

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
PLANEJAMENTO E GOVERNANÇA PÚBLICA**

**ROZANA MARIA DE HOLANDA PINTO**

**ESTRUTURA DE REFERÊNCIA PARA A CAPACITAÇÃO DOS  
GESTORES DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS**

**DISSERTAÇÃO**

**CURITIBA**

**2015**

**ROZANA MARIA DE HOLANDA PINTO**

**ESTRUTURA DE REFERÊNCIA PARA A CAPACITAÇÃO DOS  
GESTORES DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Planejamento e Governança Pública, Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Governança Pública, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Área de concentração: Governança Pública e Desenvolvimento.

Orientador: Prof. Dr. Hélio Gomes de Carvalho

**CURITIBA**

**2015**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

---

Pinto, Rozana Maria de Holanda  
P659e Estrutura de referência para a capacitação dos gestores  
2015 públicos das universidades federais brasileiras / Rozana Maria de  
Holanda Pinto.-- 2015.  
172 f.: il.; 30 cm

Texto em português, com resumo em inglês.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do  
Paraná. Programa de Pós-graduação em Planejamento e Gover-  
nança Pública, Curitiba, 2015.

Bibliografia: f. 144-149.

1. Servidores públicos - Capacitação. 2. Universidades e facul-  
dades públicas - Brasil. 3. Administração pública. 4. Administração  
pública - Brasil - Estudo de casos. 5. Administração pública - Dis-  
sertações. I. Carvalho, Hélio Gomes de, orient. II. Universidade  
Tecnológica Federal do Paraná - Programa de Pós-Graduação em  
Planejamento e Governança Pública. III. Título.

CDD 22 -- 351

---

Biblioteca Central da UTFPR, Câmpus Curitiba



## TERMO DE APROVAÇÃO

Título da Dissertação Nº 34

### ESTRUTURA DE REFERÊNCIA PARA A CAPACITAÇÃO DOS GESTORES DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS BRASILEIRAS

por

**ROZANA MARIA DE HOLANDA PINTO**

Esta dissertação foi apresentada às 13h00 do dia **18/08/2015** como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE EM PLANEJAMENTO E GOVERNANÇA PÚBLICA, Área de Concentração – Planejamento Público E Desenvolvimento, Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Governança Pública, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. O(a) candidato(a) foi arguido(a) pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho:

- Aprovado
- Aprovado com restrições
- Reprovado

\_\_\_\_\_  
Prof. Hélio Gomes de Carvalho, Dr.  
(PPGPGP-UTFPR)

\_\_\_\_\_  
Prof. Décio Estevão do Nascimento, Dr.  
(PPGPGP-UTFPR)

\_\_\_\_\_  
Profª. Maria Luiza de Souza Lajús, Dra.  
(PPGPS-UNOCHAPECÓ)

Visto da Coordenação

\_\_\_\_\_  
Prof. Antonio Gonçalves de Oliveira, Dr.  
Coordenador(PPGPGP)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dálcio Roberto dos Reis, Dr.  
(PMDA-Universidade Positivo)

- O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do Programa –

Dedico este trabalho ao meu pai,  
Francisco (*in memoriam*)  
e à minha mãe, Dilma,  
com muito amor e gratidão.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Hélio Gomes de Carvalho pela confiança, paciência, entusiasmo, amizade e por ter me proporcionado uma gratificante experiência de aprendizado ao compartilhar seu extenso conhecimento.

Aos coordenadores do PPGPGP, Professores Sérgio Tadeu Muniz e Antonio Gonçalves de Oliveira, pela atenção e apoio durante toda a realização do Programa de Mestrado.

Ao Daniel Fredrich, pela cordialidade e constante disposição com que atende os mestrandos do PPGPGP.

À Diretora de Gestão de Pessoas, Adelaide Strapasson, por me conceder a possibilidade de ter períodos de dedicação exclusiva a este trabalho e por ter oportunizado minha participação, como sua representante, na I Reunião Ordinária do Fórum Nacional de Pró-reitores de Gestão de Pessoas de 2015, a qual foi decisiva para o sucesso desta pesquisa.

Ao Coordenador do Fórum Nacional de Pró-reitores de Gestão de Pessoas, Prof. Mauro Rocha Cortês e aos gestores da área de recursos humanos pela valorosa contribuição ao responderem o questionário desta pesquisa.

Aos amigos Adriano Lopes, Sandra Okada e Silvino Iagher, que com suas *expertises* colaboraram para a elaboração deste trabalho.

Aos colegas da UTFPR, Antônia, Áurea, Douglas Priscila e Thasiana pelo apoio, incentivo e por entenderem a minha ausência.

Aos colegas da Turma de Mestrado do PPGPGP de 2013, pela amizade e pela alegria de estarmos juntos nesses três anos, nos ajudando e apoiando, sempre em busca do crescimento de todos os integrantes do nosso grupo.

Ao meu amor, Fernando, por ser parceiro, incentivador, preocupado, ajudante, conselheiro e sempre muito carinhoso e compreensivo nos momentos em que estive ausente.

“É necessário fazer outras perguntas, ir atrás das indagações que produzem o novo saber, observar com outros olhares através da história pessoal e coletiva, evitando a empáfia dos que supõem já estar de posse do conhecimento e da certeza”.

*Mario Sergio Cortella*

## RESUMO

PINTO, Rozana M. H. **Estrutura de referência para a capacitação dos gestores públicos das universidades federais brasileiras**. 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Governança Pública) – Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Governança Pública, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

Considerando os desafios atuais a serem enfrentados pelas universidades públicas brasileiras em uma sociedade em constante transformação, gerando a necessidade de profissionalização de seus gestores, o objetivo desta pesquisa foi elaborar uma proposta de estrutura de referência para a capacitação destes dirigentes. Trata-se de uma pesquisa quantitativa, aplicada quanto à sua finalidade, e exploratória, quanto ao seu objetivo. A fim de se elaborar uma estrutura de referência para capacitação dos gestores universitários, o método empregado foi a pesquisa bibliográfica e a posterior pesquisa de campo junto às Universidades Federais Brasileiras. Assim, o referencial teórico aborda aspectos sobre a gestão nas organizações públicas, os conceitos e processos de capacitação nas organizações, a capacitação de gestores e seus processos de aprendizagem. O levantamento de dados junto às Universidades buscou identificar o grau de ocorrência e de importância atribuídos a aspectos inerentes às quatro etapas que compõem o processo geral de capacitação apontadas pela literatura: levantamento e diagnóstico de necessidades de capacitação; desenho ou planejamento dos programas, abrangendo estratégias, técnicas, recursos instrucionais e modalidades de capacitação; a execução das ações de capacitação e, finalmente, seus diversos níveis de avaliação. Os principais resultados obtidos enfatizam a importância das quatro etapas do processo de capacitação, com a utilização de métodos de levantamento de necessidades e de planejamento das ações de capacitação mais dialogados e participativos e o envolvimento dos gestores a serem capacitados. Também foi apontada a relevância de um planejamento de ações de capacitação com objetivos claros e alinhados às políticas, estratégias e metas organizacionais bem como o emprego de metodologias de aprendizagem menos tradicionais e mais participativas e que valorizem as experiências vivenciadas pelos gestores. A estrutura propõe maior aproveitamento da capacitação no trabalho, com uso dos conhecimentos dos gestores mais experientes ou antecessores e a realização de parcerias para a contratação de instrutores de outras organizações. Sobre a avaliação, quarta etapa do processo, a estrutura de referência destaca a importância de se avaliar a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos nas ações de capacitação, associada à análise das condições organizacionais necessárias para que esta aplicação prática ocorra. A proposta para uma estrutura de referência visando auxiliar as áreas de capacitação de servidores na implantação ou melhoria de seus programas e projetos de capacitação de gestores, com base na análise teórico-prática desta pesquisa, constitui uma proposta viável frente à realidade apresentada, configurando-se assim como uma contribuição efetiva para as Universidades Federais Brasileiras.

Palavras-chave: Universidades federais brasileiras. Gestão universitária. Capacitação de gestores. Estrutura de referência.



## ABSTRACT

PINTO, Rozana M. H. **Frame of reference for the training of public managers of Brazilian Federal Universities**. 2015. 172 f. Dissertation (Planning and Public Governance Master's Degree) – Planning and Public Governance Post Graduation Program (PPGPGP) of Paraná Federal Technological University (Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

Considering the current challenges faced by the Brazilian public universities in a constant changing society, generating the need of trained managers, the objective of this research was to develop a proposal of reference framework in order to train these leaders. This is a quantitative research, applied and exploratory. In order to develop a reference framework to train graduated managers, the method used was the bibliographic and the further field research with the Brazilian federal universities. Thus, the theoretical framework addresses aspects about the public organizations managing, the concepts and processes of training in the organizations, the managers training and its learning processes. The data gathering with the universities tried to identify the level of occurrence and importance addressed to the inherent aspects to the four steps that compose the general training process by literature: gathering and diagnostic of training needs; the programs planning and drafting, covering strategies, technics, instructional resources and training modalities; the execution of the training actions and finally, its several evaluation levels. The main obtained results emphasize the importance of the four training process steps with the use of need gathering methods and the planning of the most talked about and participative training actions and the involvement of managers to be trained. It was also appointed the relevance of a training action planning with clear objectives and aligned to the policies, the strategies and organization objectives as well as the employment of less traditional and more participative training methods, which enrich the managers living experiences. The structure proposes a better use of the working training, with the use of the knowledge of the more experienced managers or the predecessors and the achievement of partnerships in order to hire instructors from other organizations. About the evaluation, the forth step of the process, the reference framework highlights the importance to evaluate the practical application of the acquired knowledge in the training actions, associated with the analysis of the organizations conditions needed for this application to occur. The proposal to a reference framework aiming to help the employee training areas in the implementation or improvement of its programs and managers training projects, based on theoretical and practical analysis of this research, composing a viable proposal to the presented reality, setting up as an effective contribution the Brazilian federal universities.

