

CRISTIANE ALINE SOARES MENDES

**O SISTEMA DE TD&E BASEADO NA GESTÃO POR COMPETÊNCIAS: O CASO
DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL**

Trabalho de Conclusão Final apresentado à Universidade Federal de Viçosa – *Campus* Rio Paranaíba, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração Pública em Rede Nacional (PROFIAP), para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

RIO PARANAÍBA
MINAS GERAIS – BRASIL
2018

Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca da Universidade Federal de Viçosa - Câmpus Rio Paranaíba

T

M538s
2018
Mendes, Cristiane Aline Soares, 1987-
O sistema de TD&E baseado na gestão por competências : o caso de uma universidade federal / Cristiane Aline Soares Mendes. – Rio Paranaíba, MG, 2018.
x, 96f. : il. ; 29 cm.

Inclui anexos.

Inclui apêndices.

Orientador: Raquel Santos Soares Menezes.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 81-87.

1. Gestão por competências. 2. Capacitação.
3. Administração Pública. I. Universidade Federal de Viçosa.
Administração Pública em Rede Nacional (PROFIAP). Mestrado em Administração Pública - PROFIAP. II. Título.

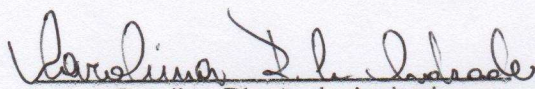
658.3

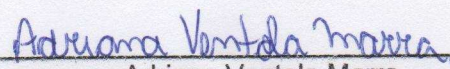
CRISTIANE ALINE SOARES MENDES


**O SISTEMA DE TD&E BASEADO NA GESTÃO POR COMPETÊNCIAS: O CASO
DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL**

Trabalho de Conclusão Final apresentado à Universidade Federal de Viçosa – Campus Rio Paranaíba, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração Pública em Rede Nacional (PROFIAP), para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADO: 15 de junho de 2018.


Carolina Riente de Andrade


Adriana Ventola Marra
(Coorientadora)


Raquel Santos Soares Menezes
(Orientadora)

Dedico este trabalho aos meus filhos, Fernando e João Lucas. A vocês todo meu amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas bênçãos diárias e por me fazer forte e me guiar durante esta caminhada.

Aos meus pais, João e Lázara, por todo amor e incentivo, e por estarem sempre ao meu lado.

Ao meu marido, Danilo, pelos cuidados com nosso filho durante minhas ausências, pelo carinho, compreensão e apoio constante.

Ao pequeno Fernando, por todo carinho, e ao João Lucas (que ainda cresce dentro de mim), meus amados filhos, minha força para prosseguir.

À minha irmã, Izabel, exemplo de dedicação aos estudos, por me incentivar a buscar sempre mais.

À minha orientadora, Raquel Santos Soares Menezes, pela paciência, apoio e suporte.

Aos meus amigos de trabalho Agnaldo, Cláudia, Elvis e Ionice, pela paciência em ouvir meus desabafos, pelos conselhos e apoio.

Aos meus amigos do mestrado que compartilharam comigo as alegrias e angústias dessa caminhada, pela ajuda e companheirismo.

Aos servidores da Universidade que se dispuseram a participar desta pesquisa, pelo tempo cedido e conhecimentos compartilhados.

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	vi
LISTA DE FIGURAS	vii
LISTA DE QUADROS	viii
RESUMO.....	ix
ABSTRACT	x
1 INTRODUÇÃO	1
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	7
2.1 A EVOLUÇÃO DOS MODELOS DE GESTÃO DE PESSOAS.....	7
2.2 DOS CONCEITOS DE COMPETÊNCIA À GESTÃO DE PESSOAS POR COMPETÊNCIAS.....	12
2.3 BREVE HISTÓRICO DA GESTÃO DE PESSOAS NO CONTEXTO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA E A INSERÇÃO DA GESTÃO POR COMPETÊNCIAS.....	19
2.4 TREINAMENTO, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO (TD&E).....	30
2.4.1 AVALIAÇÃO DE NECESSIDADES EM TD&E	31
2.4.2 PLANEJAMENTO EM TD&E.....	33
2.4.3 AVALIAÇÃO EM TD&E	36
3 METODOLOGIA.....	41
4 APRESENTAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO	46
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	48
5.1 MODELO DE GESTÃO POR COMPETÊNCIAS.....	48
5.1.1 ESTRATÉGIA ORGANIZACIONAL.....	48
5.1.2 MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS	51
5.1.3 CAPTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS	57
5.1.4 ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO.....	59
5.1.5 UTILIZAÇÃO NOS SUBSISTEMAS DE GESTÃO DE PESSOAS	61
5.2 SISTEMA DE TD&E	64
5.2.1 AVALIAÇÃO DE NECESSIDADES DE CAPACITAÇÃO.....	64
5.2.2 PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DO TREINAMENTO.....	66
5.2.3 AVALIAÇÃO DO TREINAMENTO.....	71

5.3 DIRETRIZES PARA IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO POR COMPETÊNCIAS EM ORGANIZAÇÕES PÚBLICAS	73
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS QUE INICIARAM A IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO POR COMPETÊNCIAS	88
APÊNDICE B – TÓPICO GUIA PARA GRUPO FOCAL	89
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	90
ANEXO A – COMPETÊNCIAS MAPEADAS	92
ANEXO B – EXEMPLOS DE EVENTOS DE CAPACITAÇÃO (PAC 2017-2018)	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CHAs	Conhecimentos, Habilidades e Atitudes
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
FUNCEP	Fundação Centro de Formação do Servidor Público
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
MAIS	Modelo de Avaliação Integrado e Somativo
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MPOG	Ministério do Planejamento, Gestão e Orçamento
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos
PAC	Plano Anual de Capacitação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PNDP	Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso a Cursos, Empregos e Concursos
SEDAP	Secretaria de Administração Pública da Presidência da República
SIGRH	Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos
SIPEC	Sistema de Pessoal Civil
TAE	Técnico-Administrativos em Educação
TD&E	Treinamento, Desenvolvimento e Educação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Sistema de gestão por competências	17
Figura 2: Representação gráfica das etapas do desenho instrucional	34
Figura 3: Modelo de avaliação integrado e somativo	37

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Categorias e subcategorias de análise.....	45
Quadro 2: Objetivos e indicadores de desempenho.....	49
Quadro 3: Resultados alcançados com as políticas de gestão de pessoas.....	60
Quadro 4: Exemplo de eventos de capacitação disponibilizados no PAC 2017-2018	70

RESUMO

MENDES, Cristiane Aline Soares, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa *Campus* Rio Paranaíba, junho de 2018. **O sistema de TD&E baseado na gestão por competências: o caso de uma Universidade Federal.** Orientadora: Raquel Santos Soares Menezes. Coorientadoras: Rosiane Maria Lima Goncalves e Adriana Ventola Marra .

O presente estudo tem como objetivo analisar, em uma Universidade Federal, como é desenvolvido seu sistema de TD&E baseado na gestão por competências. A gestão por competências tem sido apontada como uma ferramenta eficaz na gestão de pessoas e foi incorporada no setor público brasileiro pelo decreto 5.707/2006, tendo por foco a gestão da capacitação e desenvolvimento permanente dos servidores, visando aumentar a eficiência e eficácia das organizações públicas através do aperfeiçoamento dos conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções públicas. Trata-se de um estudo de caso de caráter descritivo, com abordagem qualitativa, empregando a pesquisa documental e grupo focal com servidores pertencentes a Coordenadoria de Capacitação e Desenvolvimento da Universidade. Os dados foram analisados conforme a técnica Análise de Conteúdo. Os resultados da pesquisa indicam que o sistema de TD&E, baseado na gestão por competências, é desenvolvido tendo por base o mapeamento de competências e busca desenvolver ações de capacitação que diminuam a lacuna de competências encontrada para o alcance de melhores resultados à organização e para agregar valor às pessoas. Observou-se ainda que a efetiva implementação da gestão por competências nas organizações públicas brasileiras ainda tem um longo caminho a percorrer para que possa de fato representar a consolidação de uma política de gestão de pessoas eficiente e capaz de atender as demandas do setor público no Brasil.

ABSTRACT

MENDES, Cristiane Aline Soares, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa *Campus* Rio Paranaíba, June, 2018. **The TD & E system based on competence management: the case of a Federal University.** Adviser: Raquel Santos Soares Menezes. Co-advisers: Rosiane Maria Lima Goncalves and Adriana Ventola Marra.

The present study aims to analyze, at a Federal University, how its TD&E system based on competency management is developed. Competency management has been identified as an effective tool in people management and was incorporated into the Brazilian public sector by Decree 5.707/2006, focusing on the management of training and permanent development of the servers, aiming to increase the efficiency and effectiveness of public organizations through the improvement of the knowledge, skills and attitudes necessary for the performance of public functions. This is a descriptive case study with a qualitative approach, employing documentary research and a focus group with servers belonging to the Coordination of Training and Development of the University. The data was analyzed according to the Content Analysis technique. The results of the research indicate that the TD&E system, based on competency management, is developed based on the mapping of competencies and seeks to develop training actions that reduce the skills gap found to achieve better results for the organization and to aggregate value to people. It was also observed that the effective implementation of management by competencies in Brazilian public organizations still has a long way to go so that it can actually represent the consolidation of an efficient people management policy capable of meeting the demands of the public sector in Brazil.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas nota-se a busca por um novo modelo de gestão pública que amplie a democratização do país, mais voltado para a necessidade dos cidadãos e para a eficiência dos serviços públicos (PAULA, 2005). Em 1995, com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro (PDRAE), a administração pública passou pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial, orientada pela busca da eficiência e qualidade dos serviços públicos. A administração pública gerencial surgiu em resposta à expansão das funções econômicas e sociais do Estado e em meio à globalização e ao rápido desenvolvimento tecnológico em que a modernização da gestão pública se tornou essencial (BRASIL, 1995).

O Plano Diretor apontou a ausência de uma política de gestão de pessoas coerente com as necessidades do aparelho do Estado, destacando na legislação brasileira barreiras à adoção de mecanismos de gestão baseados na valorização do desempenho profissional e eficazes na melhoria dos resultados e qualidade dos serviços públicos prestados (BRASIL, 1995).

Em 2006, com a finalidade de melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços prestados ao cidadão; o desenvolvimento permanente do servidor público; a adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições; a divulgação e gerenciamento das ações de capacitação; e a racionalização e efetividade dos gastos com capacitação, foi instituída a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), pelo Decreto 5.707/2006 (BRASIL, 2006).

Essa política reconhece, enfim, o servidor como propulsor de uma administração pública eficiente, estabelecendo diretrizes para a capacitação e desenvolvimento do servidor público como meio de se alcançar um melhor desempenho na gestão pública. Longo (2007, p.15) está convicto “da importância crucial do fator humano como chave para explicar os êxitos e fracassos dos governos e das organizações do setor público”.

O referido decreto estabelece o sistema de gestão por competências como instrumento da PNDP. Para fins do decreto, a gestão por competências é definida como a “gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição” (BRASIL, 2006).

Embora sua aplicabilidade não seja unânime e receba críticas, a gestão por competências é utilizada no setor público de muitos países membros da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE). Alguns, como Canadá, Estados Unidos e Reino Unido, a incorporaram e utilizam há décadas. Outros, como Bélgica, Finlândia, Holanda, Suécia e Estônia a introduziram mais recentemente (OCDE, 2010). Segundo Hondeghe *et al* (2006, p. 256), em algumas esferas do setor público na Europa, a gestão por competências é aplicada há alguns anos e confrontada com alguns problemas de ordem prática, como sua operacionalização, e problemas teóricos: “falta de clareza nos conceitos, natureza prescritiva das teorias e falta de provas empíricas de sua eficiência”.

Conforme Longo (2007, p.14):

Também no Brasil, os temas relativos aos recursos humanos são, com frequência, os mais resistentes a reformas; aqueles em que são mais habituais as percepções de insatisfação com o logrado. Nada que revele características idiossincráticas dos contextos institucionais brasileiros, mas sim, [...] traços comuns das tentativas de melhorar a gestão pública das pessoas em qualquer lugar e circunstância. Para o bem ou para o mal, o comportamento humano nas organizações é uma variável sobre a qual é difícil influir. Ao mesmo tempo, exercer essa influência constitui uma questão central para a eficácia, eficiência e efetividade das organizações, que se acentua nos serviços públicos e que, portanto, se torna irrenunciável para os inovadores e reformadores da gestão pública.

Nesse sentido, buscando aperfeiçoar a política de gestão de pessoas no Brasil, a PNDP incorporou a gestão por competências no serviço público brasileiro. A gestão por competências baseia-se na adequação do perfil do quadro de pessoal às necessidades da organização em termos de conhecimentos (saber), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser) que um indivíduo tem ou adquire, e entrega à organização no desempenho de suas funções (PANTOJA *et al*, 2010). As organizações públicas têm, cada vez mais, se deparado com constantes mudanças

nas demandas dos cidadãos levando à necessidade de adequação dos perfis profissionais para atender a essas situações.

Essa realidade é vivenciada também nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), uma vez que essas vêm passando por um processo de expansão, por meio da ampliação das matrículas, cursos, *campus*, infraestrutura, servidores docentes e técnico-administrativos, constituindo uma das prioridades o investimento em capacitação e qualificação de seus servidores para o desenvolvimento com qualidade de suas atividades (BRASIL, 2014).

Para Longo (2007, p.16) “melhorar a gestão das pessoas é visto em nossos dias como um dos desafios principais da gestão pública e, ao mesmo tempo, como o que enfrenta maiores obstáculos e resistências”. Pesquisas sobre a implementação da gestão por competências no setor público brasileiro corroboram essa afirmação.

Pantoja *et al* (2012) desenvolveram um trabalho com o objetivo de descrever e analisar a consolidação dos dados referente ao preenchimento eletrônico no Portal SIPEC do Relatório de Execução do Plano Anual de Capacitação (PAC), constatando que somente 24% dos órgãos responderam à questão terem elaborado o PAC com base na Gestão por Competências. Resultado semelhante foi encontrado por Landfeldt (2016) ao analisar, em Universidades Federais, aspectos que influenciam as políticas de gestão por competências e a aprendizagem organizacional a partir do desenvolvimento e implementação destas políticas, identificando, dentre as 57 Universidades analisadas, que apenas 14 implementaram ou estão desenvolvendo ações para implementar a política de gestão por competências, o que demonstra um baixo atendimento às orientações da PNDP também dentre as Universidades Federais.

Tais resultados evidenciam que a operacionalização da gestão de pessoas no setor público nem sempre é fácil dada às dificuldades adicionais enfrentadas no ambiente público: “a ambiguidade das prioridades, seu caráter mutável, a brevidade dos ciclos políticos, a reticência para medir e avaliar, o peso imenso da inércia, as numerosas limitações legais e, principalmente, as restrições intangíveis de natureza cultural” (LONGO, 2007, p.15).

Outro desafio para as organizações públicas, apontado por Brandão e Bahry (2005, p.190), é o de “assumir um papel ‘qualificante’, como sugere Zarifian (1999),

no sentido de apoiar as iniciativas de desenvolvimento profissional, criar um ambiente que seja propício à aprendizagem e oferecer aos servidores reais oportunidades de crescimento na carreira”.

Nesse contexto, ganha relevância o processo de treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E) dentro do ambiente organizacional e envolve desde a avaliação das necessidades de capacitação até a avaliação quanto a efetividade das ações.

O sistema de TD&E, segundo Borges-Andrade (1996), e descrito por Pilati (2006), trata-se de um conjunto de partes coordenadas entre si que se inserem dentro do contexto organizacional. Assim, o sistema de treinamento possui três componentes interdependentes entre si: avaliação de necessidades de capacitação; planejamento e execução do treinamento; e avaliação do treinamento. A avaliação de necessidades de capacitação trata-se do levantamento de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs) nos níveis de organização, tarefas e indivíduo. O segundo componente, denominado planejamento e execução, refere-se ao uso de técnicas e estratégias para promover a aquisição de CHAs. Por fim, a avaliação do treinamento visa o levantamento sistemático de informações sobre o sistema de treinamento como um todo (PILATI, 2006).

Diante do exposto, a presente pesquisa busca responder a seguinte questão: Como é desenvolvido o sistema de TD&E em uma Universidade Federal que se baseia na gestão por competências?

Considerando ser a capacitação o foco da gestão por competências no setor público brasileiro pela instituição da PNDP e que os processos permanentes de aprendizagem são fundamentais para o sucesso no trabalho, esse estudo busca aprofundar no tema gestão por competências sob a ótica da capacitação.

Ao adotar o conceito de gestão por competências “[...] a Administração imprimiu às organizações públicas o desafio de estabelecer um novo referencial teórico e metodológico para a gestão do desenvolvimento dos recursos humanos”. (BRASIL, 2009, p.58) Contudo, pesquisas mostram que ainda são poucas as organizações públicas brasileiras que têm implementado esse modelo de gestão (LANDFELDT, 2016; MELLO; SILVA, 2013; PANTOJA *et al*, 2012).

Destarte, conhecer o processo de gestão por competências na prática poderá contribuir para o embasamento de outras organizações na implementação da gestão por competências. A instituição escolhida para pesquisa é uma universidade federal brasileira que iniciou o mapeamento de competências em 2011 e, a partir de 2015, as informações levantadas passaram a subsidiar a gestão da capacitação na instituição.

Assim, definiu-se como objetivo geral dessa pesquisa analisar como é desenvolvido o sistema de TD&E em uma Universidade Federal que se baseia na gestão por competências. Para atender ao objetivo geral, foram definidos como objetivos específicos:

- a) Analisar a implementação da gestão por competências na referida Universidade;
- b) Analisar neste o processo de avaliação de necessidades de TD&E;
- c) Analisar como ocorre o planejamento e execução das ações de TD&E;
- d) Analisar como são feitas as avaliações das ações de TD&E executadas.

Na revisão da literatura, foi verificado que os estudos nacionais analisam outros aspectos da gestão por competências: mapeamento de competências (BRANDÃO; BAHRY, 2005; LAPOLLI, 2010; COSTA; JUNIOR, 2013; PANTOJA; IGLESIAS, 2013; PEREIRA, 2016), desafios e perspectivas da gestão por competências no setor público brasileiro (PIRES *et al*, 2005; CARVALHO *et al*, 2009; AMARAL, 2013; BURIGO; LAUREANO, 2013; MELLO; SILVA, 2013; OSÓRIO, 2016), sob a ótica do ganho social (SARSUR, 2007; ROCHA, 2015), não encontrando assim, na pesquisa realizada, nenhum trabalho com as especificidades analisadas na presente pesquisa.

Espera-se que os resultados obtidos possam contribuir para reflexões acerca dessa temática e para futuras implementações da gestão por competências em organizações públicas.

Além desta introdução, que contempla o problema de pesquisa, objetivos geral e específicos, esta pesquisa contém mais cinco capítulos. O segundo apresenta o referencial teórico abordando: a evolução dos modelos de gestão de pessoas; os conceitos de competência e a abordagem da gestão por competências; breve histórico da gestão de pessoas no setor público e a inserção da gestão por

competências na administração pública brasileira; e o sistema de TD&E. No capítulo três, desenvolve-se a metodologia, apresentando a caracterização da pesquisa, a seleção dos sujeitos de pesquisa e os procedimentos para coleta e análise dos dados. O capítulo quatro apresenta a organização estudada e o capítulo cinco contempla os resultados e discussões da referida pesquisa. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta os principais modelos de gestão de pessoas apresentados na literatura. Aborda diferentes conceitos de competência, derivados das perspectivas americana, francesa e brasileira, além de tratar do modelo de gestão por competências. Apresenta também um breve histórico da gestão de pessoas no contexto da administração pública brasileira e a inserção da gestão por competências nesse segmento, suas finalidades e desafios. Por fim, aborda o sistema de TD&E em suas três etapas: avaliação das necessidades de capacitação, planejamento e execução do treinamento, e avaliação do treinamento.

2.1 A EVOLUÇÃO DOS MODELOS DE GESTÃO DE PESSOAS

A maneira das organizações gerirem o comportamento humano no trabalho é convencionalmente chamada de modelo de gestão de pessoas. Para tanto, a organização se estrutura definindo estratégias, políticas e práticas de gestão que vão orientar os gestores em sua relação com aqueles que atuam na organização, devendo, tal modelo, ser determinado considerando os fatores internos e externos ao contexto organizacional para que seja coerente com as necessidades da organização (FISCHER, 2002).

Embora afirme que tudo aquilo que interfira nas relações organizacionais possa ser considerado um componente do modelo de gestão de pessoas, Fischer (2002) apresenta como componentes formais os princípios, as políticas e os processos que interferem nas relações humanas que ocorrem na organização. Segundo o autor, os princípios tratam das orientações de valor e crenças organizacionais que determinam o modelo, enquanto as políticas direcionam as ações visando alcançar objetivos de médio e longo prazo para as relações organizacionais. Já os processos são cursos de ação previamente definidos, instrumentalizados por ferramentas de gestão e procedimentos específicos,

caracterizando como tal os planos de cargos e salários, de capacitação, carreira e avaliação de desempenho.

As grandes correntes sobre gestão de pessoas podem ser divididas em três categorias principais, sendo: o modelo de gestão de pessoas como departamento de pessoal, como gestão do comportamento humano e modelo estratégico de gestão de pessoas (CALDAS *et al*, 2002; FISCHER, 2002). Fischer (2002) ainda acrescenta uma quarta categoria: o modelo de gestão de pessoas articulado por competências.

O modelo de gestão de pessoas como departamento de pessoal tem sua origem nos Estados Unidos no final do século XIX, quando os funcionários passam a ser um fator de produção que, assim como qualquer outro fator, deveria ter seus custos administrados racionalmente. A preocupação nesse modelo de gestão era a produtividade, recompensa e eficiência de custos com o trabalho (FISCHER, 2002).

Segundo Caldas *et al* (2002, p.66) a estruturação da gestão de pessoas como departamento de pessoal tinha as funções de recrutar, selecionar, treinar e remunerar com base nas ideias tayloristas. Na década de 1920, o foco do departamento de pessoal “era tipicamente a seleção científica de pessoal – a colocação da pessoa certa no lugar certo – prescrita por Taylor”.

No Brasil, a crise do café, em 1929, acelerou o processo de industrialização em algumas regiões, como Rio de Janeiro e São Paulo. Embora nessas indústrias ainda existisse certa estruturação nas relações de trabalho e nas funções de recursos humanos, como recrutamento e remuneração, o modelo predominante era a reprodução das relações da economia agrícola, cuja essência era paternalista e quase escravocrata, “com péssimas condições de trabalho, baixa remuneração e quase nenhuma atividade de treinamento e gestão estruturada de pessoas”. Apesar disso, nesse período, foi criado em São Paulo o Liceu de Artes e Ofícios com o objetivo de treinar e formar pessoas para atender a demanda da indústria emergente de mão de obra mais especializada (CALDAS *et al*, 2002, p.68).

Assim, impulsionado pelo desenvolvimento da industrialização brasileira no período entre as duas guerras mundiais, surge o Departamento de Pessoal no Brasil, que, embora com papel limitado e constituído para atender a requisitos legais que começavam a ser exigidos pela legislação ou regulamentação trabalhista,

permitiu o início da estruturação das atividades de recrutamento, seleção, remuneração e demissão (CALDAS *et al*, 2002).

Numa nova fase, o modelo de gestão de pessoas como gestão do comportamento humano surge da influência da psicologia na teoria organizacional, desviando do foco exclusivamente na produção e custos para agora voltar-se para o comportamento das pessoas. Isso ocorreu pela influência de duas escolas de psicologia em diferentes épocas. A primeira, nas décadas de 1930 e 1940, a escola behaviorista contribui principalmente com a criação de instrumentos e métodos de avaliação e desenvolvimento de pessoas (FISCHER, 2002).

