	Competências específicas	20 horas
Aspectos relevantes na Judicialização da Saúde;	Presencial	Competências específicas	6 horas
Seminário o judiciário e o mercado imobiliário: Um diálogo necessário;	Presencial	Competências específicas	8 horas
IV seminário não desvie o olhar;	Presencial	Competências específicas	5 horas
Formação de Formadores pela Enfam;	Presencial	Competências específicas	30 horas
Teoria e Prática dos Precedentes;	EAD	Competências específicas	30 horas
Depoimento Especial de Crianças e Adolescentes	EAD	Competências específicas	40 horas
Formação de Formadores - Módulo Planejamento de Ensino;	EAD	Competências específicas	40 horas

Remédios Constitucionais;	EAD	Competências específicas	40 horas
Gestão de Pessoas;	EAD	Competências específicas	40 horas
Aspectos Gerais e Questões Controvertidas do Sistema Penitenciário Federal;	EAD	Competências específicas	40 horas
Teoria e Prática dos Precedentes;	EAD	Competências específicas	30 horas
Formação de Formadores: Desenvolvimento Docente - Nível 1 - Módulo 2;	EAD	Competências específicas	40 horas
Improbidade Administrativa;	EAD	Competências específicas	40 horas
Gestão Cartorária;	EAD	Competências específicas	40 horas
Execução Penal;	EAD	Competências específicas	40 horas
Demandas Repetitivas e Grandes Litigantes;	EAD	Competências específicas	40 horas
O Sistema dos Juizados Especiais Estaduais;	EAD	Competências específicas	40 horas
Formação de Tutores no Contexto da Magistratura;	EAD	Competências específicas	40 horas
O Juiz e a Atividade Notarial e Registral;	EAD	Competências específicas	50 horas
Formação de Formadores: Desenvolvimento Docente - Nível 1 - Módulo 2;	EAD	Competências específicas	40 horas

Fórum - O Sistema dos Juizados Especiais Estaduais;	EAD	Competências específicas	40 horas
Atualização Infância e Juventude (Enfam);	EAD	Competências específicas	30 horas
Sistema e Cadastro de Pessoas no Banco Nacional de Mandados de Prisão (BNMP);	EAD	Competências específicas	30 horas
Execução Penal (Enfam);	EAD	Competências específicas	30 horas
Introdução à Justiça Restaurativa;	EAD	Competências específicas	40 horas
Módulo I – introdução ao Direito da Infância e Juventude – novo;	EAD	Competências específicas	40 horas
Módulo II – Depoimento Especial e Escuta e a Escuta no Sistema Justiça;	EAD	Competências específicas	60 horas
O juiz e o serviço extrajudicial;	EAD	Competências específicas	60 horas
Processo Penal (Enfam);	EAD	Competências específicas	30 horas
Processo Penal Descomplicado;	EAD	Competências específicas	30 horas
Tribunal do Júri;	EAD	Competências específicas	40 horas
Gestão Cartorária;	EAD	Competências específicas	30 horas
Formação em Liderança Positiva para Magistrados;	Presencial	Competências gerenciais	20 horas

Encontro de Diretores de Foro;	Presencial	Competências gerenciais	10 horas
Administração Judiciária – novo;	EAD	Competências gerenciais	30 horas
Gestão de Pessoas – (Enfam);	EAD	Competências gerenciais	40 horas

## Anexo II - Formação para Servidores

<b>EVENTOS DE CAPACITAÇÃO</b>	<b>MODALIDADE</b>	<b>CATEGORIA</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
12 S - novo;	EAD	Competências comuns	40 horas
Administração do tempo;	EAD	Competências comuns	10 horas
Água para todos;	EAD	Competências comuns	30 horas
Atendimento humanizado;	EAD	Competências comuns	40 horas
Curso Prático de escrita e redação de textos oficiais;	Presencial	Competências comuns	20 horas
Educação financeira;	EAD	Competências comuns	40 horas
Ética, uma questão de escolha;	EAD	Competências comuns	30 horas
Excelência no atendimento ao público;	EAD	Competências comuns	30 horas
Formação de Competências Interpessoais: Excelência no Atendimento;	Presencial	Competências comuns	40 horas
Gestão do Conhecimento;	EAD	Competências comuns	20 horas
Gestão Documental;	EAD	Competências comuns	30 horas
Improbidade administrativa;	EAD	Competências comuns	30 horas
Inglês Instrumental básico;	EAD	Competências comuns	20 horas
Introdução Funcional;	Presencial	Conhecimento comuns	20 horas
Introdução a Gestão Socioambiental;	EAD	Competências comuns	30 horas
Libreoffice calc;	EAD	Competências comuns	20 horas