Keywords: Brazilian federal universities. University management. Managers training. Reference framework.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
FORGEPE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Gestão de Pessoas das Universidades Federais
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
MPOG	Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
PNDP	Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal
PPGPGP	Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Governança Pública
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
TCU	Tribunal de Contas da União
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 - Mitos e realidades sobre os gestores.....</b>	<b>23</b>
<b>Quadro 2 - Os papéis gerenciais.....</b>	<b>24</b>
<b>Quadro 3 - Distinções entre organizações públicas e privadas .....</b>	<b>27</b>
<b>Quadro 4 - Condições para a efetivação de um novo contrato de trabalho.....</b>	<b>29</b>
<b>Quadro 5 - Possibilidades e desafios da ação dos gestores das IFES.....</b>	<b>37</b>
<b>Quadro 6 - Competências do dirigente público brasileiro.....</b>	<b>42</b>
<b>Quadro 7 - Competências gerenciais nas IFES .....</b>	<b>43</b>
<b>Quadro 8 - Rol de competências de gestores de oito Universidades Federais de Minas Gerais.....</b>	<b>45</b>
<b>Quadro 9 - Conceitos de educação, formação, treinamento e desenvolvimento.....</b>	<b>49</b>
<b>Quadro 10 - Modalidades de treinamento.....</b>	<b>56</b>
<b>Quadro 11- Métodos e técnicas de treinamento de acordo com os objetivos.....</b>	<b>57</b>
<b>Quadro 12- Etapas/módulos de um programa de desenvolvimento de dirigentes.....</b>	<b>81</b>
<b>Quadro 13 - Modelo de Programa de Aprendizagem Gerencial.....</b>	<b>83</b>
<b>Quadro 14- Resumo orientativo.....</b>	<b>91</b>
<b>Quadro 15- Pesos atribuídos às respostas .....</b>	<b>96</b>
<b>Quadro 16- Análise comparativa entre os quatro tipos de competências abordadas na pesquisa .....</b>	<b>114</b>
<b>Quadro 17- Indicadores da Etapa 1 - Elaboração do levantamento e diagnóstico das necessidades de capacitação dos gestores.....</b>	<b>129</b>
<b>Quadro 18 - Indicadores da Etapa 2 – Planejamento da capacitação dos gestores .....</b>	<b>131</b>
<b>Quadro 19 - Indicadores da Etapa 3 – Execução da capacitação dos gestores .....</b>	<b>133</b>
<b>Quadro 20- Indicadores da Etapa 4 – Avaliação da capacitação dos gestores .....</b>	<b>134</b>
<b>Quadro 21- Estrutura de referência para capacitação dos gestores das universidades</b>	<b>135</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 - Programação de treinamento .....</b>	<b>55</b>
<b>Figura 2 - Avaliação dos resultados de treinamento .....</b>	<b>72</b>
<b>Figura 3 - Mudanças de comportamento pelo treinamento .....</b>	<b>76</b>
<b>Figura 4 - Etapas da pesquisa.....</b>	<b>96</b>

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1 - Situações de capacitação dos gestores na Universidade .....</b>	<b>97</b>
<b>Gráfico 2 - Participação de gestores de diferentes níveis de atuação em ações de capacitação .....</b>	<b>99</b>
<b>Gráfico 3 - Identificação de necessidades de capacitação dos gestores e envolvimento dos servidores.....</b>	<b>100</b>
<b>Gráfico 4 - Métodos utilizados para identificar as necessidades de capacitação dos gestores .....</b>	<b>102</b>
<b>Gráfico 5 - Aspectos organizacionais considerados para o levantamento de necessidades de capacitação dos gestores.....</b>	<b>103</b>
<b>Gráfico 6 - Aspectos individuais dos gestores considerados para o levantamento de necessidades de capacitação dos gestores .....</b>	<b>104</b>
<b>Gráfico 7 - Aspectos considerados para a elaboração do diagnóstico de necessidades de capacitação dos gestores.....</b>	<b>106</b>
<b>Gráfico 8 - Aspectos considerados no planejamento da capacitação dos gestores .....</b>	<b>109</b>
<b>Gráfico 9 - Competências cognitivas abordadas na capacitação dos gestores.....</b>	<b>111</b>
<b>Gráfico 10 - Competências funcionais abordadas na capacitação dos gestores .....</b>	<b>112</b>
<b>Gráfico 11 - Competências comportamentais abordadas na capacitação dos gestores .</b>	<b>113</b>
<b>Gráfico 12 - Competências políticas abordadas na capacitação dos gestores.....</b>	<b>114</b>
<b>Gráfico 13 - Modalidades de capacitação dos gestores .....</b>	<b>117</b>
<b>Gráfico 14 - Estratégias /técnicas utilizadas na capacitação dos gestores.....</b>	<b>119</b>
<b>Gráfico 15 - Recursos instrucionais utilizados na capacitação dos gestores.....</b>	<b>120</b>
<b>Gráfico 16 - Tipos de instrutores contratados .....</b>	<b>121</b>
<b>Gráfico 17 - Formas de avaliação de capacitação dos gestores .....</b>	<b>122</b>
<b>Gráfico 18 - Resultados observados .....</b>	<b>123</b>

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
1.1 CONTEXTO.....	14
1.2 PROBLEMA E PERGUNTA DA PESQUISA.....	15
1.3 OBJETIVOS.....	16
1.3.1 Objetivo Geral .....	16
1.3.2 Objetivos Específicos .....	16
1.4 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	17
1.5 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO .....	17
1.6 ESTRUTURA DO TRABALHO .....	19
<b>2 GESTORES E ORGANIZAÇÕES PÚBLICAS.....</b>	<b>21</b>
2.1 GESTORES NAS ORGANIZAÇÕES.....	21
2.2 GESTORES NAS ORGANIZAÇÕES PÚBLICAS .....	25
2.3 PAPEL DOS GESTORES PÚBLICOS NO CONTEXTO DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR.....	33
2.4 COMPETÊNCIAS DOS GESTORES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR.....	37
2.4.1 Gestão por Competências na Administração Pública.....	37
2.4.2 Competências Requeridas aos Gestores Universitários .....	43
<b>3 CONCEITOS E PROCESSOS DE CAPACITAÇÃO NAS ORGANIZAÇÕES .....</b>	<b>47</b>
3.1 CONCEITOS E DEFINIÇÕES DE CAPACITAÇÃO .....	47
3.2 DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES DE CAPACITAÇÃO .....	52
3.3 DESENHO OU PLANEJAMENTO DE PROGRAMAS DE CAPACITAÇÃO .....	54
3.3.1 Estratégias de Capacitação de Âmbito Interno.....	58
3.3.2 Estratégias de Capacitação de Âmbito Externo.....	60
3.3.3 Técnicas de capacitação.....	62
3.3.4 Recursos Instrucionais.....	63
3.3.5 Capacitação Presencial .....	64
3.3.6 Capacitação a Distância.....	65
3.4 EXECUÇÃO DE PROGRAMAS DE CAPACITAÇÃO .....	66
3.5 AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO .....	67
<b>4 CAPACITAÇÃO DE GESTORES E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM.....</b>	<b>73</b>

4.1 APRENDIZAGEM GERENCIAL E PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO DE GESTORES .....	73
4.2 ALGUNS MODELOS DE PROGRAMAS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE GESTORES .....	79
4.3 APRENDIZAGEM DOS GESTORES NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR.....	84
<b>5 METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>88</b>
5.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA .....	88
5.2 UNIVERSO E AMOSTRA .....	89
5.3 TÉCNICAS DA PESQUISA.....	90
5.3.1 Aplicação do Questionário aos Gestores .....	93
5.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....	95
<b>6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>97</b>
6.1 QUANTO À POLÍTICA DE CAPACITAÇÃO DOS GESTORES .....	97
6.2 QUANTO AO LEVANTAMENTO E DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES DE CAPACITAÇÃO DOS GESTORES .....	100
6.3 QUANTO AO PLANEJAMENTO DAS AÇÕES DE CAPACITAÇÃO DOS GESTORES .....	108
6.4 QUANTO À AVALIAÇÃO DAS AÇÕES DE CAPACITAÇÃO DOS GESTORES ...	121
6.5 QUANTO AOS RESULTADOS DA CAPACITAÇÃO DOS GESTORES.....	123
6.6 EXTRATO DOS PRINCIPAIS RESULTADOS.....	124
6.7 PROPOSTA DE ESTRUTURA DE REFERÊNCIA PARA A CAPACITAÇÃO DOS GESTORES .....	128
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>138</b>
7.1 ATENDIMENTO AOS OBJETIVOS.....	138
7.2 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA .....	140
7.3 SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS.....	142
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>144</b>
<b>APÊNDICE A – Questionário .....</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICE B – Mensagem eletrônica enviada aos gestores.....</b>	<b>158</b>
<b>APÊNDICE C – Quadros gerais .....</b>	<b>159</b>
<b>ANEXO A – E-mails recebidos.....</b>	<b>170</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este capítulo inicial trata do contexto gerador do problema e da pergunta de pesquisa, seguidos dos objetivos que se pretende atingir em busca de soluções para tal questão. Também com propósito introdutório ao trabalho, descreve-se de forma sintetizada a metodologia de pesquisa e, em seguida, a justificativa apresenta os aspectos que demonstram a sua relevância.

### 1.1 CONTEXTO

As instituições públicas passam atualmente por uma série de desafios impostos por um momento de mudanças cada vez mais rápidas e frequentes na sociedade. As universidades, como instituições promotoras de conhecimento, não podem ficar distantes desta nova realidade, tendo que se reestruturar de forma dinâmica e contínua. Dessa forma, tais instituições permanecerão alinhadas às novas perspectivas e demandas decorrentes do desenvolvimento da sociedade brasileira, cada vez mais consolidada nos princípios do Estado Democrático de Direito.

Mathis (2001) avalia que a potencialidade das universidades para lidar com questões complexas e integrar as dimensões sociais, ambientais, econômicas e ecológicas do desenvolvimento, as torna promotoras do processo de desenvolvimento local e regional, numa perspectiva humanista e transformadora. Para este autor, diferentemente de outras organizações políticas ou da sociedade civil, a atemporalidade das instituições universitárias e o processo científico que está voltado à busca ‘da verdade’ conferem a estas instituições grande confiabilidade dentro da sociedade. Essa confiança constitui um agente importante para corroborar sua liderança e legitimar uma condição deliberadamente favorável ao desenvolvimento regional (MATHIS, 2001).

Para que as universidades federais acompanhem o ritmo das mudanças e contribuam cada vez mais como instituições com credibilidade e recursos voltados ao desenvolvimento da sociedade, é necessário um movimento de ruptura com posturas tradicionais e ultrapassadas diante do significado de “ser um servidor público” (MEYER JÚNIOR, 2003; SCHIKMANN, 2010). Neste sentido, entende-se também a importância das universidades investirem em ações de treinamento e desenvolvimento de agentes que possam



contribuir efetivamente para a construção de uma sociedade desenvolvida (BRASIL, 2006). Desse modo, as universidades necessitam preparar seus gestores para assumirem as funções de líderes (BRASIL, 2006) para que, muito além de cumprir suas obrigações administrativas e burocráticas, possam enfrentar os desafios atuais planejando e trilhando caminhos estratégicos, levando em conta todos os atores envolvidos, de forma integrada e participativa (SCHIKMANN, 2010).

Entretanto, proporcionar este aprendizado aos gestores no âmbito interno das universidades requer a compreensão de princípios e teorias (CHIAVENATO, 2010; GIL, 2012), que se apresentam referenciados nesta pesquisa, a fim de que os objetivos de capacitação se cumpram, dentro de uma perspectiva voltada à obtenção de resultados efetivos para a sociedade. Sendo assim, por meio da observação de como os gestores das universidades federais vêm sendo preparados para assumir suas funções nas universidades a serem pesquisadas, pretende-se apontar uma estrutura de referência ideal para a efetividade desta preparação.