A partir da divulgação dos estudos de Hawthorne, no início dos anos 30, o modelo de gestão de pessoas se amplia e passa a tratar de questões mais complexas, que envolvia as relações humanas (CALDAS *et al*, 2002). Essa fase foi influenciada pela Psicologia e pelos estudos sobre comportamento humano, especialmente os do grupo de Elton Mayo:

Estes estudos apontaram a existência do fator humano nas organizações, uma variável relacionada ao modo como o sujeito se percebe e às dinâmicas existentes na organização e que influencia os resultados por ele produzidos. O trabalhador começa a ser percebido como uma pessoa na organização, que produziria mais ou menos em função de estímulos e ou recompensas, e não apenas como um apêndice da máquina (ANDRADE, 2013, p.61).

Assim, a psicologia humanista passa a interferir decisivamente na teoria organizacional já nos anos 1930 e os principais resultados da sua afirmação definitiva podem ser considerados a expressão *human resource management* que passou a ser utilizada nos Estados Unidos a partir de 1950 e o foco prioritário no comportamento humano. A segunda escola, nos anos 1960 e 1970, conhecida como escola de relações humanas, predominou como matriz de conhecimento em gestão de pessoas. Seu foco se concentrava nas relações interpessoais, nos processos de avaliação de desempenho e no treinamento gerencial buscando desenvolver perfis coesos com o processo de gestão de pessoas desejado pela organização, sendo os conceitos-chave desse modelo humanista a motivação e a liderança (FISCHER, 2002).

Assim, além do auxílio para a criação de instrumentos e métodos de avaliação e desenvolvimento de pessoas, a psicologia contribui com as teorias sobre motivação e liderança, a exemplo dos trabalhos de Maslow e sua teoria da hierarquia de necessidades humanas, representada em uma pirâmide de importância; a teoria de McGregor sobre a natureza da atitude em relação ao trabalho; Herzberg e a teoria dos dois fatores; entre outros (ANDRADE, 2013; CALDAS *et al*, 2002).

Em sua concepção mais moderna, proposta por Mahoney e Deckop, o modelo de gestão de pessoas como gestão do comportamento humano é constituído por processos que a organização implementa com o objetivo de administrar suas relações humanas buscando concretizar seus interesses. Cabe à organização promover a motivação das pessoas e às pessoas manterem-se envolvidas com os projetos da organização, constituindo o *slogan* “vestir a camisa da empresa” (FISCHER, 2002).

Conforme descrito por Caldas *et al* (2002, p.74), no período entre 1945 e 1964, no Brasil, o padrão de industrialização norte-americano foi rapidamente incorporado nas mais diversas indústrias, tanto em relação ao paradigma tecnológico, quanto às práticas de gestão taylorista/fordista, apresentando apenas pequenas variações. Os Departamentos de Pessoal continuavam voltados para o cumprimento da legislação trabalhista, exercendo de maneira informal ou incipiente as demais práticas de recursos humanos. “A espinha dorsal desses modelos para os recursos humanos era a criação da administração de salários, as descrições de cargos e o estabelecimento das linhas de carreiras”.

O período seguinte, durante o regime militar, houve grande repressão à organização sindical, bem como uma alta rotatividade de pessoal nas organizações devido a grande oferta de mão de obra, o fim da estabilidade e a criação do FGTS, que possibilitava a demissão (CALDAS *et al*, 2002).

Contudo, para Messeder (1989), algumas transformações nesse período devem ser consideradas. Devido à dinamização dos negócios, a grande entrada de capital estrangeiro no país e ao chamado “milagre econômico”, as organizações passam a investir mais nas pessoas, evoluindo notoriamente na estruturação de cargos e salários, bem como nos programas de treinamento e desenvolvimento,

observando-se, assim, a transição do modelo de departamento de pessoal para a administração de recursos humanos. Porém, o mesmo autor afirma que o desenvolvimento da administração de recursos humanos no Brasil foi mais a nível instrumental, “foi uma evolução apenas no sentido de que não mais padeceríamos pela incompetência na elaboração de programas de recursos humanos; quanto aos problemas, foram transferidos para a sua operacionalização” (MESSEDER, 1989, p.55).

O modelo estratégico de gestão de pessoas surgiu nas décadas de 1970 e 1980 com a adoção do caráter estratégico como novo critério de efetividade na gestão de recursos humanos. Pesquisadores da Universidade de Michigan apontaram a necessidade do planejamento estratégico dos processos de gestão de recursos humanos derivarem das estratégias organizacionais (FISCHER, 2002). Na visão de Staehle (1990), conforme apresentado por Fischer (2002), a perspectiva dos pesquisadores de Michigan trouxe avanços, mas é limitada, uma vez que pressupõe que o papel de recursos humanos se limitaria a adaptar-se à estratégia de negócio não considerando a possibilidade de intervir nas decisões. Nos anos 1980, a Harvard Business School desenvolve uma nova perspectiva da gestão estratégica de pessoas mais ampla e integradora, apontando a necessidade de conciliação a fatores internos e externos à organização e a estratégia corporativa da organização, intensificando, assim, os esforços de adaptação do modelo às necessidades da organização, abandonando a ideia de generalização (FISCHER, 2002).

Por fim, a quarta categoria apresentada por Fischer (2002), o modelo de gestão de pessoas articulado por competências, tem origem nas mudanças ocorridas nos mercados internacionais a partir da década de 1980, cujos temas como estratégia e vantagem competitiva, reengenharia e reestruturação, reinvenção do setor e competências essenciais passam a predominar. A principal tarefa desse modelo seria desenvolver e estimular as competências humanas para viabilizar as competências organizacionais. Seu núcleo de atuação continua sendo o comportamento humano, devendo esse ser alinhado às estratégias das organizações. Ele condiz com o ambiente competitivo das organizações contemporâneas e se articula em torno de competências (FISCHER, 2002). O

modelo de gestão de pessoas por competências será mais detalhado no próximo capítulo uma vez que se trata do modelo analisado na presente dissertação.

No Brasil, segundo Caldas *et al* (2002), a partir de 1995, com as mudanças provocadas pelo Plano Real e pela abertura econômica, as organizações brasileiras passam a rever suas práticas administrativas e de gestão de recursos humanos, buscando condições de competitividade frente à concorrência internacional. Embora haja diversidade na estrutura de recursos humanos, adotada pelas organizações brasileiras, com algumas mantendo a estrutura de Departamento de Pessoal, um conjunto limitado, mas crescente, já adotou modelos com estrutura enxuta e papel estratégico (CALDAS *et al*, 2002).

2.2 DOS CONCEITOS DE COMPETÊNCIA À GESTÃO DE PESSOAS POR COMPETÊNCIAS

Segundo Fleury e Fleury (2001), o ponto de partida para o debate sobre competência entre psicólogos e administradores nos Estados Unidos de certa forma se deu com a publicação do artigo “Testing for competence rather than intelligence” em 1973, pelo autor McClelland. Sua motivação, conforme explica Andrade (2013), surge da busca de uma abordagem mais efetiva para os processos seletivos das escolas e organizações nos Estados Unidos, alternativa aos testes de inteligência tradicionais, uma vez que nesses, segundo o autor, mensurava determinado fator de inteligência com grande nível de abstração e pouca relação direta com a prática profissional pretendida por aquelas pessoas.

Para McClelland (1973), a competência é uma característica pessoal que leva a um melhor desempenho na realização de tarefas. A proposta de McClelland, afirmam Fleury e Fleury (2004, p.45), “diferenciava, assim, competências de aptidões (talentos naturais da pessoa, que podem vir a ser aprimoradas), de habilidades (demonstrações de talentos particulares na prática) e de conhecimentos (o que a pessoa precisa saber para desempenhar uma tarefa)”.

Dando continuidade aos estudos iniciados por McClelland, outro autor americano, Boyatzis, ao reanalisar, durante a década de 80, dados de estudos anteriores sobre as competências gerenciais, identificou diversas características e traços que, em sua opinião, são definidores de um desempenho superior (FLEURY; FLEURY, 2001). Segundo Dutra *et al* (2006), Boyatzis procurou ações e comportamentos esperados a partir da caracterização das demandas de determinado cargo na organização, já demonstrando preocupação com a questão da entrega da pessoa no ambiente organizacional no qual está inserida.

Dessa forma, os autores americanos definem competências como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que o indivíduo detém e justifica um melhor desempenho, estando, assim, esse desempenho superior, fundamentado na inteligência e na personalidade das pessoas. Embora trate a competência a nível individual, na perspectiva dessa abordagem, as competências devem estar alinhadas às necessidades do cargo ocupado pela pessoa (FLEURY; FLEURY, 2001).

Nessa perspectiva, o conceito de competência está ligado às tarefas referentes aos cargos, permanecendo, assim, fundamentada nos princípios taylorista-fordista, tornando-se apenas um novo rótulo para antigas práticas organizacionais. O conceito de competência, assim definido, permanece ligado ao conceito de qualificação, usualmente definida pelos requisitos relacionados à posição ou cargo, e é insuficiente para atender às demandas por inovação e flexibilidade que se coloca às organizações em um mundo globalizado (FLEURY; FLEURY, 2001; 2004).

Numa outra perspectiva, o tema competência, na França, começou, em meados dos anos 80, a surgir nas empresas, momento em que pesquisadores e consultores passaram a interessar pela temática. A partir de uma pesquisa com pequenas e médias empresas do setor moveleiro, entre os anos de 1985 e 1986, viram emergir o que propuseram chamar de “‘modelo de competência’, enquanto modelo de gestão de recursos humanos” (ZAFIRIAN, 2001, p.22).

Para Zarifian (2001), a emergência do modelo de competência é justificada por mutações ocorridas no conteúdo do trabalho e podem ser resumidas em torno de três conceitos: a) evento: entendido como aquilo que ocorre de forma inesperada,

não programa, levando à mobilização pessoal e de novos recursos para sua resolução, sendo o trabalho, assim, não mais um conjunto de tarefas pré-definidas do cargo, mas a ação competente do indivíduo diante dessas novas situações profissionais; b) comunicação: considerada como a construção de um entendimento recíproco e estabelecimento de compromissos em torno das atividades profissionais, compartilhando objetivos e normas organizacionais; c) serviço: entendido como o que é efetivamente proporcionado a um cliente/usuário, buscando a satisfação das suas expectativas, essencial às organizações.

Dessa forma, definem Fleury e Fleury (2001, p.186), “o trabalho não é mais o conjunto de tarefas associadas descritivamente ao cargo, mas se torna o prolongamento direto da competência que o indivíduo mobiliza em face de uma situação profissional cada vez mais mutável e complexa”.

Nesse contexto, Zarifian (2001) propõe a definição de competência integrando várias dimensões: a) é a tomada de iniciativa e o assumir responsabilidade diante de situações profissionais com as quais o indivíduo se depara; b) é o entendimento prático de situações que se apoia nos conhecimentos adquiridos e os transforma, uma vez que aumenta a diversidade das situações; c) é a faculdade de mobilizar pessoas em torno das mesmas situações fazendo-as assumir corresponsabilidade.

Para Le Boterf, autor também francês, a competência consiste em saber mobilizar e combinar recursos pessoais incorporados ao profissional (saberes, aptidões, experiências) e recursos do meio (informações, redes relacionais) diante de uma situação profissional complexa. É o saber agir com pertinência, saber mobilizar e integrar múltiplos saberes em dado contexto profissional. Para ele, não há competência senão posta em ação, exercida em determinado contexto (LE BOTERF, 2003).

Assim, outra perspectiva sobre o conceito de competência pode ser observada na literatura francesa e procura ir além do conceito de qualificação. São os conhecimentos e habilidades exercidos na prática, está associado ao saber agir.

No Brasil, segundo Fleury e Fleury (2001), o debate acadêmico sobre competência emerge inicialmente fundamentado na literatura americana e ganha novos enfoques a partir da introdução da perspectiva francesa, observando-se, assim, a contribuição das duas abordagens na literatura brasileira.

Na definição de Bitencourt (2001, p.230), entende-se competências como:

o processo contínuo e articulado de formação e desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes onde o indivíduo é responsável pela construção e consolidação de suas competências (autodesenvolvimento) a partir da interação com outras pessoas no ambiente de trabalho, familiar e/ou em outros grupos sociais (escopo ampliado), tendo em vista o aprimoramento de sua capacitação podendo dessa forma, adicionar valor às atividades da organização, da sociedade e a si próprio (autorrealização).

Fleury e Fleury (2001, p.188) definem competências como: “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimento, recursos e habilidades, que agregam valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.

Conforme os autores, as competências devem agregar valor à organização e às pessoas, ou seja, “as pessoas, ao desenvolverem competências essenciais para o sucesso da organização, estão também investindo em si mesmas, não só como cidadãos organizacionais, mas como cidadãos do próprio país e do mundo” (FLEURY; FLEURY, 2001, p.194).

Dutra (2001) corrobora essa noção e afirma que a competência de uma pessoa pode ser compreendida como sua capacidade de entrega. As pessoas, graças às suas capacidades, entregam e agregam valor a organização em que atua, a ele próprio e ao meio em que vive.

Numa perspectiva integradora, Carbone *et al* (2009, p.43) definem competências humanas como “combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional dentro de determinado contexto organizacional, que agregam valor a pessoas e organizações”.

Assim, o conceito de competências, na visão dos autores brasileiros, abrange os conhecimentos, habilidades e atitudes expressos na prática profissional, que agregam valor às organizações e ao próprio indivíduo.

É importante ressaltar ainda, conforme apresentam Brandão e Bahry (2005, p.180), que a noção de competências é atribuída não apenas às pessoas, mas também às organizações. “É possível, então, classificar as competências como humanas ou profissionais (aquelas relacionadas a indivíduos ou a pequenas equipes

de trabalho) e organizacionais (aquelas inerentes a toda a organização ou a uma de suas unidades produtivas)”.

Para Zarifian (2001), a competência coletiva, também chamada de competência organizacional, surge da sinergia e interações sociais de uma equipe ou rede de trabalho, sendo a soma das competências individuais. O autor explica ainda que, para que possa exercer a competência coletiva, é necessário que as pessoas construam referenciais comuns, compartilhando, ao menos parcialmente, de uma mesma linguagem profissional e que reconheçam a necessidade de cooperação.

Prahalad e Hamel (1990), por sua vez, tratam das competências organizacionais referindo-se às competências essenciais. Para esses autores, as competências essenciais devem ter potencial de acesso a variados mercados, gerar benefícios significativos aos clientes e difíceis de serem imitadas pelos concorrentes.

Para fins dessa dissertação, o conceito de competências adotado foi o proposto por Carbone *et al* (2009), mencionado anteriormente, somando a ele de forma complementar, por se tratar de um estudo com foco na capacitação, a definição de Le Boterf (1999), descrita por Freitas e Brandão (2006), sobre os três fatores básicos para o desenvolvimento de competências profissionais, sendo eles: o interesse do indivíduo em aprender, o ambiente de trabalho e o estilo de gestão que incentivem a aprendizagem e o sistema de formação disponível ao indivíduo.

Partindo do conceito de competências para a gestão por competências, Brandão e Guimarães (2001, p.11) assim define:

[...] A gestão de competências deve ser vista como um processo circular, envolvendo os diversos níveis da organização, desde o corporativo até o individual, passando pelo divisional e o grupal. O importante é que a gestão de competências esteja em perfeita sintonia com a estratégia organizacional (missão, visão de futuro e objetivos). A visão determina o estado futuro desejado pela organização, sua intenção estratégica, e orienta a formulação das políticas e diretrizes e todos os esforços em torno da captação e do desenvolvimento de competências.

O diagrama disposto na Figura 1 apresenta as principais fases do processo de gestão por competências, sendo esse um processo contínuo.

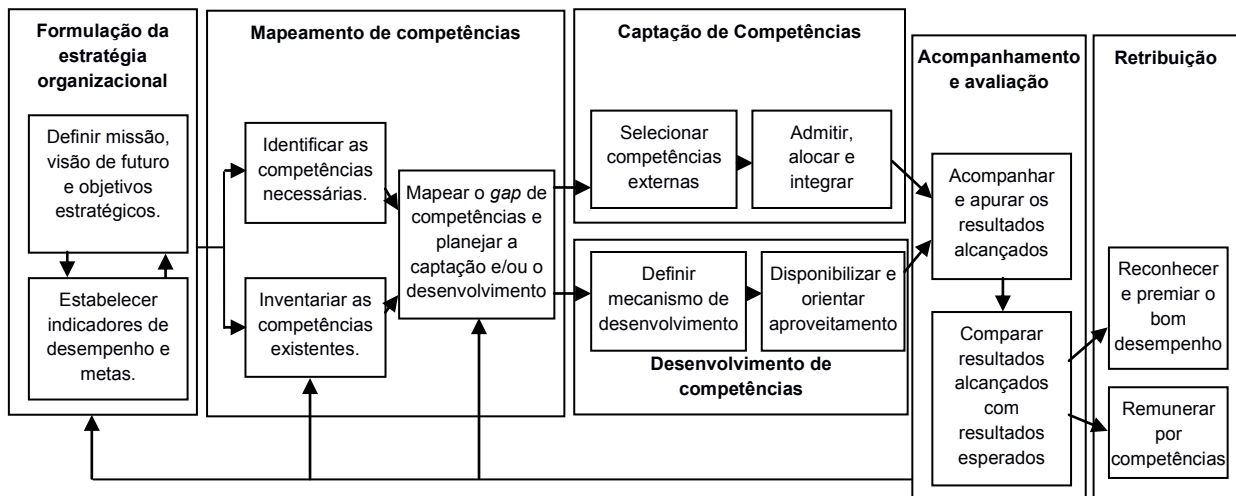


Figura 1: Sistema de gestão por competências
 Fonte: Brandão e Bahry, 2005.

A etapa inicial consiste na formulação da estratégia organizacional, sendo definidos a missão, visão e os objetivos estratégicos. É ainda nessa etapa que são estabelecidos os indicadores de desempenho e metas, “esses indicadores representam medidas da eficiência ou eficácia das ações adotadas para concretizar a visão de futuro” (FREITAS; BRANDÃO, 2006, p.98).

A segunda etapa refere-se ao mapeamento de competências que recorre à aplicação de métodos e técnicas de pesquisa social para coleta de dados, sendo alguns dos procedimentos: análise documental, entrevista individual, grupo focal, observação e questionários. (BRASIL, 2013) O uso desses diversos métodos e técnicas de pesquisa social permitem “[...] não apenas a identificação da lacuna de competências, mas também o planejamento de ações de recrutamento, seleção e desenvolvimento profissional, por exemplo” (BRANDÃO; BAHRY, 2005, p.178).

Lapolli (2010, p.82; 83) corrobora com estes autores e traz que:

o mapeamento é uma ferramenta que possibilita o processo de desenvolvimento individual e organizacional. Permite alocar mais adequadamente os colaboradores de acordo com as suas competências; posicionar os colaboradores nas suas áreas de negócios; potencializar competências não aproveitadas; identificar carência de competências e traçar um plano para eliminá-las ou minimizá-las; auxiliar no planejamento, na seleção e no desenvolvimento das competências necessárias ao funcionamento da organização; fornecer subsídios para montagem de um plano de avaliação e de recompensa dos colaboradores baseados nas competências.

Após o mapeamento de competências, cabe à organização captar e desenvolver as competências necessárias. A captação refere-se à seleção de competências externas e sua integração ao ambiente organizacional, podendo ser tanto a nível individual, por meio de ações de recrutamento e seleção, quanto a nível organizacional, por meio de parcerias estratégicas. O desenvolvimento das competências necessárias refere-se ao aprimoramento das competências já disponíveis internamente na organização, que no nível individual ocorre por meio de aprendizagem e no nível organizacional por intermédio de investimento em pesquisa (FREITAS; BRANDÃO, 2006).

Tais autores complementam que o desenvolvimento de competências é parte fundamental nesse processo e se dá por meio da aprendizagem, tanto individual, quanto organizacional, e envolve a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes pertinentes a determinado propósito. “A aprendizagem representa o processo ou o meio pelo qual se adquire a competência, enquanto a competência representa uma manifestação do que o indivíduo aprendeu” (FREITAS; BRANDÃO, 2006, p.99; 100).

Na etapa seguinte, de acompanhamento e avaliação, é obtido o *feedback*, comparando o resultado alcançado ao resultado esperado, com base nos indicadores de desempenho definidos, permitindo a correção de eventuais desvios, num processo que é contínuo e se retroalimenta. Por fim, é possível retribuir, remunerando de forma diferenciada, as pessoas ou equipes de trabalho que mais contribuíram para o alcance dos objetivos planejados (BRANDÃO; BAHRY, 2005).

Assim, a gestão por competências busca adequar o perfil de seus profissionais com as necessidades organizacionais, reduzindo a lacuna entre as competências necessárias e as já disponíveis em seu quadro de pessoal, dando suporte à gestão de pessoas desde seleção, alocação, capacitação até a avaliação de desempenho.

2.3 BREVE HISTÓRICO DA GESTÃO DE PESSOAS NO CONTEXTO DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA E A INSERÇÃO DA GESTÃO POR COMPETÊNCIAS

Para esse apanhado histórico das tentativas de estruturação da gestão de pessoas na administração pública brasileira serão analisadas as três grandes reformas administrativas realizadas no Brasil (MARCELINO, 2003; ABRUCIO *et al*, 2010): o modelo daspiano na década de 1930; o Decreto Lei nº 200; e a reforma de 1990 do governo FHC.

A primeira reforma administrativa planejada no Brasil iniciou-se na década de 1930 durante o governo Getúlio Vargas, quando se realizou todo um esforço de inovação e renovação governamental. (MARCELINO, 2003) “As premissas fundamentais eram a reforma do sistema de pessoal, a implantação e simplificação de sistemas administrativos e das atividades de orçamento, para, de acordo com o modelo weberiano, dar maior eficiência à administração pública federal” (MARCELINO, 2003, p.643).

Uma característica marcante desse período foi a maior ênfase na reforma dos meios (atividades de administração geral) mais do que à reforma dos fins (atividades substantivas). As principais áreas abrangidas na reforma foram a administração de material, financeira e de pessoal. Os estatutos e órgãos do governo Vargas buscavam estabelecer regras e padronização de procedimentos a serem adotados. Uma das primeiras medidas, em 1931, visando centralizar a aquisição de materiais para o governo, foi a criação da Comissão Permanente de Compras (ABRUCIO *et al*, 2010; LIMA JUNIOR, 1998; WAHRLICH, 1974).

A Constituição de 1934 estabeleceu as primeiras normas de administração de pessoal, sendo introduzido pelos artigos 168 e 170, § 2º, o princípio do mérito na organização de pessoal. Em 1936, com a lei nº184, seguiu-se a efetiva estruturação de pessoal: “normas básicas, sistema de classificação de cargos e a criação do Conselho Federal do Serviço Público Civil” (LIMA JUNIOR, 1998, p. 6).

É destaque ainda a criação da Comissão Especial do Legislativo e do Executivo, conhecida como comissão Nabuco, que, em 1935, apresentou proposta

para reorganizar a administração pública e revisar os vencimentos, buscando igualdade de remuneração para os cargos com funções e responsabilidades iguais. Embora não tenha recomendado legislação específica, seus estudos e sugestões serviram de subsídios para ações governamentais posteriores (LIMA JUNIOR, 1998, p. 6).

Esse período foi marcado ainda pela criação do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), em 1937, que atuou por um longo período e de forma intensa nos anos seguintes (LIMA JUNIOR, 1998). O Dasp seria “o órgão central do sistema de controle da administração pública brasileira e a peça-chave para a constituição de uma burocracia profissional institucionalizada, aos moldes weberianos” (ABRUCIO *et al*, 2010).

