

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Maria das Dores Vieira

**O PLANO ANUAL DE CAPACITAÇÃO POR COMPETÊNCIAS:
UMA PROPOSTA DE AÇÃO PARA A UFMG**

Belo Horizonte
2013

Maria das Dores Vieira

**O PLANO ANUAL DE CAPACITAÇÃO POR COMPETÊNCIAS:
UMA PROPOSTA DE AÇÃO PARA A UFMG**

Trabalho apresentado ao curso de especialização Gestão de Instituições Federais de Educação Superior da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de especialista.

Linha de pesquisa: Gestão e Relações Humanas

Orientador: Prof. Antônio Del Maestro Filho

Belo Horizonte
2013

O PLANO ANUAL DE CAPACITAÇÃO POR COMPETÊNCIAS: UMA PROPOSTA DE AÇÃO PARA A UFMG

Trabalho apresentado ao curso de especialização Gestão de Instituições Federais de Educação Superior da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de especialista.

Orientador: Prof. Antônio Del Maestro Filho

Aprovado em 09 de julho de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Orientador - Prof. Antônio Del Maestro Filho – Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Walter Ernesto Ude Marques - Universidade Federal de Minas Gerais

Sra. Silvana Aparecida Silva dos Santos - Universidade Federal de Minas Gerais

À Bruna, minha filha adorada.

AGRADECIMENTOS

Ao Hugo, pessoa iluminada.
Ao orientador Prof. Antônio Del Maestro Filho, pela
paciência, receptividade e ensinamentos.

Lista de Figuras

Figura 1	Relação dos quantitativos de servidores capacitados e o quantitativos de servidores em cargos efetivos	16
Figura 2	Modelo de gestão por competências	30
Figura 3	Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização	32
Figura 4	As três dimensões da competência	34
Figura 5	Ciclo de vida das competências organizacionais	38
Figura 6	Ações de indução de aprendizagem em ambientes organizacionais...	41
Figura 7	Os tipos de mudanças comportamentais através do treinamento	42
Figura 8	Modelo de gestão da capacitação por competências	45
Figura 9	Exemplo da identificação de competências organizacionais a partir da interpretação da missão da organização	46
Figura 10	Identificação do gap (lacuna) de competências	49
Figura 11	A construção de trilhas de aprendizagem	51
Figura 12	Modelo de Avaliação Integrado e Somativo (MAIS)	53
Figura 13	Modelo de Avaliação de treinamento (IMPACT) de Castro	54
Figura 14	Percentual de servidores capacitados no período de 2008 a 2012.....	59

Lista de Quadros

Quadro 1	Quantitativos de servidores em cargos efetivos e o quantitativo de servidores capacitados.....	16
Quadro 2	Principais períodos e marcos legais	23
Quadro 3	Algumas definições de competência	31
Quadro 4	Dimensões que compõem a competência	33
Quadro 5	Competências individuais requeridas	35
Quadro 6	Competências gerenciais, segundo Barlett e Ghoshal (1997)	36
Quadro 7	Competências do dirigente público brasileiro	37
Quadro 8	Os três tipos de opções de aprendizagem.	52
Quadro 9	Formato de itens para verificação de aprendizagem	55

Lista de Siglas e Abreviaturas

ARH	Administração de Recursos Humanos
CENTRESAF-MG	Centro Regional de Treinamento da ESAF em Minas Gerais
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
DCPR	Divisão de Convênios e Programas
DRH	Departamento de Recursos Humanos
EAD	Educação a Distância
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
ESAF	Escola de Administração Fazendária
IFE	Instituição Federal de Educação
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
MAIS	Modelo de Avaliação Integrado e Somativo
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MPOG	Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
PAC	Plano Anual de Capacitação
PCC	Plano de Classificação de Cargos
PCCTAE	Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNDP	Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal
PROFIQ	Programa de Formação Integrada e Qualidade de Vida na Gestão de Pessoas
PROGRID	Programa Integrado de Desenvolvimento
PRORH	Pró-Reitoria de Recursos Humanos
RJU	Regime Jurídico Único
SIAPE	Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos
TAE	Técnico Administrativo em Educação
TD&E	Treinamento, desenvolvimento e Educação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

RESUMO

O objetivo principal deste trabalho foi analisar a legislação que trata da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, em especial no que se refere à elaboração e à implementação do Plano Anual de Capacitação por competências, no âmbito da UFMG, conforme preconizado pelo Decreto n.º 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, no sentido de contribuir para a elaboração de proposta para viabilização do projeto de capacitação dos servidores da instituição. Visando alcançar esta finalidade, foram traçados os seguintes objetivos específicos: a) descrever e analisar a legislação que trata da capacitação no contexto da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal; b) investigar referenciais teóricos que tratem da gestão da capacitação por competências; c) fornecer subsídios para que a UFMG/PRORH possa elaborar e implementar o Plano Anual de Capacitação. O referencial teórico que serviu de base para este trabalho abordou a evolução da gestão de pessoas no Brasil conforme proposto por Marras (2009), Chiavenato (2008), Fischer (2002) e Araújo (2010); a evolução da gestão de pessoas na administração pública, e nas Instituições Federais de Educação Superior; os conceitos de gestão por competência, treinamento, desenvolvimento e educação. O caminho metodológico percorrido foi orientado pela abordagem qualitativa. O método escolhido foi um estudo de caso e também uma pesquisa-ação. O trabalho indica que há um distanciamento entre a legislação que regulamenta a política de desenvolvimento dos servidores públicos federais e a prática de capacitação dos servidores da UFMG. Por fim, foram apresentadas algumas diretrizes a fim de contribuir para a elaboração e implementação do plano anual de capacitação para servidores da UFMG.

Palavras-chaves - Capacitação, PNDP, Competências, Gestão da capacitação por competência, Plano anual de capacitação.

ABSTRACT

The main objective of this work was to analyze the legislation that deals with the National Staff Development, in particular as regards the development and implementation of the Annual Training Plan Competency within the UFMG, as recommended by Decree n. ° 5,707, of February 23, 2006, in order to contribute to the elaboration of a proposal for the feasibility of the project to provide training for the institution. In order to achieve this purpose, were drawn the following specific objectives: a) to describe and analyze the legislation that deals with training in the context of the National Staff Development b) investigate theoretical frameworks that address the management of training for skills c) provide subsidies for the UFMG / PRORH can develop and implement the Annual Training Plan. The theoretical framework that served as the basis for this work has addressed the development of people management in Brazil as proposed by Marras (2009), Chiavenato (2008), Fischer (2002) and Araujo (2010), the evolution of the management of people in the administration public, and the Federal Institutions of Higher Education, the concepts of management by competence, training, development and education. The methodological path traversed was guided by the qualitative approach. The chosen method was a case study and also an action research. The work indicates that there is a gap between the legislation governing the development policy of the federal civil servants and practice to provide training for the UFMG. Finally, we presented some guidelines in order to contribute to the development and implementation of the annual training plan for servers UFMG.

Keywords - Training, PNNDP, Skills, Management training by competence, annual training plan.

SUMÁRIO (continua)

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Apresentação	13
1.2 Justificativa	14
1.3 Objetivos	17
1.3.1 Objetivos Gerais	17
1.3.2 Objetivos Específicos	18
2 REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1 Evolução da área de Recursos Humanos no Brasil	19
2.2 A Gestão de pessoas na administração pública	22
2.3 A Gestão de pessoas nas Instituições Federais de Educação Superior - IFES.....	25
2.3.1 Bases Legais	26
2.4 Gestão da capacitação por competência	28
2.4.1 Abordagem conceitual de competência	31
2.4.2 Dimensões da competência profissional: Conhecimentos, Habilidades e Atitudes	33
2.4.3 Tipos de competências nas organizações	34
2.4.4 Competência nos diferentes níveis organizacionais	37
2.5 Abordagem conceitual de treinamento, desenvolvimento e educação – TD&E	39
2.6 Alinhamento da Gestão da capacitação por competência	43
2.6.1 Mapeamento das competências organizacionais	46
2.6.2 Mapeamento das competências individuais	47
2.6.3 Identificação das lacunas de competências	49
2.6.4 Ações de capacitação	50
2.6.5 Acompanhamento e avaliação	52
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	57
3.1 Caracterização da pesquisa	57
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
5 REFERÊNCIAS	62
APÊNDICES	67
APÊNDICE A - Plano de Ação.....	67

SUMÁRIO (conclusão)

APÊNDICE B - Exemplo de formulário - Ficha de inscrição para curso de capacitação	80
APÊNDICE C - Exemplo de formulário - Ficha de inscrição para instrutor interno	81
APÊNDICE D - Exemplos de cursos para desenvolvimento capacitação	82
ANEXOS	87
ANEXO A - Exemplo de formulário para diagnóstico de lagunas de Competências	87
ANEXO B - Exemplos de questionários para avaliação em treinamentos	88

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo é apresentado a problemática que desencadeou a ideia sobre o tema do projeto de intervenção. A justificativa se encontra na seção 1.2. Por conseguinte, apresenta-se o objetivo geral e os objetivos específicos que nortearam o trabalho.

1.1 Apresentação

O Decreto n.º 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), define capacitação como “processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais”. Ainda de acordo com o Decreto, gestão por competência 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”. Dessa forma, as ações de capacitação deverão ser sistematizadas a partir das necessidades reais do órgão e não de demandas aleatórias, cumprindo, portanto, uma das finalidades previstas no Decreto n.º 5.707 “racionalização e efetividade dos gastos com capacitação”.

As competências como referenciais para as ações de capacitação e desenvolvimento de pessoal trazem para a Administração Pública a necessidade de modernização dos modelos de gestão de pessoas. De acordo com Amaral (2006, p. 554) a moderna gestão de pessoas baseia-se estrategicamente na gestão por competências, na democratização das relações de trabalho, e na qualificação das equipes de trabalho. A autora considera que a nova política de capacitação e de desenvolvimento de pessoas, conforme dispõe o Decreto n.º 5.707, apresenta essa visão estratégica.

O presente projeto de intervenção é parte integrante do Curso de Especialização em Gestão de Instituições Federais de Ensino Superior. O interesse por este tema se deve ao fato de a pesquisadora estar lotada na Divisão de Convênios e Programas da Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PRORH), setor cujas atividades estão diretamente

relacionadas ao projeto de capacitação, desenvolvimento e qualidade de vida para servidores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sendo, nesse sentido, de grande importância aprofundar e ampliar os conhecimentos nesta área.

1.2 Justificativa

A escolha desta temática justifica-se pela importância de analisar, discutir e apresentar as alterações ocorridas nos últimos anos na legislação referente à política e às diretrizes para o desenvolvimento de pessoal da administração pública na esfera federal.

É fato que a sociedade tem exigido, além da eficiência, a eficácia e também a efetividade dos serviços prestados pela administração pública. Segundo Schikmann “os usuários do serviço público têm aumentado o nível de exigência em relação à satisfação de demandas”. Dessa maneira, para que os órgãos tenham um bom desempenho, a qualidade e a adequação dos serviços deverão estar diretamente relacionadas às necessidades dos usuários (SCHIKMANN, 2010, p.12).

De acordo com Antonello e Pantoja (2010, p.51) “o setor público vem se adaptando por meio da promoção de mudanças organizacionais que envolvem a redefinição de aspectos estratégicos, tais como a alteração de missões, a utilização de novas ferramentas tecnológicas, a adoção de novos métodos de trabalho, entre outros”. A autora considera que a alteração dos processos de trabalho afeta diretamente a construção e o desenvolvimento de novos perfis de competências profissionais.

Com o objetivo de atender a essa demanda de qualidade na prestação de serviços, foi promulgado, em 2006, o Decreto n.º 5.707, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Com a PNDP, os órgãos passaram a enfrentar novos desafios e expectativas, como a gestão por competências como referencial para a gestão da capacitação dos seus servidores.

Dentre as finalidades da PNDP destacam-se: melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão; desenvolvimento permanente do servidor público; divulgação e gerenciamento das ações de capacitação; e adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos institucionais. Nesse sentido,

a PNDP trouxe para a administração pública uma nova visão em relação à gestão de pessoas.

Do ponto de vista prático, espera-se que o projeto possa contribuir com informações que possibilitem a sistematização das ações de capacitação no âmbito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Atualmente, no contexto da UFMG, as ações de treinamento e desenvolvimento dos recursos humanos são de responsabilidade da Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PRORH). A PRORH tem articulado e reorientado tais ações através de projetos com recursos próprios da instituição, previstos pela Resolução nº 10, de 30 de novembro de 1995, do Conselho Universitário da UFMG, em seu artigo 9º, que define “do total do valor da prestação de serviços, um percentual de 2% (dois por cento) será destinado à Universidade, para as atividades de fomento acadêmico e de formação e treinamento de recursos humanos.”

Em um primeiro momento, o projeto denominado Programa Integrado de Desenvolvimento (PROGRID) teve como objetivo potencializar a formação profissional do servidor, permitindo sua qualificação profissional e tornando-o mais comprometido com os propósitos institucionais.

Esse programa foi substituído em junho de 2008 pelo Programa de Formação Integrada e Qualidade de Vida na Gestão de Pessoas (PROFIQ), com vigência até junho de 2013, e com o seguinte objetivo:

Promover o desenvolvimento institucional, a política de gestão de pessoas e o aperfeiçoamento dos serviços prestados à comunidade, garantindo o desenvolvimento do servidor e sua capacitação para o exercício de suas atividades, aprimorar e inovar os processos de trabalho e assimilar novas linguagens e tecnologias, de forma convergente com a missão da Instituição. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2008)

O PROFIQ, por sua vez, é articulado em três subprogramas: Subprograma de Capacitação, Subprograma de Qualificação e Subprograma de Qualidade de Vida no Trabalho.

O Subprograma de Qualificação e o Subprograma de Qualidade de Vida no Trabalho são oferecidos sistematicamente e adaptados às novas demandas apresentadas institucionalmente. Um exemplo prático é exatamente o presente Curso de Especialização em Gestão de Instituições Federais de Educação Superior, o primeiro a ser oferecido na área de qualificação formal em nível de pós-graduação *Lato Sensu*.

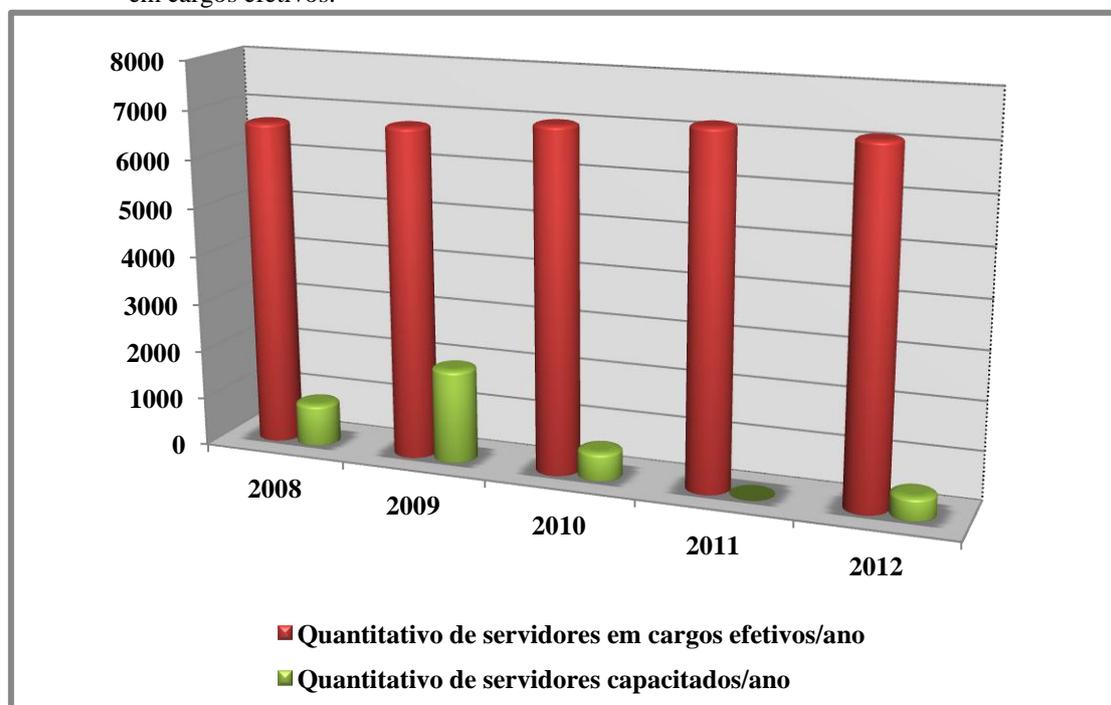
No caso do Subprograma de Capacitação, é possível verificar, por meio da análise de documentos institucionais, que as ações de capacitação oferecidas no âmbito do PROGRID e do PROFIQ não ocorrem de forma sistematizada. Para isso, foram considerados os Relatórios de Gestão do período de 2008 a 2012 para coleta dos dados, que podem ser vistos no Quadro 1.

Quadro1: Quantitativos de servidores em cargos efetivos e o quantitativo de servidores capacitados.

Ano base	Quantitativo de servidores em cargos efetivos / UFMG	Quantitativo de servidores capacitados no período
2008	6713	873
2009	6817	1944
2010	7039	584
2011 ¹	7199	-
2012	7143	470

Fonte: Elaboração própria baseado nos Relatórios de Gestão/UFMG, período de 2008 a 2012.

Figura 1: Gráfico da relação do quantitativos de servidores capacitados e o quantitativos de servidor em cargos efetivos.



Fonte: Elaboração própria baseado nos Relatórios de Gestão/UFMG, período de 2008 a 2012.

¹ Não constam no Relatório de Gestão/2011 informações relativas à capacitação.

Pode-se observar uma variação no quantitativo de servidores submetidos a processos de capacitação, ou seja, um acréscimo de mais de 100% no quantitativo de servidores capacitados de 2008 para 2009, e, de 2009 para o ano de 2010, uma redução em torno de 70%.

Cabe destacar que não é possível identificar quantas vezes o mesmo servidor passou por ações de capacitação: por exemplo, em 2008, dentre os 873 servidores capacitados pode haver um único servidor que tenha passado por mais de uma ação de capacitação.

Por que há variações tão significativas de servidores capacitados de um ano para outro? Como as ações de capacitação são disponibilizadas/divulgadas? Qual o critério para participar dos cursos de capacitação? Por que a UFMG/PRORH não elabora o Plano Anual de capacitação, conforme determinado pelo Decreto n.º 5.707, de 23 de fevereiro de 2006?

Diante do contexto descrito até então, pode-se perceber a pertinência de analisar a legislação que regulamenta a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal e, tendo como base as diretrizes regulamentadas, propor a implementação do plano anual de capacitação para os servidores da UFMG de forma efetiva, continuada e adaptativa.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Analisar a legislação que trata da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), em especial no que se refere à elaboração e à implementação do Plano Anual de Capacitação por competências, no âmbito da UFMG, conforme preconizado pelo Decreto n.º 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, no sentido de contribuir para a elaboração de proposta para viabilização do projeto de capacitação dos servidores da instituição.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Descrever e analisar a legislação que trata da capacitação no contexto da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal;
- Investigar referenciais teóricos que tratem da gestão da capacitação por competências;
- Fornecer subsídios para que a UFMG/PRORH possa elaborar e implementar o Plano Anual de Capacitação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo será abordada a fundamentação teórica do projeto, abrangendo um breve histórico da evolução da gestão de pessoas no Brasil, da evolução da gestão de pessoas na administração pública no contexto geral com ênfase nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES).

Para tanto, consideramos também os conceitos relacionados à legislação que regulamenta a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP).

2.1 Evolução da área de Recursos Humanos no Brasil

"A expressão Recursos Humanos refere-se às pessoas que participam das organizações e que nelas desempenham determinados papéis" (CHIAVENATO, 2008, p.17). O autor define a Administração de Recursos Humanos (ARH) como uma "área extremamente sensível à mentalidade que predomina na organização". Considera que a ARH é contingencial e situacional, dependendo de uma série de variáveis, como, por exemplo: as características internas da organização, o negócio da organização, as suas funções e processos. Dessa maneira, há uma relação de troca, as organizações precisam das pessoas para atingir seus objetivos e cumprir suas missões. Por sua vez, as pessoas precisam das organizações para atingirem também seus objetivos.

Qualquer organização depende, em diferentes escalas, do desempenho humano para alcançar seu sucesso, por esse motivo as organizações desenvolvem e organizam uma forma de atuação sobre o comportamento que se convencionou chamar de modelo de gestão de pessoas (FISCHER, 2002).

Marras (2009, p.26), tomando como referência estudos realizados pela Professora Marília de Gonzaga Lima e Silva Tose², em 1997, relata que a evolução histórica da gestão de pessoas no Brasil pode ser dividida em cinco fases: 1ª) antes de 1930 (contábil); 2ª) de 1930 a 1950 (legal); 3ª) de 1950 a 1965 (tecnicista); 4ª) de 1965

² Professora da Faculdade de Administração da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1997 realizou pesquisa baseada em bibliografia acadêmica para construção de sua dissertação de mestrado intitulada "A evolução da gestão de recursos humanos no Brasil".

a 1985 (administrativa); e 5ª) de 1985 até atualmente (estratégica) [TOSE (1997) *apud* MARRAS (2009), p. 26].