Libreoffice writer;	EAD	Competências comuns	20 horas
Qualidade de vida no trabalho: as contribuições do Programa 12S;	EAD	Competências comuns	40 horas
Reforma Ortográfica – novo;	EAD	Competências comuns	20 horas
Segurança da informação;	EAD	Competências comuns	20 horas
Workshop de Acolhimento e Integração;	Presencial	Competências comuns	4 horas
Alienação Parental – novo;	EAD	Competências específicas	40 horas
Aspectos introdutórios sobre o sistema recursal do Novo CPC;	EAD	Competências específicas	60 horas
Atualização - Área administrativa: Temas polêmicos em Gestão de contratos, Lei 8.666/93 e termo de referência);	EAD	Competências específicas	40 horas
Conojus – Congresso de Oficiais de Justiça;	Presencial	Competências específicas	20 horas
Contratações Públicas;	EAD	Competências específicas	100 horas
Curso de Escuta Especial;	Semipresencial	Competências específicas	20 horas
Curso de mediação e conciliação (NUPEMEC);	Presencial	Competências específicas	40 horas
Curso prático de ExecPenWeb;	Presencial	Competências específicas	20 horas
Curso prático de PJD;	Presencial	Competências específicas	20 horas
Curso prático de Proad avançado;	Presencial	Competências específicas	20 horas

Curso Preparatório para Assessores de 1º Grau;	Presencial	Competências específicas	60 horas
Curso Preparatório para Assessores de 2º Grau;	Presencial	Competências específicas	60 horas
Encontro de Gestores de Pessoas;	Presencial	Competências específicas	10 horas
Evento sobre Violência Doméstica (Coordenadoria da Mulher);	Presencial	Competências específicas	8 horas
Fiscalização de Contratos Administrativos – novo;	EAD	Competências específicas	40 horas
Formação de Educadores do TJGO;	EAD	Competências específicas	20 horas
Formação de Formadores: Desenvolvimento Docente - Nível 1 - Módulo 2;	EAD	Competências específicas	40 horas
Formação de Formadores: Desenvolvimento Docente - Nível 1 - Módulo 2;	EAD	Competências específicas	40 horas
Formação de gestores do fundo rotativo;	Semipresencial	Competências específicas	20 horas
Formação de Tutores no Contexto da Magistratura;	EAD	Competências específicas	40 horas
Formação de Tutores;	EAD	Competências específicas	40 horas
Fórum de BNMP;	EAD	Competências específicas	120 horas
Fórum de Contadoria;	EAD	Competências específicas	120 horas
Fórum de ExecPenWeb;	EAD	Competências específicas	120 horas
Fórum de Gestores do Fundo Rotativo;	EAD	Competências específicas	120 horas
Fundo Rotativo;	EAD	Competências específicas	40 horas

Gestão Cartorária;	EAD	Competências específicas	20 horas
Grupos de estudos com os Assessores Correicionais;	EAD	Competências específicas	60 horas
H5P;	EAD	Competências específicas	150 horas
Introdução ao Direito Constitucional – novo;	EAD	Competências específicas	40 horas
Justiça Restaurativa;	Presencial	Competências específicas	30 horas
Módulo I – introdução ao Direito da Infância e Juventude – novo;	EAD	Competências específicas	40 horas
Módulo II – Depoimento Especial e Escuta e a Escuta no Sistema Justiça;	EAD	Competências específicas	60 horas
Oficiais de Justiça – Módulo 1 (Busca e Apreensão);	EAD	Competências específicas	20 horas
Oficiais de Justiça – Módulo 2 (novo CPC);	EAD	Competências específicas	20 horas
Oficiais de Justiça – Módulo 3 (Avaliação);	EAD	Competências específicas	20 horas
Preparação para assessor de Gabinete de 2º grau;	Presencial	Competências específicas	40 horas
Preparação Psicossocial e Jurídica para adotantes;	Presencial	Competências específicas	20 horas
Processo Administrativo Digital – PROAD;	EAD	Competências específicas	40
Treinamento em elaboração ágil de projetos;	EAD	Competências específicas	100
Votação Eletrônica;	Presencial	Competências específicas	4 horas
Workshop Infância e Juventude;	Presencial	Competências específicas	20 horas