Em 1939, o Decreto-Lei nº 1.713, substituído pelo Estatuto dos Funcionários Públicos Civis da União, em 1952, foi a primeira tentativa de regulamentação das relações entre o Estado e os servidores. Esse primeiro estatuto vigorou até 1990, quando foi publicada a Lei nº 8.112 que adotou o Regime Jurídico Único para toda a administração direta, autarquia e fundacional (PIRES *et al*, 2005; CARVALHO *et al*, 2009).

Já em 1940, buscando controlar melhor os gastos, foi criada a Comissão de Orçamento do Ministério da Fazenda, pelo Decreto-Lei nº 2.026. O Dasp foi responsável também pela criação de unidades administrativas descentralizadas, sendo destacado por Lima Júnior (1998, p.8) a considerável expansão de órgãos no âmbito administração pública nesse período, sendo criadas, até 1939, 35 agências estatais e entre 1940 e 1945, 21 agências incluindo organizações públicas, sociedades de economia mista, autarquias e fundações. Para Abrucio *et al* (2010, p.40), “essa expansão estava inserida dentro do projeto nacional-desenvolvimentista de Vargas, uma vez que os novos órgãos criados tinham a função, principalmente, de controlar e intervir nas atividades econômicas”.

Abrucio *et al* (2010, p. 37) ressaltam que a reforma Dasp possuía uma dupla face. “Por um lado, ela buscava modernizar a gestão pública, conforme os princípios burocráticos weberianos prevaletentes na época no plano internacional, com o intuito de criar um Estado eficaz nas suas novas tarefas desenvolvimentistas”. Esse objetivo modernizador, em linhas gerais, foi alcançado. “Mas, por outro lado, sua

matriz política era bastante problemática: tratava-se de um modelo autoritário e centralizador”.

Assim, além de assumir o papel central de formulação e implementação das políticas administrativas, o Dasp trazia para si também a responsabilidade do controle político exercido pelo executivo federal perante os estados, por meio da atuação dos departamentos administrativos estaduais, os chamados “daspinhos”, peças fundamentais na engrenagem autoritária e centralizadora do Estado Novo (ABRUCIO, *et al*, 2010, p.40).

Outro ponto do governo de Vargas citado por Abrucio *et al* (2010, p.42) é a manutenção das formas clientelistas, em que nem toda a administração pública federal foi submetida ao princípio universal de mérito, “o que na verdade significou que o presidente da República fez um pacto com as antigas oligarquias para montar seu projeto de modernização”.

O resultado do modelo daspiano, desse modo, foi a consagração da modernização administrativa por um tipo de administração paralela. Assim, enquanto uma parte da administração pública brasileira era regida pelos princípios da meritocracia e profissionalismo, insulada das influências do clientelismo e da troca de cargos por favores políticos, outra parcela fora mantida sob a égide do patrimonialismo, sendo cooptada pelos diferentes grupos de interesses e atores que sustentariam politicamente Getúlio Vargas (ABRUCIO *et al*, 2010, p.42).

O enfraquecimento do Dasp se deu em 1945 com a queda do Estado Novo. Para Abrucio *et al* (2010, p.44), o que se conclui desse período, mesmo diante de suas ambiguidades e do posterior enfraquecimento, são os inegáveis pontos positivos que o modelo daspiano trouxe para a construção da base do modelo burocrático brasileiro: “Pela primeira vez na história a administração pública federal passou por um processo sistemático de organização dos seus principais componentes: orçamento, compras, gestão de pessoal, além de procedimentos gerais”.

Em dezembro de 1945 foi eleito para presidente Eurico Gaspar Dutra, que governaria o Brasil por cinco anos, sendo destaque de seu governo a promulgação da Constituição de 1946 que, segundo Costa (2008, p.847), “restabeleceu o estado de direito e as garantias individuais, restaurou a divisão de poderes da República,

devolveu a autonomia dos estados, ampliou os direitos sociais dos trabalhadores, reorganizou o Judiciário e previu a mudança da capital”.

Ainda sobre a Constituição de 1946, Lima Junior (1998, p.9) esclarece:

No período anterior não foram bem-sucedidas as tentativas de se profissionalizar o servidor público e torná-lo imune as relações espúrias com os políticos. Já na fase que se inaugura com a promulgação da Constituição de 1946, embora ela própria tenha contribuído para a não-profissionalização do serviço público, se notabiliza pela preocupação governamental com o desenvolvimento nacional, o que terá seus reflexos específicos na administração pública.

Segundo Torres (2004, p.151 *apud* COSTA, 2008, p.849), nos governos seguintes a Getúlio Vargas: Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart, embora tenha havido alguns avanços isolados, ainda permaneceram as práticas clientelísticas e a falta de investimentos na profissionalização da burocracia existente:

A cada desafio surgido na administração do setor público, decorrente da própria evolução socioeconômica e política do país, a saída era sempre a criação de novas estruturas alheias à administração direta e o conseqüente adiamento da difícil tarefa de reformulação e profissionalização da burocracia pública existente.

Em 1964, por meio de um golpe, os militares assumem o poder. Nesse período, conforme descrito por Abrucio *et al* (2010), a administração pública foi aperfeiçoada em determinados aspectos: fortalecimento ou criação de algumas carreiras de Estado com base em princípios meritocráticos; fundação de novos órgãos e entidades sob o signo do mérito e da profissionalização; o reforço de mecanismos de planejamento; expansão, institucionalização e nacionalização de diversas políticas públicas e, destaque do ponto de vista administrativo, a continuação da expansão do estado brasileiro, cujo instrumento fundamental para sua realização foi a promulgação do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, considerado a segunda grande reforma brasileira.

O Decreto-Lei nº 200 prescreve cinco princípios fundamentais conforme descrito por Costa (2008, p.850): a) o planejamento (princípio dominante); b) a expansão das empresas estatais (sociedades de economia mista e empresas públicas), bem como de órgãos independentes (fundações públicas) e semi-

independentes (autarquias); c) a necessidade de fortalecimento e expansão do sistema do mérito, sobre o qual se estabeleciam diversas regras; d) diretrizes gerais para um novo plano de classificação de cargos; e) o reagrupamento de departamentos, divisões e serviços em 16 ministérios.

Em relação a administração de pessoal, novamente a reforma não traz grandes avanços. Lima Junior (1998, p.13) destaca que:

A partir de Decreto-Lei nº 200 ocorreram revisões em vários órgãos da administração federal, mas, como sempre, o sistema de mérito ficou restrito aos postos iniciais da carreira. A Constituição de 1967, em seu art. 77, concedeu estabilidade a todos os funcionários que contassem com pelo menos cinco anos de serviço público, repetindo, assim dispositivo já mencionado da Constituição de 1946. No art. 104, a nova Constituição passou a permitir a contratação via CLT para o serviço público. O Decreto-lei nº 200 facultava o ingresso, sem concurso, de “especialistas para instituição de pesquisa e órgãos especializados”.

Ainda, segundo o autor, “independente dos méritos associados às mudanças então empreendidas [...] o fato é que a desejável e necessária profissionalização do serviço público, novamente, não ocorreu” (LIMA JUNIOR, 1998, p.13;14).

Abrucio *et al* (2010, p.52) apontam quatro problemas básicos da reforma do regime militar: primeiro seu caráter autoritário insulou a burocracia federal de qualquer controle público; o segundo se refere a fragmentação da administração pública, por meio do Decreto-Lei nº 200, que fracassou ao criar mecanismos de coordenação; o terceiro tem relação ao fortalecimento da administração indireta, ainda de acordo com a lógica daspiana, que conseqüentemente acabou por não dar o mesmo valor a administração direta; e, por fim, a reforma administrativa, novamente, “esquivou-se de entrar nas relações mais profundas entre política e estrutura burocrática, tendo como efeito mais importante a manutenção de um padrão frágil, ineficiente, quando não corrupto, dos serviços públicos na ponta do sistema”.

Para Costa (2008, p.852) “apesar da distância entre as metas estabelecidas e as metas cumpridas, não resta dúvida de que o Decreto-Lei nº 200 contribuiu para a consolidação do modelo de administração para o desenvolvimento no Brasil”.

Com o fim do período militar, iniciou-se o processo recente de reforma do Estado no Brasil que, diferentemente das duas reformas anteriores, deveria ser agora pautada nos princípios democráticos (ABRUCIO *et al*, 2010).

O governo de José Sarney, que assumiu o poder em 1985, recria o Ministério Extraordinário para Assuntos Administrativos e a Comissão Geral do Plano de Reforma Administrativa, esta com subdivisões em câmeras especializadas. Como objetivos da reforma, o ministro Aluísio Alves apontava: “a modernização da administração pública [...]; a adequação do serviço público a padrões de eficiência que dessem suporte aos planos do governo; a eficiência na prestação de serviços públicos ao cidadão” (LIMA JUNIOR, 1998, p.15).

Conforme descrito por Lima Junior (1998, p.15;16), foi criada, em 1986, a Secretaria de Administração Pública da Presidência da República (SEDAP) com o intuito de dar suporte às reformas administrativas:

A SEDAP passou a ser o órgão central para a reforma administrativa, com responsabilidades de modernizar e reformar a administração federal, de desburocratizá-la e de cuidar da construção e da administração imobiliária. A Fundação Centro de Formação do Servidor Público (FUNCEP) permaneceu como órgão vinculado à SEDAP, transformando-se em um instrumento de planejamento administrativo do mais alto nível hierárquico. Igualmente importante foi a criação, na FUNCEP, da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), com a missão de formar, aperfeiçoar e profissionalizar o servidor público de nível superior.

Em relação a SEDAP, Abrucio *et al* (2010, p.55) destaca: “A mudança não foi capaz de mexer com interesses estabelecidos e as propostas principais do novo órgão não saíram do papel”. Na relação com os servidores públicos, a fraqueza política do governo Sarney também era sentida. Diversos problemas eram enfrentados decorrentes da desorganização do Estado, como quedas dos salários, falta de perspectiva de carreira, assim como ocorria a reorganização sindical em meio à democratização do país.

Ainda segundo os autores “à baixa capacidade governativa somou-se a falta de um diagnóstico sobre a situação do Estado brasileiro, e, em particular, da administração pública. Sabia-se que era preciso combater o descontrole financeiro, democratizar a gestão pública e revalorizar o servidor público”, todavia, não se tinha consciência da incapacidade do modelo administrativo do período nacional-

desenvolvimentista em resolver os dilemas do país. Assim, mudanças mais profundas só ocorreram com a Constituição de 1988 (ABRUCIO *et al*, 2010, p.55).

Entre os avanços da Constituição de 1988, Abrucio *et al* (2010) destacam três aspectos: a democratização do Estado, com a adoção de mecanismos de participação popular na deliberação e controle dos governos; a descentralização, para aproximar democraticamente o governo dos cidadãos; e, diretamente relacionado à administração pública, a profissionalização meritocrática do serviço civil, principalmente no que tange ao processo de recrutamento que institui o princípio do concurso público, universalizado no seu artigo 37 (II e III). Ainda nesse sentido, os autores destacam a previsão de planos de carreiras e a garantia do direito democrático de greve previstos na Constituição.

Entretanto, a Constituição também trouxe diversos problemas relacionados a tentativa de profissionalização do serviço público. Milhares de servidores que não haviam prestado concurso público conquistaram estabilidade, foram criadas falsas isonomias e o modelo de previdência pública estabelecida inviável do ponto de vista atuarial e injusto do ponto de vista social (ABRUCIO *et al*, 2010).

Em 1990, toma posse na presidência da república, Fernando Collor de Melo, cujas medidas tomadas resultaram em implicações trágicas. “Houve o desmantelamento de diversos setores públicos e políticas públicas, além da redução de atividades estatais essenciais” (ABRUCIO *et al*, 2010, p. 58;59). Em relação aos servidores:

As medidas de extinção de órgãos e entidades e de demissão e disponibilidade de servidores provocaram uma atitude de insegurança e inércia dos funcionários públicos acarretando uma certa paralisia da máquina, refletindo negativamente no processo reformista. Por sua vez, os projetos voltados para a formação, aperfeiçoamento e treinamento dos servidores, indispensáveis para o andamento da reforma, não foram implementados (MARCELINO, 2003, p. 655; 656).

Após Collor sofrer um processo de *impeachment*, seu vice, Itamar Franco, assume o governo, período em que não houve grandes iniciativas reformistas. Ainda na década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso, inicia-se a terceira grande reforma brasileira.

A base de sua reforma estava na criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare), comandado pelo ministro Bresser-Pereira. Em 1995 é apresentado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) no qual se desenhava uma nova concepção do Estado e de seu funcionamento. Segundo Marcelino (2003, p.649):

Essa concepção tem por base a distinção entre duas funções primordiais do Estado: a primeira, em nível estratégico, que é a de formular e avaliar diretrizes e políticas públicas, garantindo que sua implementação se dê em benefício de todos os cidadãos; a segunda, em nível executivo, que é a de implementar as políticas formuladas, com observância das diretrizes definidas.

Segundo descrito no PDRAE, a proposta era implementar a chamada “administração pública gerencial”, “baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão”, prevendo ainda uma reorganização das estruturas administrativas “com ênfase na qualidade e na produtividade do serviço público; na verdadeira profissionalização do servidor, que passaria a perceber salários mais justos para todas as funções” (BRASIL, 1995, p.10).

Segundo Pacheco (2002, p.80), para obter os resultados propostos pelo PDRAE era “imprescindível atuar sobre o perfil da força de trabalho da administração federal”.

A ênfase nas novas funções do Estado exigia um quadro enxuto e altamente qualificado de funcionários, movidos pelo compromisso com resultados, e não apenas pelo cumprimento de formalidades legais ou obediente e acomodado com a perspectiva de estabilidade e aposentadoria integral. Sabia-se que a agenda de reforma seria longa – tanto em função da rigidez constitucional, que vedava a demissão de servidores e garantia a estabilidade plena, quanto por se tratar de uma profunda mudança cultural.

Em relação a política de recursos humanos, delineou-se dois imperativos: alterar o perfil da força de trabalho e manter sob controle a evolução de gastos com pessoal, abrangendo, assim, as seguintes ações: “aumentos diferenciados para carreiras do núcleo estratégico do Estado, revisão da legislação para correção de distorções e eliminação de privilégios, concursos anuais de ingresso para

determinadas carreiras, reorganização das carreiras de Estado” (PACHECO, 2002, p. 82).

Segundo Carvalho *et al* (2009), as reestruturações ocorridas melhoraram um pouco a situação da remuneração das carreiras do serviço público, mas a defasagem salarial ainda permanecia grande, vindo a passar por alterações mais significativas, no que se refere a carreiras e remunerações, a partir de 2002¹.

Ainda referente a política de recursos humanos, a partir de 1995, a capacitação permanente dos servidores foi intensificada, sendo consolidada pelo decreto 2.794/1998 que instituiu a Política Nacional de Capacitação, posteriormente revogada pelo decreto 5.707/2006, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP)².

Foi então com o decreto 5.707/2006 que se inseriu a gestão por competências no setor público brasileiro. Conforme artigo 3º do referido decreto, são diretrizes da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal:

- I - incentivar e apoiar o servidor público em suas iniciativas de capacitação voltadas para o desenvolvimento das competências institucionais e individuais;
- II - assegurar o acesso dos servidores a eventos de capacitação interna ou externamente ao seu local de trabalho;
- III - promover a capacitação gerencial do servidor e sua qualificação para o exercício de atividades de direção e assessoramento;
- IV - incentivar e apoiar as iniciativas de capacitação promovidas pelas próprias instituições, mediante o aproveitamento de habilidades e conhecimentos de servidores de seu próprio quadro de pessoal;
- V - estimular a participação do servidor em ações de educação continuada, entendida como a oferta regular de cursos para o aprimoramento profissional, ao longo de sua vida funcional;
- VI - incentivar a inclusão das atividades de capacitação como requisito para a promoção funcional do servidor nas carreiras da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e assegurar a ele a participação nessas atividades;
- VII - considerar o resultado das ações de capacitação e a mensuração do desempenho do servidor complementares entre si;

¹ Em se tratando da carreira dos Técnicos Administrativos em Educação no âmbito das Instituições Federais de Ensino, que serão o foco dessa pesquisa, sua estrutura é dada pela lei nº 11.091/2005. O plano de carreira está estruturado em cinco níveis de classificação (A, B, C, D e E) conforme escolaridade e experiência exigidas para ingresso. O desenvolvimento do servidor na carreira ocorre, exclusivamente, pela progressão horizontal mediante capacitação (progressão por capacitação) e de forma vertical, caracterizado pela progressão por mérito profissional.

² Encerra-se assim a análise histórica proposta, por ser essa terceira grande reforma considerada o marco mais recente de reforma administrativa no Brasil com ações voltadas para a formalização de uma política de gestão de pessoas na administração pública brasileira.

VIII - oferecer oportunidades de requalificação aos servidores redistribuídos;
IX - oferecer e garantir cursos introdutórios ou de formação, respeitadas as normas específicas aplicáveis a cada carreira ou cargo, aos servidores que ingressarem no setor público, inclusive àqueles sem vínculo efetivo com a administração pública;
X - avaliar permanentemente os resultados das ações de capacitação;
XI - elaborar o plano anual de capacitação da instituição, compreendendo as definições dos temas e as metodologias de capacitação a serem implementadas;
XII - promover entre os servidores ampla divulgação das oportunidades de capacitação; e
XIII - priorizar, no caso de eventos externos de aprendizagem, os cursos ofertados pelas escolas de governo, favorecendo a articulação entre elas e visando à construção de sistema de escolas de governo da União, a ser coordenado pela Escola Nacional de Administração Pública - ENAP.

A PNDP estabelece como instrumentos o plano anual de capacitação, o relatório de execução do plano anual de capacitação e o sistema de gestão por competências. O plano anual de capacitação, conforme portaria MP nº 208/2006, deve ser elaborado pelos órgãos e entidades da Administração Federal até o primeiro dia útil do mês de dezembro do anterior ao de sua vigência, sendo um documento para orientação interna que compreenderá os temas, metodologias e ações de capacitação a serem implementadas para habilitação dos servidores. Seu acompanhamento se dá pelo relatório de execução, a ser encaminhado à SRH até o dia 31 de janeiro do ano posterior ao de vigência para análise das ações e resultados alcançados. Já o sistema de gestão por competência é definido como:

ferramenta gerencial que apoia o planejamento, o monitoramento e a avaliação das ações de desenvolvimento a partir da identificação dos conhecimentos, das habilidades e das atitudes necessárias ao desempenho das funções e as lacunas a serem superadas pelos servidores. (BRASIL, 2013, p.6)

A partir de então, a gestão por competências tornou-se referência para a administração pública brasileira desafiando os gestores a buscar mecanismos para sua implementação.

Para Amaral (2006, p.549):

Temos um grande desafio na administração pública brasileira: aumentar a capacidade de governo na gestão das políticas públicas no Brasil. O aperfeiçoamento permanente de servidores poderá contribuir muito para a melhoria da qualidade do serviço público. Não é uma demanda interna ao serviço público, mas uma necessidade, quase um imperativo para ampliar a competitividade do País, de forma a assegurar um desenvolvimento sustentável e menos desigual.

Conforme relatório da OCDE (2010), a gestão por competências tem o potencial de ajudar o governo brasileiro a melhorar a sua gestão de pessoas em diversas áreas:

- otimizando os planos de capacitação, tornando o investimento nesta área mais rentável;
- melhorando os métodos de recrutamento e seleção por meio da utilização de perfis de competências;
- planejando estrategicamente a força de trabalho por meio da definição das competências necessárias e disponíveis estabelecendo ligações claras entre as necessidades de cada parte da administração e o planejamento do recrutamento;
- facilitando a mobilidade do pessoal ao definir o perfil dos cargos identificando as oportunidades de mobilidade horizontal e vertical;
- otimizando a gestão do desempenho por meio de sua ligação com as competências;
- desenvolvendo gestores e incentivando habilidades de gestão comuns com base em um conjunto de competências de gestão aplicados em todo o serviço público.

Embora diversas organizações públicas e agências reguladoras já adotem pressupostos da gestão por competências (Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal, Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, Agência Nacional de Energia Elétrica), a gestão por competências aplicada ao setor público apresenta desafios diversos dos enfrentados pelas organizações privadas, exigindo reflexões mais qualificadas para a compreensão de suas implicações, como a viabilização da remuneração variável com base nas competências profissionais, realização de

concursos públicos com base no *gap* de competências, entre outros diversos (BRANDÃO; BAHRY, 2005; CAPUANO, 2015).

O Relatório Final da Conferência Nacional de Recursos Humanos da Administração Pública Federal, realizada em 2009, apresenta que o desafio para a Administração Pública, mais do que apropriação do conceito de competências, é o desafio cultural de transformar estruturas burocráticas e hierarquizadas em organizações flexíveis e empreendedoras (BRASIL, 2009).

Nesse contexto, é possível perceber a relevância da gestão por competências no desenvolvimento do servidor público para o alcance dos objetivos institucionais ao mesmo tempo em que representa um desafio para as organizações públicas.

2.4 TREINAMENTO, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO (TD&E)

Para Freitas e Brandão (2006, p.100) “a competência é resultado da aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos pela pessoa em qualquer processo de aprendizagem, seja ele natural ou induzido”. Segundo Abbad e Borges-Andrade (2004 *apud* ABBAD *et al*, 2006) a aprendizagem natural ocorre por observação, tentativa e erro, contatos informais, entre outros, sendo que sua ocorrência nas organizações se dá no dia-a-dia do trabalhador através de seus contatos formais e informais e materiais de apoio ao trabalho. Já a aprendizagem induzida tem como característica principal situações bem estruturadas e planejadas para facilitar a aprendizagem, retenção e transferência, sendo genericamente chamadas de treinamento e desenvolvimento.

Para Vargas (1996, p.127) treinamento e desenvolvimento representam “a aquisição sistemática de conhecimentos capazes de provocar, a curto ou longo prazo, uma mudança na maneira de ser e de pensar do indivíduo, através da internalização de novos conceitos, valores ou normas e da aprendizagem de novas habilidades”.

O sistema de treinamento, segundo Borges-Andrade (1996), descrito por Pilati (2006), insere-se no contexto organizacional e dessa forma os outros componentes da organização influenciam e são influenciados pelo treinamento. Ainda segundo o autor, o sistema de treinamento possui três componentes interdependentes entre si, sendo o primeiro a avaliação de necessidades de capacitação, definida como o levantamento de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs) nos níveis organizacional, das tarefas e individual. O segundo componente é o planejamento e execução do treinamento, cuja característica básica é a utilização de técnicas para proporcionar a aquisição de CHAs. E o último componente é a avaliação do treinamento que tem como função o levantamento sistemático de informações sobre o sistema de treinamento como um todo e retroalimenta o restante do sistema de treinamento. A seguir, apresenta-se a descrição detalhada de cada um desses componentes do sistema de treinamento.

2.4.1 AVALIAÇÃO DE NECESSIDADES EM TD&E

Necessidades de treinamento são descrições de lacunas de competências ou de CHAs no trabalho, de modo que, transformadas em objetivos instrucionais, facilitem o planejamento de ações de aprendizagem visando atendê-las. Busca alinhar as ações de TD&E aos objetivos organizacionais, identificando quais competências devem ser treinadas e quais pessoas devem ser capacitadas. É a partir desse levantamento que todas as ações de TD&E subsequentes são executadas, sendo assim, uma etapa de fundamental importância (ABBAD *et al*, 2006; PILATI, 2006).

Embora seja mais comum tratar as necessidades de TD&E no nível individual, esse fenômeno se manifesta em múltiplos níveis, podendo decorrer de fatores extra organizacionais, como mudanças tecnológicas, econômicas, legais dentre outras, e ainda decorrer de mudanças internas nas organizações como novas estratégias organizacionais. Assim, é possível identificar três situações básicas que geram necessidades de TD&E: mudanças ocasionadas por fatores externos à

organização, mudanças realizadas internamente na organização e ocorrências de lacunas de competências ou desvios de desempenho observados na realização das tarefas (ABBAD *et al*, 2006).