## 1.2 PROBLEMA E PERGUNTA DA PESQUISA

Os servidores das Universidades Federais, de modo geral, para desempenharem seu trabalho cotidiano, dependem de conhecimento técnico inerente ao cargo de origem, muitas vezes adquirido anteriormente ao seu ingresso no serviço público e aperfeiçoado no decorrer da carreira. Porém, ao assumirem funções como gestores, desde os níveis mais altos até os operacionais, estes servidores precisam apresentar um rol específico de competências (PEREIRA; SILVA, 2011). Conforme estes autores explanam, tais competências podem ser:

- Cognitivas - envolvem prática e teoria, contexto e procedimentos de trabalho.
- Funcionais - envolvem formular e gerenciar planos, processos e estratégias.
- Comportamentais - saber ouvir, liderança, interação social e responsabilidade.
- Políticas - articulação social e ética (PEREIRA; SILVA, 2011).

Poucos são os servidores que apresentam esta preparação e as ações de capacitação e desenvolvimento, para docentes ou técnicos-administrativos assumirem funções como gestores são escassas, sendo que seu aprendizado, na maior parte dos casos, acontece na

prática (SALLES; VILLARDI, 2014; SILVA; MORAES, 2001). A premissa que norteia esta pesquisa, portanto, é de que os servidores públicos das Universidades Federais Brasileiras, geralmente, assumem uma função gerencial sem a preparação necessária ou adequada (ÉSTHER, 2010; SALLES; VILLARDI, 2014).

Considerando-se o cenário atual das Universidades Federais Brasileiras e os demais aspectos que justificam a elaboração desta pesquisa, evidencia-se o seguinte questionamento: Como os gestores das Universidades Federais Brasileiras podem ser preparados para assumir funções gerenciais?

### 1.3 OBJETIVOS

Observando-se a questão norteadora da pesquisa, que será explorada nesta dissertação, é possível definir objetivos que apontam os caminhos a serem percorridos pela pesquisadora.

#### 1.3.1 Objetivo Geral

Propor uma estrutura de referência para a capacitação dos gestores públicos das Universidades Federais Brasileiras.

#### 1.3.2 Objetivos Específicos

- a) Caracterizar o funcionamento e a importância do levantamento de necessidades, do diagnóstico, do planejamento, da execução e da avaliação do processo de capacitação dos gestores nas Universidades Federais Brasileiras;
- b) Identificar as metodologias e as tecnologias utilizadas para a capacitação dos gestores nas Universidades Federais Brasileiras e seu grau de importância;
- c) Identificar os conteúdos abordados nas ações de capacitação dos gestores das Universidades Federais Brasileiras, com base em competências gerenciais e seu grau de importância;

- d) Identificar os aspectos relevantes que devem compor uma estrutura de referência para capacitação dos gestores destas instituições.

#### 1.4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este trabalho se constitui primeiramente do levantamento de um referencial teórico que embasou a posterior realização de pesquisa de campo junto às sessenta e três Universidades Federais Brasileiras constantes dos relatórios do sistema de informações do Ministério da Educação. Assim foram enviados questionários aos responsáveis pelas áreas de gestão de pessoas, com a finalidade de identificar a existência de capacitação dos gestores nestas instituições, bem como o desenvolvimento das etapas que compõem este processo. Na pesquisa, também foram levantadas quais as competências gerenciais que balizam estas ações, qual a metodologia e quais as tecnologias empregadas. A fim de possibilitar a elaboração de uma estrutura de referência para a capacitação dos gestores, buscou-se também avaliar qual o grau de importância atribuído pelas universidades estudadas aos diversos aspectos da capacitação, apontados pela análise teórica e abordados no questionário.

Em decorrência da sistematização e da análise dos dados obtidos, pretendeu-se responder à pergunta desta pesquisa e atender ao seu objetivo geral que trata da proposição de uma estrutura de referência para a preparação dos servidores públicos que assumem funções como gestores nas Universidades Federais Brasileiras. Trata-se, portanto, segundo classificação de Gil (2010), de uma pesquisa de campo, quantitativa, de caráter exploratório e descritivo.

#### 1.5 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

Esta pesquisa se justifica pelo entendimento de que as ações voltadas à melhoria da gestão nas universidades públicas implicam contribuir com organizações que detêm um papel social reconhecidamente importante e necessário para o desenvolvimento brasileiro. A proposta também se justifica por meio das palavras de Matias-Pereira (2010) quando este se refere ao novo perfil dos gestores públicos:

No contexto da nova administração pública – orientada para a boa governança transparência e ética – é crescente a busca por gestores públicos qualificados, em particular a adequação vocacional de servir ao público, competência profissional,

capacidade de atuar em equipe e liderar pessoas; habilidade política; habilidade de comunicação oral e escrita (incluindo outras línguas); capacidade de utilização dos recursos tecnológicos; idoneidade: ética, conduta, correição e respeito, entre outras requer gestores cujo perfil indique vocação para servir ao público, capacidade de liderar pessoas, atuar em equipes e com habilidades políticas, de comunicação, de uso de recursos tecnológicos e idoneidade (MATIAS-PEREIRA, 2009a, p. 155 *apud* MATIAS-PEREIRA, 2010).

Também para o Tribunal de Contas da União (TCU) (BRASIL, 2013), a representação de um sistema de governança em órgãos e entidades da administração pública enfatiza a presença dos gestores destes órgãos como “agentes”, ou seja, aqueles a quem foi delegada autoridade para administrar os ativos e os recursos públicos. Trata-se, portanto, de autoridades, dirigentes, gerentes e colaboradores do setor público, que são “responsáveis pela administração executiva, pela gestão tática e pela gestão operacional” (BRASIL, 2013, p. 20). Desse modo, segundo as recomendações do Tribunal de Contas da União (TCU):

Os resultados de qualquer organização dependem fundamentalmente das pessoas que nela trabalham. Por essa razão, a organização deve contar com profissionais que possuam as competências necessárias. No contexto da governança, é fundamental mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes dos dirigentes em prol da otimização dos resultados organizacionais. Para isso, as boas práticas preconizam que os membros da alta administração devem ter as competências necessárias para o exercício do cargo (BRASIL, 2013, p. 30).

Com base em tais referências, compreende-se haver aderência deste trabalho à linha de pesquisa “Governança Pública e Desenvolvimento” do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Governança Pública (PPGPGP), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Sua pertinência também é corroborada por Meyer Jr. (2006) ao afirmar a premente necessidade dos gestores das universidades em desenvolver novas habilidades e competências, objetivando uma gestão mais profissionalizada, trazendo as respostas que o meio social vem exigindo.

Profissionalizar a administração universitária, tornando-a mais atenta e sensível aos desafios impostos pelo cenário atual requer o desenvolvimento de determinadas habilidades por parte dos gestores. Dentre elas destacam-se: visão de futuro, disposição para mudança, domínio e uso da tecnologia, visão estratégica, capacidade de decisão, *empowerment* (delegar competência e capacidade de decisão e ação), empreendedorismo, gerenciar informações e participação (buscar pessoas certas para participarem das decisões e implementação das ações, gerando comprometimento) (MEYER JR., 2006).

A motivação para a escolha do tema surgiu em função da experiência da autora, que atuando em uma Universidade Federal, na função de Secretária de Gestão de Pessoas, constatou em seu cotidiano profissional a necessidade e a importância de se estabelecer um programa institucional e continuado de capacitação dos gestores universitários. A autora também percebeu as dificuldades organizacionais de se agregar todos os elementos

necessários a fim de obter, além da adesão dos gestores, resultados efetivos com este tipo de ação de capacitação.

A capacitação gerencial encontra-se prevista nas diretrizes da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP) (BRASIL, 2006), assim, entende-se que esta pesquisa contribuirá para a implementação desta política, ao propor uma estrutura de referência para capacitação dos gestores das Universidades Federais Brasileiras. Essa estrutura poderá ser aplicada por essas instituições na elaboração de seus programas de capacitação dos gestores. Este trabalho também se constitui numa contribuição para os pesquisadores interessados no tema da capacitação dos gestores universitários.

## 1.6 ESTRUTURA DO TRABALHO

A presente pesquisa está estruturada sequencialmente a partir do Capítulo 1, no qual se apresenta a contextualização do tema, identifica-se o problema e a pergunta de pesquisa, bem como os objetivos a serem alcançados, no sentido de solucioná-lo. Em seguida descrevem-se os fatores que justificam a sua relevância. O referencial teórico é apresentado nos Capítulos 2, 3 e 4. O Capítulo 2 aborda o contexto dos gestores nas organizações, enfatizando a realidade e as particularidades das organizações públicas, para, logo após, analisar o papel dos gestores das Universidades Públicas Brasileiras e quais as competências requeridas a estes, para o cumprimento efetivo de sua função gerencial.

Em seguida, o Capítulo 3 conceitua a capacitação e define os termos correlatos ao assunto, passando, em seguida, a tratar das grandes etapas que compõem o processo de capacitação nas organizações: levantamento de demandas e necessidades de capacitação; desenho do programa com seus métodos, técnicas e estratégias, recursos e modalidades; execução e avaliação. O Capítulo 4 levanta a questão da aprendizagem gerencial, da aprendizagem de adultos, apresenta alguns modelos encontrados na literatura para, finalmente, tratar especificamente da aprendizagem dos gestores das universidades, por meio de estudos empíricos realizados por outros pesquisadores.

O Capítulo 5 trata da abordagem metodológica da pesquisa, apresentando sua classificação, as técnicas empregadas, a experiência de aplicação do questionário junto à amostra pesquisada e como os resultados foram analisados e interpretados, a fim de cumprir os objetivos propostos. Também neste capítulo está apresentado o resumo orientativo que

correlaciona os principais autores estudados com as respectivas perguntas do questionário e com os objetivos específicos a serem atendidos por estas perguntas.

No Capítulo 6 são apresentados os gráficos decorrentes da tabulação dos dados obtidos com a pesquisa de campo, bem como as análises de seus resultados. Estas análises estão apresentadas em seções separadas de acordo com os cinco temas principais da pesquisa: políticas, levantamento de necessidades, planejamento, avaliação e resultados da capacitação dos gestores. Em seguida, o Capítulo 6 apresenta o extrato dos principais resultados da pesquisa e se encerra com a apresentação da proposta para uma estrutura de referência para a capacitação dos gestores das Universidades Federais Brasileiras.

As considerações finais constituem o Capítulo 7 desta pesquisa. Nele se encontram considerações sobre o atendimento dos objetivos definidos, quais as possíveis contribuições desta pesquisa e também as sugestões para trabalhos futuros. Ao final estão apresentadas as referências bibliográficas utilizadas, apêndices e anexo. O questionário elaborado para esta pesquisa compõe o Apêndice A.

## **2 GESTORES E ORGANIZAÇÕES PÚBLICAS**

Este capítulo trata inicialmente da questão gerencial no contexto organizacional, para, em seguida, aprofundar o tema em relação à realidade do setor público e mais especificamente das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras. O papel dos gestores nestas organizações é analisado e, em seguida, são apresentadas considerações sobre a gestão por competências das instituições públicas e apresentados alguns estudos que elencam as competências necessárias a esses gestores.