Workshop para contadores;	Presencial	Competências específicas	20 horas
Fórum de Educadores da EJUG;	EAD	Conhecimento Específico	120 horas
Fórum de PJD;	EAD	Conhecimento Específico	120 horas
Fórum Gestão de Pessoas;	EAD	Conhecimento Específico	120 horas
Fórum Gestão Documental;	EAD	Conhecimento Específico	120 horas
Curso Liderar é Servir;	Presencial	Competências gerenciais	20 horas
Gerenciamento de Projetos;	EAD	Competências gerenciais	30 horas
Gestão de Processos	EAD	Competências gerenciais	30 horas
Gestão Estratégica com uso do BSC-Balanced Scorecard – novo;	EAD	Competências gerenciais	30 horas
Governança, Gestão de Risco e Controle I	EAD	Competências gerenciais	20 horas
Governança, Gestão de Risco e Controle II	EAD	Competências gerenciais	40 horas
Lei 8.666/93 – novo;	EAD	Competências gerenciais	30 horas
Metodologia de Análises e Soluções de problemas;	EAD	Competências gerenciais	30 horas

## Anexo III - Formação para Servidores – Área Especializada – Tecnologia da Informação e Comunicação

EVENTOS DE CAPACITAÇÃO	CATEGORIA
Análise de Ambiente e Elaboração de PDTI – com ênfase na prática;	Competências específicas
CONIP Judiciário 2019;	Competências específicas
CONIP Judiciário 2020;	Competências específicas
Acordos de Níveis de Serviço (ANS) ou Instrumentos de Medição de Resultados;	Competências específicas
Curso Como implantar Governança de TI por meio de indicadores;	Competências específicas
Curso de Auditoria de Sistemas e de Processos de TI;	Competências específicas
Fiscalização Administrativa de Contratos Terceirizados com Base na IN nº 05/2017 Seges/MP;	Competências específicas
Prático de Elaboração de Projeto Básico e Termo de Referência de Acordo com a Nova IN 05/2017 – MPDG;	Competências específicas
Gestão e Fiscalização de Contratos Administrativos de Forma Eficiente, Eficaz e Efetiva;	Competências específicas
Curso Completo de Licitações Públicas e Contratos Administrativos, Contratação Direta, Pregão e Sistema de Registro de Preços;	Competências específicas
Análise e Gestão de Risco nas Licitações e Contratos Sob a Ótica do Tribunal de Contas da União;	Competências específicas
A Nova IN 5/2017 que Revogou a IN 2/2008. Novas Regras para Contratação de Serviços na Administração Pública;	Competências específicas
Curso Avançado de Licitação TI em Conformidade com a IN 04/2014 e a Jurisprudência do TCU – Treinamento desde o Planejamento à Contratação de Bens e Serviços de Tecnologia da Informação;	Competências específicas
Gestão da Conta Vinculada com Base na IN 05/2017 e Resolução CNJ 169/2013;	Competências específicas