Araújo e Garcia (2009, p.115) apresentam que, nesta etapa inicial em que são diagnosticadas as necessidades de treinamento e desenvolvimento, é preciso que alguns dados sejam definidos, tais como:

- e) **Por que** treinar e desenvolver? (Levantar a situação-problema e propor soluções no intuito de capacitar as pessoas da organização a uma nova realidade.);
- f) **Para que** treinar e desenvolver? (Definir os objetivos gerais que deverão ser alcançados a fim de que se melhore a qualidade do produto/serviço e das pessoas da organização.);
- g) **Quem** deve ser treinado e desenvolvido? (Definir as características das pessoas que deverão participar do processo.);
- h) **Quando** deve ser treinado e desenvolvido? (Identificar o momento exato de cada pessoa da organização.).

A abordagem mais tradicional de avaliação de necessidades de treinamento é a de McGehee e Thayer (1961, *apud* LIMA; BORGES-ANDRADE, 2006) caracterizada pelo diagnóstico de necessidades em três níveis: organizacional, tarefas e pessoal. Na análise organizacional, nível macro de análise, sua finalidade é conhecer a realidade da organização em termos de objetos atuais e futuros, clima, cultura, estrutura, fluxo, situação econômico-financeira, tecnologia em uso, interação com o meio externo. Na análise de tarefas, micronível de análise, a avaliação de necessidades é realizada através do exame das tarefas relativas aos papéis ocupacionais e às capacidades individuais de exercê-los. Por fim, na análise pessoal procura-se verificar quais pessoas precisam de atividades de TD&E e quais são exatamente as atividades requeridas.

Alguns autores têm sugerido que a análise de suporte organizacional ao desempenho e à aprendizagem, durante a avaliação de necessidades, poderia oferecer informações relevantes para a tomada de decisão uma vez que pesquisas sobre impacto de TD&E no trabalho têm demonstrado que a presença dessas condições, antes mesmo do início de atividades de TD&E, está associada ao

aumento da efetividade dessas atividades no trabalho (LIMA; BORGES-ANDRADE, 2006).

As variáveis de contexto são tratadas por Abbad *et al* (2006) de acordo com três perspectivas: contexto, como *oportunidade e restrição*, sendo fatores ligados a mudanças tecnológicas, sociais, econômicas, políticas dentre outras e que servem de estímulo ou restrição ao desempenho, à aprendizagem e a transferência dessa aprendizagem para o trabalho; contexto com influência *distal ou proximal* ao desempenho individual, como, por exemplo, a distribuição de recursos organizacionais e apoio gerencial à avaliação de necessidades, respectivamente; e contexto como fator *antecedente ou consequente* ao desempenho humano no trabalho, sendo analisadas no primeiro fator variáveis ligadas a condições necessárias à ocorrência do desempenho e no segundo fator as variáveis ligadas aos efeitos do desempenho sobre o ambiente organizacional.

Para Abbad *et al* (2006 p.252) “[...] a identificação prévia das condições necessárias à aprendizagem e à aplicação de novas aprendizagens no trabalho possibilita a criação de situações de aprendizagem que aproximem as experiências de aprendizagem à realidade do trabalho”.

Assim, múltiplos fatores devem ser analisados para que o diagnóstico leve ao planejamento das ações de TD&E que vão apresentar reais benefícios, aumentando a eficiência e produtividade no trabalho.

2.4.2 PLANEJAMENTO EM TD&E

O desenho ou programa de treinamento é a segunda etapa do processo e refere-se ao planejamento das ações de treinamento. No planejamento, as informações levantadas durante o diagnóstico das necessidades são trabalhadas, critérios são estabelecidos, de forma a permitir a tomada de decisão sobre as ações a implementar (ARAUJO; GARCIA, 2009).

As principais etapas do processo de criação de um planejamento instrucional são apresentadas da Figura 2, elaborada por Abbad *et al* (2006, p.289).

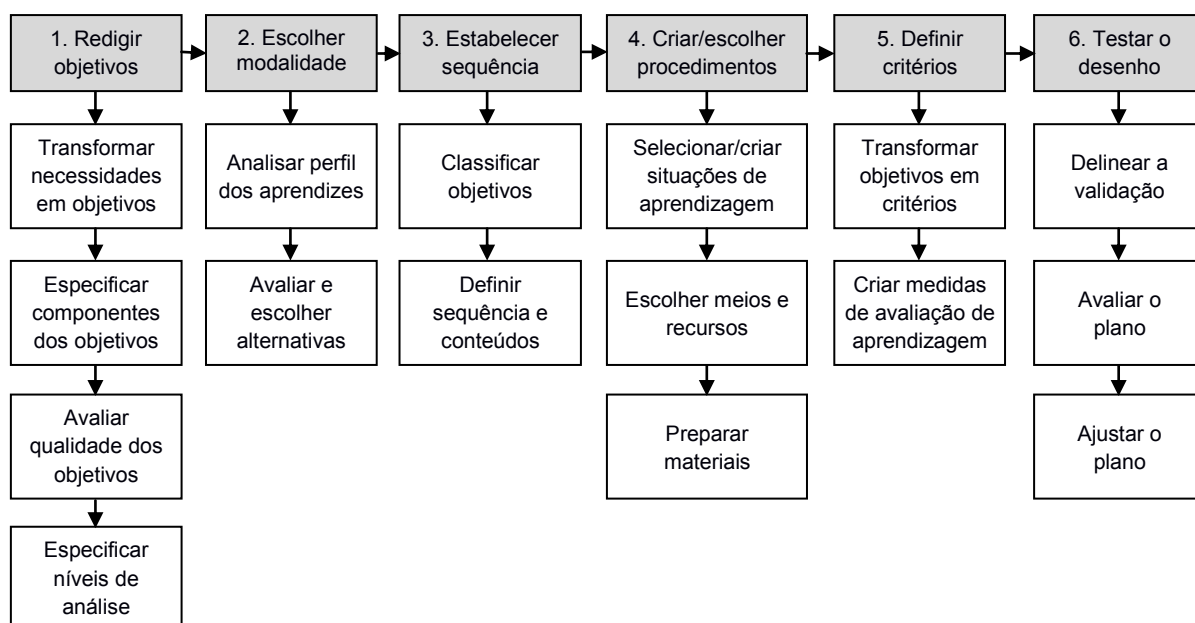


Figura 2: Representação gráfica das etapas do desenho instrucional
 Fonte: Abbad *et al*, 2006.

Na primeira etapa é preciso transformar as descrições de necessidades de treinamento em objetivos instrucionais, eles indicam os CHAs que se deseja desenvolver nos aprendizes por meio da instrução. Nesta etapa, é necessário especificar componentes dos objetivos detalhando condições, desempenhos e critérios de proficiência almejados pelo treinamento e ainda determinar níveis de análise específicos, intermediários e geral (ABBAD *et al*, 2006).

Na segunda etapa, ao escolher a modalidade, é necessária a análise do perfil dos aprendizes – idade, escolaridade, profissão, carga horária de trabalho – que serão úteis para a definição das estratégias de ensino e tempo de estudo. O grau de complexidade dos objetivos descritos na etapa anterior também é fundamental para escolher qual a modalidade de curso melhor se adéqua: presencial, à distância, semipresencial ou misto, assim como a viabilidade de aplicação da modalidade escolhida. A etapa seguinte consiste em classificar objetivos e estabelecer a sequência e conteúdos instrucionais. A classificação dos objetivos permite a análise sobre os meios e estratégias instrucionais mais adequados para se atingir cada um dos resultados de aprendizagem esperados. Pesquisadores da área de psicologia

instrucional desenvolveram taxonomias ou sistemas de classificação de competências a fim de facilitar o planejamento de situações de aprendizagem para cada ação humana, podendo ser classificadas, segundo alguns autores, em cognitivas, afetivas ou atitudinais e psicomotora (ABBAD *et al*, 2006).

Na definição da sequência dos conteúdos instrucionais, o ordenamento pode ser determinado em função: da ordem de execução da atividade no ambiente de trabalho; da cadeia de pré-requisitos, do tipo de interesse da clientela e/ou da ordem cronológica das situações de ensino; ou ainda, entre as mais conhecidas formas, baseada numa hierarquia de resultados de aprendizagem sendo algumas habilidades pré-requisito das subsequentes, do domínio menos complexo para o mais complexo (ABBAD *et al*, 2006).

A quarta etapa inclui a seleção e a criação de situações de aprendizagem adequadas aos objetivos, ao perfil e ao contexto em que se dará a instrução, visando facilitar os processos de aquisição, retenção e transferência de aprendizagem. Trata-se das técnicas, métodos e abordagens que serão empregados durante a instrução para a aquisição das competências descritas nos objetivos instrucionais. Ainda nessa etapa, devem ser selecionados os recursos e materiais que serão utilizados com o intuito de facilitar a aprendizagem do participante. Quais meios serão empregados para o participante assimilar o conteúdo instrucional, sem desconsiderar as características do objetivo instrucional e a disponibilidade de recursos financeiros, materiais e humanos (ABBAD *et al*, 2006).

Na quinta etapa, é preciso definir critérios de avaliação da aprendizagem extraídos, obrigatoriamente, dos objetivos instrucionais. Tais mecanismos de avaliação podem ser de natureza formativa, somativa e/ou confirmatória. A primeira refere-se à prática avaliativa de acompanhamento do processo de aprendizagem no transcorrer da instrução, o que possibilita adequações e práticas adicionais para garantir melhor aprendizagem. A avaliação somativa objetiva avaliar o rendimento final e oferecer subsídios para instruções subsequentes. Por fim, a avaliação confirmatória ou avaliação de retenção a longo prazo e de transferência de aprendizagem é uma opção para verificação do processo de aprendizagem (ABBAD *et al*, 2006).

Por fim, na sexta etapa, é necessário avaliar o plano instrucional, validando os materiais e as situações de aprendizagem em uma amostra de aprendizes, com o objetivo de identificar possíveis falhas e lacunas, o que permitirá aperfeiçoar o plano instrucional (ABBAD *et al*, 2006).

Para Abbad *et al* (2006), o planejamento instrucional é, em grande parte, responsável pelo bom funcionamento de todo o sistema de TD&E uma vez que compreende desde a redação dos objetivos instrucionais e escolha da modalidade até o desenho instrucional.

2.4.3 AVALIAÇÃO EM TD&E

A avaliação de TD&E pode ser definida como um processo que inclui sempre algum tipo de coleta de dados e usa esses dados para emitir algum juízo de valor, sendo objeto desta avaliação uma atividade de TD&E ou um conjunto dessas atividades (BORGES-ANDRADE, 2006).

A avaliação somativa trata do processo de análise e visa obter informações úteis para decidir sobre a adoção ou rejeição de um programa ou evento de TD&E, entendido como um sistema instrucional. Sistema instrucional pode ser definido como o conjunto integrado de materiais instrucionais, instrumentos de mensuração e estratégias de ensino, planejados e desenvolvidos sistematicamente com base em princípios de aprendizagem visando alcançar metas e objetivos definidos que podem ser alcançados imediatamente após o término de um programa ou evento de TD&E, ou cujos efeitos podem ocorrer em longo prazo. Em princípio, nesse tipo de avaliação, é analisada a efetividade da instrução entregue pelo sistema (BORGES-ANDRADE, 2006).

Conforme descrito por Borges-Andrade (2006, p.344;345), a avaliação de treinamento proposta por Kirkpatrick (1976) e Hamblin (1978) deveria seguir alguns níveis, sendo os dois níveis de resultados imediatos desse sistema de TD&E:

- *Reação*, que são as opiniões ou a satisfação dos participantes sobre os diversos aspectos do evento de TD&E;

- *Aprendizagem*, ou aquisição, pelos participantes de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes – CHAs) indicadas nos objetivos.

Além destes, podem ser esperados efeitos em longo prazo, em dois (segundo Kirkpatrick, 1976) ou três (segundo Hamblin, 1978) níveis:

- *Comportamento no cargo*, ou utilização no trabalho, pelos participantes, dessas competências;
- *Organização*, ou mudanças que podem ter ocorrido no funcionamento da organização em que trabalham esses participantes.
- *Valor final*, que são alterações na produção e nos serviços prestados por esta organização ou outros benefícios sociais e econômicos.

Argumentando que outras variáveis também devem ser levadas em conta para uma avaliação efetiva de TD&E, Borges-Andrade (1982, *apud* BORGES-ANDRADE, 2006) propôs o Modelo de Avaliação Integrado e Somativo (MAIS) em que essas variáveis possam ser estruturadas em um quadro de referência que supõe que seis componentes (necessidades, insumos, procedimentos, processos, disseminação e suporte) predizem dois outros componentes (resultados imediatos e efeitos em longo prazo) conforme Figura 3:

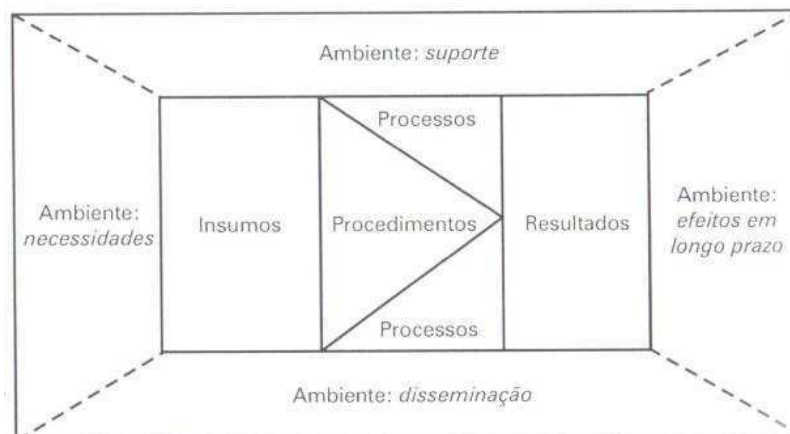


Figura 3: Modelo de avaliação integrado e somativo
Fonte: Abbad *et al*, 2006.

O componente insumos refere-se aos fatores físicos e sociais e aos estados comportamentais e cognitivos, anteriores à instrução, que podem afetá-la ou afetar seus resultados como, por exemplo, nível socioeconômico e de escolaridade do participante, idade, cargo ocupado, entre outros (BORGES-ANDRADE, 2006).

Nos procedimentos estão, principalmente, as estratégias instrucionais usadas em TD&E, referem-se a quaisquer ocorrências, deliberadamente ou acidentalmente introduzidas na situação de ensino, que podem afetar diretamente os resultados de aprendizagem. Como exemplo, pode-se citar a sequência de ensino dos objetivos, clareza e precisão dos objetivos, uso de exercícios práticos dentre outros (BORGES-ANDRADE, 2006).

O componente processos refere-se ao que acontece de significativo no comportamento do aprendiz, à medida que os procedimentos são implementados, sendo exemplo os resultados de testes intermediários ou exercícios práticos, relações interpessoais estabelecidas entre aprendizes e entre estes e os instrutores, tutores e coordenadores. O quarto componente, que descreve os resultados produzidos pelos eventos ou programas de TD&E, refere-se ao desempenho final imediatamente pretendido ou às consequências inesperadas de TD&E e corresponde aos dois primeiros níveis de indicadores de efetividade de modelos como os de Kirkpatrick (1976) e Hamblin (1978) (BORGES-ANDRADE, 2006).

O último componente do MAIS, o ambiente, trata sobre o contexto em que os eventos e programas de TD&E são avaliados e pode ser dividido em quatro subcomponentes: avaliação das necessidades, apoio, disseminação e resultados a longo prazo. A avaliação de necessidades refere-se a identificação ambiental, geralmente na organização, de lacunas importantes entre desempenhos esperados e realizados, e a definição de prioridades para resolver os problemas assim identificados. O subcomponente suporte refere-se a um conjunto de variáveis que influencia um evento de TD&E tais como instalações fornecidas pela organização para realização de TD&E, equipamentos e materiais organizacionais apropriados para prática do que foi aprendido em TD&E, etc. O subcomponente disseminação trata das informações sobre o planejamento para facilitar a aceitação do programa ou evento de TD&E, como natureza e método de divulgação de informações relativas ao programa, dentre outros (BORGES-ANDRADE, 2006).

O subcomponente efeitos a longo prazo são as consequências ambientais do programa ou evento de TD&E, devendo o estudo de avaliação fornecer medidas do desempenho do programa ou evento sobre o alcance de suas metas, de acordo com as necessidades previamente avaliadas. De acordo com Kirkpatrick (1976) e

Hamblin (1978), esses efeitos podem incluir, respectivamente, as mudanças de comportamento no cargo e organizacionais e indicadores de valor final (BORGES-ANDRADE, 2006).

Para Freitas *et al* (2006, p.489) “[...] mensurar o impacto de TD&E significa avaliar em que medida os esforços despendidos nestas ações de TD&E efetivamente geraram os efeitos desejados”.

A nível individual, “o impacto de TD&E no trabalho é medido em termos da transferência de TD&E e da influência que os eventos instrucionais exercem sobre o desempenho subsequente do participante desses eventos” (FREITAS *et al*, 2006, p.490). Assim, trata-se da ocorrência de melhorias significativas no desempenho da pessoa treinada como resultado da aplicação prática dos CHAs, aprendidos em TD&E. No nível da organização, o que se pretende medir são as mudanças que ação de TD&E possa ter provocado nela, o foco é no comportamento da organização (FREITAS *et al*, 2006).

Conforme descrito por Freitas *et al* (2006) os indicadores de impacto podem ser categorizados em:

- Comportamentos e resultados, podendo a ênfase ser nos processos e operações desempenhadas pelas pessoas treinadas para atingir um determinado objetivo ou retratar o objetivo esperado com a melhoria desses processos e operações, respectivamente;
- Complexidade da medida, podendo o indicador de impacto ser de *profundidade*, representando o conjunto de melhorias no desempenho em tarefas diretamente relacionadas ao conteúdo do evento de TD&E ou de *largura*, caracterizado pela especificação de efeitos do TD&E em dimensões mais gerais do comportamento;
- Nível a que se refere (individual, grupal ou organizacional) uma vez que, teoricamente, espera-se que um evento promova efeitos no desempenho do participante, da sua equipe e da organização.

Na análise do material instrucional, pode-se, a partir de indicadores do próprio evento, elaborar os instrumentos de medida para avaliação de impacto de TD&E. Um dos desafios que se coloca nesse caso, dentre outros, é quando não existem objetivos formulados em termos de comportamentos esperados do participante e a

sistematização das informações para construção desses objetivos pode ser dispendioso para a organização (FREITAS *et al*, 2006).

Como alternativa, pode-se optar pela avaliação em largura, que se caracteriza por itens de impacto que buscam avaliar efeitos gerais observados no desempenho do indivíduo que podem ser decorrentes da ação de TD&E. Para esse caso, já existe instrumento validado no Brasil, sendo o mais utilizado o Instrumento de Impacto do Treinamento em Largura ou Amplitude de Abbad (1999). (FREITAS *et al*, 2006) Abbad (1999) elaborou 12 itens associados a uma escala de concordância do tipo Likert de 5 pontos, que apresenta qualidade da medida em termos psicométricos e conceituais.

Encerram-se assim, com a avaliação do treinamento, todo o ciclo do sistema de TD&E que vai subsidiar o planejamento de novos eventos instrucionais, retroalimentando, assim, todo o sistema de TD&E.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo são abordados os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa: tipologia utilizada, os sujeitos da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados, bem como as técnicas utilizadas para análise dos dados.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa é classificada como descritiva. Segundo Gil (2008, p.28) pesquisas descritivas “têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”.

A abordagem da pesquisa é fundamentalmente qualitativa. Segundo Denzin e Lincoln (2006, p.16) “a pesquisa qualitativa é, em si mesma, um campo de investigação. Ela atravessa disciplinas, campos e temas”. E apresentam como uma definição genérica inicial:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.17)

Foi escolhida a abordagem qualitativa por que este estudo busca compreender determinado fenômeno em seu contexto natural, utilizando-se de análise documental e grupo focal para coleta dos dados e envolvendo a interpretação desses (CRESWELL, 2007).

Foi realizado um estudo de caso que, segundo Yin (2015), é uma investigação empírica que estuda um fenômeno em profundidade e em seu contexto real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente evidentes. Em outras palavras, o estudo de caso é caracterizado pelo

“estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados” (GIL, 2008, p. 57;58).

A seleção da Universidade convidada a participar da pesquisa foi feita pelo levantamento de informações no website das Universidades e em trabalhos de outros pesquisadores que descrevem a implementação da gestão por competências e sua utilização nos subsistemas de gestão de pessoas (Apêndice A), sendo selecionadas as que indicaram sua utilização no subsistema capacitação, uma vez que este trabalho tem por foco analisar o processo de TD&E na referida Universidade. Posteriormente a essa seleção foi feito contato com as Universidades que atenderam aos critérios para verificar a disponibilidade em participar da pesquisa, obtendo autorização da Universidade³ pesquisada.

3.2 SELEÇÃO DOS SUJEITOS

A população pesquisada compreendeu os servidores da Coordenadoria de Capacitação e Desenvolvimento vinculada da Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoal da Universidade, incluindo a coordenadora de capacitação e desenvolvimento, a presidente da comissão de mapeamento de competências e servidores administrativos da referida coordenadoria.

Os servidores foram convidados previamente via telefone ou e-mail a participarem da pesquisa, sendo então fornecidas as devidas explicações. Foi agendada a reunião de grupo focal, via skype por conveniência dos participantes, gravada com o gravador de áudio, conforme a disponibilidade e autorização dos participantes.

³ O nome da Universidade onde foi realizada a pesquisa não será divulgado como forma de manter o sigilo e privacidade da Instituição. A Universidade será denominada pelo nome fictício Universidade X.

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os dados da pesquisa foram coletados em duas etapas: pesquisa documental e grupo focal. A pesquisa documental teve por objetivo identificar, em documentos oficiais da Universidade, como é desenvolvido seu sistema de TD&E, bem como outros fatores relevantes para se entender o processo de implementação da gestão por competências. Foram analisados: PDI; relatórios de gestão; relatórios da implementação da gestão por competências; notícias e publicações referentes a gestão por competências e gestão da capacitação disponíveis no site oficial da Universidade; e plano anual de capacitação.

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (SÁ-SILVA et al, 2009, p.2).

Complementando a análise documental foi realizada via skype a reunião com grupo focal, com duração média de 60 minutos, utilizando-se de tópico guia (Apêndice B), a fim de obter mais informações dos servidores sobre o processo de implementação da gestão por competências em todas suas etapas, conforme descrição de Brandão e Bahry (2005): formulação da estratégia organizacional, mapeamento de competências, captação e desenvolvimento de competências, acompanhamento e avaliação; assim como identificar em quais subsistemas de gestão de pessoas a Universidade utiliza a gestão por competências.

Foi propósito do grupo focal identificar ainda, de forma detalhada, como funciona o sistema de TD&E em todas as suas etapas: a avaliação de necessidades de capacitação, o planejamento e execução do treinamento e a avaliação do treinamento. Houve interação dos participantes do grupo focal e à medida que acontecia a saturação de um tópico havia a intervenção para seguir para o tópico subsequente.

A reunião do grupo focal foi gravada mediante o consentimento prévio dos participantes por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido (Apêndice C), depois de realizados os esclarecimentos com relação à pesquisa. A identidade dos participantes está protegida, uma vez que suas falas foram codificadas utilizando a sequência de E1 a E5.

A presente pesquisa obteve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa atendendo aos padrões éticos estabelecidos.