Segundo Tose (1997) *apud* Marras (2009), a fase contábil foi pioneira da 'gestão de pessoas', tendo como característica a preocupação com os custos organizacionais, sendo que os trabalhadores eram vistos com o enfoque contábil.

Para Marras (2009), essa foi a fase de "contabilizar os registros dos trabalhadores", especialmente as horas trabalhadas, além das faltas e dos atrasos, com o intuito de efetuar os pagamento e descontos.

Já Fischer (2002) considera esse período como o modelo de gestão de pessoas articulado com o Departamento de Pessoal, área de trabalho voltada prioritariamente para as transações processuais e para os trâmites burocráticos.

Na segunda fase, denominada legal, é registrado o aparecimento da função de chefe de pessoal, cuja preocupação central estava relacionada ao acompanhamento e à manutenção das leis trabalhistas (TOSE, 1997, *apud* MARRAS, 2009).

Segundo Araújo (2010, p. 3), o chefe de pessoal conduzia os processos de admissão e demissão. A necessidade do controle legal-trabalhista exigia da chefia um profundo conhecimento das leis trabalhistas, daí o fato de existirem os departamentos de recursos humanos ou, na época, departamento de pessoal. Motivo pelo qual as chefias de pessoal eram constituídas por advogados ou bacharéis em direito, fato que somente foi alterado no final da década de 70.

Fischer (2002) considera que o período entre 1930 e 1940 representa o modelo de gestão de pessoas articulado na gestão do comportamento humano, pois a utilização da psicologia como ciência capaz de apoiar a compreensão e a intervenção na vida organizacional possibilitou a ação da gestão de recursos humanos.

De acordo com Chiavenato (2008), em torno da década de 1950, a área até então denominada de 'Relações Industriais' passou a ser denominada de 'Administração de Pessoal', tendo como atribuições administrar as pessoas de acordo com a legislação trabalhista.

A fase tecnicista trouxe grandes alterações nas relações entre organização e trabalhador, representando um avanço na qualidade entre capital e trabalho. Nessa fase a área de recursos Humanos “passou a operacionalizar serviços de treinamento, recrutamento e seleção, cargos e salários, higiene e segurança no trabalho, entre outros” (TOSE, 1997, *apud* MARRAS, 2009).

Segundo Fischer (2002), nas décadas de 1960 e 1970 foram desenvolvidas as teorias que buscavam a valorização do ser humano como parte do sucesso das empresas. Dessa linha de pensamento surgiu o jargão "o trabalho humano constitui o principal ativo de uma organização".

Nessa fase, período em torno da década de 1960, as leis trabalhistas tornaram-se gradativamente obsoletas, as organizações cresceram desproporcionalmente e as pessoas passaram a ser consideradas os recursos fundamentais para o sucesso da organização (CHIAVENATO, 2008).

O período de 1965 a 1985 representou a fase administrativa (ou sindicalista), que criou um marco histórico entre capital e trabalho. Nessa fase registrou-se nova mudança significativa na denominação e na responsabilidade do gerente de relações industriais, conforme salientado por Tose (1997), *apud* Marras (2009):

o cargo passou a se chamar gerente de recursos humanos. Pretendia-se com essa mudança transferir a ênfase em procedimentos burocráticos e puramente operacionais para as responsabilidades de ordem mais humanísticas, voltadas para os indivíduos e suas relações (com os sindicatos, a sociedade etc.).

A última fase evolutiva da gestão de pessoal, segundo a classificação da professora Tose, foi denominada estratégica: "introdução dos primeiros programas de planejamento estratégico atrelado ao planejamento estratégico central das organizações" (TOSE, 1997, *apud* MARRAS, 2009). Nesse período foram registradas as primeiras preocupações a longo prazo por parte das organizações com seus trabalhadores.

Marras (2009) frisa que nesta fase retornou a "preocupação com o viés do humanismo", que exigiu da ARH "um perfil cognitivo que lhe permitia analisar cenários multidisciplinares dos indivíduos, não mais como simples trabalhadores assalariados, mas como 'parceiros' do negócio, responsáveis, portanto, por uma parcela significativa dos resultados projetados" (MARRAS, 2009, p. 30).

Nessa mesma linha, Fischer (2002) considera que nas décadas de 1970 e 1980 foi introduzido, nos sistemas de gestão de pessoas, o caráter estratégico, vinculando a gestão de pessoas às estratégias organizacionais.

Na visão de Fischer, a partir da década de 1980, o modelo de gestão de pessoas passou a ser articulado por competências:

O advento da era da competitividade exigiu novo papel da gestão de recursos humanos. A intenção de estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o desempenho humano e os resultados do negócio da empresa, já presente na fase anterior, se intensifica a ponto de requerer nova definição conceitual do modelo (FISCHER, 2002, p.9).

2.2 A Gestão de pessoas na administração pública

A gestão de pessoas na administração pública federal brasileira está diretamente relacionada com a evolução do processo histórico do país.

Para Carvalho:

No contexto das transformações globais que afetam a administração pública, a gestão de pessoas desponta como área fundamental para um melhor desempenho estatal. O desafio passa a ser a sua inserção estratégica nas estruturas e nos processos decisórios, o que implica a superação de uma cultura administrativa que não vê a questão dos recursos humanos com destaque. (CARVALHO, 2009, p. 104).

Bergue (2007, p.18) define gestão de pessoas no setor público como "(...) esforço orientado para o suprimento, a manutenção e o desenvolvimento de pessoas nas organizações públicas, em conformidade com os ditames constitucionais e legais, observadas as necessidades e condições do ambiente em que se inserem”.

Segundo Pires (2005, p.9), "a história das políticas de gestão de recursos humanos na administração pública brasileira é marcada por uma série de discontinuidades e por dificuldades significativas referentes à estruturação dos seus principais sistemas".

A gestão de pessoas na administração pública federal brasileira pode ser dividida em quatro momentos mais significativos: 1º) a década de 1930; 2º) os anos 1960-70; 3º) a aprovação Regime Jurídico Único em 1990; e 4º) a segunda metade dos anos 1990 (CARVALHO, 2009, p. 99).

Quadro 2: Principais períodos e marcos legais

Período	Marcos Legais	Implicações
Década de 1930	Lei nº 284, de 28 de outubro de 1936	Criação do Conselho Federal do serviço Público
	Decreto-Lei nº 579, de 30 de julho de 1938	Criação do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP)
	Decreto-Lei nº 1.713, de 28 de outubro de 1939	Estabelecimento de novos sistemas de classificação de cargos para a estruturação de quadros de pessoal, regulamentando a relação entre o Estado e servidores públicos.
Década de 1960 a 1970	Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967	Instituição de princípios como descentralização de atividades, a coordenação e planejamento de ações, o controle e a delegação de competências regimentais.
Primeira metade da década de 1990	Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990	Aprovação do Regime Jurídico da União e surgimento de unidade de recursos humanos voltadas para atividades específicas, como folha de pagamentos, aposentadoria, treinamento, capacitação, dentre outras.
Segunda metade da década de 1990 em diante	Decreto nº 2.029, de 11 de outubro de 1996	Normatização da participação de servidores públicos em eventos de capacitação e treinamento.
	Decreto nº 2.794, de 1º de outubro de 1998	Instituição da Política Nacional de Capacitação dos Servidores, com escolha de diretrizes para a capacitação e o reconhecimento do servidor público ao longo do processo de capacitação permanente.
	Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006	Instituição da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal - PNDP, que se baseia nos conhecimentos demandados pela organização, na flexibilização dos conceitos de postos de trabalho e na responsabilidade do indivíduo com seu desenvolvimento.

Fonte: Guia da Gestão da Capacitação por Competência, (BRASIL, 2012, p. 8).

A criação do Conselho Federal do Serviço Público visava atender à preocupação de profissionalização e capacitação dos servidores, sendo substituído em 1938 pelo Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), que tinha como ênfase a política de recursos humanos (CARVALHO, 2009, p. 99).

Por sua vez, Pires (2005) salienta que a criação do DASP representa o primeiro esforço efetivo para tornar o serviço público no Brasil profissional:

A instituição de um órgão central para a política de recursos humanos, a criação de novas sistemáticas de classificação de cargos e a estruturação de quadros de pessoal, o estabelecimento de regras para profissionalização dos servidores e a constituição de um sistema de carreiras baseado no mérito são as medidas de maior destaque desse período. (PIRES, 2005, p. 9).

O Decreto-Lei n.º 1.713, de 28 de outubro de 1939, foi a primeira tentativa de regulamentar as relações entre servidores e Estado (PIRES, 2005, p. 9). Posteriormente

foi substituído pelo Estatuto dos Funcionários Públicos Civis da União, que teve vigência até a publicação da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

Segundo Marconi (2004) *apud* Santos (2011), o Regime Jurídico Único deu uma importância determinante para a profissionalização do servidor público e a eficiência e eficácia no serviço público.

De uma forma geral, os estímulos para que os profissionais fossem atraídos para a área pública estavam relacionados à estabilidade, segurança, aumento de salário de acordo com o tempo de serviço – não há necessidade de melhorias no trabalho para obtê-los, basta permanecer no cargo – e à aposentadoria integral. Como resultado de tantos anos desse conjunto de políticas de recursos humanos, encontramos um Estado com um quadro de funcionários acomodados, sem motivação para inovar, melhorar seu desempenho, aumentar sua produtividade, se desenvolver – pois não ganham nada com isso, nem perdem se não o fizerem. Um quadro de funcionários antigo, com pessoas de idade mais avançada, pois em muitos casos não são feitos concursos há muito tempo. Com essa afirmação, não se pretende reduzir a importância de funcionários mais experientes, mas sim apontar para as vantagens de se renovar constantemente os quadros, integrando o conhecimento e a experiência de funcionários mais antigos com as competências de outros mais novos. (SANTOS, 2011, p.33).

Carvalho *et al* (2009) destaca que no período da promulgação do Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967:

o fato mais marcante em relação à gestão de pessoas é o Plano de Classificação de Cargos (PCC), que reorganizou uma série de cargos e empregos em uma tentativa de dar mais racionalidade administrativa ao sistema de carreiras no serviço público. (CARVALHO, 2009, p.100).

Pires (2005) aponta que a década de 1990 teve como fatos marcantes:

- a. aumento significativo do quantitativo de cargos organizados em carreiras do serviço público federal;
- b. existência de fortes distorções de remuneração, resultando em pressões pela reposição de perdas salariais; e
- c. existência de desvios nas práticas de avaliação de desempenho das organizações públicas em decorrência das pressões por reposição das perdas salariais.

(PIRES *et al*, 2005, p. 11)

O autor ainda destaca que os avanços em sistemas de informação como o Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos (SIAPE) não significaram investimentos em atividade de treinamento e desenvolvimento nem pela incorporação de metodologias modernas de planejamento. Ainda salienta que alguns procedimentos poderiam ser utilizados, como a análise de variáveis estratégicas para a definição do perfil e para o dimensionamento da força de trabalho das instituições.

O investimento em tecnologia da informação privilegiou somente o aperfeiçoamento de sistemas de pagamento, o que resultou na fragilização dos demais processos relacionados à gestão de recursos humanos. Nesse contexto, surgem dois importantes desafios para a política de gestão de recursos humanos no serviço público:

- a construção de mecanismos efetivos de motivação dos servidores;
- o alinhamento das atividades de gestão de pessoas às estratégias das organizações e às diretrizes gerais estabelecidas pelos governos. (PIRES, *et al*, 2005, p.12).

Cavalcante (2011) destaca que, em 1997, a Nova Política de Recursos Humanos do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) previa uma gestão de recursos humanos mais ampla:

nunca será demais repetir que a gestão de recursos humanos não se limita apenas à administração do pessoal. Esta constitui apenas um aspecto. A questão dos recursos humanos é também a gestão provisional, a avaliação dos resultados, a avaliação dos potenciais, a orientação, a formação, a responsabilização, a valorização, o diálogo social, a organização do trabalho. (BRASIL, 1997, *apud* CAVALCANTE, 2011, p. 23)

Cavalcante (2011, p. 23) ainda considera que esta nova orientação política acarretou a promulgação do Decreto n.º 2.794, de 1 de outubro de 1998, revogando o Decreto n.º 2.029, de 11 de outubro de 1996.

O Decreto 2.794, que instituiu a Política Nacional de Capacitação dos Servidores integrantes dos Órgãos e entidades da Administração Pública Federal de estrutura direta, autárquica e fundacional, foi, em 2006, revogado pelo Decreto n.º 5.707. A autora ainda pontua que esse Decreto representou uma base legal inovadora para as organizações públicas: a medida que reconhece e institucionaliza mecanismos para tornar a capacitação um processo contínuo e deliberado de aprendizagem para o desenvolvimento de competências institucionais e individuais.

2.3 A Gestão de pessoas nas Instituições Federais de Educação Superior – IFES

Cavalcante (2011) considera que, numa perspectiva de modernização na gestão de pessoas, no contexto das IFES, o governo instituiu alguns mecanismos objetivando a

melhoria do serviço público. A autora cita a Lei n.º 11.091, o Decreto n.º 5.825, e o Decreto n.º 5.707, que atinge toda a administração pública federal.

2.3.1. Bases Legais

A política de gestão de pessoas nas IFES é baseada na Lei n.º 11.091/05, que instituiu o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE).

Em seu Art. 3º, dispõe que a gestão dos cargos do plano de carreira observará os seguintes princípios e diretrizes:

- I - natureza do processo educativo, função social e objetivos do Sistema Federal de Ensino;
- II - dinâmica dos processos de pesquisa, de ensino, de extensão e de administração, e as competências específicas decorrentes;
- III - qualidade do processo de trabalho;
- IV - reconhecimento do saber não instituído resultante da atuação profissional na dinâmica de ensino, de pesquisa e de extensão;
- V - vinculação ao planejamento estratégico e ao desenvolvimento organizacional das instituições;
- VI - investidura em cada cargo condicionada à aprovação em concurso público;
- VII - desenvolvimento do servidor vinculado aos objetivos institucionais;
- VIII - garantia de programas de capacitação que contemplem a formação específica e a geral, nesta incluída a educação formal;
- IX - avaliação do desempenho funcional dos servidores, como processo pedagógico, realizada mediante critérios objetivos decorrentes das metas institucionais, referenciada no caráter coletivo do trabalho e nas expectativas dos usuários; e
- X - oportunidade de acesso às atividades de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência, respeitadas as normas específicas. (BRASIL, 2005).

Nesse sentido, foi promulgado em 2006 o Decreto n.º 5.825, com diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação. Esse Decreto determina que o Plano de Desenvolvimento dos Integrantes dessa Carreira deverá estar vinculado ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de cada Instituição Federal de Educação (IFE).

Além disso, estabelece a obrigatoriedade de constar: dimensionamento das necessidades institucionais de pessoal, com definição de modelos de alocação de vagas

que contemple a realidade da instituição; Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento; e Programa de Avaliação de desempenho (BRASIL, 2006b).

Destaca-se o que o referido Decreto determina como objetivo para o Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento: contribuir para o desenvolvimento do servidor, como profissional e cidadão; capacitar o servidor para o desenvolvimento de ações de gestão pública; e capacitar o servidor para o exercício de atividades de forma articulada com a função social da IFE.

Ainda com relação ao Plano de Capacitação a lei determina as seguintes linhas de desenvolvimento:

- I - iniciação ao serviço público: visa ao conhecimento da função do Estado, das especificidades do serviço público, da missão da IFE 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. (BRASIL, 2006b).

Por sua vez, o Decreto n.º 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, determina as diretrizes para a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal:

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

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

X - avaliar permanentemente os resultados das ações de capacitação;

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

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

XIII - priorizar, no caso de eventos externos de aprendizagem, os cursos ofertados pelas escolas de governo, favorecendo a articulação entre elas e visando à construção de sistema de escolas de governo da União, a ser coordenado pela Escola Nacional de Administração Pública - ENAP. (BRASIL, 2006a).

Antonello e Pantoja acreditam que a nova política de capacitação e desenvolvimento:

estimula a aprendizagem e a disseminação do conhecimento; atribui ao conhecimento a chave para a inovação e a melhoria da gestão pública; altera a separação entre o decidir e o executar; busca a qualidade de vida no trabalho (saúde física e emocional); valoriza a informação compartilhada; e, finalmente, cria alto grau de envolvimento de dirigentes e de servidores no ambiente de trabalho. (ANTONELLO e PANTOJA, 2010, p. 54).

A PNDP é apoiada por três instrumentos: a) Plano Anual de Capacitação, b) relatório de execução do Plano Anual de Capacitação e c) Sistema de Gestão por Competência, que foram regulamentados posteriormente pela Portaria n.º 208, de 25 de julho de 2006, pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG). Para isso, devem-se considerar os órgãos e entidades como responsáveis pela elaboração do Plano Anual de Capacitação, documento de orientação interna em que deverão constar as definições dos temas, as metodologias de capacitação a serem implementadas e as ações de capacitação voltadas à habilidade dos servidores.

2.4 Gestão da capacitação por competência

Segundo Santos (2006), o modelo de gestão da capacitação por competência tem como desafio:

Despertar as instituições para a necessidade de implementar um modelo diferente da capacitação tradicional e realizar o planejamento de capacitação fundamentado: no desenvolvimento de competências, no diálogo entre dirigentes e servidores e no aprimoramento pessoal, no qual conhecimentos, habilidades e atitudes concorrem para o crescimento organizacional. (SANTOS, 2006)

Para Vargas, Casanova e Montanaro (2001) *apud* Carvalho *et al* (2009, p. 42):

formação e capacitação baseadas em competências constituem um processo de ensino e aprendizagem que facilita a mobilização de conhecimentos e a geração de habilidades. O indivíduo que participa desse processo desenvolve os conhecimentos e habilidades para aplicá-los em situações reais de trabalho, tornando-se apto a aproveitar suas competências em diferentes contextos e situações. (CARVALHO *et al*, 2009, p.42)

Chiavenato (2008) expõe que as organizações, públicas ou privadas, precisam equiparar talentos e competências para poder acompanhar a forte mudança e a evolução do mundo moderno. Segundo o autor, a excelência na prestação de serviços públicos ou privados não depende apenas de conquistar, reter, aplicar, desenvolver, motivar e recompensar talentos, mas, principalmente, de gerir competências e alcançar resultados significativos por meio delas.

No contexto da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), a gestão por competências é colocada como referencial para a gestão da capacitação dos servidores públicos da administração pública federal direta e indireta (CARVALHO *et al.*, 2009, p. 33). Barbosa (2005) *apud* Carvalho *et al* (2009) argumenta que a opção pela capacitação como meio para disseminação da gestão por competências é comumente utilizada, inclusive no setor privado.

Dutra (2008, p. 71) aponta que a abordagem por competências na gestão do desenvolvimento de pessoas acarreta uma alteração positiva na precisão e na qualidade. Além disso, também salienta que muitas organizações estão adotando essa abordagem para trabalhar a questão do desenvolvimento de pessoas nas empresas modernas.

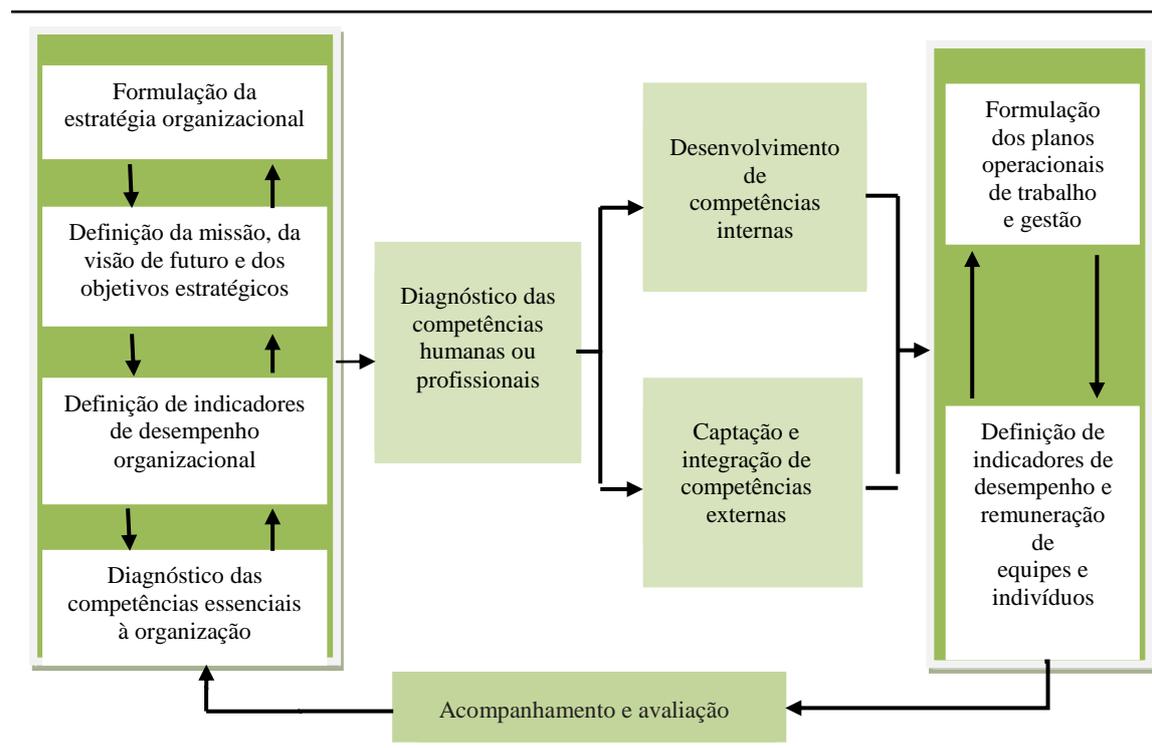
A gestão por competências é um modelo pouco conhecido no setor público, tanto no Brasil como no mundo. No entanto, Amaral (2006, p.554) considera que “a gestão de pessoas necessária é aquela que promove a gestão por competência”.