### **2.1 GESTORES NAS ORGANIZAÇÕES**

A sociedade humana é feita de organizações que objetivam atender as necessidades das pessoas, resolver os problemas de seus usuários e daqueles que as criaram. Há poucos aspectos da vida contemporânea que não sejam influenciados por alguma forma de organização. Entretanto, para alcançar estes objetivos, as organizações precisam ser bem administradas, para que seus recursos sejam empregados de forma eficaz e eficiente (MAXIMIANO, 2011). Corroborando com esta afirmação, Ésther (2010) assinala que as organizações vêm apresentando uma importância crescente na sociedade, tornando a função gerencial cada vez mais exposta, e atribuindo aos gestores a responsabilidade pelo seu sucesso.

No passado, o pensamento administrativo e as formas de organização eram influenciados pelos filósofos, pela organização eclesiástica e organização militar, e pelo pensamento dos economistas liberais (CHIAVENATO, 2001). A Revolução Industrial preparou o terreno para as primeiras tentativas de construção de uma Ciência da Administração, porém, apesar dos progressos no conhecimento humano, esta somente surgiu no despontar do século XX (CHIAVENATO, 2001). Com o surgimento do sistema capitalista, os produtores, que antes atuavam isolados, passaram a ser agrupados em unidades de fabricação, gerando assim a necessidade de controle e coordenação do trabalho. Este papel, que inicialmente era desempenhado pelo próprio proprietário do capital, posteriormente foi atribuído a um gerente. Esta foi uma atitude essencial para o desenvolvimento da gerência (SILVA, 2009).

De acordo com Silva (2009), Chiavenato (2001) e Maximiano (2011), Fayol, fundador da Administração Clássica definiu o ato de administrar como: prever, organizar, comandar, coordenar e controlar. Fayol enfatizou a organização linear e a coordenação, focando seus estudos na unidade do comando, autoridade e na atribuição de responsabilidades, sendo papel dos gerentes dar ordens sobre o que fazer e coordenar e controlar as ações e tarefas dos subordinados. Matias-Pereira (2010, p. 5) destaca os estudos de Taylor, Fayol e Max Weber, desenvolvedores das escolas clássicas de administração, para as quais “o indivíduo deve adaptar-se à máquina, deve complementá-la”, contribuindo para o seu objetivo único que é a procura da eficiência do sistema. Este autor também aponta o modelo burocrático de organização de Weber como sendo de grande importância para o campo da administração pública (MATIAS-PEREIRA, 2010).

Como ocorre no setor público brasileiro, a organização Weberiana é hierarquizada em todos os níveis, sendo possível formular um sistema de regras e papéis a serem desempenhados por todos os seus membros. Este modelo baseia sua funcionalidade e sustentabilidade em características que ainda estão presentes nas organizações atuais, principalmente as públicas. Tais características são: “a avaliação e seleção dos funcionários, remuneração e carreira regulares, separação da propriedade do cargo, divisão do trabalho e hierarquia da autoridade” (MATIAS-PEREIRA, 2010). Também caracterizam a burocracia weberiana “o caráter legal das normas e regulamentos, o caráter formal das comunicações, o caráter racional e divisão do trabalho, impessoalidade nas relações, hierarquia de autoridade; rotinas e procedimentos standardizados, competência técnica e meritocracia, profissionalização e previsibilidade” (MATIAS-PEREIRA, 2010, p. 5).

Depois de Fayol, muitos outros enfoques, escolas e modelos de administração surgiram e embora algumas teorias procurem oferecer soluções que deveriam funcionar em todos os casos, a experiência vem demonstrando que muitas ideias são úteis em determinadas situações, mas não em outras, ou servem para determinados gerentes e não para outros, (MAXIMIANO, 2011). Nesta mesma orientação, a Teoria da Contingência, desenvolvida na década de 1950, tem como proposta “mostrar uma diversidade de opções ao administrador”, adequando conceitos de várias teorias e baseando-se no argumento de que “a atuação dos gestores, na prática, depende do conjunto de circunstâncias que caracterizam cada situação”. (MATIAS-PEREIRA, 2010). Assim, para este autor, não há um único modelo ou diretriz pré-estabelecida, pois se trata de uma abordagem flexível e adaptável.

Silva (2012, p. 76), por outro lado, infere que “as atividades dos gerentes, elencadas pela literatura clássica, não correspondem à realidade das organizações, nas quais



eles lidam com várias atividades cuja descontinuidade parece ser uma constante”. Desta forma, o trabalho gerencial é atípico, suas funções são ambíguas e repletas de dualidades, tornando sua descrição complexa e difícil. Mintzberg (1986) confirma com veemência esta visão da realidade gerencial ao apresentar os resultados de seus estudos com executivos de diversos países, funções e níveis hierárquicos. Seu trabalho pretende demonstrar o quanto a definição de Fayol para o trabalho gerencial, como prever, organizar, comandar, coordenar e controlar, apesar de muito utilizada, pouco diz a respeito do verdadeiro cotidiano dos executivos. Uma das contribuições deste autor foi definir quatro mitos a respeito do trabalho dos gerentes, que estão apresentados no Quadro 1.

**Quadro 1 - Mitos e realidades sobre os gestores**

MITO	REALIDADE
1º Mito: O gerente é um planejador sistemático e reflexivo.	Um grande número de estudos prova que os gerentes trabalham num ritmo inexorável e que suas atividades se caracterizam pela brevidade, variedade e descontinuidade que eles estão firmemente orientados para a ação, não apresentando inclinações para atividades de reflexão.
2º Mito: O verdadeiro gerente não executa atividades de rotina.	Além de se ocupar com exceções, o trabalho administrativo envolve a execução de uma série de deveres rotineiros, incluindo rituais e cerimônias, negociações e processamento de pequenas informações que ligam a organização ao seu meio ambiente.
3º Mito: Os principais gerentes necessitam de informações agregadas, que podem ser obtidas através de um sistema formal de informações gerenciais.	Os gerentes preferem a mídia verbal, principalmente telefonemas e reuniões.
4º Mito: A administração é, ou pelo menos está se transformando, rapidamente, em ciência e profissão.	Os programas dos gerentes – para organizar o tempo, processar informações, tomar decisões e outras coisas mais – permanecem trancados em suas cabeças.

**Fonte: Mintzberg (1986, p. 9).**

A grande surpresa relatada por Mintzberg (1986, p. 17), foi constatar que os gestores pesquisados, “apesar de muito competentes, mostraram possuir práticas semelhantes às de seus antecessores de muitos anos atrás e seu estudo torna claras as diferenças existentes entre a teoria e a prática gerencial”. A flexibilidade e a agilidade necessárias ao cotidiano dos gestores causam distanciamento do conhecimento acadêmico, das normas e regulamentos. Esta realidade, composta pela autoridade formal e por uma gama diversa de funções, leva os gerentes a assumir papéis que, apesar de diferentes, formam um todo integrado. Assim, “da autoridade formal deriva o status, que leva a várias relações interpessoais e daí o acesso à

informação, que por sua vez, capacita o executivo a tomar decisões e formular estratégias para sua unidade” (MINTZBERG, 1986, p. 18). Estes papéis estão apresentados no Quadro 2.

**Quadro 2 - Os papéis gerenciais**

PAPÉIS	SUBPAPÉIS
Interpessoal	A imagem do chefe – Obrigações de natureza cerimonial.
	Líder – procura conciliar os interesses dos funcionários com os objetivos da organização.
	Contato – mantém relações fora da sua cadeia vertical de comando.
Informacional	Monitor – acessa um sistema de informações por meio de seus contatos internos e externos.
	Disseminador – transmite as informações de interesse diretamente aos subordinados.
	Porta-voz – envia informações ao ambiente externo da organização.
Decisório	Empreendedor – dá início ao desenvolvimento de novas ideias e promove mudanças voluntariamente.
	Manipulador de distúrbios – gerencia conflitos e responde involuntariamente a pressões, vendo-se obrigado a agir.
	Locador de recursos – decide quem obterá o quê, autoriza decisões.
	Navegador – realiza negociações.

Fonte: Adaptado de Mintzberg (1986).

Nas organizações do século XXI, o conhecimento vem sendo considerado o grande diferencial competitivo, tornando crescente a valorização das pessoas, pois, para a complexidade e a impermanência que caracterizam o momento atual “são necessárias respostas rápidas que se apliquem a questões mais complexas” (BITENCOURT, 2001, p. 18). Da mesma forma, Pereira e Silva (2011, p. 628) concluem que as mudanças pelas quais as organizações vêm passando, exigem profissionais capazes de lidar com as incertezas e direcionam o enfoque para as “competências gerenciais como alternativa promissora às constantes transições presentes neste contexto”.

Assim, as novas formas de trabalho possuem, como ponto comum, “a necessidade de participação mais efetiva das pessoas tendo como base o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, ou seja, desenvolvimento de competências” (BITENCOURT, 2001, p. 18). Da mesma forma, preconizando a importância do envolvimento e participação efetiva das pessoas nas organizações, Marques (2011, p. 96) observa que:

a função gerencial vem se transformando, de estruturadora e coordenadora de processos de trabalho e processos administrativos para uma função empreendedora e inovadora, na qual está incluída a capacidade em mobilizar as pessoas para o alcance dos objetivos organizacionais.

Esta transformação mobilizadora vem ocorrendo não somente nas organizações privadas, mas também nas públicas, como apresentado a seguir.

## 2.2 GESTORES NAS ORGANIZAÇÕES PÚBLICAS

Para Marques (2011, p. 94), “as organizações públicas vêm passando por um processo de transformação que apresenta intensos desafios, a maioria deles relacionados à necessidade de adequar sua estrutura e estilo de atuação para atender às demandas sociais de forma mais eficaz”. Pereira e Silva (2011) observam que a sociedade está desenvolvendo uma postura mais ativa, exigindo maior celeridade e qualidade na prestação dos serviços governamentais. Este novo contexto das instituições públicas vem “demandando a necessidade de profissionalismo e desenvolvimento de gestores públicos com competências para enfrentar as situações profissionais complexas que permeiam a gestão pública” (PEREIRA; SILVA, 2011, p. 643). Tais situações são exemplificadas como “gestão de recursos escassos, servidores insatisfeitos e desadaptados, burocracia, aparato legal em descompasso com as necessidades presentes e práticas clientelistas e patrimonialistas que emperram o desenvolvimento das instituições em que trabalham” (MARQUES, 2011, p. 94). Ainda, segundo Marques (2011, p. 98), os gestores públicos enfrentam uma complexa realidade na qual duas forças ambíguas atuam:

no que se refere ao setor público, o gerente trabalha diante de forças restritivas e impulsionadoras de sua ação. Se, de um lado, ele tem que atuar em um contexto normativo que limita sua ação diária, de outro, já foram identificadas as necessidades de inovação, flexibilidade e agilidade do processo decisório do setor público, visando a melhorar a qualidade dos serviços prestados a sociedade. É de se esperar, portanto, que essas forças aumentem a complexidade e a dificuldade do exercício da função gerencial.