3.4 TRATAMENTO E ANÁLISE DOS DADOS

Para análise dos dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo conforme proposto por Bardin (1977). A análise de conteúdo é definida por Bardin (1977, p.42) como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimento relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A análise de conteúdo consiste em uma técnica para tratamento dos dados coletados objetivando identificar o que está sendo dito sobre determinado tema, podendo ser utilizadas tanto em pesquisas quantitativas quanto qualitativas (VERGARA, 2005). Nas pesquisas quantitativas, o foco está na frequência em que apresenta determinado elemento na mensagem analisada, enquanto nas, pesquisas de cunho qualitativo busca-se identificar a presença ou ausência desses elementos dentro do texto (BARDIN, 1977).

As análises foram realizadas em três fases, conforme proposto por Bardin (1977): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Na pré-análise foram organizados os materiais necessários, realizada uma leitura flutuante e transcrito o áudio da reunião do grupo focal para análise (BARDIN, 1977).

A exploração do material constituiu a segunda fase sendo efetuada a decomposição dos textos dos documentos e da reunião do grupo focal, agrupando as informações em categorias. (BARDIN, 1977).

Foi realizada a análise categorial que, para Bardin (1977, p. 118): “classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento, é a parte comum existente entre eles”.

O Quadro 1 apresenta as categorias e subcategorias estabelecidas *à priori*, com base no referencial teórico apresentado no capítulo anterior, para análise dos dados coletados.

Quadro 1: Categorias e subcategorias de análise

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Modelo de gestão por competências	a) Estratégia organizacional; b) Mapeamento de competências; c) Captação e desenvolvimento de competências; d) Acompanhamento e avaliação; e) Utilização nos subsistemas de gestão de pessoas.
Sistema de TD&E	a) Avaliação de necessidades de capacitação; b) Planejamento e execução do treinamento; c) Avaliação do treinamento.

Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, na última fase, foram tratados os resultados obtidos culminando em inferências e interpretação e na confrontação com a perspectiva teórica adotada no trabalho (BARDIN, 1977).

Espera-se que os resultados obtidos possam contribuir para o embasamento de outras instituições públicas na implementação da gestão por competências.

4 APRESENTAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO

A Universidade X é uma instituição pública de educação superior com 60 anos de existência. Caracteriza-se como universidade *multicampi* por estar presente, além de seu município sede, em mais 11 (onze) municípios. Os níveis de formação oferecidos incluem o ensino básico, técnico, formação acadêmica de graduação e de pós-graduação (PDI; PAC, 2017).

A Universidade possui em seu quadro de servidores 2.693 docentes, entre efetivos e temporários, pertencentes às carreiras do Magistério Superior e do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Possui ainda, aproximadamente, 2.375 técnicos-administrativos, sendo que 48,33% desse total possuem titulação acadêmica, compreendendo especialização ou aperfeiçoamento, mestrado e doutorado (PDI; PAC, 2017).

Conforme descrito no Plano Anual de Capacitação (PAC), na Universidade X, os servidores são considerados como o principal ativo da instituição, já que são eles quem detêm o conhecimento organizacional e, por isso, sua formação continuada, aperfeiçoamento, capacitação e qualificação são preocupação fundamental da Universidade para a prestação de serviços de qualidade à sociedade (PAC, 2017).

Assim, a Universidade X busca desenvolver suas ações de gestão e desenvolvimento de pessoal em conformidade com o estabelecido no Decreto nº 5.707/2006 que estabelece a gestão por competências para a gestão de pessoas na administração pública federal. A Universidade iniciou seu mapeamento de competências em 2011 e, em 2015, as informações levantadas passaram a subsidiar a elaboração do PAC.

Dessa forma, a Coordenadoria de Capacitação e Desenvolvimento da Universidade busca oferecer ações de capacitação que diminuam ou eliminem a lacuna de competências dos servidores, bem como seu desenvolvimento permanente e ascensão na carreira. A referida Coordenadoria está vinculada à Diretoria de Desenvolvimento da Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoal e foi criada no ano 2000, a partir da necessidade de implantar uma unidade institucional responsável pela formação e desenvolvimento permanente dos

servidores da Universidade (PAC, 2017). A equipe é composta por uma coordenadora, pelas assessorias pedagógica, logística e administrativa, além de contar com uma comissão permanente de mapeamento de competências.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa obtidos por meio de documentos institucionais e do grupo focal com servidores que estão à frente da implementação da gestão por competências e sua aplicação na gestão da capacitação. Tais resultados são apresentados e discutidos a partir de categorias pré-estabelecidas, sendo mencionados trechos de documentos oficiais e da reunião com grupo focal a fim de permitir melhor análise dos resultados. Por fim, são apresentadas diretrizes, buscando contribuir para o embasamento de organizações públicas na implementação da gestão por competências.

5.1 MODELO DE GESTÃO POR COMPETÊNCIAS

5.1.1 ESTRATÉGIA ORGANIZACIONAL

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é o instrumento de planejamento estratégico das IFES e é uma exigência do Ministério da Educação para o credenciamento e credenciamento destas instituições.

Dentre os objetivos e indicadores de desempenho do PDI 2011-2015⁴ e do PDI 2016-2025 da Universidade X, quatro objetivos estão relacionados à gestão de pessoas e possuem relação direta com a gestão por competências, uma vez que foca na capacitação e gestão estratégica:

⁴ A análise inicia-se em 2011 por ser o ano de início do processo de implementação da gestão por competências na Universidade X.

Quadro 2: Objetivos e indicadores de desempenho

PDI	OBJETIVOS	INDICADORES DE DESEMPENHO
2011-2015	Qualificar e capacitar o quadro dos servidores.	Índice de Qualificação do Corpo Docente (IQCD)
		Índice de Capacitação do Corpo TAEs (ICCTA)
		Índice de Qualificação do Corpo TAEs (IQCTA)
2011-2015	Valorizar servidores com foco em resultados.	Reconhecimento Profissional
		Índice de Satisfação dos Servidores
2016-2025	Gerir estrategicamente o quadro de pessoal.	Unidades acadêmicas com quadro de TAEs ajustados
		Unidades administrativas com quadro de TAEs ajustados
		Unidades acadêmicas com quadro de docentes ajustados
2016-2025	Valorizar servidores com foco em resultados.	Índice de Alcance da Capacitação (IAC)
		Índice de Reconhecimento Profissional (% de servidores da Universidade X que foram reconhecidos)

Fonte: Adaptado do Relatório de Gestão 2016

O quadro 2 ilustra que a Universidade X tem como objetivo estratégico a valorização e capacitação de seus servidores que condiz com a política de gestão de pessoas por competências atribuída pelo decreto 5.707/2006. Também no PDI 2011-2015 (2011, p.114), a implementação da gestão é apresentada como uma das metas da Universidade:

Para modernizar a gestão, e em cumprimento ao Decreto 5.707/2006, que institui a política e as diretrizes para o desenvolvimento de pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, a “Universidade X” definiu como uma de suas estratégias a implantação do modelo de gestão de pessoas por competências.

Ainda no PDI 2011-2015 (2011, p. 117), há outras citações que apresentam a ligação da gestão por competências e a estratégia organizacional:

A política de desenvolvimento e ações de capacitação deverá se alinhar aos objetivos e às metas estratégicas estabelecidas no PDI e se refletir no Plano Anual de Capacitação dos servidores da “*Universidade X*”, visando atingir resultados institucionais, dispostos no Mapa Estratégico, entre os quais: formar cidadãos capazes de transformar a realidade social e produzir conhecimento de valor para a sociedade, articulando ensino, pesquisa e extensão.

Como será apresentada na próxima subcategoria, a metodologia inicial utilizada no primeiro ciclo para o mapeamento de competências foi a pesquisa documental relativa à cada unidade da Universidade. Porém, no grupo focal foram relatadas dificuldades práticas em relação ao uso de documentos oficiais no mapeamento de competências:

o que a gente chama de primeiro ciclo, quando foi aprovado o projeto, foram pegos os documentos institucionais, foram realizados um estudo de cada documento das unidades, porque aqui nós temos só de unidades máximas 60 unidades, então são muitas unidades para avaliar. Foi feito um estudo dessas unidades e dos documentos dessas unidades, mas em uma instituição de ensino a dinâmica é muito grande, as coisas se transformam muito rápido, não dá tempo de que os documentos formais da instituição estejam atualizados, então nós temos unidades que já fazem outras coisas. Assim como também há dificuldade no mapeamento, quando a gente termina de mapear todas as unidades, a gente percebe que acabou de ter uma unidade nova, que algumas questões já saíram daquela unidade e já estão em outra, então são processos que eu acho que a maior dificuldade que a gente tem nesse momento é o apoio do gestor estratégico e o apoio também no sentido de que a mudança no serviço público ela é muito demorada, a oficialização de documentos ela é muito demorada, então, no mapeamento, a gente pede para o servidor da unidade informe o que realmente ele está fazendo atualmente, não mais o que consta nos documentos formais(...) (E1).

desde o primeiro ciclo, que foi o projeto inicial, existem vários documentos desatualizados em relação a regimentos, regulamentos das unidades, e isso nos dá dados insuficientes, e nos outros ciclos a gente viu esta questão também se repetir, como as atividades mudam, as unidades mudam, surgem novas necessidades, novas atividades, então aquele mapeamento que acabou de acontecer já está desatualizado. E também essas mudanças no regimento não acompanham essas mudanças, só o documento não consegue também dar todo subsídio para o mapeamento (E2).

Essas falas confirmam a visão de Longo (2007) sobre as dificuldades adicionais enfrentadas no setor público para a operacionalização da gestão de pessoas inerentes ao ambiente público como seu caráter mutável e numerosas limitações legais. Também vão ao encontro dos resultados do Relatório Final da Conferência Nacional de Recursos Humanos da Administração Pública Federal (BRASIL, 2009), que traz que o maior desafio na administração pública é o de transformar estruturas burocráticas e hierarquizadas em organizações flexíveis, no sentido dessas falas, para que os documentos oficiais possam ser atualizados mais rapidamente para acompanharem a realidade vivenciada.

Tais informações demonstram, assim, que a gestão por competências na Universidade X, apesar de todas as dificuldades relatadas, busca a integração ao seu planejamento estratégico como proposto na primeira etapa do processo de gestão por competências apresentado por Brandão e Bahry (2005), não sendo, porém, suficiente para subsidiar o mapeamento de competências, o que leva a equipe a buscar informações adicionais sobre as atividades atuais das unidades.

5.1.2 MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS

Buscando implementar a gestão por competências em atendimento ao decreto 5.707/2006, o mapeamento de competências na Universidade X teve início em 2011, a partir da seleção de seu projeto de mapeamento pelo Programa de Fomento a Projetos de Desenvolvimento e Gestão de Pessoas promovido pela Secretaria de Recursos Humanos, vinculada ao Ministério do Planejamento, Gestão e Orçamento (MPOG). Esse projeto foi realizado em parceria da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas com o laboratório de pesquisa da faculdade de Psicologia da Universidade.

a equipe do projeto era composta por um professor do laboratório de psicologia que é o coordenador, uma pessoa da pró-reitoria de gestão de pessoas que fazia a parte administrativa do projeto e o restante eram todos alunos da faculdade de psicologia (E1).

Em seu primeiro ciclo, foi realizada, inicialmente, uma pesquisa documental relativa à estratégia organizacional da instituição e de cada uma de suas unidades, sendo delimitadas, a partir de então, as competências organizacionais que foram submetidas posteriormente à aprovação dos gestores de cada unidade (NOTÍCIA SITE UNIVERSIDADE X).

Para a identificação das competências profissionais, as informações foram coletadas diretamente no local de trabalho dos servidores e transformadas em competências, submetendo-as posteriormente à aprovação dos servidores e de sua chefia imediata. Essa fase foi realizada no período compreendido entre agosto de 2011 e outubro de 2012 e contou com a participação de 830 servidores.

Após a coleta e validação das competências profissionais, foi fornecido a gestores e servidores acesso ao sistema de avaliação e acompanhamento de competências. Através das avaliações, foram identificadas as competências que possuíam maior importância para aquela unidade, mas eram mal desempenhadas pelos servidores. Desta forma, as lacunas de competências de cada unidade mapeada foram identificadas. [...] Como resultado deste ciclo, foram identificadas 31 competências individuais dos servidores TAEs da Universidade (NOTÍCIA SITE UNIVERSIDADE X).

Infere-se, assim, que a gestão por competências na Universidade X é vista como um processo circular que envolve os diversos níveis da organização, aspecto imprescindível, segundo Brandão e Guimarães (2001).

No segundo ciclo, em 2014, foi realizada uma oficina de levantamento das necessidades de capacitação por competências. No primeiro momento identificou-se o grau de importância das competências para cada uma das unidades da Universidade X, tendo como referências as 31 competências mapeadas no primeiro ciclo e outras 75 disponíveis no banco de dados do laboratório de pesquisa (PAC, 2015).

(...)durante esse processo, entre o término do projeto e o início da oficina, o laboratório aqui da psicologia ele virou referência em mapeamento de competências no Brasil inteiro, então eles começaram a ser chamados por outros órgãos públicos federais para realizar o mapeamento e eles já tinham várias competências desses vários órgãos, e quando nós realizamos a oficina nós tínhamos 106 competências e nós utilizamos essas 106 competências para fazer essa oficina e nessa primeira etapa foi assim, foram os grupos focais, as unidades vieram, participaram das oficinas e em seguida nós

mandamos as mesmas 106 competências para que cada servidor, individualmente na unidade, respondesse. Nós tivemos uma participação de 652 servidores com respostas individuais nessa primeira oficina (E1).

Assim, posteriormente, foi encaminhado aos servidores um questionário contendo as 106 competências para que fosse atribuído, em uma escala de 0 a 5, o grau de necessidade de capacitação para as atividades desenvolvidas por ele. As 106 competências trabalhadas na oficina foram condensadas em 27 competências subdivididas em pessoais, gerenciais e administrativas (Anexo A), que resultaram nos eventos de capacitação programados no Plano de Ações de Capacitação 2015-2016 (PAC, 2015).

Observa-se que foram escolhidos diversos procedimentos para o mapeamento das competências na Universidade X, compreendendo pesquisa documental, entrevistas, questionários e grupos focais. Tais procedimentos adotados são apresentados por Brandão e Bahry (2005) e Brasil (2013), destacando a importância de combinar diversos métodos e técnicas de pesquisa social para a identificação da lacuna de competências e posterior planejamento dos subsistemas de gestão de pessoas com base em competências.

O terceiro ciclo teve início em 2015, estendendo-se até abril de 2017 e contou com oficinas e aplicação de questionários. Conforme consta no relatório do terceiro ciclo de mapeamento de competências da Universidade X, diversas ações de divulgação foram realizadas como banners, cartazes, faixas, envio de memorandos, página de apoio, entre outros, buscando a divulgação e sensibilização dos servidores quanto a esse terceiro ciclo de mapeamento (RELATÓRIO DE MAPEAMENTO, 2017).

Conforme o relatório de mapeamento de 2017, foram realizadas oficinas entre o período de outubro de 2015 a dezembro de 2016 nos diversos *campi* da Universidade X, cujos objetivos centrais eram favorecer o debate sobre as competências individuais necessárias a cada unidade; garantir a participação dos servidores, promovendo, assim, seu engajamento no processo; e disseminar o conhecimento sobre o mapeamento de competências, permitindo que em cada unidade houvesse multiplicadores da importância do processo de mapeamento buscando facilitar a próxima fase.

As oficinas consistiam em apresentações de aporte teórico sobre o mapeamento de competências, validação através de grupos focais das competências transversais (administrativas, gerenciais e pessoais) e se necessário, descrição de competências específicas pelas unidades da “Universidade X” (RELATÓRIO DE MAPEAMENTO, 2017, p.20).

Cada oficina, que tinha duração de 8 horas, contou com a presença de um ou dois servidores de cada unidade da Universidade X, convidados seguindo como critério possuir amplo conhecimento a respeito das rotinas e responsabilidades de sua unidade. “Após avaliar o nome e a descrição das competências consideradas pelos participantes das oficinas como essenciais para a realização das atividades da sua unidade, os participantes deveriam avaliar cada competência quanto aos critérios de Gravidade, Urgência e Tendência”. A avaliação destes aspectos era feita através de uma escala de dez níveis (RELATÓRIO DE MAPEAMENTO, 2017, p.23).

A Matriz GUT permitiu a identificação das prioridades de capacitação entre competências, calculada em relação a Gravidade, Urgência e a Tendência.

A **Gravidade** diz respeito a quão grave a ausência daquela competência é para a unidade, o que poderia ser avaliada ponderando-se qual o nível de dano que a organização sofreria caso os servidores não tivessem aquela competência desenvolvida. Já a **Urgência** se refere ao tempo que a organização tem disponível para que aquela competência seja desenvolvida, ou seja, era avaliado o cenário atual da unidade e o quanto aquela competência era necessária naquele momento. Enquanto isso, a **Tendência** pretende definir qual seria o impacto que a realização de uma capacitação em determinada competência teria na unidade (RELATÓRIO DE MAPEAMENTO, 2017, p.24).

Encerrada a descrição e validação das competências (fase um), iniciou-se a segunda fase. Buscando avaliar as necessidades de capacitação na opinião dos próprios servidores, foi disponibilizado um questionário acessado individualmente mediante *login*, contendo as competências descritas e validadas durante as oficinas para que os servidores realizassem uma autoavaliação, determinando seu grau de necessidade de capacitação em cada competência descrita para sua unidade.

Caso o servidor utilizasse a competência em suas atividades cotidianas, esta deveria ser avaliada em uma escala de 1 a 10. Caso o servidor avaliasse a competência como desnecessária para a realização de suas atividades atuais, deveria marcar a opção “Não utilizo” (RELATÓRIO DE MAPEAMENTO, 2017, p.26).

Do total do público alvo, 66% realizaram a autoavaliação, conferindo, assim, à pesquisa um grau de confiabilidade de 95%. Ao final do processo, os dados foram compilados do sistema e sua análise envolveu a avaliação da importância das competências indicadas nas oficinas e a avaliação de necessidades de capacitação indicadas pelos servidores (RELATÓRIO DE MAPEAMENTO, 2017).

Para análise da lacuna (L), foi utilizado o nível da lacuna de cada servidor e a lacuna média (na instituição e por unidade), por meio da fórmula $L = (I \times NC)/100$, onde (I) é o número de servidores com alta lacuna calculada pela importância e (NC) é a necessidade de capacitação do servidor e a avaliação atribuída pelo gestor (RELATÓRIO DE MAPEAMENTO, 2017, p.28;29).

A interpretação da lacuna foi dada como: maior que 50, Alta Lacuna (servidores com prioridade da capacitação), entre 35 e 50, Média Lacuna (servidores com preferência para realização das ações de capacitação após os identificados na faixa anterior), entre 15 e 35, Baixa Lacuna (servidores sem necessidade de capacitação para esse ciclo) e menor ou igual a 15, Lacuna Mínima (servidores não possuem necessidades de capacitação) (RELATÓRIO DE MAPEAMENTO, 2017, p.30).

Outra análise realizada nesse terceiro ciclo de mapeamento da Universidade X foi a Matriz de Importância x Necessidade de Capacitação baseada na matriz Importância x Desempenho de Slack, Chambers e Johnston (2009). Composta por dois eixos, no vertical são lançados os dados referentes à Necessidade de Capacitação Média dos servidores, e no eixo horizontal, os dados da Importância na Unidade daquela competência (RELATÓRIO DE MAPEAMENTO, 2017, p.30).

A matriz foi dividida em quatro áreas:

i. **Acompanhar:** As competências nesse quadrante apresentam Alta Necessidade de Capacitação, mas baixa Importância. Elas devem ser avaliadas para ser melhoradas futuramente dentro da organização, mas não precisam ser consideradas prioridades para o momento. A classificação delas como foco de processos de capacitação imediata deve ser avaliada e ocorrer apenas: (1) na medida em que auxiliarem outras competências mais urgentes; (2) houver recursos disponíveis para serem investidos na melhoria dessas competências; e (3) atenderem um grande número de servidores. Essas competências podem ter baixa ou média competência.

ii. **Intervir:** Onde são localizadas aquelas competências com alta Importância e alta Necessidade de Capacitação. As competências aqui localizadas deverão ser consideradas foco de intervenção na instituição, sendo prioritário o seu desenvolvimento, pelo processo de capacitação ou pelo processo de seleção externa de membros da equipe. A instituição deve considerar essas competências na construção de seu Plano Anual de Capacitação; elas podem ser identificadas pelas altas lacunas nas próximas unidades.

iii. **Nível de treinamento adequado:** Aquelas competências que foram consideradas sem necessidade de melhoria para este ciclo. Incluem aqui aquelas competências que são identificadas como tendo baixa Importância e baixa Necessidade de Capacitação, e, portanto, não precisam de foco. Elas podem ser observadas tendo baixas ou nenhuma lacuna.

iv. **Diferencial Adequado:** As competências aqui localizadas têm o menor grau de atenção necessária, pois foram consideradas com baixa necessidade de capacitação e alta importância. São competências distintivas da unidade. Elas podem gerar lacunas médias ou baixas (devido à alta importância), mas não precisam ser focos diretos de curso de capacitação quando necessário, entretanto, podem ser sanadas com outros eventos (por exemplo, por meio de palestras, congressos e assim por diante) (RELATÓRIO DE MAPEAMENTO, 2017, p.31;32).

Somada a essa matriz, a Universidade X calculou ainda o número de servidores em cada faixa de lacuna, analisando assim o número de beneficiados com as possíveis ações de capacitação, visando atender ao máximo de servidores possíveis, para possibilitar aos gestores uma melhor tomada de decisão a respeito de quais ações de capacitação e desenvolvimento são necessárias (RELATÓRIO DE MAPEAMENTO, 2017).

Essa importância da soma de diversos fatores à lacuna de competências para definição de prioridades de capacitação é corroborada no trabalho de Montezano *et al* (2017), tendo criado, ao analisar uma organização pública do estado de Goiás, um Indicador de Priorização do Desenvolvimento de Competências considerando as lacunas de competências, a eficiência institucional e a adesão ao negócio. Para os autores, em cenários de restrições orçamentárias, um indicador que permita direcionar melhor os recursos para otimizar os resultados das organizações se torna essencial.

Os resultados do terceiro ciclo de mapeamento da Universidade X são apresentados no relatório por meio de gráficos, tabelas e diagramas, seguidos das devidas explicações e descrição de maneiras para utilização dos dados apresentados no relatório para basear decisões nos vários subsistemas de gestão

de pessoas. É destacado também nesse relatório que o mapeamento de competências da instituição não se encerra com esse terceiro ciclo: “o Mapeamento é um processo cíclico e em permanente revisão” (RELATÓRIO DE MAPEAMENTO, 2017, p.60).

O que se pode concluir do mapeamento de competências na Universidade X é que ele foi executado de forma muito detalhada e completa, buscando a participação dos servidores e a integração com o planejamento estratégico da organização, como subsídio às decisões nos diversos processos de gestão de pessoas, conforme apresentado na literatura por Brandão e Bahry (2005) e Lapolli (2010), permitindo, não apenas a identificação da lacuna de competências, mas também o desenvolvimento individual e organizacional, além de possibilitar o planejamento de ações como recrutamento, alocação, capacitação, avaliação de desempenho, enfim, nos diversos subsistemas de gestão de pessoas em que a universidade pretender adotar o modelo de gestão por competências.

Conforme descrito nos resultados do relatório de mapeamento de competências (2017, p.34) da Universidade X: “Devido à participação dos servidores, os dados aqui apresentados retratam o momento pesquisado, e podem servir de base para a tomada de decisões, planejamento e implementação de políticas de gestão de pessoas a partir das competências”.