A autora ainda acredita que “gestão por competência significa olhar para o trabalho por uma lente que combina os conhecimentos, o saber-fazer, a experiência e os comportamentos exercidos em contexto específico” (AMARAL, 2006, p.554).

Ainda nessa linha, o Guia da Gestão da Capacitação por Competência (BRASIL, 2012, p. 13) salienta que o "modelo de gestão de pessoas é a forma assumida pela organização para gerenciar e orientar o comportamento humano no trabalho". Também destaca que a "gestão por competências é um exemplo de modelo de gestão que pode ser utilizado para direcionar as políticas e práticas de gestão de pessoas nas organizações".

Carbone *et al* (2006) *apud* Brasil (2012) enfatiza que a gestão por competência permite que através das competências humanas as organizações possam atingir seus objetivos estratégicos. O autor também considera que esse modelo de gestão possibilita a interação de todas as unidades da organização e embasa as atividades relacionadas à gestão de pessoas. A Figura 2 exemplifica as principais etapas de um modelo de gestão por competência.

Figura 2 – Modelo de gestão por competências



Fonte: Guimarães e outros (2001), *apud* Carvalho *et al* (2009).

Para uma melhor elucidação do que seja gestão da capacitação por competência torna-se necessário conhecer as abordagens conceituais de competência e capacitação.

2.4.1 Abordagem conceitual de competência

O conceito de competência tem sido modificado ao longo dos anos. O Quadro 3 sintetiza os aspectos conceituais de competência sob o olhar de diferentes autores.

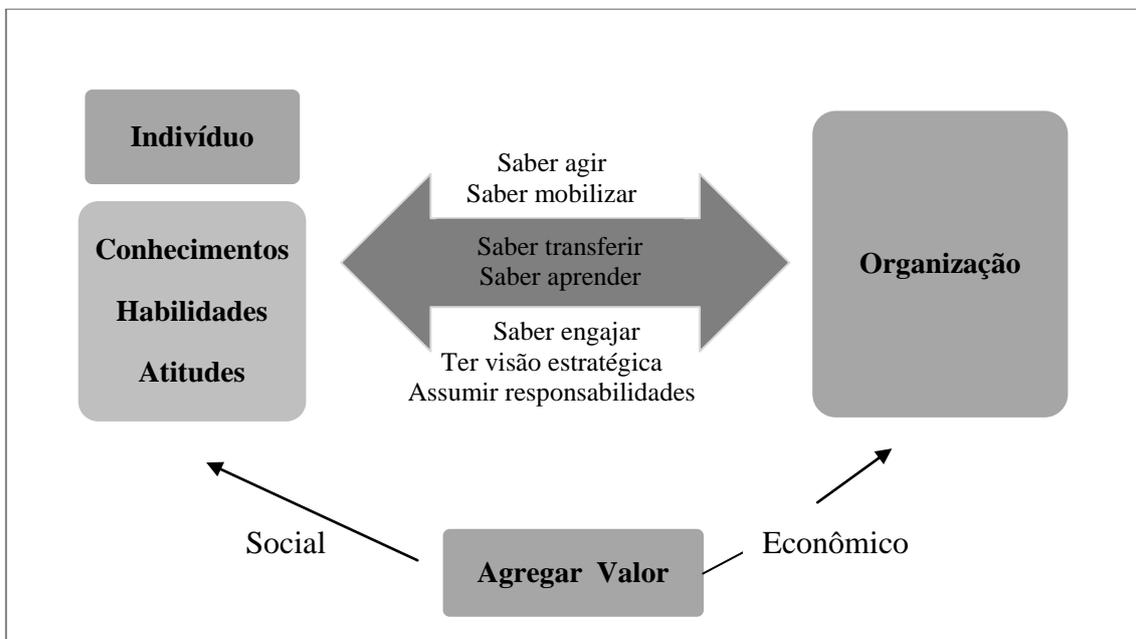
Quadro 3: Algumas definições de competência.

Conceito	Autor
Características individuais observáveis – conhecimentos, habilidades, objetivos, valores – capazes de predizer ou causar desempenho efetivo ou superior no trabalho ou em outra situação de vida.	McClelland (1970), citado por Resende (2000)
Repertórios comportamentais identificados como relevantes para a obtenção de alto desempenho em um trabalho específico, ao longo de uma carreira profissional, ou no contexto da estratégia organizacional.	Sparrow e Bognanno (1994)
Uma pessoa sabe agir com competência quando: sabe combinar e mobilizar um conjunto de recursos pertinentes (conhecimentos, saber-fazer, qualidades, rede de recursos) para realizar, em um contexto particular, atividades profissionais segundo certas exigências profissionais, para produzir resultados (serviços ou produtos) que satisfaçam critérios definidos de desempenho.	Le Boterf (2000)
Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes correlacionados que afeta parte considerável das atividades de alguém, que se relaciona com o desempenho, que pode ser medido por padrões estabelecidos e que pode ser melhorado por meio de treinamento e desenvolvimento.	Parry (1996) citado por Dutra e colaboradores (2000)
Assumir responsabilidades frente a situações laborais complexas e desenvolver uma atitude reflexiva sobre o trabalho, que permita ao profissional lidar com eventos inéditos, surpreendentes e de natureza singular.	Zarifian (1996)
Conjunto de conhecimentos, habilidades e experiências que credenciam um profissional a exercer determinada função.	Magalhães e colaboradores (1997) citado por Brandão (1999)
Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes e necessários à consecução de determinado propósito no trabalho.	Durand (1999) citado por Brandão (1999)
Combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional, dentro de determinado contexto organizacional.	Durand (2000); Nisembaum (2000), citados por Bruno- Faria e Brandão (2003)
Atributos pessoais (motivações, qualidades, habilidades), evidenciados pela maneira como a pessoa se comporta no trabalho, que predizem a efetividade ou o alto desempenho no trabalho.	Klemp (1999), citado por Resende (2000)
Capacidade da pessoa de gerar resultados dentro dos objetivos estratégicos e organizacionais da empresa.	Dutra e colaboradores (2000)

Fonte: Dias (2001) *apud* Carvalho *et al* (2009. p. 39).

Segundo Fleury e Fleury (2001, p.118), competência é definida como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.

Figura 3: Competências como Fonte de Valor para o Indivíduo e para a Organização.



Fonte: Fleury e Fleury (2001, p.118).

Pires *et al* (2005) aponta que o critério da descrição de competência adotado ocorre em razão do que se pretende fazer.

Quando utilizada em ações de treinamento é necessário descrever não apenas os comportamentos desejados (referenciais de desempenho), os quais constituirão os objetivos instrucionais do treinamento, mas também os conhecimentos, as habilidades e as atitudes correspondentes, que constituirão os conteúdos educacionais a serem ministrados (PIRES *et al*, 2005, p. 16).

De acordo com o disposto na PNDP, competência pode ser entendida como “um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessário ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição” (BRASIL, 2006).

No entanto, a PNDP foca a gestão por competência na capacitação ao defini-la como sendo 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, 2006a).

2.4.2 Dimensões da competência profissional: Conhecimentos, Habilidades e Atitudes

Para Pires *et al* (2005), uma competência profissional resulta da mobilização, por parte do indivíduo, de uma combinação de recursos. Ou seja, o termo competência engloba três dimensões: conhecimentos, habilidades e atitudes, que concebidas de forma sinérgica constituem o que se denomina matriz CHA.

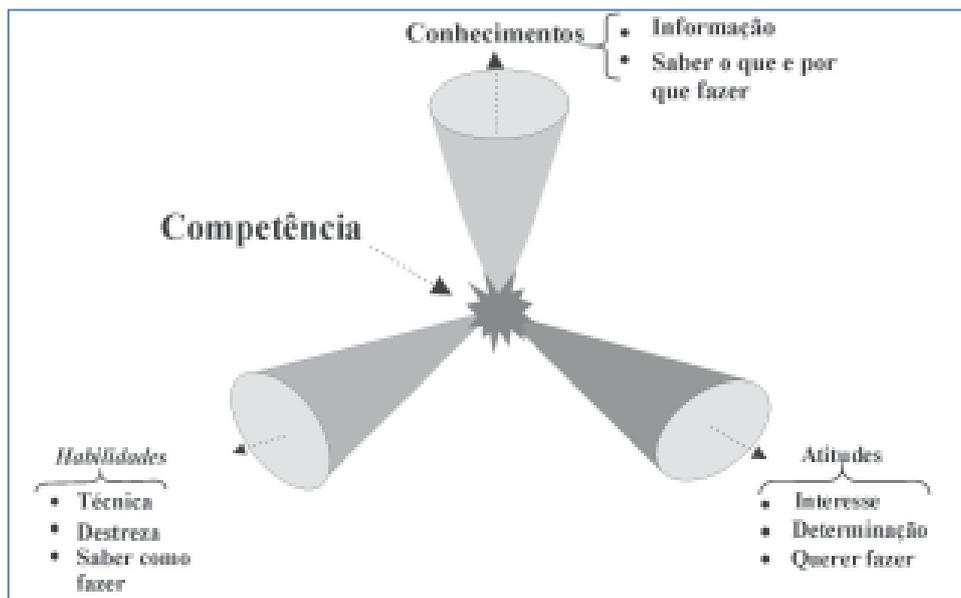
Quadro 4: Dimensões que compõem a competência.

Dimensão da competência	Descrição
Conhecimentos (C)	Conjunto de informações assimiladas e estruturadas ao longo da vida pelo indivíduo, que adquirem significado e relevância e dão racionalidade ao mundo que o cerca. Esta dimensão abrange o saber, saber o que e porque fazer.
Habilidades (H)	É a capacidade do indivíduo de fazer uso produtivo do conhecimento, consiste na aplicação e apropriação dos conhecimentos para a consecução de uma ação, visando alcançar um propósito específico. Este componente refere-se ao saber como fazer.
Atitudes (A)	Refere-se aos aspectos sociais e afetivos no contexto do trabalho. Ela também diz respeito ao julgamento da pertinência da ação, à ética do comportamento, aos valores, aos aspectos da iniciativa e criatividade. Está relacionada à dimensão do saber agir ou querer fazer.

Fonte: Elaboração própria baseada em Durand (2000) *apud* Brasil (2012, p.7).

A Figura 4 demonstra as dimensões da competência, evidenciando o caráter de interdependência e complementaridade entre conhecimentos, habilidades e atitudes, bem como a necessidade de aplicação conjunta dessas três dimensões em torno de um objetivo (Pires *et al*, 2005).

Figura 4: As três dimensões da competência.



Fonte: Durand (1998), *apud* Pires (2005, p.18).

2.4.3 Tipos de competências nas organizações

A literatura sobre competências aborda diferentes alternativas para a classificação das competências, porém dentre elas destaca-se a categorização nos níveis de análise: individuais e organizacionais [CARBONE *et al.*, 2006 *apud* Brasil (2012)].

Na administração pública as competências individuais, humanas ou profissionais são referentes às competências do servidor ou de uma pequena equipe de trabalho (CARBONE *et al.*, 2006; DUTRA, 2008 *apud* Brasil, 2012).

De acordo com Cockerill (1994) *apud* Pires (2005, p. 20), dependendo da abordagem teórica adotada ou da finalidade prática que se deseja atribuir ao conceito de competência, as competências individuais podem ser definidas em subcategorias:

- a. competências técnicas - são aquelas necessárias ao desempenho de atividades operacionais ou assessoramento; e
- b. competências gerenciais - são as relativas aos comportamentos requeridos para exercer função de chefia ou direção.

A competência individual é definida por Carbone (2005) como uma série de combinações sinérgicas de conhecimento, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional, em determinado contexto ou estratégica organizacional (CARBONE, 2005 *apud* BORGES-ANDRADE *et al*, 2006).

Kilimnik e Sant'Anna (2006) relatam que Sant'Anna (2002), ao analisar diversas competências propostas por diferentes autores ao longo dos anos, sintetizou as 15 competências individuais requeridas mais reiteradamente mencionadas nesses trabalhos. No quadro 5 estão relacionadas essas competências.

Quadro 5: Competências Individuais Requeridas.

Competências individuais requeridas
Capacidade de aprender rapidamente novos conceitos e tecnologias
Capacidade de trabalhar em equipes
Criatividade
Visão de mundo ampla e global
Capacidade de comprometer-se com os objetivos da organização
Capacidade de comunicação
Capacidade de lidar com incertezas e ambiguidades
Domínio de novos conhecimentos técnicos associados ao exercício de cargo ou função ocupada
Capacidade de inovação
Capacidade de relacionamento interpessoal
Iniciativa de ação e decisão
Autocontrole emocional
Capacidade empreendedora
Capacidade de gerar resultados efetivos
Capacidade de lidar com situações novas e inusitadas

Fonte: Sant'Anna (2002) *apud* Kilimnik e Sant'Anna (2006).

No nível gerencial, Sant'Anna (2002) relata que Barlett e Ghoshal (1997) identificaram três categorias de competência requeridas: características de personalidade, atributos de conhecimento e habilidades especializadas. O Quadro 6 relaciona as competências identificadas por eles.

Quadro 6 – Competências gerenciais, segundo Barlett e Ghoshal (1997).

Nível	Tarefa	Atitudes/Traços	Conhecimento	Habilidades
Operacional	Cria e busca oportunidades. Atrai e usa habilidades e recursos escassos. Administra o desenvolvimento contínuo do desempenho.	Orientação para resultados. Criativo e Intuitivo. Persuasivo, atraente. Competitivo, persistente.	Conhecimento operacional detalhado. Conhecimento técnico dos competidores e externos. Compreensão das operações do negócio.	Foco nas oportunidades. Habilidades para reconhecer potencial e obter comprometimento. Habilidade para motivar e impulsionar pessoas. Habilidade para sustentar a energia da organização em torno de objetivos diferentes.
Intermediário	Supervisiona, desenvolve e apoia pessoas e iniciativas. Liga conhecimentos dispersos, habilidades e práticas. Administra pressões de curto e longo prazos.	Orientação para pessoas. Apoiativo, paciente. Integrador, flexível. Perceptivo, exigente.	Ampla experiência organizacional. Conhecimento de pessoas e de como influenciá-las. Compreensão da dinâmica interpessoal. Compreensão das relações de meios e fins.	Desenvolve pessoas e relações. Habilidade para delegar, desenvolver e dar poder. Habilidade para desenvolver relações e equipes. Habilidade para reconciliar diferenças.
Direção	Desafia pressupostos e expande oportunidades e padrões de desempenho. Constrói um contexto de cooperação e confiança. Cria senso de missão e ambição corporativa.	Visionário voltado para a instituição. Amplia os desafios. Mente aberta, justa. Perspicaz, inspirador.	Compreensão da organização e seu contexto. Grande Compreensão dos negócios e operações. Entende a organização como sistema de estruturas, processos e cultura. Amplo conhecimento de organizações, indústrias e sociedades.	Equilibra o alinhamento e o desafio. Habilidade para criar ambientes de trabalho motivador. Habilidade para inspirar confiança e crença na instituição. Habilidade para combinar discernimento conceitual com desafios motivacionais.

Fonte: Barlett e Ghoshal (1997) *apud* Sant'Anna (2002, p. 49).

Amaral (2006), tomando como referência as experiências de modelos de gestão de competências de dirigentes norte-americanos, ingleses e canadenses, estruturou um

programa de desenvolvimento para dirigentes públicos brasileiro, no âmbito da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP).

Quadro 7 – Competências do dirigente público brasileiro

Classes Competências	Competências
Fundamentais/genéricas	Comprometimento com o serviço público Trabalho em equipe Flexibilidade Sensibilidade social Negociação Comunicação
Organizacionais	Conhecimento da administração pública Capacidade de aprender Comunicação Negociação Planejamento educacional Metodologias de ensino Prospecção de conhecimentos em gestão pública Gestão de escola de governo Conhecimentos de ferramentas de TI e sistemas governamentais
Gerenciais	Liderança inspiradora Senso de direção Comprometimento Gestão integrada e estratégica de recursos (capacidade de planejamento) Visão/mente aberta Capacidade de análise e síntese Implementação equilibrada das políticas públicas Gestão de pessoas
Pessoais e interpessoais	Expansão contínua das fronteiras pessoais Capacidade de articulação Resolução de problemas Iniciativa Cooperação

Fonte: Amaral (2006, p. 558).

2.4.4 Competência nos diferentes níveis organizacionais

As competências nas organizações podem ser entendidas como os atributos específicos que lhe permitem atingir os seus objetivos estratégicos (PRAHALAD e HAMEL, 1990, *apud* CARVALHO *et al*, 2009).

Na visão de Dutra (2004, p. 23), as competências organizacionais são decorrentes da gênese e do processo de desenvolvimento e são caracterizadas em seu patrimônio de conhecimentos, que estabelece as vantagens competitivas da organização no contexto em que se insere.

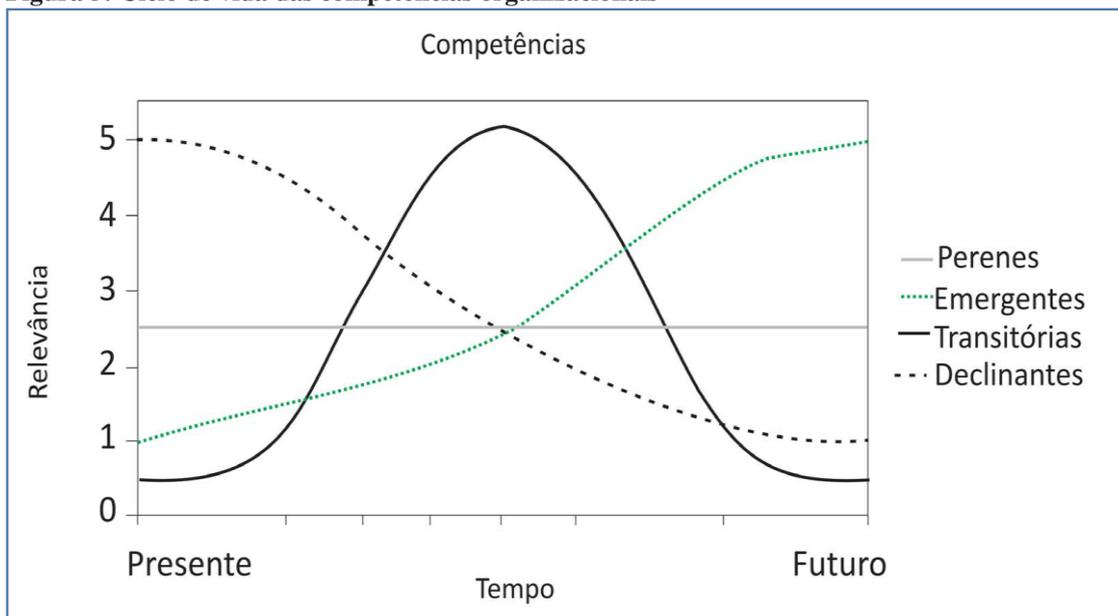
Nisembaum (2000) *apud* Pires (2005, p.16) classifica as competências das organizações da seguinte forma:

- a. competências básicas – representam os atributos para o funcionamento da organização. Não são distintos à concorrência;
- b. competências essenciais – representam um caráter distintivo, diferenciando a organização das demais.