É possível identificar uma “luta de forças” entre o “novo e o velho” no contexto das organizações públicas, em que a necessidade de mudanças e inovações do mundo contemporâneo se contrapõe ao ritmo e à burocracia arraigadas no sistema público tradicional (PIRES; MACEDO, 2006; RORATO; DIAS, 2011). De acordo com Rorato e Dias (2011, p. 342), “esta questão é ainda mais evidente quando se trata das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), onde o ensino, a pesquisa e a extensão buscam o aperfeiçoamento dos

processos de gestão, mas encontram obstáculos burocráticos na sua efetivação”. Lima (2007, p. 8) ratifica esta posição ao destacar que nas organizações públicas “a eficiência é muitas vezes sacrificada em nome dela mesma. O valor exagerado dado ao papel, ao relatório, ao carimbo, à assinatura, ao arquivo e à centralização, faz da burocratização uma força irreverente, principalmente diante daqueles que tem no serviço público a única maneira de suprir algumas de suas necessidades”. Dessa forma, verifica-se que a administração pública precisa voltar-se para uma gestão estratégica onde o sentido de suas ações esteja na entrega de resultados efetivos à população. Schikmann (2010) corrobora esta afirmação ao analisar que:

a sociedade vem exigindo do poder público uma atuação cada vez mais voltada para o alcance de resultados, isto é, além da eficiência tão perseguida pelas organizações nos últimos tempos, atualmente a eficácia e a efetividade da ação governamental são as palavras de ordem. Não basta atuar de forma a obter a melhor relação custo-benefício, se os resultados almejados não forem alcançados e se não atenderem necessidades legítimas. Os usuários do serviço público têm aumentado o nível de exigência em relação à satisfação de demandas. A qualidade e a adequação dos serviços às necessidades dos usuários são hoje aspectos críticos para o bom desempenho de qualquer órgão ou entidade da administração pública (SCHIKMANN, 2010, p. 12).

Nesta direção, as organizações públicas necessitam criativamente modernizar e integrar aspectos políticos e técnicos, para que desenvolvam estratégias que as tornem capazes de atingir efetivamente seus objetivos, que se traduzem em serviços eficientes à sociedade (PIRES; MACEDO, 2006). Schikmann (2011, p. 13) também enfatiza este cenário de “maior exigência por transparência e ética, de crescente escassez de recursos em todas as esferas e de necessidade de aproximação do usuário em relação aos serviços públicos e que reforça a abordagem pública por meio da eficácia e da descentralização”. Tais circunstâncias têm conduzido as organizações públicas a repensar seus objetivos e a rever suas estruturas e processos para o alcance do desempenho desejado.

Uma análise comparativa do setor público em relação ao setor privado registra que as empresas privadas são conduzidas pela autonomia da vontade, podendo escolher o segmento de mercado que desejam atender, sem que precisem se preocupar com a dimensão social, definindo estratégias específicas para conquistá-lo e mantê-lo, uma vez que sua finalidade é o lucro financeiro. Por outro lado, sendo as organizações públicas regidas pela supremacia do interesse público e pela obrigação da continuidade da prestação do serviço público, esta possibilidade de escolha não existe, pois na esfera legal de suas atribuições está o atendimento a todos os cidadãos, sem distinção de tratamento (BRASIL, 2010; LIMA, 2007). Considerar os princípios, os conceitos e a linguagem que caracterizam a natureza pública das organizações, que impactam na sua gestão e que as diferenciam das organizações

da iniciativa privada é necessário, não para que se façam concessões para a administração pública, mas para que se possa entender, respeitar e considerar os principais aspectos inerentes a estas organizações, sem prejuízo do entendimento de que a administração pública tem que ser excelente e eficiente (BRASIL, 2010). O Quadro 3 apresenta de forma comparativa algumas características das organizações públicas e das organizações privadas.

**Quadro 3 - Distinções entre organizações públicas e privadas**

ORGANIZAÇÕES PÚBLICAS	ORGANIZAÇÕES PRIVADAS
Regidas pela supremacia do interesse público e pela obrigação da continuidade da prestação do serviço público.	Conduzidas pela autonomia da vontade privada.
O controle social é requisito essencial para a administração pública contemporânea em regimes democráticos, o que implica garantia de transparência de suas ações e atos e na institucionalização de canais de participação social.	Fortemente orientadas para a preservação e proteção dos interesses corporativos (dirigentes e acionistas).
Não podem fazer acepção de pessoas, devem tratar a todos igualmente e com qualidade. O tratamento diferenciado restringe-se apenas aos casos previstos em lei.	Utilizam estratégias de segmentação de “mercado”, estabelecendo diferenciais de tratamento para clientes preferenciais.
Buscam gerar valor para a sociedade e formas de garantir o desenvolvimento sustentável, sem perder de vista a obrigação de utilizar os recursos de forma eficiente.	Buscam o lucro financeiro e formas de garantir a sustentabilidade do negócio.
São financiadas com recursos públicos, oriundos de contribuições compulsórias de cidadãos e empresas, os quais devem ser direcionados para a prestação de serviços públicos e a produção do bem comum.	São financiadas com recursos de particulares que têm legítimos interesses capitalistas.
Têm como destinatários de suas ações os cidadãos, sujeitos de direitos, e a sociedade, demandante da produção do bem comum e do desenvolvimento sustentável.	Têm como destinatários de suas ações os “clientes” atuais e os potenciais.
As decisões públicas devem considerar não apenas os interesses dos grupos mais diretamente afetados, mas, também, o valor final agregado para a sociedade.	Consideram apenas os interesses dos grupos envolvidos nos negócios.
Têm o poder de regular e gerar obrigações e deveres para a sociedade, assim, as suas decisões e ações normalmente geram efeitos em larga escala para a sociedade e em áreas sensíveis. O Estado é a única organização que, de forma legítima, detém este poder de constituir unilateralmente obrigações em relação a terceiros.	Não regulam obrigações e deveres da sociedade. Geram obrigações bilaterais.
A administração pública só pode fazer o que a lei permite. A legalidade fixa os parâmetros de controle da administração e do administrador, para evitar desvios de conduta.	Podem fazer tudo o que não estiver proibido por lei.

Fonte: Wilhelm (2013, p. 29).

Longo (2007, p. 54) destaca a distância existente entre estas duas esferas, em especial “na forma de interação entre o binômio estabilidade/mudança, assinalando que

muitas tendências de mudança são interiorizadas e vividas no âmbito público de forma diluída, havendo o predomínio da retórica sobre o desejo de inovação, bem como dificuldade e lentidão no seu processo de evolução”. Segundo Pires e Macedo (2006, p. 100), além de se considerar as características inerentes à natureza pública das organizações, “não é possível compreender e pensar em transformações na administração pública brasileira sem se considerar a cultura das suas organizações e os componentes da sua formação histórica”. A cultura organizacional é um conceito fundamental na construção de suas estruturas, compondo um conjunto de características que diferencia a organização em relação a qualquer outra.

Assim, a cultura assume o papel de legitimadora do sistema de valores, expressos através de rituais, mitos, hábitos e crenças comuns aos seus membros, que produzem normas de comportamento genericamente aceitas por todos (PIRES; MACEDO, 2006). Entre essas características da cultura das organizações públicas, Pires e Macedo (2006, p. 100) destacam “o burocratismo, a interferência política externa à organização, o autoritarismo centralizado, o paternalismo, a aversão ao empreendedorismo e a descontinuidade da gestão”. Estes fatores levam ao reformismo, projetos de curto prazo, com conflitos de objetivos e gestão nem sempre profissionalizada. Assim, segundo estes autores, a estrutura das organizações públicas brasileiras gera um alto controle de movimentação de pessoal e da distribuição de empregos, cargos e comissões dentro da lógica dos interesses políticos dominantes (PIRES; MACEDO, 2006).

Conforme elucidado Schikmann (2010, p. 9):

os elementos da tradição legalista e formal da administração pública, combinados com traços culturais como o patrimonialismo e o individualismo, quando contrastados com os atributos idealizados de uma burocracia profissional como a impessoalidade e o mérito, entre outros, culminam na geração de um ambiente complexo e desafiador para a gestão de pessoas nas organizações públicas. Essa herança forjou um estilo gerencial com traços autoritários, permeado de relações por vezes excessivamente formais e, paradoxalmente, carentes de padronização.

Nesta mesma linha de considerações, a concepção do universo público, sendo regidos por valores próprios, substancialmente distintos, e mesmo opostos daqueles que regem a atividade das organizações privadas, constitui um reflexo cultural profundamente arraigado em nossa cultura administrativa. À margem das diferenças que possam existir entre os dois mundos, “o que muda habitualmente é o olhar com que contemplamos cada um deles” (LONGO, 2007, p. 54). As organizações públicas se estruturam de uma forma estavelmente consolidada e resistem, de modo geral, à adoção de novos processos de trabalho e à implantação de novas tecnologias (PIRES; MACEDO, 2006). Nesse contexto organizacional,

em nome da eficiência, assume destaque um arranjo mecanicista ao estilo taylorista, conforme visto anteriormente, no qual “aqueles que realizam atividades operacionais são pouco estimulados a pensar formas alternativas de gestão, provocando com isso uma cisão entre o operacional e o intelectual” (SCHIKMANN, 2010, p. 9). Este mesmo pensamento é expresso por Longo (2007, p. 54) ao demonstrar que, “ao lado do ritmo vertiginoso das transformações sociais, o movimento das organizações públicas é, em geral, consideravelmente mais lento e gradual”. Dessa forma, alguns aspectos, como a estabilidade do emprego ou a rigidez na definição das tarefas, torna a brecha entre o emprego público e o privado, pelo menos em alguns países, muito maior do que alguns anos atrás. “A gestão estratégica de pessoas voltada para o alcance de resultados implica um novo “contrato de trabalho” a ser estabelecido entre as pessoas e a organização”, conforme defende Schikmann (2010, p. 25). Trata-se de um “contrato operacional e psicológico” em que serão combinadas novas formas de relacionamento, conforme apresentado no Quadro 4.