5.1.3 CAPTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Os resultados do mapeamento de competências na Universidade X têm sido utilizados no subsistema de capacitação da universidade, foco assim no desenvolvimento de competências, embora, conforme apresentado no PDI 2016-2025, dispõe da possibilidade de agregar novos subsistemas de gestão de pessoas.

A captação no setor público, dado a exigência de concurso público, é um dos questionamentos dos autores Brandão e Bahry (2005, p. 190) sobre a utilização da gestão por competências nos diversos subprocessos da gestão de pessoas no setor

público: “Como realizar concursos públicos com base nas competências mapeadas?”.

O relatório de mapeamento da Universidade X sugere que o mapa de competências seja consultado para identificar o perfil da vaga, devendo essas competências determinar os elementos que constarão nos concursos.

Na gestão por competências, o concurso deve ser realizado focando a avaliação das competências relevantes para a vaga em aberto, priorizando questões e/ou testes que necessitem das competências para serem resolvidas, bem como questões que foquem na prática (RELATÓRIO DE MAPEAMENTO, 2017, p.53).

Durante a reunião com o grupo focal, foi relatado que a Universidade X já realizou concursos públicos tendo por base as competências requeridas, porém, apenas para alguns cargos específicos. Assim, a gestão por competências ainda não está incorporada no subsistema de gestão de pessoas seleção na Universidade X.

Referente ao desenvolvimento de competências, a Universidade X já adota a gestão por competências na gestão da capacitação desde 2015, com a conclusão do segundo ciclo do mapeamento de competências da Universidade que consistiu na oficina de levantamento das necessidades de capacitação por competências. Os eventos projetados no Plano de Ações de Capacitação do ano de 2015-2016 visavam à adequação das competências individuais às competências organizacionais, promovendo o desenvolvimento contínuo do servidor para o efetivo alcance dos objetivos e metas institucionais (PAC, 2015).

O referido plano trazia caminhos para os servidores criarem um roteiro de conhecimento a partir de trilhas de aprendizagem. Para Freitas e Brandão (2006, p.97), no contexto da gestão por competências “a noção de ‘trilhas de aprendizagem’ surge como estratégia para promover o desenvolvimento de competências e tem como referência não só as expectativas da organização, mas também conveniências, necessidades, desempenhos e aspirações profissionais das pessoas”. As trilhas de aprendizagem trazem a noção de corresponsabilidade, uma parceria entre a organização e as pessoas, cada um assumindo sua parcela de responsabilidade no desenvolvimento de competências, devendo a organização

disponibilizar as oportunidades e orientar sua utilização e as pessoas, buscar traçar seu caminho conforme as necessidades.

O planejamento das ações de capacitação para os anos 2017-2018 foi fundamentado também na lógica da gestão por competências, tendo como base o decreto 5.707/2006. Os eventos de capacitação do referido PAC foram construídos com base nos dados contidos no relatório de Avaliação de Desempenho de 2016, que utilizou das competências mapeadas para realização das avaliações de desempenho, integrando assim, mais uma vez, servidores e gestores na consolidação desse modelo de gestão por competências (PAC, 2017).

Dessa forma, a Universidade X vem buscando minimizar a lacuna de competências identificada através do desenvolvimento permanente de seus servidores em consonância com o que é apresentado sobre o sistema de gestão por competências na literatura por Brandão e Bahry (2005), Carbone *et al* (2009), Pantoja *et al* (2010), entre outros.

5.1.4 ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

A etapa de acompanhamento consiste, segundo Brandão e Bahry (2005), no *feedback*, comparando o resultado alcançado com o resultado esperado baseado nos indicadores de desempenho definidos, permitindo a correção de eventuais desvios.

O relatório de gestão da Universidade X apresenta que o indicador gerencial utilizado no ano de 2016 para subsidiar a análise do desempenho das políticas de gestão de pessoas foi a Educação Continuada, referindo-se a Capacitação e Qualificação, ligado ao objetivo estratégico constante no PDI 2011-2015 “Qualificar e capacitar o quadro de servidores”.

Quadro 3: Resultados alcançados com as políticas de gestão de pessoas

Indicador	Objetivo	Fórmula de Cálculo	Meta	Resultados Alcançados
Educação Continuada (Capacitação e Qualificação)	Contribuir para o desenvolvimento do servidor e melhoria do desempenho da instituição	ICCTA= Quantidade de capacitações realizadas	2.034	1.349

Fonte: Adaptado do Relatório de Gestão 2016.

É possível constatar que se cumpriu pouco mais de 66% da meta estabelecida. Mais do que números, a efetivação do modelo de gestão por competências na Universidade X vem representando, segundo o Relatório de Gestão 2016, um grande crescimento para a organização. “Todo esse trabalho na adoção da gestão por competência tem implicado em desafios para a equipe e representou o diferencial da “*Universidade X*”, agregando valor e tornando a Universidade uma das referências entre as Instituições Federais de Ensino” (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2016, p.181).

Segundo os participantes do grupo focal:

é um processo de construção, [...] mas eu acredito que no campo da capacitação eu acho que a gente já galgou e é sucesso, é louvável em termos de capacitação, em termos de avaliação de desempenho eu creio que a gente tem que crescer um pouco mais nesse sentido (E5).

Para eles, o alcance de melhores resultados requer um trabalho sistêmico de toda a Universidade, um melhor estudo e envolvimento de todos na implementação da gestão por competências, pois, hoje, o engajamento está centrado na equipe de gestão de pessoas, resultando na não compreensão de grande parte dos servidores desse modelo de gestão e de que forma eles estariam se beneficiando ao se adotar a gestão por competências, causando, assim, resistências em sua implementação. Visão semelhante foi percebida por Rocha (2015) ao analisar o ganho social da gestão por competências na percepção dos funcionários de uma universidade pública brasileira, apontando que a falta de objetividade do modelo de gestão por

competências pode incorrer em percepção de injustiça de procedimentos para boa parte dos servidores, levando a comportamentos prejudiciais à organização.

Essas opiniões corroboram a de Longo (2007), em que os temas relativos aos recursos humanos são frequentemente os mais resistentes à reformas, ao mesmo tempo em que representam a questão central para a eficiência, eficácia e efetividade das organizações públicas e, portanto, requer atenção e envolvimento de todos, desde gestores estratégicos aos servidores operacionais.

5.1.5 UTILIZAÇÃO NOS SUBSISTEMAS DE GESTÃO DE PESSOAS

A Universidade X utiliza a gestão por competências no subsistema de capacitação, embora já presente, no PDI 2016-2025, que novas perspectivas têm sido agregadas à avaliação de desempenho, já tendo utilizado a avaliação de 2016 para o levantamento das necessidades de capacitação 2017-2018.

nosso sistema de avaliação de desempenho não compacta todas as competências. Hoje nós temos 27 competências que são transversais aqui na instituição, então ele não compacta porque ele foi feito numa versão e ele teria que ser reconstruído para poder ser avaliadas todas as competências que nós temos hoje em dia, e aí enquanto a tecnologia que deveria estar nos auxiliando ela ainda é construída, a gente fica com uma avaliação de desempenho que só cabem 10 competências e fica faltando o restante das transversais e as específicas. [...] porque o sistema de mapeamento te permite realizar essa avaliação de desempenho, mas como essa questão não é resolvida nem oficializada na instituição, então a gente não quer usar o mesmo sistema (utilizado no mapeamento de competências) para fazer essa avaliação de desempenho, decidiu que vai se fazer um outro sistema para avaliação de desempenho (E1).

A possibilidade de agregar novos subsistemas de gestão de pessoas à gestão por competências é um dos principais desafios apontados:

[...] Então, o que eu observo é que até os nossos gestores, os táticos e os estratégicos, que são os mais difíceis da gente comprometer, eles tem dificuldade pra entender o que é o processo do mapeamento de competências e para que serve o mapeamento de competência porque o decreto 5707 ele diz o que é a gestão por competências, fala sobre o plano anual de capacitação, mas ele não

dá detalhes. Então, se você for ler a legislação, você não vai saber como você realiza o mapeamento, quando você vai para teoria, você percebe que todos os subsistemas da área de gestão de pessoas estão agraciados no mapeamento de competências, e essa talvez seja a maior dificuldade que a gente tem para que os nossos gestores estratégicos eles entendam que se a gente adotar o modelo na sua totalidade, que não seja só na capacitação mas nas outras formas como na avaliação de desempenho, alocação de servidores, concurso público, eles vão perceber a melhora na gestão, porque aí estaremos perto de estar implantando realmente uma meritocracia, você vai estar pautando questões adequadas para as unidades que estão precisando daqueles servidores porque foram mapeadas as unidades e as lacunas de servidores daquelas unidades (E1).

Eu acho que a gente precisa de um entendimento mais estratégico do que é a gestão por competências em termos de gestão estratégica mesmo né, a gente sente muito uma falta de apoio mesmo pra levar isso adiante. [...] Eu acredito que nós precisamos de mais subsídios para ampliar esse trabalho, já é louvável a gente ter o decreto, mas fica muito restrito a capacitação, e a capacitação não é isolada, ela não é feita sozinha, ela faz parte de um sistema de desempenho maior e esse sistema de desempenho maior não cabe aqui então ainda fica solto, ainda fica à mercê da experiência de cada instituição, de como vai ser conduzido em cada instituição, ainda está muito indefinido, e isso atrasa, prolonga a falta de experiência da gestão, a falta de aceitação, é uma metodologia, poderia ser outra mais é uma, então ela precisava ter mais subsídios, ser mais sistemática o que é essa gestão por competências, não só direcionada para a gestão da capacitação, mas para a gestão de desempenho realmente do servidor, porque como entra aí a saúde e a qualidade de vida na gestão por competências? Cadê? Não está definido em lugar nenhum, então o caminho é um ponto que precisa ser pensado, a capacitação não vai resolver tudo, o papel dela não é esse, então o decreto está aí, já 12 anos de decreto e ele define bem a capacitação, mas se formos pensar no processo completo da gestão de pessoas ainda tem muita lacuna que precisava ser definida e não está definida (E2).

Desse modo, ainda representa um desafio a implementação da gestão por competências na totalidade nos subsistemas de gestão de pessoas, necessitando de mais apoio dos gestores estratégicos, uma vez que, segundo um dos participantes do grupo focal, o processo de implementação da gestão por competências na Universidade X se deu de “baixo para cima”, a alta gestão não se envolveu no processo, faltou uma postura oficial da Instituição com relação ao mapeamento, obtendo somente em 2017 uma portaria de comissão de mapeamento de competências. Espera-se, ainda, uma mudança na legislação brasileira, que

especifique melhor, que apresente os caminhos para que as instituições públicas brasileiras possam adotar a gestão por competências em sua totalidade.

Assemelha-se, assim, ao resultado encontrado por Landfeldt (2016), ao analisar sete universidades públicas brasileiras, constatando que nenhuma possui o modelo de gestão por competências consolidado, havendo algumas universidades em processo inicial de desenvolvimento dessa política e outras em etapas mais avançadas com esse modelo de gestão aplicada em algumas práticas da gestão de pessoas, principalmente na capacitação e avaliação de desempenho, mas não atingindo a totalidade dos subsistemas de gestão de pessoas.

Enquanto essas mudanças não ocorrem, a equipe de capacitação da Universidade X, que luta por essa causa, tenta dinamizar a gestão por competências dentro da Universidade:

estamos caminhando de uma forma individual com as unidades e a gente construiu agora duas oficinas, uma oficina pra explicar como é que a gente vai elaborar eventos de capacitação por unidade. A unidade vai pegar o resultado do seu mapeamento e ela vai poder fazer os cursos que a gente já ministra aqui normalmente das competências transversais e aqueles eventos que são específicos, ela pode estar fazendo pela unidade dela e a outra oficina ela vai tentar teoricamente mostrar que o mapeamento de competências ele não serve somente para a capacitação, ele vai mostrar que pode ser utilizado na avaliação de desempenho, alocação de pessoas, para concursos públicos, pra fazer o plano de trabalho do servidor e pra tudo que tem relação com a gestão de pessoas que os participantes da oficina podem estar estruturando. O único problema que a gente já está vivendo é que o público alvo que deve vir pra oficina é o que não veio, o que veio são aquelas pessoas que não vão ter o poder de, digamos, avaliar alguém, não vão ter o poder de realizar um concurso público ou de fazer planos de trabalho de equipes, esse é um problema que continua desde o início né, porque o início foi assim (E1).

Tal situação se assemelha a encontrada por Bonder *et al* (2011), ao analisar a gestão por competências no setor público canadense, pois constatou-se que na ausência de qualquer direção sobre o assunto, muitos departamento e agências do serviço público canadense começaram a realizar seus próprios projetos individuais para a implementação da gestão por competências. Assim como no setor público brasileiro, no Canadá há muito que ser feito para integrar os subsistemas de gestão de pessoas a esse modelo de gestão.

Observa-se, assim, na prática, a visão de Longo (2007) de que as melhorias relacionadas a gestão de pessoas são as que enfrentam maiores obstáculos e resistências, assim como podem ser constatados os enormes desafios teóricos e metodológicos colocados às organizações públicas ao ser adotado o conceito de gestão por competências pela Administração Pública Brasileira, conforme destacado no relatório da Conferência Nacional de Recursos Humanos da Administração Pública Federal em 2009. Infere-se, assim, que a gestão por competências no setor público requer mais envolvimento estratégico, além de mais atenção da Administração Pública Federal na apresentação de diretrizes para a implementação da gestão por competências em todos os subsistemas de gestão de pessoas.

5.2 SISTEMA DE TD&E

5.2.1 AVALIAÇÃO DE NECESSIDADES DE CAPACITAÇÃO

Conforme já descrito, necessidades de treinamento são descrições de lacunas de competências, identificando quais competências devem ser treinadas e quais pessoas devem ser capacitadas, de modo que, tais competências transformadas em objetivos instrucionais, facilitem o planejamento de ações de aprendizagem, visando atendê-las (ABBAD *et al*, 2006; PILATI, 2006).

Uma vez que a gestão da capacitação da Universidade X é baseada na gestão por competências, a instituição tem se utilizado da lacuna de competências para avaliar a necessidade de capacitação seguindo os preceitos disponíveis na literatura a respeito do tema. No segundo ciclo de mapeamento de competências da Universidade X foi realizada uma oficina de levantamento das necessidades de capacitação por competências, identificando a lacuna de competências que, aliadas à tabulação das sugestões de capacitação da chefia imediata, constantes no relatório de avaliação de desempenho do ano de 2014, resultaram em quadro de levantamento de necessidade de capacitação disponível no PAC 2015-2016, já

contemplando no referido quadro os eventos de capacitação planejados para atender as demandas apresentadas (PAC, 2015).

Em seu terceiro ciclo de mapeamento, realizou-se, de forma detalhada, o levantamento da lacuna de competências e quais servidores demandam ações de capacitação, conforme já descrito no item 5.1.2 dessa dissertação. O PAC 2017-2018 da Universidade X ainda destaca que, no ano de 2016, houve uma maior integração entre ações da Coordenadoria de Acompanhamento de Desempenho e Carreira e a Coordenadoria de Capacitação resultando na mudança da avaliação de desempenho do referido ano, possibilitando que os gestores avaliassem os servidores com base nas competências mapeadas na instituição e indicassem, baseados em uma relação pré-estabelecida de eventos sugerida pela coordenação de capacitação da universidade, quais servidores deveriam participar das ações de capacitação (PAC, 2017).

Nós, em 2015 e 2016, fizemos um atrelamento do mapeamento e a avaliação de desempenho, então, quando o servidor entra e faz a sua avaliação, ele já faz em cima daquelas competências encontradas no mapeamento, nas competências transversais, depois os gestores também entram no sistema e faz a avaliação de desempenho daquele servidor em cima das mesmas competências, aí é feito um cálculo em cima dessas respostas e em cima dessa média geral é feito o levantamento da lacuna e essa lacuna é trabalhada como a lacuna de capacitação. [...] Em cima do relatório da avaliação de desempenho por competência a gente fez o PAC (E2).

Desta forma, a Universidade X soma à lacuna de competências levantada às avaliações de desempenho, realizando, assim, o levantamento das necessidades de capacitação através do exame das atividades desenvolvidas e a capacidade individual de exercê-las e verificando quais servidores necessitam das ações de capacitação e quais são as ações requeridas, conforme preconiza Lima e Borges-Andrade (2006).

5.2.2 PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO DO TREINAMENTO

Na Universidade X, o PAC subsidia a etapa de planejamento. “O Plano de Ações de Capacitação (PAC) é configurado como norteador das ações de aprendizagem do processo de capacitação, definindo critérios e metodologias voltadas para o desenvolvimento de competências dos servidores” (PAC, 2015, p. 6). O PAC é um dos instrumentos estabelecidos pelo decreto 5.707/2006 e deve ser elaborado pelos órgãos e entidades da Administração Federal servindo de documento para orientação interna que compreenderá os temas, metodologias e ações de capacitação a serem implementadas para habilitação dos servidores.

Nesse ponto, a legislação brasileira se assemelha a legislação de Taiwan, onde uma lei determina que cada agência do setor público deve estabelecer um plano anual de treinamento conforme descrito por Jui-Lan Wu (2013). Porém, no caso de Taiwan, as 900 agências do setor público tiveram suas competências mapeadas de forma conjunta por uma agência responsável pela administração geral de pessoal do setor público do referido país. Tal ação resultou no levantamento das necessidades de treinamento sem a integração da lacuna de competências com a avaliação das diferenças individuais. Jui-Lan Wu (2013) critica tal postura, uma vez que exige que todos os funcionários públicos participem das ações descritas no plano anual de treinamento, independente de terem uma lacuna de competências.

No caso da Universidade X, o PAC é bianual e é construído visando a diminuição das lacunas de competências demandadas no contexto organizacional e busca promover a formação e o aperfeiçoamento do trabalho dos servidores:

[...] o resultado das avaliações de desempenho vão para o relatório, então imagina a quantidade de material gerado pelas avaliações de desempenho. É muito grande, é muito grande as necessidades de capacitação [...] por isso decidimos trabalhar nosso PAC por 2 anos, a gente se organizou e viu qual a nossa capacidade para um ano e a nossa capacidade para o segundo ano e fez o PAC que chamamos de plano de ações de capacitação bianual [...] vimos que não faz sentido fazermos o planejamento só pra um ano e se conseguirmos fazer pra 3 a gente faz pra 3 também, porque isso facilita pra darmos os encaminhamentos necessários até pela questão orçamentária (E2).

O objetivo principal do plano é definido como: “Ser instrumento de planejamento da capacitação por competências de forma a contribuir para a execução da política de desenvolvimento e gestão de pessoas na ‘Universidade X’ ” (PAC, 2017, p. 21).

o nosso planejamento (dos cursos ofertados) são feitos basicamente por toda a equipe do setor de capacitação e a assessoria pedagógica, a gente reúne a equipe, verifica os cursos que precisam ser desenvolvidos, a gente planeja o desenvolvimento dos eventos por dois anos, a realização do nosso PAC e aí a gente organiza por meses e é claro que a constituição dos eventos ela é direcionada pela assessoria pedagógica, a gente sempre consulta os servidores da instituição pra [...] aperfeiçoar esse processo e aí a gente constrói os eventos basicamente nesse ciclo, tentando aperfeiçoar esse processo aqui da universidade, [...] tentando sempre melhorar a competência do servidor naquela área (E3).

No PAC 2015-2016 foram disponibilizadas ações de capacitação por meio de diversas modalidades, entre elas, cursos, oficinas, palestras, oferecendo ainda caminhos para o servidor criar seu roteiro de aprendizagem a partir da construção de trilhas de aprendizagem. Dessa forma, a Universidade X buscou adequar as situações de aprendizagem conforme objetos e perfil de seus servidores, visando facilitar os processos de aprendizagem conforme recomenda *Abbad et al* (2006).

O referido PAC foi elaborado conforme as linhas de desenvolvimento de competências organizacional, específica e gerencial seguindo, assim, a legislação vigente que normatiza o PAC na administração federal. Para o bom funcionamento da metodologia escolhida, foi estipulada a carga horária mínima e máxima para integralização da trilha de aprendizagem, devendo o servidor totalizar uma carga horária mínima de 60 horas para cumprir o que denominaram de trilha básica e mínimo de 100 horas para percorrer a denominada trilha avançada (PAC, 2015).

Além das sete trilhas propostas, que totalizavam quarenta eventos, o PAC 2015-2016 ainda disponibilizou 21 eventos de capacitação oferecidos pela Coordenação de Capacitação da Universidade X, somando-se ainda as parcerias, com três eventos do PRONATEC – Serviço Público e cinco da ENAP, totalizando sessenta e nove eventos listados no referido PAC, subdivididos nas três linhas de desenvolvimento (organizacional, específica e gerencial), contendo: público alvo, evento, objetivo, período de oferecimento e carga horária (PAC, 2015).

Para o biênio 2017-2018, o PAC da Universidade X foi elaborado seguindo as linhas de desenvolvimento, conforme determinado no decreto 5.825/2006:

I - iniciação ao serviço público: visa ao conhecimento da função do Estado, das especificidades do serviço público, da missão da IFES e da conduta do servidor público e sua integração no ambiente institucional;

II - formação geral: visa à oferta de conjunto de informações ao servidor sobre a importância dos aspectos profissionais vinculados à formulação, ao planejamento, à execução e ao controle das metas institucionais;

III - educação formal: visa à implementação de ações que contemplem os diversos níveis de educação formal;

IV - gestão: visa à preparação do servidor para o desenvolvimento da atividade de gestão, que deverá se constituir em pré-requisito para o exercício de funções de chefia, coordenação, assessoramento e direção;

V - inter-relação entre ambientes: visa à capacitação do servidor para o desenvolvimento de atividades relacionadas e desenvolvidas em mais de um ambiente organizacional e

VI - específica: visa à capacitação do servidor para o desempenho de atividades vinculadas ao ambiente organizacional em que atua e ao cargo que ocupa.

O PAC 2017-2018 apresenta os resultados esperados com sua execução, além de descrever os recursos que serão utilizados para o desenvolvimento do referido planejamento. Em se tratando de recursos tecnológicos, a Universidade X conta com o Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos (SIGRH) permitindo o acesso aos eventos de capacitação via internet. “O sistema consiste numa ferramenta de tecnologia da informação com o objetivo de planejar, controlar e fornecer suporte aos procedimentos de recursos humanos da instituição” (PAC, 2017, p.23).

Desde o início de 2016, o módulo de Capacitação do SIGRH vem sendo utilizado para acompanhar a lista de eventos com inscrições abertas, realizar inscrição, realizar a avaliação de satisfação e emitir certificado *on-line*, após conclusão do evento, entre outros processos (PAC, 2017, p.23).

Com a utilização do SIGRH, as inscrições dos servidores passaram a ser homologadas, previamente a seleção, pelo Agente de Capacitação e pelo gestor da unidade. A Universidade X criou, desde 2011, o papel do Agente de Capacitação, para atuar como agente de comunicação entre a Coordenação de Capacitação e as

demais unidades, “servindo de referência em casos de consulta sobre as demandas, de coleta de informações referentes à capacitação e de homologação de inscrições” (PAC, 2017, p.24).

A Universidade X conta ainda com a contratação de facilitadores internos (servidores efetivos da Universidade X) e externos (sem vínculo com a Universidade) para a realização dos eventos de capacitação, formando um banco de dados alimentado por Edital Público lançado bianualmente, priorizando a contratação de facilitadores internos em atendimento à Política de Valorização do Servidor da Universidade X. Para a execução do PAC 2017 foi disponibilizado o valor de R\$ 421.000,00, recursos previstos no Plano de Gestão Orçamentária da Universidade X, alocados no Plano Interno de Desenvolvimento dos Servidores (PAC, 2017). Recurso orçamentário que, segundo relatado durante o grupo focal, atende hoje a demanda das ações de capacitação:

[...] eu acho que hoje (o orçamento disponibilizado para a capacitação) atende, a gente tenta otimizar o uso dele, [...] aqui tem um plano interno diferenciado um pra capacitação e outro para qualificação dos servidores, então acho que é suficiente, se a gente conseguir otimizar o uso desse, a gente pode ampliar esse investimento (E2).