Com relação à relevância ao longo do tempo, Carvalho *et al* (2009, p. 44) cita que as competências organizacionais podem ser emergentes, declinantes, transitórias e perenes. A Figura 5 ilustra o ciclo de vida das competências nas organizações:

- Emergentes – são competências que podem não ser relevantes para as atividades atuais da organização, mas considerando a estratégia e visão de futuro, serão enfatizadas posteriormente;
- Declinantes – são aquelas que, durante um tempo, foram importantes para a organização e para as atividades desenvolvidas no passado, mas que tendem a ser superadas;
- Transitórias – são as competências que precisam ser mobilizadas durante processos de mudança, embora pontuais e menos enfatizadas na estratégia organizacional;
- Perenes – formam um grupo fundamental de competências organizacionais, intimamente relacionadas à obtenção do desempenho desejado, permanecendo relevantes para as tarefas ao longo do tempo, seja qual for a direção estratégica da organização (SPARROW e BOGNANNO, 1997) *apud* CARVALHO *et al* (2009).

Figura 5: Ciclo de vida das competências organizacionais



Fonte: Sparrow e Bognanno, 1997 *apud* CARVALHO *et. al*, 2009, p. 45).

Na administração pública as competências organizacionais:

podem ser entendidas como as capacidades necessárias àquela instituição percebidas pela sociedade. Essas competências constituem mais do que o simples somatório das competências individuais, pois as interações entre as pessoas promovem sinergia e potencialização dos conhecimentos, habilidades e atitudes que resultam na competência organizacional. (CARBONE, *et al.*, 2006; GOMES *et al.*, 2007; ZARIFIAN, 2008; GREEN, 1999 *apud* BRASIL 2012, p.12) .

Já Carvalho *et al* (2009) complementa que as competências organizacionais:

ultrapassariam as competências legais definidas no momento de constituição de uma organização pública: as competências legais, presentes em decretos e regimentos, são o ponto de partida, mas as competências organizacionais iriam além, fazendo frente a novas realidades e políticas que surgem ao longo do tempo. (CARVALHO, 2009, p.40)

2.5 Abordagem conceitual de treinamento, desenvolvimento e educação – TD&E

É oportuno salientar que o termo capacitação é comumente utilizado na administração pública em função de ser utilizado nos dispositivos legais. No entanto, na literatura científica da área de psicologia do trabalho os termos normalmente utilizados são treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E).

De acordo com a PNDP, capacitação é um “processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais” (BRASIL, 2006a).

Ao longo da história do treinamento é possível observar a variação de conceitos. Del Maestro Filho (2004, p.55) relata que algumas vezes o termo é confundido e identificado com os termos desenvolvimento e educação. Vargas e Abbad (2006, p. 138) ampliam esses conceitos, baseados na literatura da área de aprendizagem humana nas organizações, com os termos informação e instrução.

Para Castro (1999) *apud* Del Maestro Filho (2004, p.55, 56), “treinamento visa apenas melhorar o desempenho do empregado no cargo que ocupa”. Além disso, a autora conceitua educação como sendo “oportunidades dadas pela organização para que o empregado tenha seu potencial desenvolvido, por meio de novas habilidades que o capacitam a ocupar novos cargos dentro da mesma organização” (DEL MAESTRO

FILHO, 2004, p. 55). Já o conceito de desenvolvimento é considerado mais abrangente, também é proporcionado pela organização possibilitando o crescimento pessoal do empregado. Segundo a autora, a instrução é um processo muito importante do sistema de treinamento, pois propicia a formulação dos objetivos específicos e a aplicação dos procedimentos instrucionais a serem adotados.

Segundo Romiszowski (1978) *apud* Bastos (1991), Vargas e Abbad (2006, p. 142), a instrução é o "processo que implica definição de objetivos específicos e métodos de ensino antes do início de aprendizagem".

Nadler (1984) *apud* Vargas e Abbad (2006, p. 142) define educação como "aprendizagem para preparar o indivíduo para um trabalho diferente, porém identificado, em um futuro próximo". O autor também define desenvolvimento como "aprendizagem voltada para o crescimento individual, sem relação com um trabalho específico".

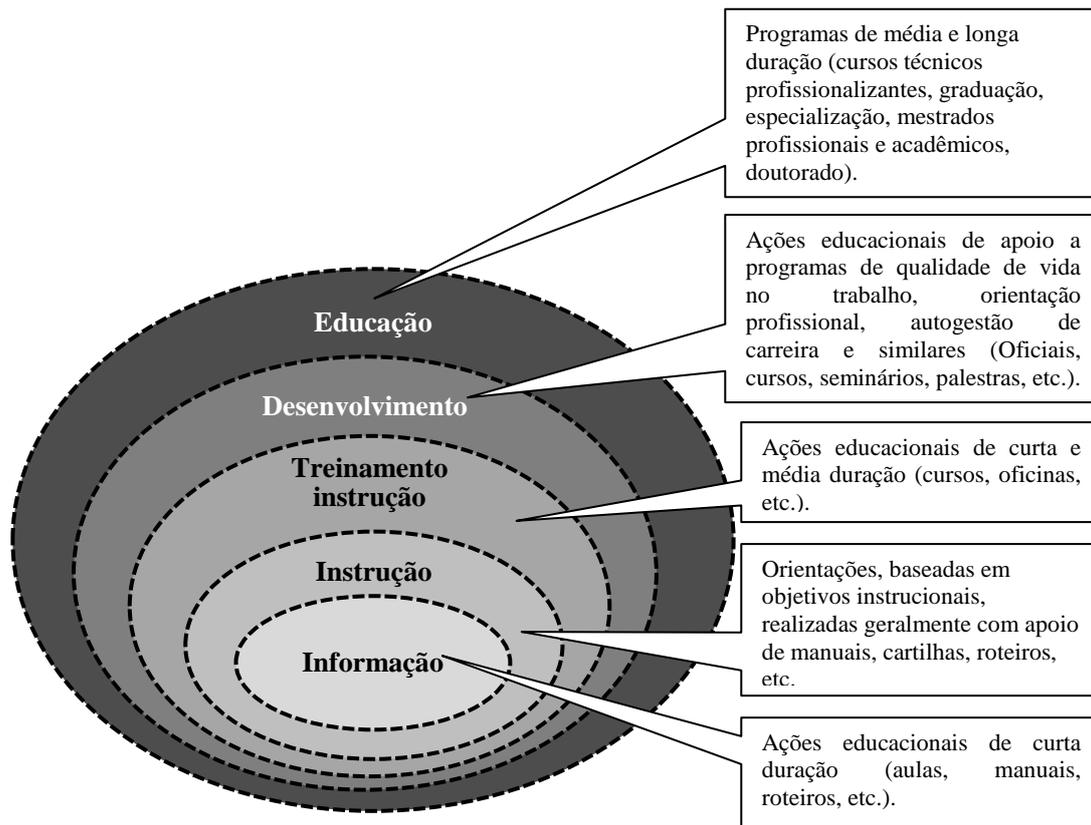
Bartz (1989) *apud* Chiavenato (1999, p. 295) faz uma distinção entre treinamento e desenvolvimento. Segundo o autor, o "treinamento é orientado para o presente, focalizando o cargo atual e buscando melhorar aquelas habilidades e capacidades relacionadas com o desempenho imediato do cargo". Já o "desenvolvimento de pessoas focaliza geralmente os cargos a serem ocupados futuramente na organização e as novas habilidades e capacidades que serão requeridas".

A definição de informação na concepção de Vargas e Abbad (2006, p. 139) está relacionada a uma forma de indução de aprendizagem.

Sallorenzo (2000) *apud* Pires *et al* (2010) relata que o autor elaborou uma proposta de diagrama abrangendo os conceitos de instrução, treinamento, educação e desenvolvimento, no qual se considera que o conceito de desenvolvimento engloba o de educação, que engloba o de treinamento, que, por sua vez, engloba o de instrução.

Posteriormente, Vargas e Abbad (2006) relacionam os vários conceitos (informação, instrução, treinamento, desenvolvimento e educação), tomando como referência a complexidade das estruturas de conhecimento envolvidas, e propõem modificações no diagrama. A Figura 6 ilustra essa nova proposta para ações de indução de aprendizagem.

Figura 6: Ações de indução de aprendizagem em ambientes organizacionais.



Fonte: Vargas e Abbad (2006, p. 143).

Para Bastos, as ações de treinamento, desenvolvimento ou qualificação do trabalhador ocupam um papel importante na gestão de pessoas (BASTOS, 2006, p. 23).

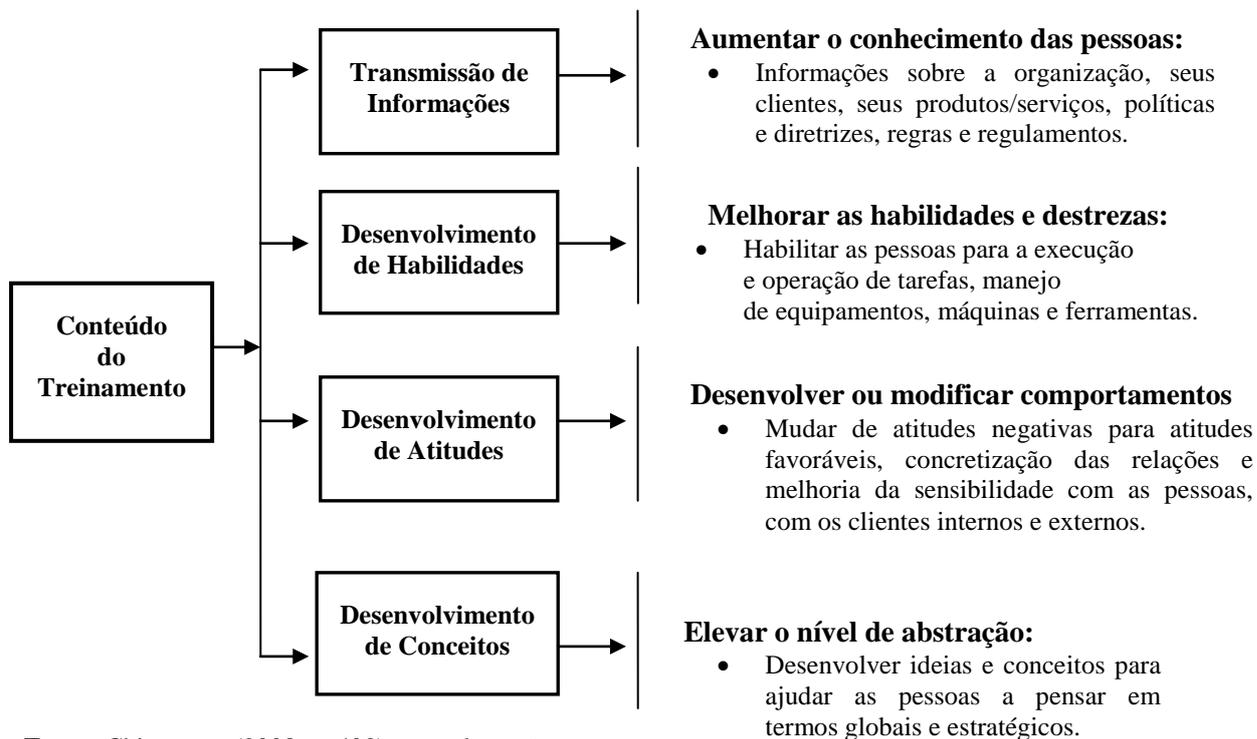
Na visão de Del Maestro Filho (2004) as ações de treinamento propiciam o desenvolvimento das pessoas:

mediante a modificação de seus conhecimentos, habilidades e atitudes, tendo em vista determinados objetivos. O treinamento é sempre uma função, instrumento ou meio e, nunca, um fim em si mesmo, utilizado por conveniência de um sistema, de um grupo ou do próprio indivíduo. (DEL MAESTRO FILHO, 2004, p. 54)

Pires *et al* (2005, p. 36) também possui a mesma visão, pois considera que as ações para desenvolvimento das "competências profissionais ou humanas é um processo de aprendizagem que visa suprir o hiato entre os conhecimentos, as habilidades e as atitudes requeridos pelo órgão público e os apresentados pelos servidores".

Chiavenato (2008, p. 403) considera que o processo de treinamento pode acarretar quatro tipos de mudanças de comportamento, a saber:

Figura 7 - Os tipos de mudanças comportamentais através do treinamento.



Fonte: Chiavenato (2008, p. 403) com adaptações.

A importância de processos de aprendizagem é destacada no referencial de competências, pois a competência seria:

resultante da aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas pela pessoa em qualquer processo de aprendizagem, seja ele natural ou induzido. [...] Quando uma pessoa, por exemplo, participa de um curso para aprender a gerenciar uma equipe, a aprendizagem se dá nesse contexto de sala de aula, mediante assimilação de conhecimentos, simulações e debates. O indivíduo apresentará um desempenho competente se for capaz de gerenciar de forma eficaz a atuação de sua equipe de trabalho. Se assim ocorrer, ele estará demonstrando que aprendeu a utilizar os conceitos tratados no curso, tendo desenvolvido uma competência que pode ser observada (FREITAS e BRANDÃO, 2005, *apud* AMARAL, 2009, p. 42).

Processos que objetivam estimular e criar condições para o desenvolvimento das pessoas e da organização demonstram uma maior sensibilidade à abordagem por competência (DUTRA, 2004, p.64). Tendo em vista que possibilitam o desenvolvimento profissional da pessoa, aumentando sua “capacidade para assumir atribuições e responsabilidades em níveis crescentes de complexidade”, atrelam os conceitos de competência, complexidade e espaço ocupacional à ideia de trajetória profissional; criam as bases para a conciliação de expectativas entre pessoas e a

organização, possibilitando construir um sistema de gestão do desenvolvimento com os seguintes desdobramentos:

- a. análise das pessoas com base em sua individualidade - são avaliadas de acordo com sua entrega³, ou seja, o que é esperado dela e, nesse sentido, é possível determinar o quanto isso é decorrente de limitações que a organização precisa sanar e o quanto é decorrente de problemas individuais;
- b. análise das deficiências individuais - é possível identificar se as limitações individuais são no nível de informação, conhecimento ou habilidades; se são comportamentais; problemas de orientação do desenvolvimento; falta de formação básica;
- c. análise de efetividade das ações de desenvolvimento - se o plano de ação de desenvolvimento envolve a pessoa e a chefia; se há uma cumplicidade e, portanto, aumenta as chances de sucesso; e
- d. adequação das ações de desenvolvimento - pessoas se desenvolvem usando de forma elaborada e sofisticada seus pontos fortes, portanto esses pontos fortes devem ser centralizados.

Dutra (2004, p. 68) também enfatiza que as ações de desenvolvimento devem ser definidas com base nas necessidades individuais, com o intuito de ajudar as pessoas a identificar e a desenvolver seus pontos fortes.

É oportuno destacar quais ações de indução de aprendizagem estão previstas na PNNDP: cursos presenciais e à distância, aprendizagem em serviço, grupos formais de estudos, intercâmbios, estágios, seminários e congressos, que contribuam para o desenvolvimento do servidor e que atendam aos interesses da administração pública federal direta, autárquica e fundacional (BRASIL, 2006a).

2.6 Alinhamento da Gestão da capacitação por competência

Mas como sistematizar o modelo de gestão da capacitação baseada por competências?

³ Dutra (2004) associa a noção de entrega de uma competência como agregação de valor ao patrimônio de conhecimento da organização disponibilizado pela pessoa.

No III Encontro Nacional de Desenvolvimento de Pessoas, realizado em 2012, foi apresentado o Guia para Gestão da Capacitação por Competências, uma iniciativa do Ministério do Planejamento e da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). Esse guia auxilia na instrumentalização técnica da gestão da capacitação por competência de acordo com as diretrizes da PNDP. A Figura 8 esquematiza as principais fases para a implementação e a lógica de funcionamento.

2.6.1 Mapeamento das competências organizacionais

Como etapa inicial para implementação da gestão da capacitação por competência, é necessário definir a estratégia organizacional. De acordo com Brasil (2012), a estratégia organizacional envolve o pensar, o planejar e o agir, ou seja, pôr em prática as ações para atingir os objetivos especificados na visão organizacional, objetivando cumprir a missão da organização.

No caso das IFES, o Plano de Desenvolvimento Institucional é o documento que representa a gestão administrativa e acadêmica da universidade. Visa identificar a IFE no que diz respeito à missão a que se propõe, às estratégias para atingir suas metas e aos objetivos em um determinado prazo.

Carvalho *et al* (2009, p. 49) relata que nas organizações públicas a missão definida pela legislação será a base para definir as competências organizacionais. Para o autor, não existe uma metodologia única para efetuar o mapeamento das competências essenciais da organização, o importante é considerar a visão do futuro, a missão, os valores, as estratégias para alcançar os objetivos e a cultura organizacional.

Figura 9: Exemplo da identificação de competências organizacionais a partir da interpretação da missão da organização.



Fonte: Guia da Gestão da Capacitação por Competências (Brasil, 2012, p. 14)

2.6.2 Mapeamento das competências individuais

Uma vez identificadas as competências organizacionais, é o momento de verificarmos as competências individuais necessárias à execução dos objetivos organizacionais e aquelas já disponíveis na organização. Existem algumas técnicas e instrumentos indicados na literatura que podem ser utilizadas para o mapeamento dessas competências.

Carvalho *et al* (2009, p. 50) cita que podem ser utilizados diferentes métodos, técnicas e instrumentos, ou a combinação deles, tais como análise documental, entrevistas estruturadas ou semiestruturadas, grupo focal e questionários.

Antes de descrever algumas características dos principais instrumentos citados, anteriormente é necessário, segundo Brandão e Bahry (2005) *apud* Brandão (2009, p.28), fazer algumas observações sobre os aspectos metodológicos importantes na descrição das competências. Os autores sugerem que a descrição das competências deverá ser clara e objetiva e, portanto, deve-se evitar:

- a) a construção de descrições muito longas e a utilização de termos técnicos que dificultem a compreensão das pessoas;
- b) ambiguidades, irrelevâncias, obviedades, duplicidades e abstrações; e,
- c) a utilização de verbos que não expressam uma ação concreta, ou seja, que não representam comportamento observáveis no trabalho, como por exemplo, saber, compreender, apreciar, acreditar, internalizar e pensar [BRANDÃO e BAHRY (2005), *apud* BRANDÃO (2009), p.28].

O autor ainda cita que, para se obter boas descrições de competências, Bruno Faria e Brandão (2003) sugerem:

- a) utilizar verbos que expressem uma ação concreta, isto é, que representem comportamentos passíveis de observação, como analisar, organizar, selecionar, comunicar, avaliar e formular, entre outros;
- b) submeter as descrições à crítica de pessoas-chave da organização, para identificar possíveis inconsistências e inadequações; e
- c) realizar validação semântica⁴ das competências, a fim de garantir que todos os funcionários compreendam os comportamentos descritos [BRUNO FARIA e BRANDÃO (2003), *apud* BRANDÃO (2009), p. 28].

Como citado anteriormente, para a identificação de competências poderão ser utilizados diferentes métodos, técnicas e instrumentos. Carvalho *et al* (2009) salienta que a análise documental consiste na busca de informações preliminares sobre a

⁴ Procedimento que consiste em entrevistar funcionários com diferentes características (gênero, idade, nível de escolaridade, cargo exercido, etc.), objetivando identificar e corrigir eventuais inadequações, falhas, itens sugestivos e ambiguidades, para garantir que as descrições dos comportamentos sejam bem compreendidas pelas pessoas a que se destinam. Pasquali (1998) *apud* Brandão (2009).

organização (leis, decretos, estatutos, etc.), porém ressalta que essa técnica raramente é aplicada sozinha.

A entrevista também é uma técnica bastante utilizada no mapeamento de competências, pois a partir dela é possível obter um melhor entendimento da organização e relacionar os dados obtidos na análise documental com a percepção dos entrevistados. As pessoas selecionadas para participar das entrevistas devem possuir um conhecimento amplo da organização e/ou trabalho. As entrevistas podem ser de três formatos: estruturadas (por meio de questionário), semiestruturadas ou não estruturadas. Utilizam-se mais frequentemente as entrevistas estruturadas e semiestruturadas. A entrevista estruturada segue um roteiro previamente definido, e, no caso da semiestruturada, apesar de também utilizar um roteiro previamente elaborado, esse é adaptável e flexível (CARVALHO *et al* 2009, p. 51).

Segundo Oliveira e Freitas (1998) *apud* Carvalho *et al* (2009, p.53), "o grupo focal é uma forma de entrevista em uma proposta em profundidade em grupo, com reuniões focadas em uma proposta e estimuladas por comentários ou questões indicadas por um moderador".

As principais características do grupo focal são:

- composição entre 8 e 10 participantes;
- entrevistados pré-selecionados, de forma a garantir homogeneidade ao grupo;
- roteiro de questões previamente definido;
- clima de debate deve ser descontraído;
- duração entre uma e três horas;
- registro em áudio e/ou vídeo;
- de forma similar ao questionário, analise o conteúdo e interprete as respostas; e
- requer um moderador com habilidades de observação e comunicação.

(CARVALHO *et al*, 2009, *apud* BRASIL, 2012, p. 27).