Dispensa e Inexigibilidade de Licitação Pública. Contratação Direta e Emergencial sem Licitação;	Competências específicas
Gestão de Riscos à Luz da INC MP/CGU 01/2016;	Competências específicas
Como Implantar a Governança de TI em 10 Passos. Um Caminho para Implantar a Governança de TI na Administração Pública Seguindo a Jurisprudência do TCU;	Competências específicas
Como Implantar a Governança das Aquisições Públicas. Atualizado com às Recentes Decisões do Tribunal de Contas da União, em especial os acórdãos 2622/2013 e 588/2018;	Competências específicas
Contratação de Serviços e TI – Do Planejamento à Fiscalização, de acordo com as Ins 5/2017 e 4/2014 e a Jurisprudência do TCU;	Competências específicas
Curso Básico e Prático de Elaboração da Planilha de Custos e Formação de Preços na Administração Pública de Acordo com a IN 05/2017 Atualizado pela IN 07/18;	Competências específicas
Curso Completo de Contratos Administrativos - Enfoque para Gestão, Fiscalização, Alteração e Penalidades. Formação e Capacitação de Fiscais e Gestores de Contratos;	Competências específicas
Curso Completo de Sistema de Registro de Preços para Compras e Serviços - Com ênfase na gestão da ata e dos contratos decorrentes;	Competências específicas
Gestão de Riscos para Integridade nas Contratações Públicas – Administração Pública e Estatais: Teoria e Prática;	Competências específicas
Governança e Gestão de Riscos de TI – Uma Abordagem Integrada COSO e COBIT;	Competências específicas
Aperfeiçoamento de Gestores de TI;	Competências específicas
Modelo Integrado de Análise Qualitativa e Quantitativa de Riscos de TI;	Competências específicas
Como implementar e gerir o SGSI;	Competências específicas
Gestão de Riscos e Incidentes de Segurança da Informação na visão da Governança;	Competências específicas
RH-DO407 – Automation with Ansible;	Competências específicas
RH-DO180 – Introduction to containers, Kubernetes and Red Hat Openshift;	Competências específicas
RH-CEPH125 – Red Hat Ceph Storage Architecture and Administration;	Competências específicas
RH-DO280 – Red Hat Openshift Administration I: Building a Cluster;	Competências específicas

RH-DO285 – Containers, Kubernetes and Red Hat Openshift Administration;	Competências específicas
RH-DO288 – Red Hat Openshift Development I: Containerizing Application;	Competências específicas
RH-RH236 – Red Hat Cluster Storage Administration;	Competências específicas
RH-DO457 – Network Automation with Ansible;	Competências específicas
MS20740 – Installation, Storage, and Compute with Windows Server 2016;	Competências específicas
MS20741 – Networking with Windows Server 2016;	Competências específicas
MS20742 – Identity with Windows Server 2016;	Competências específicas
Oracle Database 12c R2: New Features for Administrators Part 1 Ed 1;	Competências específicas
Oracle Database 12c R2: Install and Upgrade Workshop;	Competências específicas
Oracle Database 12c R2: RAC Administration Ed 2;	Competências específicas
Análise de Pontos de Função: Medição e Estimativa de Software;	Competências específicas
Angular para construção de Web Apps;	Competências específicas
Aplicações Web em JavaScript com Node.JS e Express;	Competências específicas
Arquitetura e Design de Projetos Java;	Competências específicas
Auditoria do Setor Público Contábil e Financeira;	Competências específicas
Comunicação Gerencial - Desenvolvimento de competências para conectar e desenvolver equipes;	Competências específicas
Comunicação, Relacionamento Interpessoal e Feedback;	Competências específicas
Conferência Web.br - <a href="https://conferenciaweb.w3c.br/">https://conferenciaweb.w3c.br/</a> ;	Competências específicas

Contabilidade aplicada ao setor público;	Competências específicas
Contabilidade Pública - O novo plano de contas do setor público;	Competências específicas
Desenvolvendo na prática com Spring e testes;	Competências específicas
Desenvolvimento Web com HTML, CSS e JavaScript;	Competências específicas
Design & Experience 2019 (São Paulo);	Competências específicas
Design Sprint: Onde design e velocidade importam;	Competências específicas
Gerenciamento Ágil de Projetos de Software com Scrum;	Competências específicas
Gestão e Liderança de Equipes;	Competências específicas
Git: Controle e compartilhe seu código;	Competências específicas
JavaScript Moderno para front-end e back-end;	Competências específicas
JavaScript Moderno para front-end e back-end;	Competências específicas
JS Experience 2019;	Competências específicas
Machine Learning;	Competências específicas
PGConf.Brasil2019 (São Paulo);	Competências específicas
React e Redux para construção de Web Apps;	Competências específicas
React Native e JavaScript para construção de apps mobile nativas;	Competências específicas
Segurança em Aplicações Web;	Competências específicas
UI Design + Mobile (São Paulo);	Competências específicas

UX e Usabilidade Aplicados em Mobile e Web;	Competências específicas
UXCONFBR;	Competências específicas
Implantação de Help Desk/ Service Desk com fundamentos na ITIL;	Competências específicas
Gestão de Equipes de Suporte com Fundamentos de Coaching;	Competências específicas
ITIL V3 Foundations;	Competências específicas
Cobit 5 Foundation;	Competências específicas
Formação gerente de TI - Governança / processo e gestão de pessoas;	Competências específicas
Gestão de projetos (PMI) V6;	Competências específicas
Automatizando a administração com Windows PowerShell;	Competências específicas
MCSA Windows Server Oficial Express;	Competências específicas