Conforme já mencionado, as inscrições para os eventos de capacitação são efetuadas pelos próprios servidores no SIGRH e homologadas previamente à seleção que dispõe de critérios:

quando a gente oferta uma oficina, um curso, a gente tem uma quantidade de vaga devido ao espaço que nós temos aqui das salas de aula, o laboratório de informática de 20 a 30 vagas, só que nós temos uma demanda muito grande, principalmente em oficinas ligadas à sistemas, softwares, então a gente usa critérios que são basicamente as atividades que esses servidores desempenham dentro da Universidade, se são ligadas a temática do curso e também a justificativa que eles escrevem no sistema na hora da inscrição, que é colocando quais são as necessidades dentro do cotidiano de trabalho deles, o que eles precisam, quais são as dificuldades, são esses dois os critérios principais que se faz a seleção dos servidores que vão participar dos cursos (E3).

São também critérios para prioridade na seleção:

- Existir correlação entre as competências propostas para o evento de capacitação e as atividades desenvolvidas pelo servidor, inclusive gestores, na unidade ou no ambiente organizacional;
- Ser indicado para participar de ações de capacitação por meio da Avaliação de Desempenho e/ou do Mapeamento de Competências;
- Não ter abandonado (evadido) evento(s) de capacitação nos últimos 12 meses;
- Possuir maior tempo de efetivo exercício no serviço público federal;
- Em caso de turma exclusiva, ser indicado pela unidade para participar da turma (PAC, 2017, p.27; 28).

Novamente, para o PAC 2017-2018, a Universidade X conta com parceria para o oferecimento dos cursos listados seguindo as linhas de desenvolvimento definidas, conforme exemplo⁵:

Quadro 4: Exemplo de eventos de capacitação disponibilizados no PAC 2017-2018

Linha de desenvolvimento iniciação ao serviço público						
Competência	Nome do Evento	Tipo de Evento	CH	Meta Física	Período	Objetivo
Responsabilidade	Acolhimento Institucional dos Novos Servidores	Seminário	20h	200	Setembro	Recepcionar os servidores recém-ingressos na Universidade X, da capital e dos campi, possibilitando-lhes conhecer a história, a visão, a missão e o funcionamento da Universidade, assim como proporcionar-lhes experimentar o sentimento de pertencimento e de integração institucional.
	Formação Inicial para Carreira Pública	Curso a distância	80h	150	Outubro	Capacitar TAES e docentes recém-nomeados, para o cumprimento dos seus direitos e deveres como servidores públicos da Universidade, de acordo com as normas institucionais e da legislação federal vigente.

Fonte: Adaptado do PAC 2017-2018.

⁵ São apresentados, no Anexo B dessa dissertação, mais exemplos de eventos de capacitação disponibilizados no PAC 2017-2018.

O planejamento instrucional na Universidade X é elaborado de forma criteriosa e completa em consonância com o que é apresentado na literatura a respeito do tema. O setor de capacitação conta com assessoria pedagógica permanente em sua equipe para a formulação das ações de capacitação, permitindo, assim, a seleção e a criação de situações de aprendizagem adequadas aos objetivos, ao perfil dos participantes e ao contexto em que se darão as ações de capacitação, visando, conforme explica *Abbad et al* (2006), facilitar os processos de aquisição, retenção e transferência de aprendizagem, melhorando, assim, os resultados com as ações de capacitação.

5.2.3 AVALIAÇÃO DO TREINAMENTO

A avaliação da Universidade X contempla dois níveis: satisfação e aprendizagem. A avaliação da satisfação ou reação, conforme se apresenta na literatura por *Borges-Andrade* (2006), busca a opinião dos participantes sobre os diversos aspectos das ações de capacitação. Para a Universidade X, essa avaliação:

tem o objetivo de verificar o grau de satisfação dos participantes, em relação ao desempenho do facilitador, ao conteúdo, à metodologia, à infraestrutura e ao material didático, com a finalidade de melhorar o que foi planejado para ser desenvolvido na atividade de capacitação. É realizada ao final de cada evento de capacitação, está disponível no sistema SIGRH e é um requisito para solicitação do certificado de conclusão do evento (PAC, 2017, p.29).

A avaliação de aprendizagem representa a aquisição pelos participantes das competências estabelecidas nos objetivos, e, na Universidade X, é definida com os facilitadores de acordo com as especificidades dos eventos e objetivos a se alcançar, podendo ser realizada por meio de provas, debates, simulações, entre outros. “Ela pode ser diagnóstica ou somatória e objetiva mostrar o processo de aquisição de competências ao longo da capacitação” (PAC, 2017, p.29). Neste sentido complementa o participante do grupo focal:

No sistema sisrh, onde faz a inscrição, o cursista ao final do curso, faz sua avaliação e ele avalia o curso lá, mas é uma avaliação bem objetiva, nós aqui do setor de capacitação sentimos falta de uma avaliação mais crítica, onde eles pudessem descrever algumas questões e algumas sugestões, então nós criamos uma avaliação mais subjetiva, como a nossa conversa mais futuramente, a intenção nossa, da equipe, junto da coordenação, é que essa parte subjetiva seja contemplada junto com a objetiva lá no sisrh, numa única só, para que a gente não faça em dois momentos essa avaliação, até porque gera, às vezes, algumas questões de mau entendimento, então é preciso fazer logo ao término do curso para adquirir o certificado, então as vezes a gente deixa de mensurar essa satisfação dele aqui enquanto cursista (E4).

Destarte, o processo de avaliação dos treinamentos na Universidade X ainda necessita de melhor estruturação e está sendo aperfeiçoado. Quanto aos resultados alcançados com as ações de capacitação:

Nós temos os relatórios semestrais e a gente optou por fazer os relatórios em cima dos cursos e oficinas, que é uma carga horária maior, e não fizemos das palestras, as palestras a gente puxa pelo próprio SISRH que nos dá os relatórios que a gente precisa. Mas da parte subjetiva, aplicamos nos cursos e oficinas e está sendo satisfatório, na sua grande maioria, a gente tem um retorno, um feedback muito positivo (E4).

Em notícia vinculada na página da universidade revela que, no ano de 2017, foram realizados 57 eventos previstos no PAC entre cursos, palestras e oficinas, sendo ofertadas 4.352 oportunidades de capacitação que podem ser aproveitadas por 3.407 servidores da Universidade X, um número expressivo de capacitações que leva a crer que a capacitação baseada na lacuna de competências tem permitido avanços para a instituição. Para os participantes do grupo focal, é louvável os avanços alcançados na implementação da gestão por competências em termos de capacitação.

5.3 DIRETRIZES PARA IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO POR COMPETÊNCIAS EM ORGANIZAÇÕES PÚBLICAS

A partir da análise da implementação da gestão por competências e sua aplicação na gestão da capacitação na Universidade X e tendo por base o sistema de gestão por competências proposto por Brandão e Bahry (2005), são propostas as seguintes diretrizes para implementação da gestão por competências em instituições públicas que ainda não implementaram esse modelo de gestão:

- Formulação, no PDI, de indicadores de desempenho esperados a partir da captação e desenvolvimento das competências necessárias à organização, buscando envolver os gestores estratégicos no processo de implementação;
- Formação de equipe para o mapeamento das unidades da organização, buscando pessoas com amplo conhecimento das atividades de sua unidade a fim de obter informações mais precisas das competências demandadas para a execução das atividades. O mapeamento de competências deve, assim, somar à análise documental, o uso de entrevistas, questionários, grupos focais para identificação da lacuna de competências existente. É importante ainda que, nesse momento, sejam identificadas as prioridades de competências a serem trabalhadas a fim de otimizar os recursos disponíveis para atender ao máximo as demandas da organização;
- Desenvolver as competências necessárias, por meio da elaboração do PAC com base na lacuna de competências encontrada, a fim de minimizá-la ou eliminá-la com ações de capacitação adequadas aos objetivos e perfil de seus servidores visando facilitar os processos de aprendizagem;
- Alocar seus servidores de acordo com suas competências a fim de potencializar as competências não aproveitadas minimizando a lacuna encontrada;
- Desenvolver um instrumento de avaliação de desempenho com base nas competências mapeadas, permitindo, assim, a avaliação por parte da chefia imediata que poderá contribuir para a identificação das demandas e prioridades das competências a serem trabalhadas, sendo seu resultado

incorporado à lacuna de competências para subsidiar a elaboração do PAC, otimizando os recursos disponíveis para capacitação dos servidores;

- Avaliar o sistema de capacitação a fim de verificar sua efetividade permitindo melhorar os pontos falhos, assim como, avaliar os resultados alcançados com base nos indicadores formulados no PDI para que se possa obter o *feedback* da implementação da gestão de pessoas por competências e aperfeiçoar o que for necessário.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou analisar como é desenvolvido o sistema de TD&E em uma Universidade Federal que se baseia na gestão por competências. A referida Universidade iniciou seu mapeamento de competências em 2011 e, a partir de 2015, as informações levantadas passaram a subsidiar a gestão da capacitação na instituição. Para atender ao objetivo, foi analisada a implementação da gestão por competências na Universidade, bem como todo seu sistema de TD&E por meio de pesquisa documental que incluiu documentos oficiais como PDI, PAC e relatórios de gestão. Realizou-se também uma reunião com grupo focal, composto por parte da equipe envolvida nesse processo, para obter mais informações dos servidores sobre a implementação da gestão por competências em todas suas etapas, assim como, identificar como funciona o sistema de TD&E baseado nesse modelo de gestão.

Quanto ao primeiro objetivo específico, “analisar a implementação da gestão por competências na referida Universidade”, foi possível levantar que a Universidade X busca a integração da gestão por competências com seu planejamento estratégico, conforme primeira etapa proposta por Brandão e Bahry (2005), embora tenham sido relatadas diversas dificuldades, tanto de apoio do gestor estratégico, quanto ao uso dos documentos oficiais: o caráter mutável da Universidade, a demora na atualização de documentos oficiais, em grande parte devido a estrutura burocrática do serviço público, não permite que tais documentos expressem a realidade vivenciada. Assim, a equipe busca integrar as informações disponíveis nos documentos estratégicos às informações coletadas diretamente com os servidores de cada unidade para a obtenção dos dados atualizados. Pôde-se observar, assim, que há muitas barreiras a serem rompidas no serviço público, conforme apresentam diversos autores na literatura estudada, como a burocracia, a inércia, bem como inúmeras limitações legais e culturais.

O mapeamento de competências na Universidade, segunda subcategoria analisada, ocorreu em três ciclos: o primeiro ciclo foi iniciado em 2011, após ter seu projeto de mapeamento agraciado com o fomento do MPOG e contou com a parceria do laboratório de pesquisa da faculdade de Psicologia da Universidade,

tendo sido mapeadas 31 competências nessa primeira etapa. No segundo ciclo, foi realizada, no ano de 2014, uma oficina de levantamento das necessidades de capacitação por competências, tendo como referências as 31 competências levantadas no ciclo anterior e outras 75 disponíveis no banco de dados do laboratório de pesquisa. Essas 106 competências trabalhadas na oficina foram condensadas, posteriormente, em 27 competências subdivididas em pessoais, gerenciais e administrativas das quais resultaram nos eventos de capacitação programados no PAC 2015-2016. No terceiro ciclo, executado entre 2015 e 2017, ocorreu a validação das competências transversais através de grupos focais, bem como a avaliação das necessidades de capacitação na opinião dos servidores, sendo disponibilizados a eles questionário eletrônico.

Em todos os ciclos do mapeamento da Universidade X foram combinados diversos métodos e técnicas de pesquisa social para a identificação da lacuna de competências, compreendendo, pesquisa documental, entrevistas, questionários e grupos focais, conforme recomenda Brandão e Bahry (2005), Brasil (2013), Lapolli (2010), entre outros. Dessa forma, o mapeamento subsidia as tomadas de decisões e planejamento dos diversos subsistemas de gestão de pessoas baseados nas competências. Essa possibilidade de agregar novos subsistemas de gestão de pessoas à gestão por competências foi um dos principais desafios apontados no grupo focal.

A Universidade X tem utilizado os resultados do mapeamento de competências no subsistema de capacitação como base para a construção do PAC 2015-2016 e PAC 2017-2018, sendo neste último, incorporado também os resultados da avaliação de desempenho de 2016. A avaliação de desempenho, conforme relatado na reunião com o grupo focal, ainda não compacta todas as competências da instituição, contemplando apenas 10 de um total de 27 competências, chamadas de transversais. Eles aguardam a reconstrução do sistema informatizado de avaliação de desempenho que permita a realização dessas avaliações na totalidade de competências. Enquanto a tecnologia ainda não tem os auxiliado nesse sentido, ficam com esse subsistema de gestão de pessoas executado de maneira incompleta.

O subsistema captação ou seleção é objeto de discussão na literatura analisada sobre o uso da gestão por competências nos diversos subsistemas de gestão de pessoas no setor público, uma vez que o ingresso nesse se dá através de concursos públicos. Assim, também na Universidade X, não foi possível incorporar amplamente a gestão por competências nesse subsistema de gestão de pessoas, tendo realizados apenas alguns concursos para cargos específicos baseados nas competências.

Pôde-se levantar, na reunião com o grupo focal, que a implementação da gestão por competências na Universidade, e no setor público brasileiro em geral é um processo em construção que requer mais diretrizes para que sua implementação seja realizada na totalidade dos subsistemas de gestão de pessoas. A própria legislação vigente, o decreto 5.707/2006, trata apenas do subsistema capacitação, enquanto que na literatura a respeito da gestão por competências, é possível constatar que é uma política muito mais ampla, que tem capacidade de otimizar os diversos subsistemas de gestão de pessoas.

Na Universidade X, a busca pela implementação da gestão por competências se deu de “baixo para cima”, conforme relato do grupo focal, requerendo, assim, para sua concretização, mais apoio dos gestores estratégicos. Para os participantes do grupo focal são louváveis os resultados alcançados em termos de capacitação, mas melhores resultados na implementação da gestão por competências requer um engajamento de todos na universidade. Longo (2007, p.16) bem resume essa ambiguidade: “Em suma, melhorar a gestão das pessoas é visto em nossos dias como um dos desafios principais da gestão pública e, ao mesmo tempo, como o que enfrenta maiores obstáculos e resistências”.

No que se refere ao segundo objetivo específico, “analisar na Universidade o processo de avaliação de necessidades de TD&E”, pôde-se perceber que a Universidade X segue os preceitos disponíveis na literatura a respeito do tema como Abbad *et al* (2006) e Pilati (2006). Como a gestão por competências já está incorporado nesse subsistema na Universidade, a instituição tem-se utilizado da lacuna de competências para avaliar as necessidades de capacitação. Soma-se, ainda, a lacuna levantada durante o mapeamento de competências às avaliações de desempenho, obtendo, assim, a capacidade individual de exercer as atividades

demandadas, quais ações de capacitação requeridas e quais servidores necessitam participar das ações.

Já o terceiro objetivo específico referente a análise do planejamento e execução do treinamento, ele foi alcançado mediante análise do Plano de Ações de Capacitação (PAC), bienal na Universidade X. O PAC é um dos documentos previstos no decreto 5.707/2006 e é o instrumento de planejamento de capacitação por competências na universidade analisada.

No PAC da Universidade X são disponibilizadas ações de capacitação por meio de diversas modalidades, entre elas cursos, oficinas, palestras, entre outros, buscando adequar as situações de aprendizagem conforme objetivos e perfil dos servidores de forma a otimizar o processo de aprendizagem, preconizado por Abbad *et al* (2006). Nesse processo de planejamento e execução do treinamento, a Universidade X conta com assessoria pedagógica permanente, estando esses servidores alocados no setor de capacitação da Universidade, viabilizando, assim, o planejamento das ações de TD&E.

A Universidade X utiliza o módulo “Capacitação” do Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos (SIGRH), permitindo o acesso dos servidores via internet aos eventos ofertados para realização de suas inscrições. Também foi verificado que os recursos orçamentários, disponibilizados para a capacitação e qualificação dos servidores, atendem hoje à demanda, conforme relatado no grupo focal. Conclui-se, assim, que o planejamento instrucional na Universidade X é elaborado de forma criteriosa e completa buscando minimizar a lacuna de competências encontrada.

Por fim, no quarto e último objetivo específico, “analisar como são feitas as avaliações das ações de TD&E executadas”, constatou-se que a avaliação na Universidade X contempla dois níveis: satisfação e aprendizagem. Essas avaliações ocorrem pelo SISRH, sendo requisito para obtenção do certificado. Porém, conforme verificado no grupo focal, trata-se de uma avaliação bem objetiva que não permite a avaliação crítica dos cursistas nem a inclusão de sugestões. Buscando uma avaliação mais subjetiva, a equipe de capacitação da universidade tem aplicado nos cursos e oficinas, que possuem uma carga horária maior, uma segunda avaliação para perceber aspectos mais subjetivos. A equipe espera que, em breve, essa parte

subjetiva seja incorporada à objetiva no SISRH para que tal avaliação não ocorra em dois momentos, evitando, assim, mau entendimento de algumas questões. Essa junção das avaliações permitirá ainda a obtenção de um único relatório com os resultados obtidos, o que hoje ocorre de maneira à parte.

Assim, o processo de avaliação dos treinamentos na Universidade X ainda necessita de melhor estruturação para obter informações úteis em relação aos cursos ofertados permitindo as correções necessárias no sistema instrucional conforme preconiza Borges-Andrade (2006).

Nas avaliações subjetivas aplicadas aos cursos e oficinas, que permitem uma melhor análise da equipe, tem-se obtido um retorno muito positivo das ações ofertadas, os relatórios têm mostrado que o sistema instrucional é satisfatório. Percebe-se assim que o sistema de TD&E baseado na gestão por competências têm alcançado avanços para a universidade.

Tendo adotado como preceitos nessa dissertação os três fatores básicos propostos por Le Boterf (1999) para o desenvolvimento de competências profissionais, depreende que a universidade estudada contempla os dois fatores que estão ao seu alcance: fornece um ambiente de trabalho e estilo de gestão que incentiva a aprendizagem e disponibiliza um sistema de formação ao indivíduo satisfatório. O terceiro fator, o interesse do indivíduo em aprender, é intrínseco ao indivíduo e, portanto, alheio à instituição.

Em suma, o estudo de caso realizado nesse trabalho permite concluir que o sistema de TD&E baseado na gestão por competências é desenvolvido tendo por base o mapeamento de competências buscando desenvolver ações de capacitação que diminuam a lacuna de competências encontrada para o alcance de melhores resultados para a organização e para agregar valor às pessoas.

Conclui-se ainda que a efetiva implementação da gestão por competências nas organizações públicas brasileiras ainda tem um longo caminho a ser percorrido. Inúmeros são os desafios inerentes ao setor público a serem superados, requerendo uma legislação mais ampla e com mais direcionamentos para que a gestão por competências seja incorporada em todos os subsistemas e possa de fato representar a consolidação de uma política de gestão de pessoas eficiente e capaz de atender as demandas do setor público no Brasil.

Este estudo tem a limitação de oferecer uma visão parcial do fenômeno estudado uma vez que a universidade analisada ainda busca aprimorar seu sistema de TD&E, principalmente no que se refere à avaliação do sistema instrucional. Também não contempla a visão dos demais servidores da universidade sobre a política adotada, ficando a participação no grupo focal restrita à equipe de capacitação. Todavia, espera-se que as análises apresentadas contribuam para nortear outras instituições públicas que buscam a implementação da gestão por competências nesse e em outros subsistemas da gestão de pessoas.

Sugere-se, para pesquisas futuras, a construção de diretrizes ou sistemas que possam estruturar a utilização da gestão por competências nos diversos subsistemas de gestão de pessoas para o setor público. A mesma pesquisa poderia ainda ser desenvolvida em outras Universidades Federais para obter uma visão mais abrangente dos resultados alcançados com a implementação da gestão por competências nestas instituições.

REFERÊNCIAS

ABBAD, Gardênia da Silva; FREITAS, Isa Aparecida de; PILATI, Ronaldo. Contexto de trabalho, desempenho competente e necessidades em TD&E. In: BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; ABBAD, Gardênia da Silva; MOURÃO, Luciana; [et al]. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 231-254.

ABBAD, Gardênia da Silva; ZERBINI, Thais; CARVALHO, Renata Silveira; MENESES, Paulo Murce. Planejamento Instrucional em TD&E. In: BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; ABBAD, Gardênia da Silva; MOURÃO, Luciana; [et al]. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 289-321.

ABRUCIO, Fernando Luiz; PEDROTI, Paula; PÓ, Marcos Vinicius. A formação da burocracia brasileira: a trajetória e o significado das reformas administrativas. In: LOUREIRO, Maria Rita; ABRUCIO, Fernando Luiz; PACHECO, Regina Sílvia. **Burocracia e Política no Brasil: desafios para a ordem democrática no século XXI**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010. 392 p.

AMARAL, Cristiana Alves do. **Gestão por Competências no Ministério da Educação: um Estudo de Caso à Luz da Inovação em Serviços**. 2013. 166 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública) – Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação, Universidade de Brasília, Brasília.

AMARAL, Helena Kerr do. Desenvolvimento de competências de servidores na administração pública brasileira. **Revista do Serviço Público**, Brasília, p.549-563, out/dez. 2006. Disponível em: <http://antigo.enap.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2546>. Acesso em: 22 nov. 2016.

ANDRADE, Carolina Riente de. **A experiência dos empreendedores públicos no governo de Minas Gerais: “trabalho de formiguinha, tentando tirar água de pedra”**. 2013. 277 f. Tese (Doutorado em Administração) – Departamento de Ciências Administrativas, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte;

ARAÚJO, Luis César G. de; GARCIA, Adriana Amadeu. **Gestão de pessoas: estratégias e integração organizacional**. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BITENCOURT, Claudia Cristina. **A Gestão de Competências Gerenciais – A Contribuição da Aprendizagem Organizacional**. Tese de Doutorado. Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BONDER, Arie, et al. "Competency-Based Management--an integrated approach to human resource management in the Canadian public sector." **Public Personnel Management**, Spring 2011, p.1+. Academic OneFile. Disponível em: <<http://link.galegroup.com/apps/doc/A269776282/AONE?u=capes&sid=AONE&xid=4aa56f80>>. Acesso em: 2 mai. 2018.

BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Avaliação integrada e somativa em TD&E. In: BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; ABBAD, Gardênia da Silva; MOURÃO, Luciana; [et al]. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 343-358.

BRANDÃO, Hugo Pena; BAHRY, Carla Patrícia. Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 56 (2), p. 179-194, abr/jun. 2005. Disponível em: <<https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/224>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

BRANDÃO, Hugo Pena; GUIMARÃES, Tomás de Aquino. Gestão de competências e Gestão de desempenho: Tecnologias distintas ou Instrumentos de um mesmo Construto? **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 41, n. 1, p. 8-15, jan/mar. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-75902001000100002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 16 nov. 2016.

BRASIL. Decreto 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. **Diário Oficial da União**, 24 fev.2006.

_____. Decreto 5.825, de 29 de junho de 2006. Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei no 11.091, de 12 de janeiro de 2005. **Diário Oficial da União**, 30 jun. 2006.