O questionário consiste em uma série de perguntas, com alternativas de respostas fixas, dirigidas a uma amostra de pessoas. Entende-se que a aplicação de questionário é simples, pois as respostas estão limitadas às alternativas apresentadas, entretanto, para sua elaboração é essencial um conhecimento prévio dos temas abordados, para uma escolha adequada das perguntas e das alternativas de resposta. Outro fator importante a ser observado é que a amostra de pessoas em que o questionário será aplicado seja representativa, a fim de que as informações coletadas

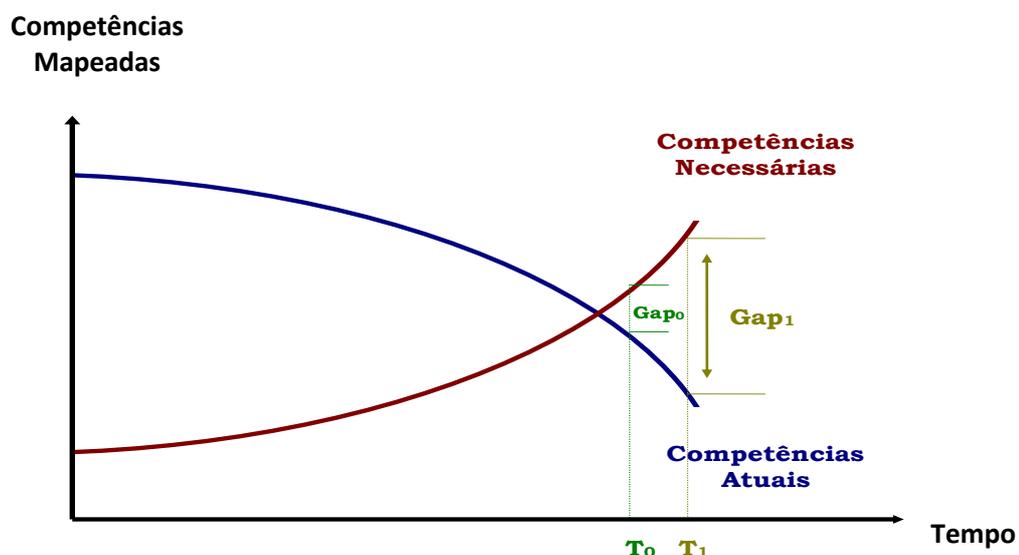
sejam confiáveis. Vale destacar que este método exige uma análise estatística dos dados recolhidos (CARVALHO *et al*, 2009, *apud* BRASIL, 2012, p.22).

O questionário é a uma técnica bastante utilizada para o mapeamento de competências relevantes no contexto organizacional. Para estruturação, é preciso já ter identificado elementos para compor o questionário, ou seja, é necessária a aplicação prévia de outra técnica (análise documental e entrevista) (BRANDÃO e BAHRY, 2005, p. 186). Carvalho *et al* (2009) considera que a aplicação do questionário pode ser feita por meio de entrevistas pessoais, individuais ou coletivas, entrevistas por telefone, enviados pelos correios, por e-mail ou por meio de formulário on-line.

2.6.3 Identificação das lacunas de competências

Considerando o levantamento das competências organizacionais e individuais, o próximo passo é identificar o *gap* ou lacuna entre o que se tem e o que se precisa ter de competências para concretizar a estratégia organizacional (BRANDÃO e BAHRY, 2005, *apud* BRASIL, 2012). A partir do diagnóstico das lacunas de competências organizacionais e individuais, o próximo passo é buscar ações de capacitação que visam a reduzir essas lacunas.

Figura 10: Identificação do gap (lacuna) de competências.



Fonte: Ienaga (1998) *apud* Brandão (2009, p. 40).

Brandão e Bahry (2005, p. 181) salientam que, na ausência de ações de captação ou desenvolvimento de competência, essa lacuna tende a aumentar. Isso decorre da complexidade do ambiente no qual as organizações estão inseridas, o que ocasiona a exigência cada vez maior de novas competências. Os autores também argumentam que "as próprias competências internas podem tornar-se obsoletas com o passar do tempo", sendo, portanto, necessário que as ações de desenvolvimento sejam contínuas e desenvolvidas conforme as lacunas de competências identificadas.

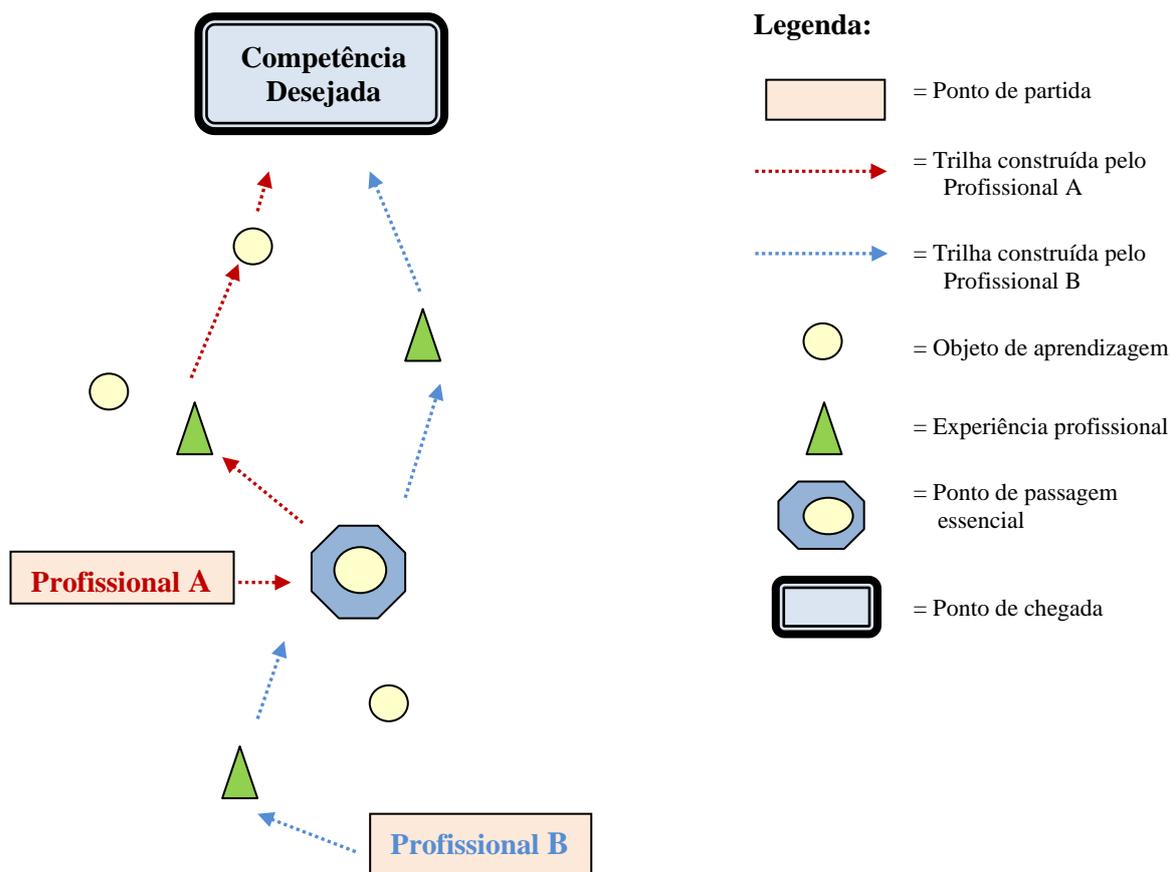
2.6.4 Ações de capacitação

As ações de capacitação deverão compor o Plano de Capacitação por Competências pautado nas estratégias e nas competências essenciais da organização e, segundo Brasil (2012), no final desse processo, as ações devem "ser avaliadas seguindo o princípio da transferência do aprendizado para o trabalho, ou seja, o princípio das competências em ação"⁵ (BRASIL, 2012).

Segundo Pantoja *et al* (2010, p.71), têm sido comumente utilizadas, no contexto organizacional, para o desenvolvimento pessoal e profissional por competências, as "trilhas de aprendizagem". A definição do termo, segundo Freitas (2002) *apud* Freitas e Brandão (2006, p. 102), "são caminhos alternativos e flexíveis para promover o desenvolvimento pessoal e profissional". Os autores apontam que cada um constrói sua própria trilha de aprendizagem, conforme ilustra a Figura 11, de acordo com suas conveniências, suas necessidades, seu ponto de partida e local a que se deseja chegar, integrando em seu planejamento de carreira as expectativas da organização, o desempenho esperado, suas expectativas profissionais, as competências que já possui e aquelas que ainda necessita desenvolver.

⁵ Colocar em prática o que se sabe em um determinado contexto, marcado geralmente pelas relações de trabalho, cultura da empresa, imprevistos, limitações de tempo e recursos etc., isto é, saber ser e saber mobilizar conhecimentos em diferentes contextos.

Figura 11: A construção de trilhas de aprendizagem.



Fonte: Le boterf (1999) *apud* Brandão (2009, p. 69)

Freitas e Brandão (2006, p. 97) salientam que as trilhas de aprendizagem surgem como “estratégia para promover o desenvolvimento de competências e têm como referência não só as expectativas da organização, mas também conveniências, necessidades, desempenhos e aspirações profissionais das pessoas”.

Os autores ainda destacam que a organização deve criar um "mapa" de oportunidades para que o profissional possa construir sua trilha de aprendizagem.

Segundo Le Boterf (1999) *apud* Freitas e Brandão (2006) as opções de aprendizagem podem ser de três tipos:

Quadro 8: Os três tipos de opções de aprendizagem.

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

Fonte: Le Boterf (1999), *apud* Freitas e Brandão (2006).

Portanto, as opções de ações de capacitação devem ser atualizadas frequentemente e adaptativas as diferentes situações, visto que profissionais trabalhando em um mesmo setor podem seguir caminhos diferentes de aprendizagem. Vale enfatizar que as oportunidades de capacitação, disponibilizadas pela instituição, devem ser amplamente divulgadas.

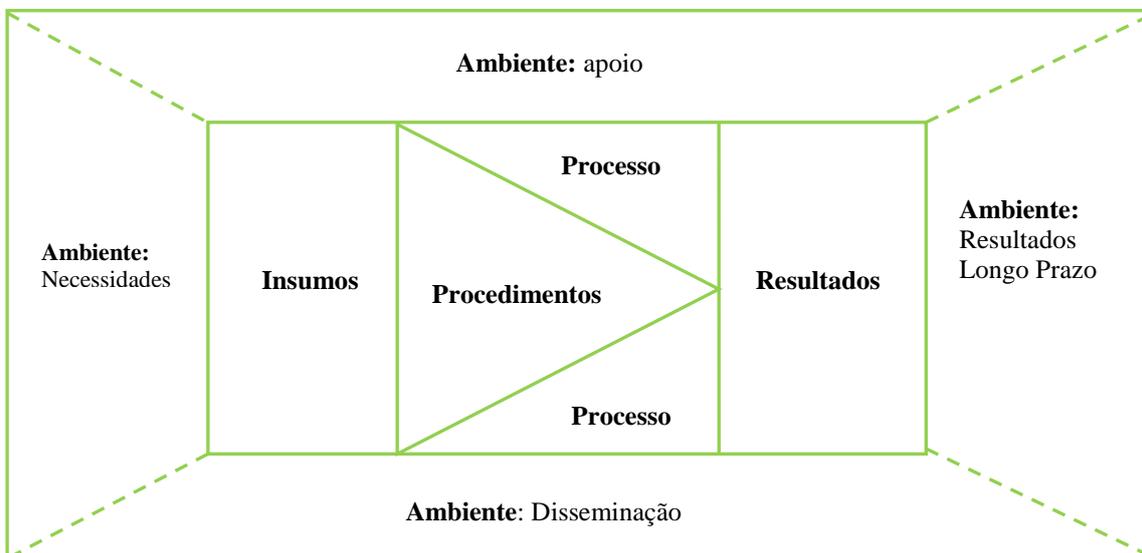
2.6.5 Acompanhamento e avaliação

O acompanhamento e a avaliação de aprendizagem devem ser pensados desde o momento da concepção do evento. Através dos resultados obtidos será possível adotar novas estratégias para adequar e corrigir as não conformidades.

Carvalho *et al* (2009, p. 85) cita alguns modelos utilizados para a avaliação de aprendizagem, tais como: modelo de Hirkpatrick (1970), modelos de avaliação

somativos propostos por Scriven (1978), Stufflebeam (1978) e Gagné e Briggs (1976) e o Modelo Avaliação Integrado e Somativo (MAIS) proposto por Borges-Andrade (1982). A seguir, será detalhado apenas o modelo MAIS.

Figura 12: Modelo de Avaliação Integrado e Somativo (MAIS).



Fonte: Borges-Andrade (2006), *apud* Carvalho *et al* (2009, p. 89).

Por meio do modelo são formuladas questões acerca dos insumos, dos procedimentos, dos processos, dos resultados e dos ambientes dos eventos ou programas. A seguir, alguns detalhes dos componentes que abrangem o modelo, descrito por Carvalho *et al* (2009, p. 89):

- Insumos – são fatores físicos e sociais e estados comportamentais e cognitivos anteriores à instrução que podem afetar ou comprometer os resultados. Exemplos: nível socioeconômico, habilidades, experiência na área.
- Procedimentos – são as estratégias instrucionais. Exemplos: sequência de objetivos, tempo para prática, demonstrações, instruções verbais, aulas expositivas.
- Processos – são aspectos significantes do comportamento do aprendiz. Exemplos: resultados de exercícios práticos, tempo de estudo individual, número de desistentes.
- Resultados – é o desempenho final imediato pretendido ou as consequências inesperadas (desejáveis ou indesejáveis) do evento de TD&E. Exemplos: qualquer habilidade, atitude, conhecimento resultante do evento de TD&E.
- Ambiente – representa o contexto de TD&E. É subdividido em:
 - a) necessidades – identificação de lacunas importantes entre desempenhos esperados e realizados com definição de prioridades para resolver os problemas.
 - b) suporte – conjunto de variáveis que ocorrem no lar, nas escolas, na organização ou na comunidade e que têm influência potencial sobre os insumos, procedimentos, processos e resultados. Exemplos:

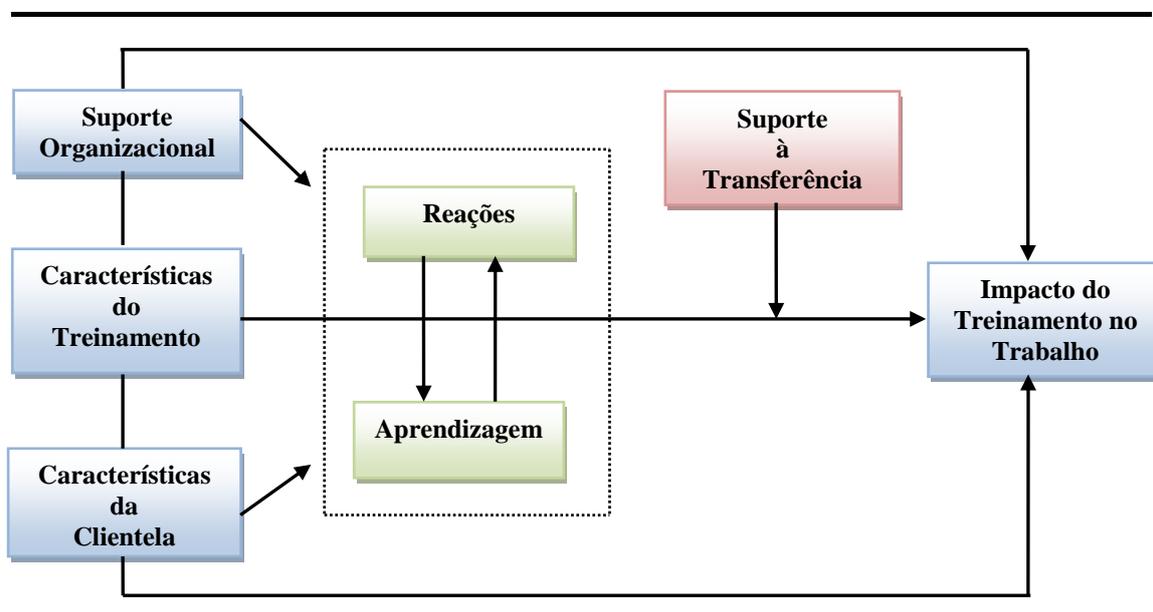
instalações para o evento, material didático, formação acadêmica e pedagógica do instrutor.

c) disseminação – variáveis que contribuem para a adoção bem sucedida do programa ou evento de TD&E. Exemplos: meios de divulgação do evento e estratégia de divulgação.

d) efeitos de longo prazo – consequências ambientais esperadas, inesperadas, desejáveis e indesejáveis. Não devem ser medidos logo após o evento de TD&E, pois necessitam de tempo decorrido para atuarem. Exemplos: desempenho no cargo, mudanças na organização. (CARVALHO, 2009, p.89)

Além dos modelos de avaliação já enumerados cabe citar o Modelo Integrado de Avaliação do Impacto do Treinamento no Trabalho (IMPACT), representado na Figura 13.

Figura 13: Modelo de Avaliação de treinamento (IMPACT) de Castro (1999).



Fonte: Del Maestro Filho (2004, p. 83).

Del Maestro Filho ao fazer uma revisão de literatura sobre avaliação de treinamento descreve os setes componentes do modelo de avaliação proposto por Castro (1999) (DEL MAESTRO FILHO, 2004, p. 81).

O primeiro componente *suporte organizacional* é analisado segundo a opinião dos participantes sobre as práticas de gestão de desempenho, valorização do servidor e apoio gerencial ao treinamento.

O segundo componente *características do treinamento* refere-se à modalidade ou área de conhecimento dos cursos, seu tempo de duração, a natureza de seu escopo,

instituição a que se vincula, qualificação e desempenho do instrutor e características do material didático.

Com relação ao terceiro componente *características da clientela* refere-se à informações demográficas, funcionais, motivacionais e atitudinais dos treinandos.

O quarto componente *reação* está ligado à opinião do treinando a respeito da programação, apoio ao desenvolvimento, aplicação e utilidade do programa de treinamento, resultados, expectativas de amparo organizacional e desempenho do instrutor.

O quinto componente *aprendizagem* diz respeito à assimilação e retenção dos conteúdos disponibilizados no programa. O que é avaliado através de escores (notas e conceitos) aferidos através de provas realizadas ao final do curso aplicadas pelo instrutor.

Já o sexto componente *suporte à transferência* traduz a aplicação eficaz dos novos conhecimentos e habilidades no trabalho.

O sétimo componente do modelo IMPACT *autoavaliação* é efetuada pelos treinandos sobre os efeitos produzidos pelos treinamentos no seu grau de rendimento, estímulo, autoconfiança e abertura a mudanças nos processos de trabalhos.

Como citado anteriormente, a avaliação de aprendizagem faz parte do processo de treinamento. Dessa maneira, há uma variedade de instrumentos avaliativos que podem ser adotados, conforme se pode ver no Quadro 9:

Quadro 9 – Formato de itens para verificação de aprendizagem.

(continua)

Domínio cognitivo
<p><i>Para habilidades simples</i> Testes objetivos: múltipla escolha, verdadeiro e falso, associação e escolha simples; Testes de respostas construídas: preenchimento de lacunas.</p> <p><i>Para habilidades mais complexas</i> Testes de respostas construídas: produção de ensaios, resolução de problemas, produção de monografias, elaboração de projetos, criação de novas soluções de trabalho, produção de relatórios, questões abertas.</p>
Habilidades psicomotoras
<p>Teste direto do desempenho esperado (teste situacional); Análise de indicadores de resultados existentes no contexto; Avaliações baseadas em observação direta (com uso de escala ou lista de verificação); Avaliações baseadas em observação indireta (com lista, roteiro ou escala); Testes com produção de resultados de aprendizagem (portfólios, exposições de trabalhos).</p>

(Conclusão)

Atitudes
Teste direto do desempenho esperado (teste situacional); Observação do comportamento por meio de roteiros, listas de verificação, escalas; Avaliação de atitudes por meio de questionários e escalas; Entrevistas; Testes psicológicos, inventários.

Fonte: Queiroga *et al* (2012, p. 114).

Segundo Carvalho *et al* (2009, p. 92), "no âmbito da capacitação, o grande desafio das organizações é combinar as vantagens e os avanços trazidos pelos eventos de aprendizagem com formas de gestão que assimilem isso nas rotinas administrativas".

Nesta seção foram discutidos os fundamentos teóricos do projeto, evidenciando a evolução da gestão de pessoas no Brasil; a gestão de pessoas na administração pública; as bases legais da gestão de pessoas nas IFES; a gestão da capacitação por competências e neste sentido foram abordados os principais conceitos que embasam a gestão por competência; a abordagem conceitual de TD&E; e por fim como alinhar a gestão da capacitação por competência conforme preconizado pela PNDP.

A seguir expõem-se os procedimentos metodológicos do trabalho.

3. PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

Neste capítulo serão descritos os procedimentos metodológicos referentes ao projeto de intervenção, os procedimentos para coleta de dados, o contexto e os sujeitos da pesquisa.