## Anexo IV - Formação para Servidores – Área Especializada – Equipe Multidisciplinar

EVENTOS DE CAPACITAÇÃO	CATEGORIA
Articulação da Rede de Proteção Social e sua relação com o Poder Judiciário;	Competências específicas
Articulação: Fortalecendo a Rede de Proteção Social;	Competências específicas
Workshop para os Assistentes Sociais;	Competências específicas
Curso do teste psicológico Rorschach R-PAS;	Competências específicas
Curso EAD “A atuação Interdisciplinar no Poder Judiciário e as Equipes Interprofissionais Forenses”;	Competências específicas
IV Encontro das Equipes Interprofissionais Forenses;	Competências específicas
Curso de Formação de Facilitadores em Círculos de Construção de Paz – Secretaria Municipal de Educação de Goiânia;	Competências específicas

# Legislação

LEGISLAÇÃO	DISPOSIÇÕES
Lei nº 17.663, 14/06/2012.	Dispõe sobre a reestruturação da Carreira dos Servidores do Poder Judiciário do Estado de Goiás e dá outras providências.
Resolução TJGO nº 40, 16/09/2015.	Institui a Escola Judicial no âmbito do Poder Judiciário do Estado de Goiás e dispõe sobre o seu regimento, em anexo.
Resolução CNJ nº 159, 12/11/2012.	Dispõe sobre as diretrizes administrativas e financeiras para a formação de magistrados e servidores do Poder Judiciário.
Resolução TJGO nº 14, 28/11/2012.	Dispõe sobre a regulamentação dos artigos 8º, 16 a 19; 24 e 25 da Lei n. 17.663, de 14 de junho de 2012 e dá outras providências.
Resolução CNJ nº 192, 08/05/2014.	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação e Aperfeiçoamento dos Servidores do Poder Judiciário.
Resolução ENFAM nº 2, 14/03/2017.	Altera a Resolução ENFAM n. 2 de 8 de junho de 2016, que dispõe sobre os programas para a formação e o aperfeiçoamento de magistrados e regulamenta os cursos oficiais para o ingresso, a formação inicial e o aperfeiçoamento de magistrados e de formadores.



Resolução ENFAM nº 7, 07/12/2017.	Dispõe sobre as diretrizes pedagógicas para a formação e o aperfeiçoamento de magistrados.
Apêndice A – ENFAM	Apresentação Sistematizada das Diretrizes Pedagógicas.
Apêndice B – ENFAM	Diretrizes Pedagógicas: Concepções e Práticas Avaliativas.
Emenda Constitucional nº 45, 30/12/2004.	Cria a Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados - ENFAM.
Resolução STJ nº 3, 30/11/2006.	Dispõe sobre a instituição da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados e dá outras providências.

# Expediente

---

## **REALIZAÇÃO**

Tribunal de Justiça do Estado de Goiás  
Escola Judicial de Goiás (EJUG)

## **PRESIDENTE DO TJGO**

Desembargador WALTER CALOS LEMES

## **DIRETOR DA ESCOLA JUDICIAL DE GOIÁS (EJUG)**

Desembargador Marcus da Costa Ferreira

## **VICE-DIRETOR DA EJUG**

Juiz de Direito - Dr Clauber Costa Abreu

## **SECRETÁRIA-GERAL/SETOR DE CUSTEIO E INFRAESTRUTURA**

Eliane de Oliveira Falcão

## **SETOR DE GERENCIAMENTO DIGNÓSTICO**

Flávia Osório da Silva

## **SETOR DE GERENCIAMENTO DE ENSINO PRESENCIAL**

Ana Paula Leite Vilela

## **SETOR DE GERENCIAMENTO DE ENSINO A DISTÂNCIA**

Claudivina Batista Rosa

---

## ***TEXTOS***

Eunice Machado Nogueira

Flávia Osório da Silva

Adriano José da Silva Santos

## ***PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO***

Hariel Carneiro Zoccoli

## ***REVISÃO DOS TEXTOS***

Gláucia Mendonça

## ***IMPRESSÃO***

Divisão de Impressão Digital



**PODER JUDICIÁRIO**

Tribunal de Justiça do Estado de Goiás