**Quadro 4 - Condições para a efetivação de um novo contrato de trabalho**

SUBSTITUIR DE	PARA
Presença física	Resultado
Pura aceitação	Iniciativa
Simple lealdade	Compromisso
Garantias	Oportunidade
Obediência cega	Flexibilidade
Comunicação de cima para baixo	Comunicação em mão dupla
Fazer sua tarefa	Conhecer os objetivos da organização
Progressão por tempo de serviço	Progressão por desempenho e mérito

**Fonte: Schikmann (2010, p. 26).**

Esta transformação dos órgãos públicos, de acordo com Schikmann (2010), do modelo tradicional para um modelo pautado por resultados, pressupõe a ruptura com alguns dos padrões gerenciais vigentes e o profundo repensar de outros, pois se trata de estruturas altamente estáveis, que resistem de forma generalizada a mudanças de procedimentos e implantação de novas tecnologias. Ainda, segundo Schikmann (2010, p. 13):

Isso exige um aumento da flexibilidade, da prontidão e da capacidade de adaptação dessas organizações, implicando o uso de novas tecnologias, especialmente o da tecnologia da informação, e da modernização da estrutura normativa, organizacional e de pessoal. Embora essas transformações não sejam novidade nas organizações privadas, nas públicas elas representam uma grande mudança não somente nas formas de estrutura e funcionamento, mas na ressignificação dos sentidos que tanto o servidor quanto a sociedade atribuem ao que é público.

Assim, a produtividade constitui-se fator inerente e crítico, embora, não suficiente à qualidade de uma organização pública, a qual só apresentará resultados efetivos (qualidade), se fizer bem feito aquilo a que se propõe, não só para si mesma, para seus servidores e para o governo, mas principalmente para o cidadão, “seja na condição de usuário ou de mantenedor” (LIMA, 2007, p. 8). Esta proposição se completa com a observação de Guedes *et al.* (2013, p. 340) sobre a falta de cultura nas organizações do setor público para estabelecer metas e avaliar a produtividade, “dificultando a distinção, por parte dos colaboradores, de objetivos organizacionais mais relevantes e, em alguma medida, a própria adoção de ações de ajuste frente a desvios de desempenho”. É necessário que o servidor público compreenda a administração de uma forma sistêmica e estratégica e de que forma sua própria atuação está ou não alinhada à missão da organização. Isto exige um processo reflexivo e de atualização constante (MATIAS-PEREIRA, 2010).

Pires e Macedo (2006, p. 100) também comentam que o atendimento das necessidades dos cidadãos, ou seja, “a eficácia e efetividade dos resultados das organizações públicas sofre prejuízos em função da sua complexa cultura burocrática tradicional, centralizadora e com estruturas rígidas”. Estes autores estabelecem algumas especificidades desta cultura, como, por exemplo, o apego às regras e rotinas, a supervalorização da hierarquia, o paternalismo nas relações, o apego ao poder, entre outras. Estas características comprometem os resultados das organizações públicas, pois impactam diretamente na definição dos processos internos, na relação com inovações e mudança, na formação dos valores e crenças organizacionais e políticas de recursos humanos (PIRES; MACEDO, 2006).

Para Bergue (2010), considerando-se que o setor público não é absolutamente diferente do setor privado, nas últimas décadas a administração pública tem-se voltado para o campo da administração privada em busca de tecnologias de gestão para solução de problemas aparentemente semelhantes. Assim, “apesar das diferenças fundamentais em termos de objetivos, em ambos os casos trata-se de organizações que dependem de gestão e para as quais as tecnologias de gestão são necessárias” (BERGUE, 2010, p. 35). A este respeito, Bergue (2010) defende a ideia de que soluções de gestão concebidas para o ambiente privado podem servir de subsídio para a qualificação da gestão de organizações públicas. Desse modo, “as maiores falhas nestes processos de transposição de tecnologias ocorrem na forma de realizar, pois a simples reprodução direta, ou mesmo as adaptações de modelos externos, gera desde apropriações formalísticas ou de “faz de conta” até verdadeiros traumas organizacionais” (BERGUE, 2010, p. 35).



Uma vez que a cultura tende a se perpetuar, só podendo ser transformada por meio de um processo de construção social, a difusão no setor público de inovações aplicadas ao setor empresarial, sem que se considerem os objetivos e valores predominantes no contexto público, não apresenta resultados positivos. Portanto, os projetos para mudanças e intervenções devem necessariamente abordar aspectos estruturais, normativos, e focar os trabalhadores, com sensibilizações e com mecanismos que assegurem a sua continuidade (PIRES; MACEDO, 2006). Conforme Pereira e Silva (2011), a atuação dos gestores públicos, entendidos aqui como aqueles servidores que desenvolvem funções gerenciais em diferentes níveis hierárquicos na organização, impacta diretamente na agilidade, eficiência e eficácia das atividades prestadas pelo Estado, sendo necessário, portanto, que a própria administração pública conheça melhor as competências destes profissionais no contexto da sua atuação.

Para Matias-Pereira (2010), para que a administração pública supere os obstáculos no atendimento às demandas da sociedade, é necessário contar com gestores competentes e comprometidos, com capacidade de inovar, capacidade de liderança, controle e transparência do seu trabalho. É exigido a este novo gestor, que domine o instrumental teórico e prático da administração pública, de forma sistêmica, proativa, inovadora e criativa. Lima (2007, p. 93) corrobora esta visão, constatando que:

a excelência em gestão pública só ocorrerá quando as pessoas investidas de cargos de direção de nível estratégico preencherem os requisitos imprescindíveis de liderança: o estilo participativo de gestão, o exemplo pessoal de conduta e de apego aos valores da administração pública e a prestação pública das contas, dentre outros.

Na nova administração pública, orientada para a boa governança, transparência e ética, consoante Matias-Pereira (2010), busca-se gestores cujo perfil indique vocação para servir ao público, capacidade de liderar pessoas e atuar em equipes e com habilidades políticas, de comunicação, de uso de recursos tecnológicos e idoneidade. Em sua visão, Marques (2011) entende que o setor público exige dos seus gestores um perfil diferente daquele valorizado pelo setor privado e pelas suas especificidades lhes impõe desafios que vão além daqueles encontrados no setor privado. Pesquisa realizada por Marques (2011, p.93), com sessenta e seis gerentes de uma instituição do âmbito judiciário federal, concluiu que:

Os gestores consomem grande parte de seu tempo em gestão de pessoas, em garantir um bom ambiente de trabalho e em solucionar os problemas associados à burocracia, centralização, falha na comunicação, distanciamento entre superiores e subordinados e interferência da política na gestão pública.

Por outro lado, as maiores fontes de satisfação no trabalho são: possibilidade de planejar, ter controle do próprio trabalho, estabilidade no emprego e remuneração adequada.

As fontes de insatisfação são: burocracia, alta rotatividade dos presidentes e influência política. Sobre estas questões, Amaral (2006, p. 559) afirma que:

as lideranças no setor público precisam ser capazes de lidar tanto com problemas estruturados como com problemas complexos, para os quais é preciso ter capacidade de adaptação, de reflexão e de estímulo ao aprendizado. O desafio está, sobretudo, em conseguir oferecer formas de aprendizado voltadas para reflexão, criatividade e iniciativa de modo a contribuir para a preparação de servidores capazes de agir, tomar decisões e melhorar a gestão pública no país.

Cavalcanti (2005), buscando uma compreensão holística da realidade dos administradores públicos brasileiros, acessou, por meio de depoimentos, as experiências reais de vida de quatro servidores. Como resultado do seu estudo, compilou e codificou oito categorias de estratégias de ação gerencial que ele denominou como “ações equalizadoras” (CAVALCANTI, 2005):

- Compartilhar quadros de referência.
- Explorar os limites da formalidade.
- Fazer o jogo da burocracia.
- Induzir o envolvimento dos outros.
- Promover a coesão interna.
- Criar escudos contra as transgressões.
- Superar restrições internas.
- Permitir o florescimento das estruturas.

Certamente, em seu cotidiano, o gestor público depara-se com possibilidades, oportunidades, restrições e limitações e o desempenho do seu papel apresenta desafios tidos muitas vezes como intransponíveis. A administração pública, mesmo estando sujeita aos requisitos de eficiência que inspiram qualquer organização, também é objeto das questões de poder que caracterizam sua natureza política (CAVALCANTI, 2005). Verifica-se assim, de acordo com Marques (2011), que o gestor público opera diante de forças restritivas e impulsionadoras de sua ação, pois, se por um lado, ele tem que atuar em um contexto normativo que limita sua ação diária, de outro, já são evidentes as necessidades de inovação, flexibilidade e agilidade do processo decisório. Tais forças aumentam a complexidade e a dificuldade da função gerencial.

Pereira e Silva (2011, p. 630) vislumbram ao gestor público a possibilidade de construir um caminho seguro, considerando-os como “protagonistas na condução das transformações dos processos de trabalho”. Para estes autores, o gestor público “exerce um papel fundamental no processo de transposição das competências individuais (encontradas

nos servidores) para as organizacionais (associadas aos elementos estratégicos da organização: visão, missão, objetivos e metas)”, permitindo a todos os servidores responsabilidades e atribuições cada vez mais complexas.

Na atualidade, a administração tem-se revelado uma área do conhecimento impregnada de complexidade e de desafios que trarão como consequência para as organizações a administração da incerteza. E “esta incerteza é ainda maior, quando o assunto é administração de instituições de ensino superior” (TREVIZAN, 2004, p. 1). As questões acerca da complexidade e dos desafios que envolvem a função gerencial nas organizações públicas também são pertinentes ao cotidiano dos gestores das Universidades Federais Brasileiras, conforme apresentado na seção seguinte.

### 2.3 PAPEL DOS GESTORES PÚBLICOS NO CONTEXTO DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR

Sobre as universidades públicas, especialmente as federais, Ésther (2010) cita as mudanças ocorridas desde meados da década de 1990, quando se buscou a implementação de uma filosofia chamada de “gestão pública gerencial” para o setor público brasileiro. Segundo o autor:

Se, de um lado, o governo FHC visou alterar o estatuto das universidades, impingindo-lhes um caráter em parte empresarial, de outro, o governo Lula visou recuperar o caráter público da instituição. Entretanto, a filosofia de resultados foi mantida. É nesse contexto, no caso brasileiro, que os gestores das universidades devem gerenciar suas instituições, e de posse de determinadas competências (ÉSTHER, 2010, p. 2).

Ésther (2010) entende que a universidade é local de geração e transmissão de conhecimento; sendo, portanto, um espaço de criação intelectual livre e de inovação e, por outro lado, é também uma organização burocrática, portadora das mazelas e emperramentos que geram a rotina administrativa. Neste contexto, cabe aos gestores a capacidade de conciliar os aspectos a princípio contraditórios da rotina e da inovação. Ainda, com relação aos gestores universitários, Teixeira e Salomão (2013) entendem que a visão global ou sistêmica é necessária para que estes se tornem personagens ativos no seu meio, atentos às necessidades da população a que servem e preocupados em situar essas necessidades em face aos objetivos e orientações que derivam das políticas estabelecidas. Segundo estes autores:

O gestor é um agente fundamental na articulação da equipe e dos recursos disponíveis, configurando-se, assim, um novo quadro de exigências a que se precisa

atender. Nesse modelo, o administrador representa a figura principal, cuja atuação pode determinar a qualidade do serviço prestado. Dimensões nem sempre muito lembradas, desde características de personalidade até especificidades do ambiente externo, passando pela capacitação da equipe de trabalho, tornam-se prioritárias para o desempenho adequado do gestor (TEIXEIRA; SALOMÃO, 2013, p. 108).