3.1 Caracterização da pesquisa

A presente pesquisa se caracterizou por uma abordagem qualitativa, que segundo Flick (2009, p. 25) este tipo de pesquisa não se baseia em um conceito teórico e metodológico único. Procura-se levantar todos os elementos que possam contribuir para a compreensão e explicação do que se está sendo investigado e, neste processo, "as subjetividades do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa" (FLICK, 2009, p. 25).

Quanto ao método utilizado no presente trabalho possui uma dupla perspectiva: trata-se de um estudo de caso, e de uma pesquisa-ação. Estudo de caso porque está limitado à UFMG. Na visão de Yin (2001) *apud* Gil (2002, p. 54) o estudo de caso investiga fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto de vida real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidas.

No que concerne ao método de pesquisa-ação o projeto de intervenção fundamenta-se nos pressupostos de uma pesquisa-ação. Segundo Thiollent (2011, p.20):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Ainda de acordo com o autor, o objetivo da pesquisa-ação é resolver ou esclarecer os problemas identificados na situação observada; a pesquisa não se limita à ação, mas pretende aumentar o conhecimento e o "nível de consciências" das pessoas e grupos ligados à situação e do próprio pesquisador.

Quanto ao meio para a coleta de dados pode-se caracterizar a pesquisa como bibliográfica e documental. Bibliográfica porque foram pesquisados livros, dissertações, teses, documentos oficiais (leis, decretos) publicados e que tratam sobre assuntos pertinentes a este trabalho. E documental, visto que foi necessário a obtenção de dados a partir de documentos internos da UFMG, como: relatórios de gestão, Resoluções, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) entre outros.

O próximo capítulo descreve as considerações finais, abordando as limitações do presente trabalho e uma síntese do Apêndice A - Plano de Ação.

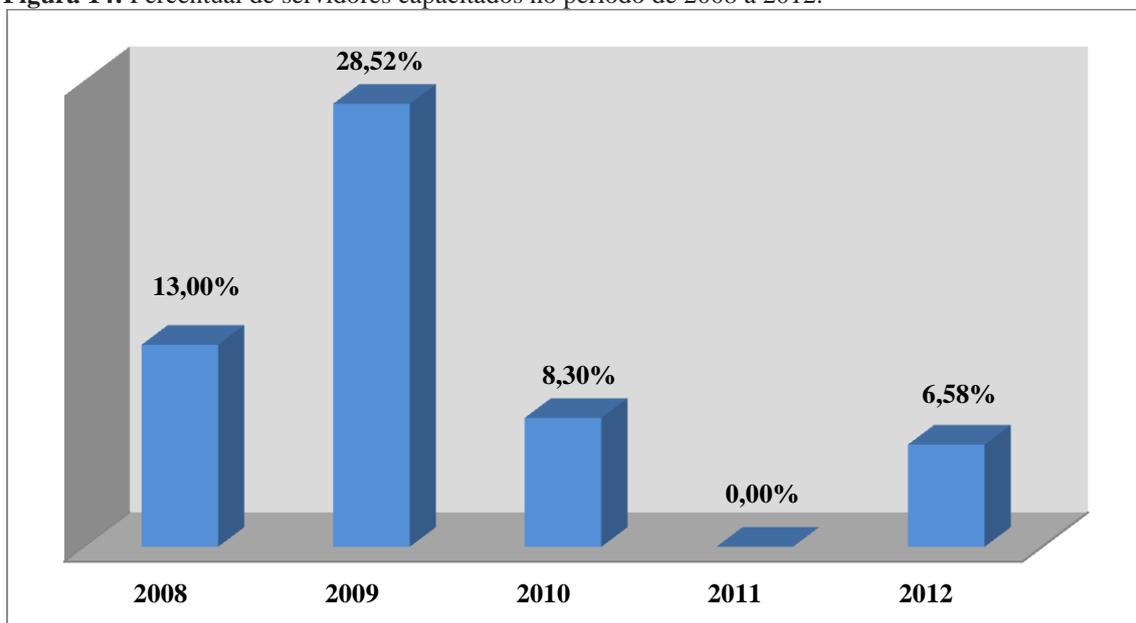
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste trabalho foi analisar a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP) e sua implementação no contexto da Universidade Federal de Minas Gerais. Observou-se um descompasso entre a legislação vigente e as estratégias de capacitação e desenvolvimento dos servidores no âmbito da instituição.

No que se refere aos instrumentos consolidados pela PNDP, percebe-se a inexistência do Plano Anual de Capacitação e Sistema de Gestão por Competência, por conseguinte o Relatório de Execução do Plano Anual de Capacitação.

Tendo como referência as diretrizes da PNDP, resumidamente, a) assegurar o acesso dos servidores a eventos de capacitação; b) promover a capacitação gerencial do servidor e sua qualificação para o exercício de atividades de direção e assessoramento; c) estimular a participação do servidor em ações de educação continuada, se ponderarmos a discrepância no quantitativos de servidores capacitados⁶ de um ano para outro, conforme demonstrado abaixo, não foram observados grandes avanços.

Figura 14: Percentual de servidores capacitados no período de 2008 a 2012.



Fonte: Elaboração própria.

⁶ Cursos de curta duração.

Vale destacar ainda que, os relatórios de gestão no período compreendido entre 2008 a 2012, não fazem nenhuma menção à capacitação dos servidores que detenham função gerencial. Considerando-se o número significativos de servidores que ocupam tais funções na UFMG, um total de 1.033 relativos ao mês de abril de 2013, espera-se que a promoção de capacitação gerencial e qualificação para o exercício de atividades de direção e assessoramento seja prioritária.

Em relação a gestão por competência como referencial para o desenvolvimento e capacitação dos servidores no contexto das instituições públicas pode ser considerado uma opção não factível. No entanto, cabe aqui ainda um questionamento: será que existe ambiente mais propício do que uma instituição de ensino para vislumbrar essa possibilidade? Alguns pesquisadores acreditam que seja possível, conforme colocado por Carvalho *et al* (2009, p. 49) ao citar Barbosa (2005)⁷ “a opção pela capacitação como porta de entrada no mundo das competências é comumente utilizada, inclusive no setor privado”.

Algumas instituições públicas corroboram a informação conforme exemplificação do Guia da Gestão da Capacitação por Competência que relaciona algumas instituições que adotaram a gestão da capacitação por competência:

- a. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento;
- b. Agência Nacional de Energia Elétrica;
- c. Universidade Federal do Pará.

Apointa-se como uma das limitações desta pesquisa o fato de o PROFIQ ter data de término em 4 de junho de 2013, o que inviabilizaria a apresentação da proposta para implementação do Plano Anual de Capacitação ainda no âmbito desse projeto.

Outro fator limitante é o desconhecimento do escopo do novo projeto, e, dependendo do que estiver contemplado, talvez não seja possível implementar um projeto de desenvolvimento e capacitação norteado por competências.

O curto tempo para desenvolver um projeto de intervenção que abrange a instituição como um todo é outro fator limitante. E, quando se fala em gestão da capacitação por competência, o envolvimento de todos é primordial, partindo inclusive da alta administração.

E, para finalizar o trabalho, apresenta-se no Apêndice A - Plano de Ação - algumas diretrizes para elaboração e implementação do Plano Anual de Capacitação -

⁷ Professor Allan Claudius Queiroz Barbosa - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Ciências Econômicas, Departamento de Ciências Administrativas.

PAC. A primeira fase - mapeamento das competências - subdividida em etapa de preparação (sensibilização e formação de facilitadores/multiplicadores); identificação e classificação das competências; diagnóstico de eventuais lacunas de competências são apresentadas algumas orientações para viabilizar o mapeamento das competências (individual e organizacional) e um formulário para diagnóstico de lacunas de competências. Na segunda fase, denominada de planejamento das ações de capacitação, foram apresentadas sequências para elaboração e implementação do PAC. Nesta fase constam sugestões de cursos de curta duração para compor as trilhas de aprendizagem para os servidores; exemplo de formulários de ficha de inscrição para participação nos cursos e para participar do processo de seleção de instrutores internos. Em seguida, terceira fase, trata da execução das ações de capacitação, de acordo com o estabelecido no PAC. Na quarta fase - avaliação dos resultados de capacitação são sugeridos modelos de questionários para avaliação de reação (escala de reação ao curso e reação do desempenho do instrutor) e avaliação de impacto no trabalho (escala de autoavaliação de impacto do treinamento no trabalho - medida de amplitude).

Ainda no plano de ação consta que o aporte financeiro para realização das ações de capacitação para os servidores será oriundo da Resolução 10/95, e o cronograma sugerido para execução do projeto.

Por fim, espera-se que este projeto (Apêndice A) possa oferecer subsídios para a implementação do Plano Anual de Capacitação, e, assim, contribuir para que a instituição atenda às diretrizes da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal. E, portanto, proporcionando aos servidores da instituição que as ações de capacitação e desenvolvimento sejam contínuas, sistematizadas e adaptativas às reais necessidades identificadas no mapeamento das competências.

5 REFERÊNCIAS

ABBAD, G. S.; ZERBINI, T, CARVALHO, R. S., MENESES, P. P. M. Planejamento instrucional em TD&E. In: BORGES-ANDRADE, Jairo E.; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. (Orgs.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.289-321.

ABBAD, G. S.; MOURÃO, L.; MENESES, P. P. M.; ZERBINI T.; BORGES-ANDRADE, J. E.; VILAS-BOAS, R. (Org.). **Medidas de avaliação em treinamento desenvolvimento e educação: ferramentas para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

AMARAL, H. K. Desenvolvimento de competências de servidores na administração pública brasileira. Brasília, **Revista do Serviço Público**, 57(4), pp.549-563, Out/Dez 2006.

ARAÚJO, L. C. G. de. **Gestão de Pessoas**. São Paulo: Atlas, 2010.

ANTONELLO, C. S.; PANTOJA, M.J. **Aprendizagem e o Desenvolvimento de Competências**. In: PANTOJA, M.J.; CAMÕES, M.R.S.; BERGUE, S (Orgs.). **Gestão de Pessoas: bases teóricas e experiências no setor público**. Brasília: ENAP, 2010.

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

BERGUE, S. T. **Gestão de Pessoas em Organizações Públicas**. Caxias do Sul: EDUCS, 2007.

BRANDÃO, H. P.; BAHRY, C. P. Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências. **Revista do serviço Público - RSP**, Brasília, v. 56, n2, p. 179-194, abr./jun., 2005. Disponível em: <http://www.ena.gov.br/>. Acesso em: 01 de abril de 2013.

BRANDÃO, H. P. **Aprendizagem, contexto, competência e desempenho: um estudo multinível**. 2009. 345 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

BRASIL. **Lei nº 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. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm. Acesso em: 25 de janeiro de 2013.

_____. **Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006**. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta,

autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. 2006a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm. Acesso em: 25 de janeiro de 2013.

_____. **Decreto nº 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. 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5825.htm>. Acesso em: 25 de janeiro de 2013.

_____. **Decreto nº 6.114, de 15 de maio de 2007.** Regulamenta o pagamento da Gratificação por Encargo de Curso ou Concurso de que trata o art. 76-A da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6114.htm. Acesso em: 16 de abril de 2013.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e gestão. **Guia da gestão da capacitação por competências.** Disponível em: <https://portalsipec.planejamento.gov.br/eventos/iii-encontro-nacional-de-desenvolvimento-de-pessoas/arquivos/arquivo.2013-01-07.0167156876>. Acesso: 30 de janeiro de 2013.

_____. **Portaria nº 9, de 29 de junho de 2006.** Define os cursos de capacitação que não sejam de educação formal, que guardam relação direta com a área específica de atuação do servidor, integrada por atividades afins ou complementares. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcgpp/portarias/pt09_2006.pdf. Acesso: 10 de maio de 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), organizado por Maria Céres Pimenta Spinola Castro *et al.* Belo Horizonte: UFMG, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Resolução nº 10/95 do Conselho Universitário (CEPE), de 30 de novembro de 1995, que estabelece os critérios para prestação de serviços no âmbito da UFMG.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Relatórios de Gestão UFMG 2008. Disponível em: <https://www2.ufmg.br/proplan/proplan/home/Servicos/Gestao-da-Informacao/Prestacao-de-Contas-da-UFMG>>. Acesso em: 11 de janeiro de 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Relatórios de Gestão UFMG 2009. Disponível em: <https://www2.ufmg.br/proplan/proplan/home/Servicos/Gestao-da-Informacao/Prestacao-de-Contas-da-UFMG>>. Acesso em: 11 de janeiro de 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Relatórios de Gestão UFMG 2010. Disponível em:

UFMG<<https://www2.ufmg.br/proplan/proplan/home/Servicos/Gestao-da-Informacao/Prestacao-de-Contas-da-UFMG>>. Acesso em: 11 de janeiro de 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Relatórios de Gestão UFMG 2011. Disponível em: UFMG<<https://www2.ufmg.br/proplan/proplan/home/Servicos/Gestao-da-Informacao/Prestacao-de-Contas-da-UFMG>>. Acesso em: 11 de janeiro de 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Programa de Formação Integrada e Qualidade de Vida na Gestão de Pessoas. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/prorh/arquivos/programas/profiq.pdf>>. Acesso em: 15 de março de 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Relatório de Gestão UFMG 2012. Disponível em: UFMG<<https://www2.ufmg.br/proplan/proplan/home/Servicos/Gestao-da-Informacao/Prestacao-de-Contas-da-UFMG>>. Acesso em: 01 de maio de 2013.

CARVALHO, A.I. de *et al*; **Escolas de Governo e Gestão por Competências: Mesa-redonda de pesquisa-ação.** Brasília: ENAP, 2009.

CAVALCANTE, K.de O. **As Implicações da Capacitação de Gestores Técnico-Administrativos de uma IFES sobre as suas crenças de autoeficácia no contexto da ação profissional.** 2011. 157 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações.** Rio de Janeiro: Editora Campus, 1999.

CHIAVENATO, I. **Recursos Humanos: o capital humano das organizações.** São Paulo Atlas, 2008.

DEL MAESTRO FILHO, A. **Modelo relacional entre modernização organizacional, praticas inovadoras de treinamento e satisfação no trabalho.** 2004. 281 f. Tese (Doutorado em Administração) - Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

DUTRA, J. S. **Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna.** São Paulo: Atlas, 2004.

FISCHER, A. L. **Um resgate conceitual e histórico dos modelos de gestão de pessoas.** São Paulo: Editora Gente, 2002.

FLEURY, M.T.L.; FLEURY, A. **Construindo o conceito de competência.** Revista de Administração Contemporânea - RAC, Curitiba, v. 5, 2001 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65552001000500010&script=sci_arttext. Acesso em 05 de março de 2013.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa .** Porto Alegre: Editora Artmed, 2009.

FREITAS, I. A.; BRANDÃO, H.P. Trilhas de aprendizagem como estratégia de TD&E. In: BORGES-ANDRADE, Jairo E.; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. (Orgs.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.97-113.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

KILIMNIK, Z. M.; SANT'ANNA, A. S. Modernização organizacional, política de gestão de pessoas e competências profissionais. In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. (Orgs.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.85-95.

MARRAS, J. P. **Administração de recursos humanos: do operacional ao estratégico**. São Paulo: Saraiva, 2009.

PEREIRA, A. L. C.; SILVA, A. B. **As competências gerenciais nas instituições federais de educação superior**. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 9, n. spe, p. 627-647, 2011.

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

SANTA'ANNA, A. S. **Competências individuais requeridas, modernidade organizacional e satisfação no trabalho: uma análise de organizações mineiras sob a ótica de profissionais da área de administração**. 2002. 365 f. Tese (Doutorado em Administração) - Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SANTOS, A.L. dos. **Gestão da Capacitação por Competência – Desafios Institucionais** in Encontro Nacional de Dirigentes de Recursos Humanos do SIPEC, 4º 2006, Brasília. **Anais**: Brasília, 2006.

SANTOS, S. B. **Aprendizagem organizacional e capacitação dos servidores técnico-administrativos do CEFET-MG e da UFMG**. Dissertação (Mestrado em Administração), Faculdades Novos Horizonte, Belo Horizonte, 2011.

SCHIKMANN, R. Gestão estratégica de pessoas: bases para a concepção do curso de especialização em gestão de pessoas no serviço público. In: PANTOJA, M.J.; CAMÕES, M.R.S.; BERGUE, S. (Orgs.). **Gestão de Pessoas: bases teóricas e experiências no setor público**. Brasília: ENAP, 2010.

SOUZA, I. M. de.; KOBIYAMA, A. R. C. E. **Políticas de Gestão de Pessoas para as Universidades Federais**. In: 10º COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN UNIVERSITARIA EM AMÉRICA DEL SUR, Mar del Plata, Argentina, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

VARGAS, M. R. M.; ABBAD, G.S. Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação - TD&E. In: BORGES-ANDRADE, Jairo E.; ABBAD, G.

S.; MOURÃO, L. (Orgs.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.137-158.

QUEIROGA, F.; ANDRADE, J. M.; BORGES-FERREIRA, M. F.; NOGUEIRA, R.; ABBAD, G. S. Medidas de aprendizagem em TD&E - fundamentos teóricos e metodológicos. In: ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. : BORGES-ANDRADE, Jairo E.; (Orgs.). **Medidas de avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação: ferramentas para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2012, p.108-125.

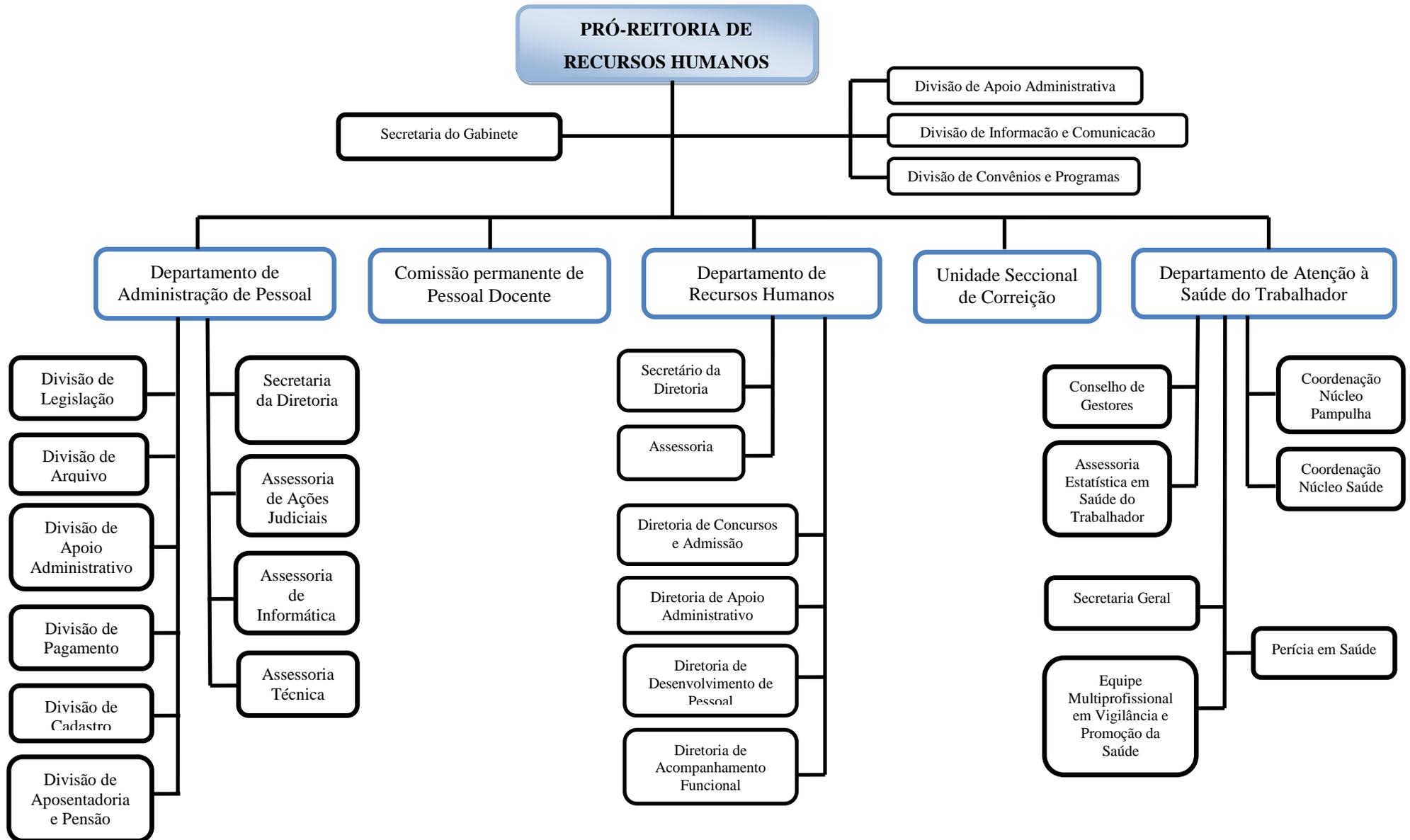
APÊNDICE A - PLANO DE AÇÃO

O Apêndice A apresenta o contexto e sujeitos do projeto de intervenção e algumas diretrizes para elaboração e implementação do Plano Anual de Capacitação.