_____. Decreto 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 12 jan. 2005.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 27, de 15 de junho de 2014. Institui o Plano Nacional de Desenvolvimento Profissional dos servidores integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das instituições federais de ensino vinculadas ao Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jan. 2014. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=16/01/2014&jornal=1&pagina=26&totalArquivos=92>>. Acesso em: 18 set. 2017.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Guia de Mapeamento e Avaliação de Competências para a Administração Pública Poder Executivo**. Brasília, DF, 2013. 104 p. Disponível em: <http://www.gespublica.gov.br/sites/default/files/documentos/guia_de_referencia_pratico-mapeamento-14-08-13.pdf>. Acesso em: 3 mai. 2017.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Recursos Humanos. **Relatório final da Conferência Nacional de Recursos Humanos da Administração Pública Federal – 2009: a democratização das relações de trabalho: Um novo olhar sobre a política de gestão de pessoas da Administração Pública Federal**. Brasília: MP, 2009. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Recursos_APF/relatorio_1_conferencia_recursos_humanos_administracao_publica_federal.pdf>. Acesso em: 4 mai. 2017.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 7 mai. 2017.

BURIGO, Carla Cristina Dutra; LAUREANO, Rogério João. Desafios e Perspectivas da Gestão por Competência na Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista GUAL**, Florianópolis, v.6, n.1, p.197-211, jan. 2013.

CALDAS, Miguel Pinto; TONELLI, Maria José; LACOMBE, Beatriz. Desenvolvimento histórico do RH no Brasil e no mundo. In: BOOG, Gustavo; BOOG, Magdalena. **Manual de gestão de pessoas e equipes**. São Paulo: Gente. p.59-84. 2002.

CAPUANO, Ethel Airton. Gestão por competências no setor público: experiências de países avançados e lições para o Brasil. **Revista do Serviço Público**. Brasília, v. 66 (3): p. 371-394, jul/set, 2015.

CARBONE, Pedro Paulo; *et al.* **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

CARVALHO, Antônio Ivo de; *et al.* **Escolas de governo e gestão por competências: mesa-redonda de pesquisa-ação**. Brasília: ENAP, 2009.

COSTA, Frederico Lustosa da. Brasil: 200 anos de Estado; 200 anos de administração pública; 200 anos de reformas. In: **RAP – Revista de Administração Pública**: Rio de Janeiro, set/out. 2008, 42 (5): 829-874.

COSTA, Thiago Dias; JUNIOR, João Cauby de Almeida. Mapeamento de Competências Individuais dos Servidores Técnicos-Administrativos da Universidade Federal do Pará. In: **VI Congresso CONSAD de Gestão Pública**. Painel 05/017, Brasília, 2013.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**; Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. 248 p.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUTRA, Joel Souza. Gestão do desenvolvimento e da carreira por competência. In: DUTRA, Joel Souza; et al. **Gestão por competências: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas**. São Paulo: Editora Gente, 2001.

DUTRA, Joel Souza; *et al.* Absorção do Conceito de Competência em Gestão de Pessoas: A Percepção dos Profissionais e as Orientações Adotadas pelas Empresas. **EnANPAD**, Salvador: 2006.

FISCHER, André Luiz. Um resgate conceitual e histórico dos modelos de gestão de pessoas. In: LIMONGI-FRANÇA, Ana Cristina; et al. **As pessoas da organização**. São Paulo: Editora Gente, 2002. p.11-34.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o Conceito de Competência. **RAC**, Edição Especial, p. 183-196, 2001.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Alinhando Estratégia e Competências. **RAE**, vol. 44, nº1, p. 44-57, 2004.

FREITAS, Isa Aparecida de; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; ABBAD, Gardênia da Silva; PILATI, Ronaldo. Medidas de Impacto de TD&E no trabalho e nas organizações. In: BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; ABBAD, Gardênia da Silva; MOURÃO, Luciana; [et al]. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 489-504.

FREITAS, Isa Aparecida de; BRANDÃO, Hugo Pena. Trilhas de aprendizagem como estratégia de TD&E. In: BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo.; ABBAD, Gardênia da Silva; MOURÃO, Luciana; [et al]. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. P. 97-113.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed, 8. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

GUIMARÃES, Tomás de Aquino; BRUNO-FARIA, Maria de Fátima; BRANDÃO, Hugo Pena. Aspectos metodológicos do diagnóstico de competências em organizações. In: BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; ABBAD, Gardênia da Silva; MOURÃO, Luciana; [et al]. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 216-230.

HONDEGHEM, Annie; HORTON, Sylvia; SCHEEPERS, Sarah. Modelos de gestão por competências na Europa. **Revista do Serviço Público**. Brasília, 57 (2): 241-258 abr/jun 2006.

LANDFELDT, Isabela Machado Papalardo. **Gestão por Competências em Universidades Públicas Federais: Análise de Modelos, Aspectos que Influenciam sua Adoção e Respectivos Impactos**. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

LAPOLLI, Juliana. **Mapeamento de competências: teoria e prática**. Florianópolis: Pandion, 2010.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a Competência dos Profissionais**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LIMA, Susana M. Valle; BORGES-ANDRADE, Jairo E. Bases conceituais e teóricas de avaliação de necessidades em TD&E. In: BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; ABBAD, Gardênia da Silva; MOURÃO, Luciana; [et al]. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 199-215.

LIMA JÚNIOR, Olavo Brasil. As reformas administrativas no Brasil: modelos, sucessos e fracassos. **Revista do Serviço Público**, v. 49, n. 2, abr/jun 1998, p. 5-32.

LONGO, Francisco. **Mérito e Flexibilidade: A gestão das pessoas no setor público**. São Paulo: Fundap, 2007. 246 p.

MARCELINO Gileno Fernandes. Em busca da flexibilidade do Estado: o desafio das reformas planejadas no Brasil. **RAP – Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, Maio/Jun. 2003, 37 (3): 641-659.

MCCLELLAND, David C. Testing for Competence Rather Than for “Intelligence”. **American Psychologist**. 1973.

MELLO, Simone Portella Teixeira de; SILVA, Francielle Molon da. A Gestão por Competências na Prática: Possibilidades e Resistências no Setor Público Federal Brasileiro. **XXXVII Encontro da ANPAD**, Rio de Janeiro, setembro, 2013.

MESSEDER, J. E. C. Recursos humanos e transformação social: onde se encontram os desafios? **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, 23(4) 49-61, ago/out 1989.

MONTEZANO, Lana; JUNIOR, José Bento Carlos Amaral; ISIDRO-FILHO, Antônio. Priorização do desenvolvimento de competências em organização pública. **Revista Serviço Público**. Brasília, 68 (4) 785-806, out/dez, 2017.

OCDE. **Avaliação da Gestão de Recursos Humanos no Governo**. Relatório da OCDE: Brasil 2010, Governo Federal. Título original: “Reviews of Human Resource Management in Government: Brazil 2010 – Federal Government.” Tradução: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Brasil.

OSÓRIO, Karen Kellen Silva dos Santos. **Os Desafios da Gestão por Competências: uma Possível Contribuição para as Organizações Públicas**. Dissertação de Mestrado. Fundação Getúlio Vargas. Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Rio de Janeiro, 2016.

PACHECO, Regina Sílvia. Política de recursos humanos para reforma gerencial: realizações do período 1995-2002. **RSP**. Revista do Serviço Público. Ano 53, n. 4, out-dez/2002.

PANTOJA, Maria Júlia; CAMÕES, Marizaura Reis de Souza; BERGUE, Sandro Trescastro (org.). **Gestão de Pessoas: bases teóricas e experiências no setor público**. Brasília: ENAP, 2010.

PANTOJA, Maria Júlia; IGLESIAS, Marcia; BENEVENUTO, Renata; PAULA, Arlete de. Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal na Administração Pública Federal: uma Caracterização da Capacitação por Competências na Administração Pública Federal. In: V Congresso CONSAD de Gestão Pública. **Painel 41/148**, Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.escoladegestao.pr.gov.br/arquivos/File/2013/V_CONSAD/148.pdf>.

PANTOJA, Maria Júlia; IGLESIAS, Marcia. Mapeamento de competências em diferentes tipologias na administração pública federal. In: VI Congresso Consad de Gestão Pública. **Painel 05/018**, Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.escoladegestao.pr.gov.br/arquivos/File/2013/V_CONSAD/VI_CONSAD/018.pdf>.

PAULA, Ana Paula Paes de. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **RAE**. Vol. 45, Nº1. jan/mar 2005

PEREIRA, Grazielle Cristine. **Competências Individuais dos Assistentes em Administração da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2016. 169 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional) – Departamento de Administração e Contabilidade, Universidade Federal de Viçosa, Florestal.

PILATI, Ronaldo. História e importância de TD&E. In: BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; ABBAD, Gardênia da Silva; MOURÃO, Luciana; [et al]. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 159-176.

PIRES, Alexandre Kalil; et al. **Gestão por competências em organizações de governo: mesa-redonda de pesquisa-ação**. Brasília: ENAP, 2005.

PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. The core competence of the corporation. **Harvard Business Review**, v. 68, n. 3, p. 79-91, 1990.

ROCHA, Guilherme Busch. **Qual é o Ganho Social na Gestão por Competências? A Percepção dos Funcionários de uma Universidade Pública Brasileira**. 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Organizações) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

ROMANO, José Maurício Tomé. **Benchmarking para implementação do modelo de gestão de pessoas por competências na Universidade Federal de Goiás: Multicasos**. 2016. 320f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdades Alves Faria, Goiânia.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. São Leopoldo/RS, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009

SANSUR, Amyra Moyzes; FLEURY, Maria Tereza Leme. Gestão por Competências e Ganho Social para o Trabalhador: Categorias de Análise. In: I Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho, 2007, Natal. **Anais...** Natal, 2007.

VARGAS, Miramar Ramos Maia. Treinamento e desenvolvimento: reflexões sobre seus métodos. **Revista de Administração**. São Paulo, v. 31, n. 2, p. 126-136. abr/jun. 1996.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

WAHRLICH, Beatriz Marques de Souza. Reforma administrativa federal brasileira: passado e presente. **Revista de Administração Pública**, v. 8, p. 27-75, 1974.

WU, Jui-Lan. "The study of competency-based training and strategies in the public sector: experience from Taiwan." **Public Personnel Management**, June 2013, p. 259+. Academic OneFile. Disponível em: <<http://link.galegroup.com/apps/doc/A336671664/AONE?u=capes&sid=AONE&xid=120b195a>>. Acessado em: 2 mai. 2018.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 5. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2015

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. Tradução Maria Helena C. V. Trylinski. São Paulo: Atlas, 2001.

APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS QUE INICIARAM A IMPLEMENTAÇÃO DA GESTÃO POR COMPETÊNCIAS

Iniciou a implementação da gestão por competências?	
Sim	Não
UFABC, UFCG, UFF, UFJF, UFPA, UFPB, UFRN, UFRRJ, UFT, UFTM, UNB.	FURG, UFAC, UFAL, UFAM, UFBA, UFC, UFCA, UFCSPA, UFERSA, UFES, UFFS, UFG, UFGD, UFLA, UFMA, UFMG, UFMS, UFMT, UFOB, UFOP, UFOPA, UFPE, UFPEL, UFPI, UFPR, UFRA, UFRB, UFRGS, UFRJ, UFRPE, UFRR, UFS, UFSB, UFSC, UFSCAR, UFSJ, UFSM, UFU, UFV, UFVJM, UNIFAL, UNIFAP, UNIFEI, UNIFESP, UNIFESSPA, UNILA, UNILAB, UNIPAMPA, UNIR, UNIRIO, UNIVASF, UTFPR.

Fonte: Adaptado de Landfeldt (2016), Romano (2016) e dados da pesquisa através de consulta aos websites das Universidades.

APÊNDICE B – TÓPICO GUIA PARA GRUPO FOCAL

1. Dados pessoais:

- a. Nome;
- b. Cargo ocupado;
- c. Tempo de instituição;
- d. Área de formação.

1. Integração da gestão por competências com a estratégia organizacional.	(BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001)
2. Etapas e procedimentos utilizados no mapeamento de competências.	(BRANDÃO; BAHRY, 2005; BRASIL, 2013)
3. Delimitações/categorizações das competências. (organizacionais, pessoais, gerenciais)	(BRASIL, 2013)
4. Existência de parcerias ou contratação de consultoria para o mapeamento de competências. Capacitação dos servidores envolvidos nesse processo.	(BRANDÃO; BAHRY, 2005; BRASIL, 2013)
5. Subsistemas de gestão de pessoas em que a gestão por competências é utilizada na Universidade. (seleção, alocação, capacitação, avaliação de desempenho, remuneração)	(CAPUANO, 2015)
6. Identificação das necessidades de capacitação dos TAEs.	(PILATI, 2006)
7. Planejamento dos cursos ofertados. (modalidade, meios e recursos empregados, conteúdo)	(PILATI, 2006)
8. Elaboração do Plano anual de Capacitação (PAC), composição da equipe de elaboração.	(BRASIL, 2006)
9. Estrutura da universidade para realização dos cursos.	(PILATI, 2006)
10. Critérios de seleção de quem irá participar dos cursos ofertados.	(PILATI, 2006)
11. Níveis de avaliação dos cursos. (reação, aprendizagem, comportamento no cargo, organização, valor final)	(PILATI, 2006)
12. Resultados da gestão da capacitação por competências. (Quanto a totalidade das ações planejadas, a avaliação das ações)	(BRASIL, 2006)
13. Fatores que foram (ou são) mais restritivos para a implementação da gestão por competências na Universidade.	(BRASIL, 2009; LONGO, 2007)
14. Resultados alcançados pela implementação da gestão por competências tanto a nível organizacional quanto individual.	(FLEURY e FLEURY, 2001)
15. Visão sobre a implementação da gestão por competências e sobre sua utilização na gestão da capacitação da Universidade.	

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “**O Sistema de TD&E Baseado na Gestão por Competências: o Caso de uma Universidade Federal**”. Nesta pesquisa pretendemos analisar a implementação da gestão por competências em uma Universidade Federal focalizando no sistema de Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E). Esta pesquisa se justifica pela importância de se conhecer o processo de implementação da gestão por competências na prática, que contribuirá para o embasamento de outras instituições na implementação desse modelo de gestão.

Sua participação como voluntário(a) consistirá em participar de uma reunião de grupo focal, gravada com uso de gravador de áudio, com duração prevista de 60 minutos.

Os riscos envolvidos na pesquisa são mínimos, ainda assim para minimizá-los, a reunião será realizada em local reservado, o moderador será previamente treinado e procurará estabelecer uma relação empática com os participantes para evitar qualquer constrangimento. O participante poderá retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa. Poderá também se recusar a responder qualquer questão que lhe cause constrangimento. A identidade do participante será protegida, uma vez que as falas serão codificadas utilizando a sequência de E1 a E(n). A pesquisa contribuirá para a proposição de diretrizes para implementação da gestão por competências em Instituições Públicas que ainda não implementaram esse modelo de gestão.

Para participar deste estudo o (a) Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, diante de eventuais danos, identificados e comprovados, decorrentes da pesquisa, o (a) Sr. (a) tem assegurado o direito a indenização. O (A) senhor (a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na UFV – Campus de Rio Paranaíba e a outra será fornecida ao Sr.(a).

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos após o término da pesquisa. Depois desse tempo, os mesmos serão destruídos.

Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, contato _____, fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “**O Sistema de TD&E Baseado na Gestão por Competências: o Caso de uma Universidade Federal**” de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi um via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Nome do Pesquisador Responsável: Raquel Santos Soares Menezes

Telefone: (34) 99167-1144

Email: raquelmenezes.ufv@gmail.com

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior

Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário

Cep: 36570-900 Viçosa/MG

Telefone: (31)3899-2492

Email: cep@ufv.br

www.cep.ufv.br

_____, ____ de _____ de _____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

ANEXO A – COMPETÊNCIAS MAPEADAS

	Competências	Descrição das Competências
Competências Pessoais	Disciplina	Agir em suas atividades com respeito ao próximo, integridade, honestidade e impessoalidade, observando as normas e os princípios da “Universidade X”, o conceito de cidadania e de bem público.
	Capacidade de Iniciativa	Tomar iniciativa no ambiente profissional, em acordo com normas e legislação pertinentes, assumindo responsabilidades na resolução de problemas, na proposição de melhorias e na concretização de ideias.
	Inovação	Propor inovações teóricas, procedimentos e/ou tecnológicas para realização dos serviços.
	Flexibilidade	Rever posições, não temer o novo e mostrar-se aberto ao <i>feedback</i> .
	Análise e Síntese	Analisar os componentes de um processo de trabalho, fornecendo as informações válidas e precisas para a tomada de decisão.
	Relacionamento Interpessoal	Relacionar-se de forma cordial com as pessoas dos diversos níveis hierárquicos e culturais, expressando pensamentos, sentimentos, crenças e direitos apropriadamente.
	Trabalho em Equipe	Cooperar com os servidores, buscando um consenso e demonstrando interesse em somar esforços junto aos demais, tendo em vista os objetivos grupais.
	Atendimento ao Público Interno e Externo	Atender às demandas do público com qualidade, agilidade e eficiência.
	Comunicação Interna	Compartilhar informações pertinentes às suas atividades, de forma clara, fidedigna e apropriada, favorecendo os objetivos institucionais.
	Responsabilidade	Assumir e cumprir atividades que lhe são propostas e de suas atribuições, de maneira a responder pelos resultados.
	LIBRAS	Comunicar-se na Língua Brasileira de Sinais.
	Autogerenciamento	Buscar <i>feedback</i> sobre seu próprio desempenho, identificando possibilidades de melhoria contínua de seu papel como servidor.
Competências Administrativas	Análise de Documentos	Analisar diferentes tipos de processos e documentos, identificando falhas e subsidiando decisões.
	Fluxos de Processos	Analisar fluxos de processos de acordo com a legislação, identificando necessidades de modificações nos fluxos internos da instituição.
	Arquivar Documentos	Arquivar documentos possibilitando sua fácil localização e conservação, de acordo com a legislação vigente.
	Assessoramento de Reuniões	Preparar e acompanhar as reuniões, elaborando as pautas e redigindo as atas com as decisões.
	Atualização de Informações e Dados	Inserir, excluir e/ou atualizar dados e informações de servidores, discentes e/ou institucionais nos sistemas e nos bancos de dados pertinentes.
	Redação Oficial	Formular documentos oficiais, de acordo com o Manual de Redação Oficial da Presidência da República de maneira clara e objetiva, sem erros de português.
	Recursos Materiais e Patrimoniais	Identificar necessidades e solicitar recursos materiais permanentes e de consumo para a unidade, a fim de garantir o seu funcionamento.
	Tramitar Documentos e Processos	Receber, expedir, despachar, encaminhar e/ou acompanhar diferentes modalidades de documentos e processos para os setores competentes, de acordo com a legislação e a natureza deles.

Competências Gerenciais	Competências	Descrição das Competências
	Delegar Tarefas	Delegar de acordo com as características e as atribuições dos membros da equipe.
	Acompanhamento com Foco em Resultados	Monitorar o andamento das ações e as soluções planejadas, alinhados aos objetivos pelo Planejamento Estratégico da Unidade (PDU) e da Universidade (PDI).
	Planejamento com Foco em Resultados	Planejar ações e soluções com base na realidade da unidade, definindo metas e resultados esperados, alinhados aos objetivos pelo Planejamento Estratégico da Unidade (PDU) e da Universidade (PDI).
	Gestão de Equipes	Organizar e manter equipes de trabalho, considerando os objetivos para sua criação e a <i>expertise</i> de seus membros.
	Oferecer <i>Feedback</i>	Oferecer ao servidor informações a respeito de seu desempenho, de forma diretiva, impessoal e objetiva.
	Negociação	Estabelecer acordos e consensos com pessoas e grupos, gerindo adequadamente os interesses.
	Decisões Estratégicas	Tomar decisões com base em uma visão estratégica e sistêmica, assumindo as responsabilidades decorrentes delas mesmas, visando atender às prioridades e às necessidades do trabalho.

Fonte: Adaptado do PAC 2017-2018.

ANEXO B – EXEMPLOS DE EVENTOS DE CAPACITAÇÃO (PAC 2017-2018)

Linha de desenvolvimento formação geral						
Competência	Nome do Evento	Tipo de Evento	CH	Meta Física	Período	Objetivo
Trabalho em equipe	Como Planejar e Realizar Reuniões	Minicurso	8h	30	Maio	Capacitar os servidores para desenvolverem o planejamento e a execução de reuniões de trabalho.
Responsabilidade	Gestão Estratégica de Pessoas e Planos de Carreira	Curso	20h	30	Agosto	Capacitar o servidor para utilizar os instrumentos de gestão por competências como ferramenta eficaz para concretizar os objetivos estratégicos da organização, bem como discutir as diretrizes de planos de carreira no âmbito do Poder Executivo Federal.
Atendimento ao Público Interno e Externo	SIPAC – Protocolo	Curso	20h	20	Novembro	Capacitar os servidores para o uso das funcionalidades de protocolo, documentos, memorandos e processos, considerando-se os conceitos administrativos envolvidos na operação do sistema, conforme o preconizado pelo Manual de Redação Oficial da Presidência da República.

Fonte: Adaptado do PAC 2017-2018.

Linha de desenvolvimento gestão						
Competência	Nome do Evento	Tipo de Evento	CH	Meta Física	Período	Objetivo
Gestão de equipe	O Papel do Gestor nas IFES	Palestra	4h	70	Maio	Capacitar servidores para desenvolverem habilidades modernas de liderança e de motivação, itens fundamentais a nova Gestão Pública.

Decisões Estratégicas	O papel do gestor no desempenho de equipes	Curso	20h	30	Agosto	Capacitar os gestores para desenvolver funções e papéis gerenciais, bem como utilizar ferramentas de gestão para desenvolver equipes, considerando a estrutura e a dinâmica organizacional do serviço público federal.
Delegar Tarefas	Como identificar os talentos da sua equipe	Palestra	4h	70	Novembro	Instrumentalizar os gestores a identificarem os perfis dos membros da sua equipe, objetivando subsidiar a delegação de tarefas e a construção das demandas de capacitação para desenvolver as competências necessárias ao alcance dos objetivos institucionais.

Fonte: Adaptado do PAC 2017-2018.

Linha de desenvolvimento inter-relação entre ambientes						
Competência	Nome do Evento	Tipo de Evento	CH	Meta Física	Período	Objetivo
Trabalho em equipe	Como trabalhar em equipe	Palestra	4h	70	Junho	Capacitar o servidor para desenvolver habilidades para o trabalho em equipe, na perspectiva de aperfeiçoar processos aplicáveis ao setor público e alcançar resultados estipulados pela instituição.
Análise e Síntese	Introdução a Gestão de Processos	Curso	20h	30	Outubro	Capacitar o servidor para mapear os processos existentes na Unidade de lotação, a fim de promover a análise e a melhoria de processos de trabalho, objetivando alinhá-los ao Plano Estratégico de forma eficaz e produtiva.

Flexibilidade	Gestão por Competências	Oficina	8h	25	Novembro	Capacitar o servidor para a adoção do modelo de Gestão de Pessoas por Competências na Administração Pública, com vistas à utilização dos instrumentos de gestão estratégica de pessoas nas Unidades da "Universidade X".
---------------	-------------------------	---------	----	----	----------	--

Fonte: Adaptado do PAC 2017-2018.

Linha de desenvolvimento específica						
Competência	Nome do Evento	Tipo de Evento	CH	Meta Física	Período	Objetivo
Análise e Síntese	Gestão Documental	Palestra	4h	70	Outubro	Capacitar o servidor para utilização de procedimentos e de operações técnicas para produção, tramitação, uso, avaliação e arquivamento dos documentos da "Universidade X", respeitando o fluxo dos conjuntos documentais e a legislação vigente.
Comunicação Interna	Comunicação Interna e <i>Endomarketing</i>	Mesa-Redonda	8h	70	Novembro	Capacitar o servidor para compartilhar informações por meio de técnicas e ferramentas de comunicação interna e <i>endomarketing</i> .

Fonte: Adaptado do PAC 2017-2018.