Neste sentido, observa-se que alguns autores vêm considerando o momento atual como de “crise nas universidades”. O estudo de Marra e Melo (2005) indica que a universidade por eles pesquisada vive um período de ambiguidade cultural (dilema entre a tradição e a renovação). Para Ésther (2010, p. 8), está ocorrendo uma “contradição entre a hierarquização dos saberes especializados por meio das restrições de acesso e do credenciamento das competências, de um lado, e as pressões sociais e políticas de democratização da instituição e da igualdade de oportunidades para os filhos das classes menos favorecidas, de outro”.

Na visão de Ésther (2010), os gestores universitários são um tipo particular de gestor público e estão inseridos numa instituição em crise, sendo-lhes exigida, portanto, uma forma de atuação diferenciada. Mesmo sendo os responsáveis pelas respostas a esses desafios, estes dirigentes, na maior parte dos casos, não possuem formação adequada, nem foram preparados para desempenhar papéis de gestores. Pertencem, em sua grande maioria, ao quadro de docentes da universidade e ali desenvolvem sua carreira profissional, especialmente no caso das instituições públicas de ensino superior (ÉSTHER, 2012). Com o passar do tempo, acabam por ser conduzidos a funções gerenciais universitárias (reitores, pró-reitores, diretores de unidades, chefes de departamento, coordenadores de curso, entre outros responsáveis pela estrutura acadêmica e administrativa), sendo obrigados, desse modo, a improvisar seus papéis (MARRA; MELO, 2005; MEYER JR., 2003; SILVA, 2012). Além disso, estes gestores assumem suas funções com caráter temporário, o que também impacta na administração das universidades. Para Silva (2012), apesar de a transição ser uma rotina das universidades, o aspecto da temporariedade no exercício do cargo dos gestores nas universidades, que, ao longo da carreira universitária, podem, por exemplo, assumir uma coordenação de curso, uma chefia de departamento, pró-reitoria ou reitoria, merece maior compreensão.

Marra e Melo (2005) afirmam que o reconhecimento das diferenças culturais entre as organizações e a compreensão da cultura, e da realidade da universidade, tornam-se cruciais ao sucesso das práticas gerenciais. Rorato e Dias (2011) concluíram, em pesquisa sobre cultura organizacional em uma universidade federal, que se trata de uma organização funcionalista, voltada à racionalização e à eficiência nos processos, com uma preocupação

restrita a aspectos do trabalho, tratamento impessoal e resistência a mudanças organizacionais. Por outro lado, do ponto de vista dos servidores da mesma universidade, este deveria se caracterizar pela eficácia nas tarefas (foco em resultados), preocupação com a satisfação e relacionamento pessoal, estímulo ao empreendedorismo, flexibilidade de decisões e criatividade. Segundo Rorato e Dias (2011), esta constatação revela a existência de uma “divergência entre a cultura dos colaboradores e aquela praticada pela universidade”, corroborando os resultados de estudos realizados por outros pesquisadores sobre a “incompatibilidade do projeto de organização proposto pelas instituições públicas em geral em relação ao que acreditam os seus servidores” (RORATO; DIAS, 2011, p. 350).

Melo *et al.* (2013) fazem uma reflexão sobre o cotidiano de gestores que desempenham suas atividades entre as estruturas acadêmica e administrativa por meio de estudo de caso em uma instituição de ensino superior federal de Minas Gerais. Os resultados obtidos nas entrevistas demonstram que o cotidiano de trabalho dos gestores apresenta aspectos positivos, como a vontade de mostrar que são capazes de desenvolver um trabalho ou de cumprir uma nova meta ou atender a uma determinada demanda. Como aspectos negativos, surgiram as várias restrições orçamentárias, ocasionando disputa entre os diversos setores, restrições de pessoal, além de questões políticas e institucionais que, por vezes, limitam a atuação gestor (MELO *et al.*, 2013). De forma geral, segundo esta pesquisa, as tarefas pedagógicas e de gestão são percebidas como as que têm sentido para os gestores-docentes, contudo, a satisfação de estar em sala de aula é imensamente superior à de ocupar um cargo de direção.

O estudo de caso realizado em uma Universidade Federal por Marra e Melo (2005), com o objetivo de caracterizar e analisar as práticas gerenciais de professores com cargos de chefia intermediária em sua ação cotidiana, revela que as atividades gerenciais na universidade estão diluídas e incorporadas em práticas sociais que são realizadas sem planejamento, imperando o imediatismo e o improvisado. Sobre este aspecto, Melo *et al.* (2013) afirmam que, em função do aspecto burocrático, os gestores-docentes passam muito tempo avaliando e assinando processos e destinando pouco tempo para atividades de planejar. Por essa razão, não possuem um planejamento estratégico definido, não sabem qual curso é prioritário, qual unidade é prioritária, enfim, o que deve ser prioridade para a instituição. Isso significa vivenciar um sentimento de que o que eles não fazem é o que deveria ser feito. Corroborando este autor, Marra e Melo (2005) também constataram algumas peculiaridades da gestão universitária, tais como: cargo colegiado, burocracia, fatores políticos, jogo de poder, falta de formação administrativa, administração dos pares, caráter transitório do cargo

e a própria cultura da universidade pública, que constatam aumentar o caráter contraditório e os conflitos inerentes à função gerencial. Observa-se que as questões burocráticas são consideradas como um dos entraves da gestão, fazendo com que o gestor se sinta engessado em determinados aspectos, até porque, a vontade é de solucionar os problemas rapidamente, mas a burocracia não permite (MELO *et al.*, 2013).

O gerente universitário, de acordo com Melo *et al.* (2013), tem na gestão de pessoas a principal origem de conflitos e pressões. Em sua pesquisa, Marra e Melo (2005, p. 28) analisam que “a postura de se evitar conflitos e tentar conversar e negociar é utilizada pelo gerente universitário no que se refere ao uso de sua autoridade”. De maneira geral, a política de não enfrentamento é um recurso para a sua manutenção no cargo. “Administrar grupos, principalmente seus pares docentes, com interesses divergentes, e fazer com que eles trabalhem em equipe é, além de fonte de conflito, um desafio gerencial” (MARRA; MELO, 2005, p. 28). Os gestores pesquisados por Melo *et al.* (2013), em alguns momentos, pensam até em abandonar o processo, porque esbarram em atitudes que não são condizentes com a moral, com o caráter, com a dignidade e com o trabalho e acreditam que os servidores têm que ter muito mais compromisso com “a coisa pública”.

Observa-se que a gestão universitária implica a negociação permanente de diversos interesses, oriundos de unidades diversas, de grupos diferenciados. Tais interesses circulam numa teia complexa de relacionamentos, acarretando a formação de grupos de interesses específicos e articulados. A rede de relacionamentos – rede política – pode ser entendida como frouxamente articulada, posto que as relações de poder são relativamente instáveis. Tal instabilidade se deve, em parte, ao “grau de autonomia dos docentes em particular, que dependem muito pouco da reitoria para realizarem suas atividades” (ÉSTHER, 2010, p. 13). A questão política também é abordada na pesquisa de Marra e Melo (2005, p. 28), ao constatarem que “as alianças entre grupos e pessoas na universidade são formadas privilegiando-se o aspecto político e o das amizades e afinidades pessoais, o que remete à questão do familismo e do personalismo. Os gerentes intermediários fazem parte de grupos políticos, apesar de não o assumirem verbalmente”. Estes autores destacam ainda o favorecimento político de alguns grupos e indivíduos, e o predomínio da individualidade sobre a coletividade.

A atuação dos gestores públicos, para Pereira e Silva (2011, p. 629), “incide diretamente na agilidade, eficiência e eficácia das atividades prestadas pelo Estado, o que reforça a necessidade de a própria administração pública conhecer melhor as competências de seus gestores no contexto da ação profissional”. Estes autores indicam possibilidades e

desafios da ação dos gestores das IFES neste contexto atual, permeado pela complexidade, incertezas e mudanças, conforme se verifica no Quadro 5.

**Quadro 5 - Possibilidades e desafios da ação dos gestores das IFES**

POSSIBILIDADES	DESAFIOS
Adaptação ao contexto e manejo dos problemas futuros	Demanda social crescente
Aprendizagem Organizacional	Desenvolver atitudes adequadas (Perfil proativo e comportamentos éticos)
Cultura organizacional flexível	Revitalizar a cultura organizacional
Elaboração de modelo de desenvolvimento para as IFES	Implantar a gestão por competências

Fonte: Pereira e Silva (2011, p. 633).

Observa-se, portanto, que os gestores estão inseridos numa conjuntura complexa, que se modifica rapidamente e que necessita de constantes ajustes e planejamento futuro, pois a demanda por resultados e por serviços públicos de qualidade é cada vez maior. Isto requer uma revitalização na cultura organizacional, buscando atitudes éticas, maior envolvimento e participação dos servidores, bem como um constante aprendizado em busca de desenvolvimento comportamental e profissional.

## 2.4 COMPETÊNCIAS DOS GESTORES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR

O cenário de possibilidades e desafios que envolve os gestores e as universidades, requer a identificação, a formação e o desenvolvimento de competências que possam possibilitar uma melhor atuação no contexto de trabalho. Assim, Pereira e Silva (2011) reconhecem a implantação da gestão por competências como possibilidade para o desenvolvimento das universidades.

### 2.4.1 Gestão por Competências na Administração Pública

A gestão por competências passou a ser considerada oficialmente como uma possibilidade de desenvolvimento organizacional para as instituições públicas a partir da

publicação do Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, que institui a política e as diretrizes para o desenvolvimento de pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional (BRASIL, 2006). A Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP) visa à melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão; ao desenvolvimento permanente do servidor público; à adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições, à divulgação e ao gerenciamento das ações de capacitação; e à racionalização e efetividade dos gastos com capacitação. O sistema de gestão por competência é um de seus instrumentos, juntamente com o plano anual de capacitação e seu posterior relatório de execução (BRASIL, 2006). O Decreto 5.707 (BRASIL, 2006) surgiu dentro de um contexto de modernização administrativa e sua proposta é inovadora por ter como base de sustentação os conhecimentos demandados pelas organizações, a flexibilização do conceito de postos de trabalho e o envolvimento e a responsabilização do servidor com seu desenvolvimento (BRASIL, 2012). A gestão por competências é compreendida, no âmbito do Decreto, como “gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição” (BRASIL, 2006). Desse modo, fica claro que é preciso adequar as competências dos servidores aos objetivos institucionais das organizações públicas alcançadas pelo Decreto (MATIAS-PEREIRA, 2010).