1. Contexto e sujeitos do projeto de intervenção

O contexto do presente projeto de intervenção é a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Fundada em 7 de setembro de 1927, a UFMG é hoje a maior universidade pública do estado de Minas Gerais, destacando-se não somente pela sua abrangência de atuação, mas também pelos elevados índices de produção intelectual, justificando, portanto sua posição de referência e de liderança, tanto regional quanto nacional.

A Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PRORH) da UFMG, criada em 2000, é o órgão responsável pela gestão de pessoas (docentes e técnico-administrativos em educação - TAE's) e pelos processos referentes à administração de pessoal. Atualmente, a Pró-Reitoria está estruturada em órgãos e departamentos, conforme organograma abaixo.



Fonte: Elaboração própria.

No presente trabalho, não serão relacionadas as atribuições/competências de cada órgão e departamento, mas vamos nos ater às atribuições do Departamento de Recursos Humanos (DRH), com foco na Diretoria de Desenvolvimento de Pessoal e na Assessoria Técnica, atualmente denominada Divisão de Convênios e Programas. Dentre as atribuições da Diretoria de Desenvolvimento de Pessoal destacaremos as relacionadas a propor, implementar e acompanhar programas de capacitação e treinamento dos TAE's. Uma das atribuições da Divisão de Convênios e Programas (DCPR) é referente à liberação de recursos financeiros para participação de servidores da UFMG em cursos, eventos (congressos, seminários, fóruns, encontros, etc.), além de educação formal (graduação, pós-graduação⁸) com recursos próprios da instituição.

Fazem parte do quadro de servidores ativos da UFMG 7.223 pessoas, conforme demonstra o quadro abaixo. Desse total, 1.033⁹ são detentores de função gerencial, ou seja, servidores a quem foram designados CD's (Cargos de Direção), FG's (Funções Gratificadas) ou FUNC (Função Comissionada de Coordenação de Curso).

Quantitativo de Servidores Ativos por Carreira, Classe e Nível de Classificação Janeiro de 2013			
Carreira	Classe/Nível de Classificação	Nº	Total
Magistério Superior (Professor de 3º Grau)	Titular	247	2814
	Associado	978	
	Adjunto	1251	
	Assistente	303	
	Auxiliar	35	
Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico	D I	40	86
	D II	19	
	D III	13	
	D IV	14	
	D V	-	
Técnico-Administrativo em Educação	Voluntário	2	4.323
	A	59	
	B	238	
	C	896	
	D	2.064	
	E	1.066	
Total Geral			7.223

Fonte: Elaboração própria baseada no Informativo PRORH-DAP¹⁰ (2013).

⁸ Modalidades: especialização, mestrado e doutorado.

⁹De acordo com o Portal da Transparência. Disponível em: <http://www.portaltransparencia.gov.br/servidores/FuncaoOrgao-ListaFuncoes.asp?CodOS=15000&CodOrgao=26238>. Acesso em 05 de abril de 2013.

¹⁰ Informações disponíveis em: <https://www.ufmg.br/prorh/dap/informativos/quantitativo-de-servidores/>. Acesso em 28 de março de 2013.

O quadro anterior demonstra uma característica relevante da composição da força de trabalho das IFES de que a maioria dos servidores dessas instituições ocupam os cargos de técnico-administrativos em educação. No caso da UFMG, do quantitativo total de servidores ativos 59,85 % correspondem a carreira de técnico-administrativos em educação, e o restante 40,15% são da carreira de magistério superior (professor 3º grau) e magistério do ensino básico, técnico e tecnológico.

2. Diretrizes para elaboração e implementação do Plano Anual de Capacitação

A Portaria n.º 208, de 29 de junho de 2006, do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, estabelece que a administração federal deverá elaborar o Plano Anual de Capacitação até o primeiro dia útil do mês de dezembro do ano anterior ao de sua vigência e divulgar no âmbito de sua instituição. Esse Plano deverá compreender as definições dos temas, as metodologias de capacitação a serem implementadas, bem como as ações de capacitação voltadas à habilitação de seus servidores.

No contexto da UFMG, de acordo com um dos objetivos do plano de gestão e do planejamento institucional da UFMG constante no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2008/2012 (2008. p. 89):

Desenvolver uma política de recursos humanos associada às metas institucionais, promovendo e apoiando programas de permanente valorização, qualificação e capacitação do seu quadro de servidores docentes e técnico-administrativos em Educação, focados na motivação e nas boas condições de trabalho, de modo a oferecer às comunidades, tanto interna quanto externa, atendimento acadêmico, técnico e administrativo pautado por padrões de ética e qualidade.

Portanto, ações de capacitação contínuas estão previstas no PDI da instituição, o que falta é desenvolver metodologias, técnicas e mecanismos capazes de implementar as diretrizes e abordagens da PNNDP.

Cabe salientar algumas considerações pertinentes para elaboração de programas de capacitação baseados em competências. Devem haver:

- Identificação cuidadosa das competências a serem desenvolvidas, as quais precisam ser de conhecimento público e terem sido previamente verificadas por especialistas locais.

- Requisição da participação dos funcionários e dirigentes na estratégia de capacitação desde a identificação das competências.
- Experiências de aprendizagem guiadas por acompanhamentos e trocas frequentes com um profissional que atua como avaliador pessoal e consultor de capacitação.
- Ênfase na obtenção de resultados.
- Ritmo individual de progresso da formação e da capacitação, sem período de tempo pré-fixado.
- Formação ou capacitação com material didático que reflita situações e experiências de trabalho reais.
- Materiais didáticos de estudo modulares, incluindo variedade de meios de comunicação. São flexíveis: incluem unidades obrigatórias e opcionais.
- Situações de aprendizagem em grupos reduzidos. Grupos numerosos são evitados.
- Ensino menos dirigido à exposição de temas e mais centrado no processo de aprendizagem das pessoas. Base no aprender fazendo e no aprender a aprender.
- Realizações, conceitos, princípios e todo tipo de conhecimento como parte integral das tarefas e funções.
- Derivação dos critérios de avaliação a partir da análise de competências, com condições avaliativas claras e de conhecimento público.
- Capacitação e formação dirigidas ao desenvolvimento e à avaliação de cada competência.
- Avaliação que considere os conhecimentos, as atitudes e o desempenho como principais fontes de evidência.
- Planejamento do programa em sua totalidade, com avaliações sistemáticas a fim de seu aprimoramento contínuo. (VARGAS, CASANOVA e MONTANARO,2001, *apud* CARVALHO *et al*,2009, p. 75).

A seguir são relacionadas algumas fases para sistematizar as ações de capacitação.

2.1 Primeira fase – Mapeamento das competências

1. Etapa de Preparação – sensibilização e formação de facilitadores/multiplicadores

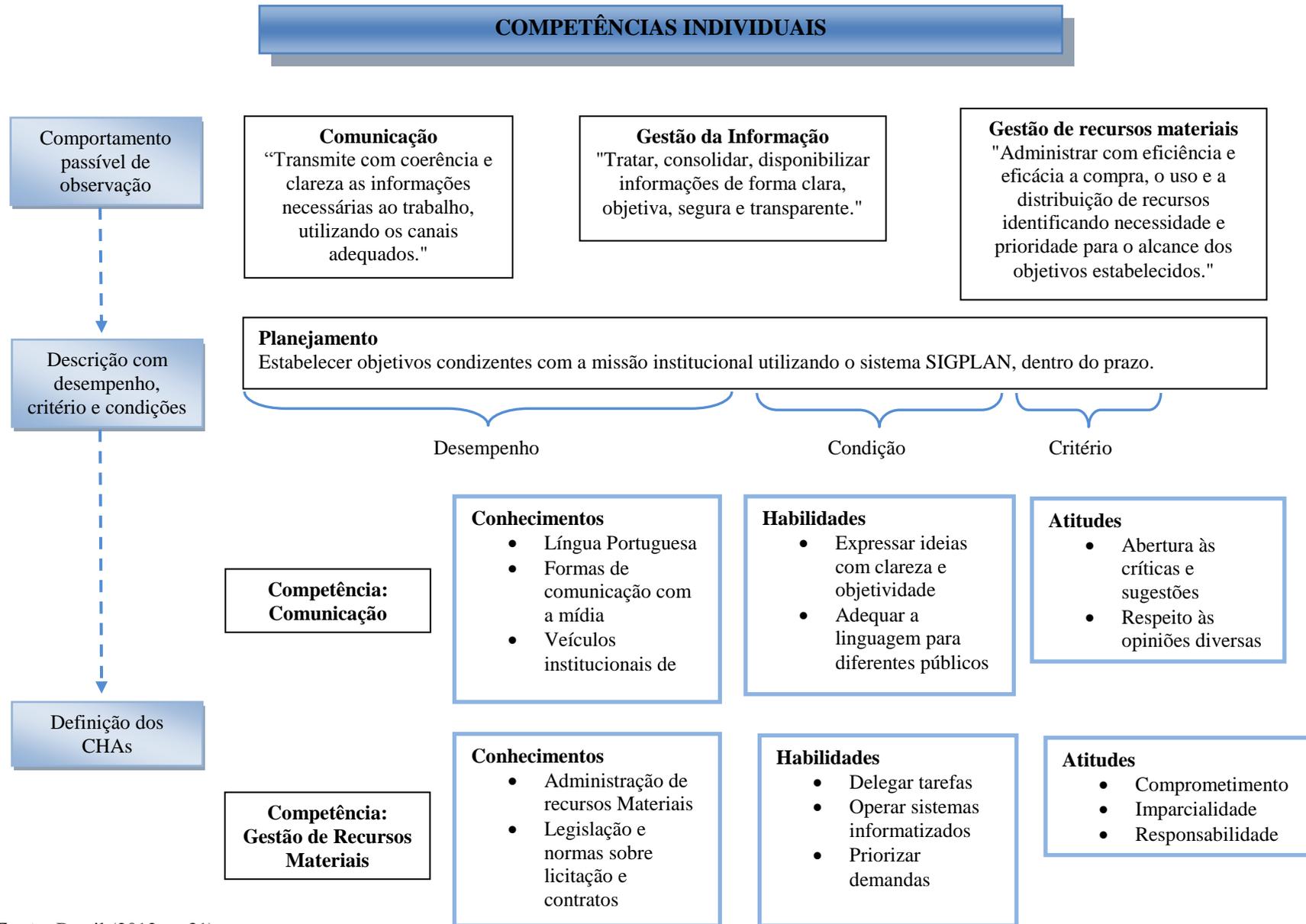
- i. Para viabilizar a implantação do Plano Anual de Capacitação (PAC) baseado na gestão da capacitação por competências é necessário que todos os servidores conheçam e saibam do que se trata, portanto é preciso fazer uma campanha de conscientização/sensibilização relatando as diretrizes da PNDP, divulgando no interior da instituição o conceito da gestão por competências. O resultado final do projeto somente será satisfatório com o envolvimento de todos da instituição. Existem algumas estratégias de divulgação para promover a sensibilização para implementação do projeto, quais sejam: fóruns,

seminários, reuniões, oficinas, panfletos, cartazes, e-mail, publicação no Boletim UFMG, sites da PRORH e da UFMG.

- ii. Paralelamente ao processo de sensibilização, a Divisão de Desenvolvimento de Pessoal deverá promover oficinas objetivando a capacitação dos servidores que irão executar o mapeamento das competências. Considerando a diversidade de cargos técnico-administrativos e ambientes organizacionais da instituição, o ideal é a formação de uma equipe interdisciplinar.

2. Etapa de identificação e classificação das competências

- i. Conforme citado anteriormente, o mapeamento das competências organizacionais acontecerá por análise de documentos institucionais, tais como: PDI, Resoluções, Portarias, Estatuto da UFMG, Regimentos, etc.
- ii. Para o mapeamento das competências individuais já foram apresentados alguns instrumentos: questionário, entrevista estruturada e semiestruturada, grupo focal. Qual instrumento deverá ser utilizado será uma decisão tomada em conjunto com os principais envolvidos no processo de mapeamento das competências, os servidores capacitados para essa finalidade, os responsáveis pela Divisão de Desenvolvimento de Pessoal, e os Pró-Reitores de Recursos Humanos. A seguir um exemplo de descrição de competência.



Fonte: Brasil (2012, p. 31).

3. Etapa de diagnóstico de eventuais lacunas de competências

A identificação da lacuna de competências é feita pelas avaliações realizadas pelo servidor e seu gerente. Dessa forma, compara-se o grau de importância de uma competência percebido pelo gerente com o seu grau de domínio informado pelo servidor. Assim, por exemplo, se uma competência possui grau 5 de importância e grau 1 de domínio, ela deve ser considerada como prioritária para ações de capacitação e desenvolvimento na instituição.

O Anexo A apresenta um exemplo de formulário para diagnóstico de lacunas de competências.

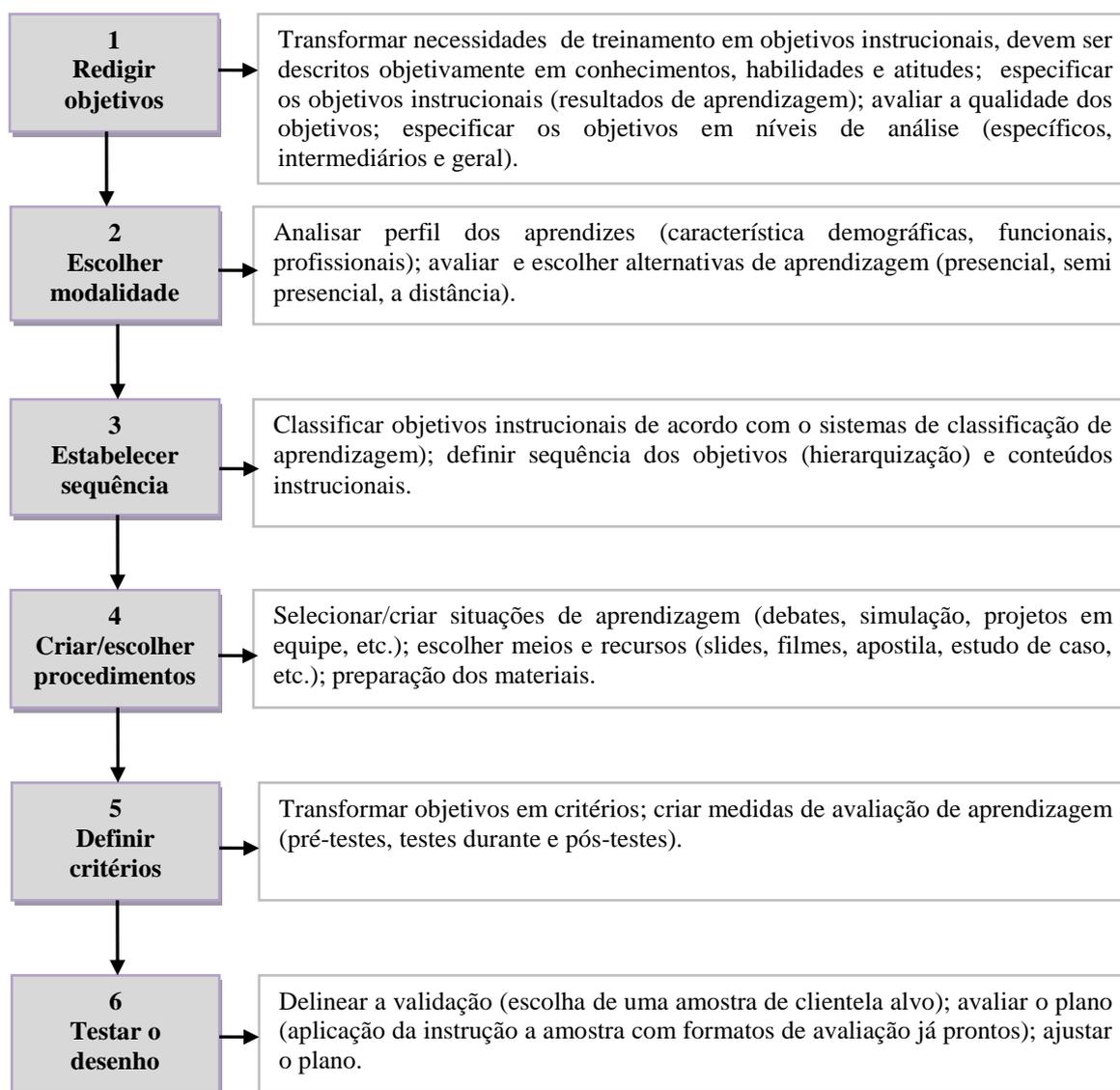
2.2 Segunda fase – Planejamento das ações de capacitação

Após a consolidação dos estágios anteriores, é o momento de identificar e definir os temas e metodologias das ações de capacitação a serem implementadas. O objetivo principal dos cursos ofertados é buscar superar possíveis desconexões existentes entre os objetivos institucionais e as competências requeridas dos servidores. Abaixo estão relacionadas algumas sequências que podem contribuir para o planejamento das ações de capacitação.

1º passo	Planejamento instrucional das ações de capacitação
2º passo	Divulgação do Plano Anual de Capacitação
3º passo	Abertura das inscrições para participar dos cursos
4º passo	Divulgação do resultado (lista dos contemplados)

Fonte: Elaboração própria.

Com relação ao primeiro passo - planejamento instrucional das ações de capacitação as seguintes fases devem ser analisados para sistematizar o processo:



Fonte: Abbad *et al* (2006, p. 289) com adaptações.

Para se inscrever no curso de seu interesse o servidor deverá preencher a ficha de inscrição, formulário on-line (Apêndice B).

Com o intuito de valorizar os servidores da UFMG sugerimos que a instituição busque os instrutores em seu quadro de servidores, e, portanto, a Divisão de Desenvolvimento de Pessoal da UFMG deverá publicar edital específico objetivando o preenchimento das vagas para instrutores. Os interessados em participar do processo de seleção de instrutores internos deverão preencher o formulário on-line (Apêndice C). Destaca-se que esse procedimento implica o atendimento a uma das diretrizes da PNDP, qual seja “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” (BRASIL, 2006a).

Todas as etapas que envolvem divulgação deverão ser efetuadas pela Divisão de Informação e Comunicação da PRORH, pelos seguintes meios de comunicação: sites da UFMG e da PRORH, Boletim da UFMG, e-mail institucional dos servidores.

A sugestão para concepção das estratégias de ações de capacitação é utilizar a metodologia de trilhas de aprendizagem. Esse é um conceito inovador, no contexto de ações de capacitação da UFMG, que oferece uma autonomia para escolha de ações de aprendizagem de acordo com gostos e preferências de cada um. Outro ponto positivo na utilização dos percursos de desenvolvimento utilizando as trilhas de aprendizagem é a possibilidade de progressão por capacitação profissional dos servidores. Com a promulgação da Lei n.º 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que alterou a legislação relacionada à carga horária de cursos para progressão por Capacitação Profissional, é possível efetuar o somatório de cargas de cursos, desde que a carga horária seja igual ou superior a 20 horas.

A título de exemplo no Apêndice D são sugeridas algumas opções de ações de capacitação que podem fazer parte de trilhas de aprendizagem para os servidores. São relacionados cursos de curta duração, nas modalidades: presencial e a distância, que abordam temas de interesse da administração pública e podem contribuir para o desenvolvimento profissional e contínuo dos servidores.

Considerou-se como premissas para sugestão dos cursos as seguintes informações:

- a. ambientes organizacionais especificados pela Portaria n° 9, de 29 de junho de 2006 - Ministério da Educação - MEC;
- b. competências do dirigente público brasileiro definidas por Amaral (2006), citadas na página 36 deste projeto;
- c. competências individuais requeridas citadas por Kilimnik e Sant'Anna (2006), já relacionadas na página 34 do projeto;
- d. competências gerenciais citadas por Sant'Anna (2002), também relacionadas anteriormente na página 35.

Com relação às organizadoras externas buscou-se verificar a existência de cursos de capacitação oferecidos pelas escolas de governo: Escola de Administração Fazendária (ESAF) e Escola Nacional de Administração Pública (ENAP).

2.3 Terceira fase – Execução das ações de capacitação

Execução das ações de capacitação pela Divisão de Desenvolvimento de Pessoal da UFMG ou pelas Escolas de Governo, tais: como Escola de Administração Fazendária (ESAF) e Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), de acordo com o cronograma constante no Plano Anual de Capacitação.

2.4 Quarta fase – Avaliação dos resultados de capacitação

É através do processo de avaliação que será possível obter informações a respeito da eficiência das ações de capacitação e, assim, fazer as correções necessárias para o aperfeiçoamento das ações e dos programas de capacitação da instituição. Sugerimos os modelos MAIS e IMPACT citados anteriormente. Para exemplificar o Anexo B apresenta modelos de questionários para avaliação de reação e avaliação de impacto no trabalho. É oportuno salientar que os instrumentos de avaliação apresentados foram validados por Abbad *et al* (2012)¹¹.

Com relação à avaliação de aprendizagem na página 54 deste trabalho foram relacionados alguns instrumentos que podem ser adotados.

3 Recursos Financeiros para implementação do projeto

Os recursos financeiros para execução do projeto estão sustentados pela Resolução 10/95 do Conselho Universitário da UFMG, em seu art. 9º, que define “do total do valor da prestação de serviços, um percentual de 2% (dois por cento) será destinado à Universidade, para as atividades de fomento acadêmico e de formação e treinamento de recursos humanos.”.

¹¹ No livro Medidas de Avaliação em Treinamento, Desenvolvimento e Educação: ferramentas para a gestão de pessoas estão relacionados as fundamentações teóricas e os procedimentos metodológicos utilizados pelo autores.

Com relação ao valor hora-aula para pagamento dos instrutores, a recomendação é utilizar o que determina a legislação que regulamenta o pagamento da “Gratificação por Encargo de Curso ou Concurso”, Decreto n.º 6.114, de 15 de maio de 2007.

4 Cronograma de execução

Para a formulação do cronograma, foi considerada a data de término do projeto PROFIQ, ou seja, o programa de capacitação e desenvolvimento iniciaria já como parte de um novo projeto.

ATIVIDADES	ANO	2013						2014												2015
	MES	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1 a 12
Primeira fase – Mapeamento das competências																				
Sensibilização																				
Preparação de multiplicadores/ Facilitadores																				
Levantamento das competências organizacionais																				
Levantamento das competências individuais																				
Segunda fase – Planejamento instrucional das ações de capacitação																				
Planejamento das ações de capacitação																				
Publicação de edital - Seleção de instrutores																				
Seleção de instrutores																				
Divulgação do PAC - 2015																				
Terceira fase – Execução das ações de capacitação																				
Quarta fase – Avaliação dos resultados de capacitação																				

APÊNDICE B - Exemplo de formulário - Ficha de inscrição para curso de capacitação

Universidade Federal de Minas Gerais Pró-Reitoria de Recursos Humanos Coordenadoria de Educação e Desenvolvimento
--

FICHA DE INSCRIÇÃO - CURSO DE CAPACITAÇÃO
--

IDENTIFICAÇÃO DO SERVIDOR

Nome:		CPF:
Unidade/Órgão:		Matrícula SIAPE:
Departamento/Setor de Trabalho		Matrícula UFMG:
Cargo:		
Nível de classificação: () A () B () C () D () E	Nível de capacitação: () I () II () III () IV	Escolaridade: Fundamental () Médio () Superior () Especialização () Mestrado () Doutorado ()
Contatos:		Ramal UFMG:
E-mail:		Telefone residencial: Celular:

DADOS DA CHEFIA IMEDIATA

Nome:	Ramal:
E-mail:	

Assinatura do Inscrito
 Em / /

Ciência da Chefia Imediata
 Em / /

COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

<input type="checkbox"/> Vaga concedida	<input type="checkbox"/> Vaga concedida
Responsável:	

ATENÇÃO

1. Preencher e assinar, adequadamente, os campos do formulário.
2. O presente formulário só terá validade se devidamente assinado pelo servidor e chefia imediata.
3. O preenchimento e o envio deste formulário não garantem, necessariamente, a inscrição do candidato no curso em questão. A confirmação estará sujeita à análise da Coordenadoria de Educação e Desenvolvimento.
4. Este formulário é válido para inscrição de um único curso.
5. Entregar na Coordenadoria de Educação e Desenvolvimento – Unidade Administrativa III – sala 106.

APÊNDICE C - Exemplo de formulário - Ficha de inscrição para instrutor interno

Universidade Federal de Minas Gerais Pró-Reitoria de Recursos Humanos Coordenadoria de Educação e Desenvolvimento
--

FICHA DE INSCRIÇÃO – INSTRUTOR INTERNO

DADOS PESSOAIS

Nome:	CPF:
Unidade/Órgão:	Matrícula SIAPE:
Departamento/Setor de Trabalho	Matrícula UFMG:
Cargo: <input type="checkbox"/> Docente <input type="checkbox"/> Técnico-Administrativo	
Escolaridade: <input type="checkbox"/> Médio <input type="checkbox"/> Superior Especifique:----- <input type="checkbox"/> Pós-graduação Especifique:-----	
Contatos:	Ramal UFMG:
E-mail:	Telefone residencial: Celular:

CAPACITAÇÃO/TREINAMENTO (informe do mais recente para o mais antigo)			
Curso	Instituição	Conclusão	Carga Horária

ÁREA DE ATUAÇÃO			
Curso	Instituição	Conclusão	Carga Horária

DISPONIBILIDADE DE HORÁRIO (sujeita a confirmação da chefia)			
Curso	Instituição	Conclusão	Carga Horária
<input type="checkbox"/> MANHÃ	<input type="checkbox"/> TARDE	<input type="checkbox"/> NOITE	

Obs: informações sujeitas à comprovação no momento da efetivação da prestação do serviço.

- Encaminhar a ficha preenchida para a Coordenadoria de Educação e Desenvolvimento – Unidade Administrativa III, sala 106.

APÊNDICE D - Exemplos de cursos para desenvolvimento e capacitação.

Competência	Cursos / Carga horária	Modalidade
1. Qualidade no atendimento	Atendimento ao cidadão (20h) ^{a12}	EAD
	Nova regra ortográfica (20 h/a) ¹⁴	
2. Comunicação	Redação oficial (32h/a)	Presencial
3. Conhecimento de ferramentas de tecnologia da informação	Informática básica (ambiente operacional; editor de texto, planilha eletrônica, navegação na internet, banco de dados) (70h/a)	
	Sistema de banco de dados (150h/a)	
4. Ética no serviço público	Ética no serviço público (10h/a)	Presencial
	Licitações e Contratos (32 h/a) ¹³	
	Gestão e Fiscalização de Contratos (24 h/a) ¹³	
5. Gestão dos processos de trabalho	Formação de Pregoeiro (40 h/a) ¹³	
	Termo de Referência e Especificação de Compras e Serviços para a Administração Pública (16h/a) ¹³	EAD
6. Gestão de pessoas	Gestão estratégica de pessoas e planos de carreira (20h/a) ¹⁴	
	Legislação aplicada à gestão de pessoas - Lei 8112/90 (24 h/a) ¹²	Presencial
7. Gestão de projetos	Gestão de projetos: teoria e prática (40h/a)	
	SIAFI gerencial (32 h/a) ¹³	EAD
8. Gestão financeira	Orçamento Público: Visão Gera (35h/a) ¹²	
9. Auditoria e controle interno	Processo administrativo disciplinar - PAD (40h/a) ¹³	Presencial

O quadro abaixo apresenta a estrutura de trilha de aprendizagem tendo como referência os ambientes organizacionais especificados na Portaria nº 9, de 29 de junho de 200, do MEC.

¹² Curso (s) oferecido (s) pela Escola Nacional de Administração Pública - ENAP.

¹³ Curso (s) oferecido (s) pela Escola de Administração Fazendária - Centresaf-MG.

¹⁴ Curso (s) oferecido (s) pela Escola de Administração Fazendária - ESAF.

Cursos	Ambientes organizacionais									
	Administrativos	Infraestrutura	Ciências humanas, jurídicas e econômicas	Ciências Biológicas	Ciências exatas e da natureza	Ciências da saúde	Agropecuário	Informação	Artes, comunicação e difusão	Marítimo, fluvial e lacustre
Atendimento ao cidadão										
Ética no serviço público										
Formação de Pregoeiro										
Gestão e Fiscalização de Contratos										
Gestão de projetos: teoria e prática										
Gestão estratégica de pessoas e planos de carreira										
Informática básica										
Legislação aplicada à gestão de pessoas - Lei 8112/90										
Licitações e Contratos										
Nova regra ortográfica										

Cursos	Ambientes organizacionais									
	Administrativos	Infraestrutura	Ciências humanas, jurídicas e econômicas	Ciências Biológicas	Ciências exatas e da natureza	Ciências da saúde	Agropecuário	Informação	Artes, comunicação e difusão	Marítimo, fluvial e lacustre
Orçamento Público: Visão Geral										
Processo administrativo disciplinar - PAD										
Redação oficial										
SIAFI gerencial										
Sistema de banco de dados										
Termo de Referência e Especificação de Compras e Serviços para a Administração Pública										

Para exemplificar como uma trilha de aprendizagem pode ser composta, consideramos:

- servidor 1 - ocupante do cargo de assistente em administração, lotado na Divisão de Convênios e Programas/PRORH.;
- servidor 2 - ocupante do cargo de assistente em administração, lotado na Secretaria Administrativa/PRORH;
- servidor 3 - ocupante do cargo de técnico de área - técnico em tecnologia da informação, lotado na Faculdade de Direito/UFMG.

Representação das trilhas de aprendizagem:

Competências essenciais	Competências específicas
Atendimento ao cidadão	Licitações e Contratos
Nova regra ortográfica	Gestão e Fiscalização de Contratos
Redação oficial 2	Gestão de projetos: teoria e prática
Informática básica	Sistema de banco de dados
Ética no serviço público 1 3	Gestão estratégica de pessoas e planos de carreira
	Legislação aplicada à gestão de pessoas - Lei 8112/90

	Trilha (cursos)			Carga horária total
Servidor 1	Ética no serviço público (10 h/a)	Informática básica (70 h/a)	Gestão de projetos: teoria e prática (40h/a)	120
Servidor 2	Redação oficial (32 h/a)	Atendimento ao cidadão (20 h/a)		52
Servidor 3	Ética no serviço público (10 h/a)	Nova regra ortográfica (20h/a)	Sistema de banco de dados (150h/a)	180

Vale enfatizar que os servidores 1 e 3 podem utilizar as ações de capacitação também para a progressão por capacitação profissional. Destaca-se que o curso de ética

no serviço público não poderá ser utilizado tendo em vista a carga horária inferior a 20 h/a.

ANEXO A - Exemplo de formulário para diagnóstico de lacunas de competências.

EXEMPLO DE FORMULÁRIO PARA DIAGNÓSTICO DE LACUNAS DE COMPETÊNCIAS Avaliação do grau de importância da competência pelo gerente			
<p>Avalie cada competência abaixo de acordo com a importância</p> <p>Na coluna importância, avalie a competência de 1 a 5, onde 1 esta competência é pouco importante e 5 é muito importante. Assinale um número de 1 a 5 para indicar o quão importante você considera cada uma das competências listadas abaixo.</p> <p>Quanto menor o número, menor o grau de importância para aquela competência. Assim, ao assinalar o número 1 para uma competência, você está dizendo que ela é pouco importante. Da mesma forma, ao assinalar o número 5, você está avaliando aquela competência como extremamente importante.</p>			
Competências	Importância		
<p>Planejamento: Estabelecer objetivos e metas condizentes com a missão institucional utilizando o sistema SIGPLAN, dentro do prazo.</p>	Nem um pouco importante	(1) (2) (3) (4) (5)	Extremamente importante
<p>Gestão da Informação: Tratar, consolidar, disponibilizar informações de forma clara, objetiva, segura e transparente.</p>	Nem um pouco importante	(1) (2) (3) (4) (5)	Extremamente importante

EXEMPLO DE FORMULÁRIO PARA DIAGNÓSTICO DE LACUNAS DE COMPETÊNCIAS Avaliação do grau de domínio pelo servidor			
<p>Avalie cada competência abaixo de acordo com o seu domínio</p> <p>Na coluna domínio, avalie a competência de 1 a 5.</p> <p>Coloque o número 1 se você não tiver domínio daquela competência, ou seja, se tiver muita dificuldade para realizá-la. Avalie com 5 se você não tem nenhuma dificuldade para realizar aquela competência.</p>			
Competências	Importância		
<p>Planejamento: Estabelecer objetivos e metas condizentes com a missão institucional utilizando o sistema SIGPLAN, dentro do prazo.</p>	Nem um pouco importante	(1) (2) (3) (4) (5)	Extremamente importante
<p>Gestão da Informação: Tratar, consolidar, disponibilizar informações de forma clara, objetiva, segura e transparente.</p>	Nem um pouco importante	(1) (2) (3) (4) (5)	Extremamente importante

ANEXO B - Exemplos de questionários para avaliação em treinamentos

Escala de reação ao curso (ERC)							
Nome do curso:				Turma:			
Nome do participante:				Unidade de lotação:			
<p>Caro participante,</p> <p>Este questionário tem o objetivo de colher informações acerca de diferentes aspectos do treinamento que acaba de ser ministrado, visando ao contínuo aperfeiçoamento dos treinamentos oferecidos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Procure responder da forma mais precisa possível às questões que se seguem. Desde já agradecemos a sua colaboração.</p> <p>Ao lado de cada indicador há uma escala com seis conceitos de julgamento (Ótimo, Muito bom, Bom, Regular, ruim e Não se Aplica - NA). Leia cada indicador cuidadosamente, escolha o ponto de escala que melhor descreve a sua opinião acerca do módulo e assinale com um "X" dentro do espaço corespondente ao seu julgamento.</p>							
Indicadores							
Quanto á programação		Ótimo	Muito bom	Bom	Regular	Ruim	N/A
1.	Clareza na definição dos objetivos do módulo no programa.						
2.	Compatibilidade dos objetivos do módulo com as suas necessidades de treinamento.						
3.	Carga horária programada para as atividades teóricas.						
4.	Ordenação do conteúdo programático						
5.	Carga horária programada par as atividades de práticas.						
6.	Carga horária diária.						
7.	Adequação do conteúdo programático aos objetivos do módulo.						
Apoio ao desenvolvimento do módulo		Ótimo	Muito bom	Bom	Regular	Ruim	N/A
8.	Qualidade das instalações.						
9.	Qualidade e organização do material didático distribuído.						
10.	Quantidade de material didático distribuído.						
Aplicabilidade e utilidade do treinamento		Ótimo	Muito bom	Bom	Regular	Ruim	N/A
11.	Utilidade dos conhecimentos e habilidades enfatizadas no treinamento para resolução de problemas de trabalho.						

12.	Possibilidade de aplicação, em curto prazo, dos conhecimentos adquiridos na execução de suas tarefas no trabalho.						
13.	Conveniência da disseminação do treinamento para outros servidores.						
Resultados do treinamento		Ótimo	Muito bom	Bom	Regular	Ruim	N/A
14.	Assimilação do conhecimento transmitido no módulo.						
15.	Capacidade de reconhecer as situações de trabalho onde é correto aplicar os novos conhecimentos.						
16.	Probabilidade de melhorar seus níveis de desempenho no trabalho como resultado do uso das novas habilidades.						
17.	Capacidade de transmitir os conhecimentos adquiridos no treinamento a outros servidores da instituição.						
18.	Probabilidade de promover melhorias nas atividades desenvolvidas pelo seu grupo de trabalho, com base nas habilidades aprendidas no treinamento.						
19.	Contribuição do treinamento para sua integração com outros servidores da sua área de atuação profissional.						
20.	Estímulo decorrente do treinamento para aplicar, no trabalho, os conhecimentos e habilidades aprendidas.						
21.	Intenção de aplicar no trabalho os conhecimentos adquiridos no módulo.						
Suporte organizacional		Ótimo	Muito bom	Bom	Regular	Ruim	N/A
22.	Probabilidade de dispor dos instrumentos, materiais, suprimentos, equipamentos e demais recursos necessários ao uso das novas habilidades.						
23.	Oportunidades de praticar as novas habilidades no trabalho.						
24.	Probabilidade de encontrar no seu ambiente de trabalho um clima propício ao uso das habilidades aprendidas no treinamento.						

Escala de reação ao desempenho do instrutor (ERDI)

Nome do instrutor/professor:

Suporte organizacional		Ótimo	Muito bom	Bom	Regular	Ruim	N/A
25.	Transmissão dos objetivos do treinamento.						
26.	Resumo e revisão das unidades ensinadas.						
27.	Nível de organização da apresentação da sequência das unidades.						
28.	Nível de profundidade com que os temas e assuntos foram abordados, tendo em vista os objetivos do módulo.						
29.	Ritmo de apresentação dos tópicos.						
30.	Uso de estratégias para motivar os participantes em relação aos temas abordados no módulo.						
31.	Qualidade de apresentação dos conteúdos e da exemplificação.						
32.	Uso de estratégias instrucionais (estudos de caso, exposições orais, discussão em grupo e similares) em relação à apreensão dos conteúdos.						
Desempenho didático		Ótimo	Muito bom	Bom	Regular	Ruim	N/A
33.	Uso dos recursos instrucionais (quadro de giz, quadro branco, retroprojetor, etc.) em relação à apreensão do conteúdo.						
34.	Qualidade das avaliações de aprendizagem (trabalhos em grupo, exercícios, testes, provas).						
Domínio do conteúdo		Ótimo	Muito bom	Bom	Regular	Ruim	N/A
35.	Conhecimento dos temas.						
36.	Segurança na transmissão dos conteúdos do treinamento.						
Entrosamento com os participantes		Ótimo	Muito bom	Bom	Regular	Ruim	N/A
37.	Disposição para esclarecer dúvidas.						
38.	Respeito às ideias manifestadas pelos participantes acerca dos temas abordados no treinamento.						
39.	Estímulo dado aos participantes para manifestarem suas ideias.						

Caso considere necessário tecer algum comentário sobre os itens acima, utiliza o espaço a seguir.

Observações:

Escala de autoavaliação de impacto do treinamento no trabalho - medida em amplitude

Autoavaliação do impacto do treinamento no trabalho

Orientação Geral

A seguir, são apresentadas algumas afirmativas a respeito do impacto do treinamento no seu trabalho e ao apoio dado pela organização ao uso das novas habilidades. As respostas que você dará a seguir irão subsidiar a avaliação e o aprimoramento dos treinamentos oferecidos pela Universidade Federal de Minas Gerais, que poderá, dessa forma, adequá-los aos tipos de situações que o servidor enfrenta no dia a dia de seu trabalho.

Suas respostas individuais serão confidenciais, tratadas de forma agrupada e em conjunto com outras informações obtidas junto a uma mostra de participantes dos treinamentos oferecidos pela instituição e seus respectivos chefes imediatos. A qualidade dos resultados desse trabalho de avaliação de treinamentos dependerá muito do seu empenho em responder ao questionário com precisão e cuidado. Por favor, não deixe questões sem respostas.

Leia atentamente o conteúdo dessas afirmativas e avalie o quanto cada uma delas descreve o que você pensa a respeito do impacto exercido pelo treinamento (nome do treinamento) no trabalho que você realiza, considerando, para tal, o período transcorrido desde o término do mesmo até a data de hoje. Pense também no apoio que vem recebendo para usar no seu trabalho o que aprendeu no treinamento. Para responder a cada questão, escolha o ponto de escala que melhor descreve a sua situação e escreva o número correspondente, nos parênteses colocados à esquerda de cada frase.

5	4	3	2	1
Concordo totalmente com a afirmativa	Concordo com a afirmativa	Não concordo nem discordo da afirmativa	Discordo um pouco da afirmativa	Discordo totalmente da afirmativa

1. Impacto do treinamento no trabalho

- () 1. Utilizo, com frequência, em meu trabalho atual, o que foi ensinado no treinamento.
- () 2. Aproveito as oportunidades que tenho para colocar em prática o que me foi ensinado no treinamento.
- () 3. As habilidades que aprendi no treinamento fizeram com que eu cometesse menos erros em meu trabalho em atividades relacionadas ao conteúdo do treinamento.
- () 4. Recordo-me bem dos conteúdos ensinados no treinamento.
- () 5. Quando aplico o que aprendi no treinamento, executo meu trabalho com maior rapidez.
- () 6. A qualidade do meu trabalho melhorou mesmo nas atividades diretamente relacionadas ao conteúdo do treinamento.
- () 7. A qualidade do meu trabalho melhorou mesmo naquelas atividades que não pareciam estar relacionadas ao conteúdo do treinamento.
- () 8. Minha participação no treinamento serviu para aumentar minha motivação para o trabalho.
- () 9. Minha participação nesse treinamento aumentou minha autoconfiança. (Agora tenho mais confiança na minha capacidade de executar meu trabalho com sucesso).
- () 10. Após minha participação no treinamento, tenho sugerido, com maior frequência, mudanças nas rotinas de trabalho.
- () 11. Esse treinamento que fiz me tornou mais receptivo a mudanças no trabalho.
- () 12. O treinamento que fiz beneficiou meus colegas de trabalho, que aprenderam comigo algumas novas habilidades

Por favor, liste a seguir as tarefas que você executa habitualmente que sofreram algum tipo de modificação em consequência de sua participação nesse treinamento. Tente listá-las pela ordem de importância para o exercício do cargo.