Fleury e Fleury (2001, p. 188) apresentam a seguinte definição de competência: “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”. É vasta a literatura a respeito da gestão por competências e seus autores apresentam conceitos, definições e classificações conforme abordagens teóricas diversas. Porém, como explica Leme (2005), todas têm uma essência comum, das quais são extraídos os três pilares que embasam o conceito de competência que são: “Conhecimentos, Habilidades e Atitudes”, que já se encontram amplamente propagados pelos teóricos do assunto e constituem a matriz “CHA” (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001; LEME, 2005; MATIAS-PEREIRA, 2010). Os três pilares podem ser definidos da seguinte forma (LEME, 2005; MATIAS-PEREIRA, 2010):

- Conhecimentos: é o saber, ou o conjunto consciente e acessível de dados, informações, conceitos e percepções adquiridos através da educação e de experiências de vida.
- Habilidades: é o saber fazer. É a utilização prática dos conhecimentos



no dia a dia, ou, ainda, a capacidade demonstrada para realizar tarefas físicas ou intelectuais.

- Atitudes: é o querer fazer. Representa uma ação particularizada diante de um contexto ou situação. É o que leva o sujeito a executar sua habilidade de um conhecimento.

Estes elementos (conhecimentos, habilidades e atitudes) são dimensões correlatas das competências, conforme esclarecem Brandão e Guimarães (2001, p. 10):

Tais dimensões são interdependentes na medida em que, para a exposição de uma habilidade, se presume que o indivíduo conheça princípios e técnicas específicos. Da mesma forma, a adoção de um comportamento no trabalho exige da pessoa, não raras vezes, a detenção não apenas de conhecimentos, mas também de habilidades e atitudes apropriadas. Abordagens como essa parecem possuir aceitação mais ampla tanto no ambiente empresarial como no meio acadêmico, visto que procuram integrar diversos aspectos relacionados ao trabalho.

Observa-se que a aplicação das competências na prática laboral é diretamente afetada pelas condições de trabalho do indivíduo, ou seja, pelo contexto em que está inserido e suas interações sociais; já sua expressão se dá por meio do seu desempenho profissional (BRASIL, 2012). De acordo com o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (BRASIL, 2012, p. 11):

Nesta dimensão, o contexto social, o apoio gerencial e as condições materiais adquirem relevância. O primeiro está ligado aos fatores motivacionais e às percepções do indivíduo quanto ao apoio dos colegas de sua equipe de trabalho para aplicação das novas competências. O apoio gerencial refere-se ao suporte oferecido pelo gerente e demais dirigentes para a utilização das novas competências desenvolvidas. Por fim, as condições materiais relacionam-se com a existência de condições físicas e disponibilidade de recursos adequados para a mobilização da competência. Tais fatores são essenciais para a aplicação no trabalho daquilo que o indivíduo aprendeu.

Para Fleury e Fleury (2001), o tema competência, seu desenvolvimento, sua gestão, está associado a diferentes instâncias de compreensão: no nível da pessoa (a competência do indivíduo), das organizações (as *core competences*) e dos países (sistemas educacionais e formação de competências). Neste sentido, o papel dos gestores é fundamental, para que a mobilização das suas competências gerenciais se configure como um elo na transposição das competências individuais para as coletivas, favorecendo assim o desenvolvimento das competências institucionais (PEREIRA; SILVA, 2011).

Segundo Schikmann (2010), a gestão de competências utiliza mecanismos e instrumentos, tais como, o mapeamento de competências, que identifica as competências necessárias à organização e as existentes no quadro de pessoal. Desse modo, verifica-se o *gap* ou lacuna de competências, ou seja, a diferença percebida entre as competências necessárias

para concretizar a estratégia formulada pela organização e as competências internas já disponíveis (BRANDÃO; BAHRY, 2005). Brandão e Bahry (2005) destacam que a ausência de desenvolvimento de competências, por parte da organização, ou, ainda, a ausência de seleção de competências externas por intermédio de ações de recrutamento e seleção de pessoas ou institucionalmente, por meio de parcerias ou alianças estratégicas, levam essa lacuna ao crescimento. O desenvolvimento de competências internas, disponíveis na organização, se dá por meio de processos de aprendizagem, no nível individual, e, por intermédio de investimentos em pesquisa, no nível organizacional (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001).

Para Schikmann (2010), a lógica da gestão de competências se ajusta à condição das organizações públicas, pois as mudanças cada vez mais rápidas e constantes das demandas dos cidadãos requerem a adequação dos perfis profissionais dos servidores, em busca de novas formas de atendimento. Foi apenas na última década que a gestão por competências deu seus primeiros passos no setor público. Isto ocorreu em função de diversas iniciativas de modernização e revitalização, que surgiram como resposta à completa descrença que se tinha em relação ao serviço público nas duas décadas anteriores, em que a atuação deste setor esteve ligada à burocracia, mau atendimento e problemas não resolvidos (JUNIOR; SINACHI, 2014).

No que se refere à Gestão por Competências, Ésther (2010, p. 15) destaca que, “apesar da administração pública possuir suas peculiaridades, é crescente a adoção do repertório gerencial das empresas privadas por parte das organizações públicas”. Entretanto, não há uma unanimidade se essas mudanças devem assumir as formas organizacionais das empresas privadas, bem como sua lógica de ação.

Neste novo modelo, o referencial da ação coletiva está na visão compartilhada e no sentido do trabalho coletivo no qual as competências individuais devem ser combinadas em redes de trabalho e os processos de aprendizagem passam a ter papel estratégico. Contudo, essa nova conceituação é estranha à administração pública que tradicionalmente possui regras rígidas e pouco espaço para a experimentação (AMARAL, 2006).

Assim, observa-se que implantar novas práticas de gestão no serviço público é um processo complexo que envolve uma nova cultura organizacional, voltada à inovação. O momento atual, de mudanças e transições intensas, é favorável, pois está exigindo dos gestores e demais servidores a assimilação de novas competências e a compreensão de que este cenário propicia oportunidades para criar e melhorar, para um melhor atendimento às demandas da sociedade (BRASIL, 2012).

Para Amaral (2006, p. 557), a principal consequência desse modelo de gestão é o aumento da responsabilidade dos dirigentes. “Saber lidar com a incerteza, correr riscos, aprender coletivamente, questionar-se e, sobretudo, mudar o modo de encarar as vantagens proporcionadas pela experiência são algumas implicações da gestão por competências”. Desse modo, para que se iniciem as transformações necessárias no setor público, Santos (2014, p. xvi) defende o desenvolvimento de ações de gestão de pessoas com foco em competências, destacando a importância da escolha de um “modelo que tenha aderência à realidade e à cultura da instituição e que seja flexível, mas, principalmente, que cause “pequenos incômodos” nas pessoas, na direção de uma administração pública ideal”.

Amaral (2006) separa as competências definidas no âmbito da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) para os servidores públicos em quatro classes: fundamentais/genéricas, organizacionais, gerenciais e pessoais/interpessoais. Destaca-se as competências gerenciais apresentadas por Amaral (2006), que são:

- 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.

Slomski (2012) também considera como essenciais na profissionalização dos gestores públicos as características compiladas por Amaral, mas acrescenta a seu estudo as características apontadas no Decreto 45.986, de 19 de dezembro de 2008, do Estado de Minas Gerais. Este decreto determina o perfil de competências essenciais aos gestores públicos dos 64 órgãos e entidades da Administração Direta, Autárquica e Fundacional do Poder Executivo de Minas Gerais (2008). Estas competências estão descritas no Quadro 6. A mudança de bases conceituais, da Política Nacional de Gestão de Pessoas (BRASIL, 2006), atribuiu ao gestor público um novo papel como agente de mudança, cujas competências determinam um perfil profissional com os seguintes conhecimentos e habilidades: liderança; planejamento e pensamento estratégico; conhecimento de administração pública gerencial; implementação e gerenciamento de mudanças; análise e gerenciamento de conflitos; capacidade de negociação coletiva; motivação e obtenção de compromisso de pessoas e equipes; conhecimento sobre

desenvolvimento de sistemas de recursos humanos; delegação de responsabilidades e cobrança de resultados; gerenciamento de recursos financeiros; legislação de recursos humanos.

**Quadro 6 - Competências do dirigente público brasileiro**

Tipo	Competências
Fundamentais/genéricas	Comprometimento com o serviço público Trabalho em equipe e trabalho coletivo Flexibilidade Conhecimento da máquina pública Sensibilidade social Negociação Comunicação Capacidade de lidar com o público Capacidade de promover o envolvimento da sociedade Conhecimento de normas e legislação
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 Visão sistêmica e integrada da administração pública
Gerenciais	Liderança de equipe Senso de direção Comprometimento Gestão integrada e estratégica de recursos (capacidade de planejamento) Visão global de mundo, mas também local Capacidade de análise e síntese Implementação equilibrada das políticas públicas Gestão de pessoas Capacidade de gerar resultados efetivos Compartilhamento de informação e de conhecimentos
Pessoais e interpessoais	Expansão contínua das fronteiras pessoais Capacidade de articulação Resolução de problemas Iniciativa de ação e decisão Cooperação Ser capaz de lidar com incertezas e ambiguidades Competência técnica Capacidade de relacionamento interpessoal Capacidade de inovação, de encontrar “saídas” para os problemas, mesmo diante de adversidades Autocontrole emocional Capacidade de autodisciplina e autocontrole Capacidade de lidar com situações novas, inusitadas e complexas

Fonte: Slomski (2012).

#### 2.4.2 Competências Requeridas aos Gestores Universitários

Meyer Jr (2006) destaca algumas competências desejáveis para que os gestores universitários exerçam uma administração mais profissional: maior eficiência no uso dos recursos, maior eficácia no cumprimento de objetivos, trabalho integrado, compromisso com qualidade e relevância dos serviços educacionais, tudo isso respaldado em teorias e práticas bem-sucedidas já disponíveis. Assim, este autor aponta a importância da liderança, do espírito empreendedor e da visão de futuro, de maneira que os gestores universitários conduzam ao cumprimento dos objetivos organizacionais, possam identificar e analisar problemas, examinar alternativas de solução, tomar decisões, gerenciar conflitos, comprometer pessoas, integrar ações, alocar recursos, supervisionar atividades e avaliar resultados.

Conforme Meyer Jr. (2003), tudo isso se constitui na essência das atividades do administrador nas organizações. Quando se trata da administração de universidades públicas, o componente político se torna um ponto crítico e de grande relevância para os envolvidos (MEYER, 2003). Há outros autores que tratam especificamente das competências requeridas aos gestores universitários, como Silva (2001), Pereira e Silva (2011) e Ésther (2010).

Pereira e Silva (2011) realizaram pesquisa objetivando identificar as competências gerenciais nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) por meio da percepção de um grupo de gestores acerca das competências gerenciais de servidores técnico-administrativos das seguintes universidades: Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Os resultados ampliaram a compreensão acerca das competências gerenciais no âmbito das instituições estudadas, e identificou quatro grupos de competências gerenciais: competências cognitivas, funcionais, comportamentais e políticas. Tais competências estão apresentadas no Quadro 7

**Quadro 7 - Competências gerenciais nas IFES**

(continua)

DIMENSÃO	CATEGORIA	COMPETÊNCIA GERENCIAL
Competências Cognitivas	Conhecimentos técnicos	Executar as atividades profissionais utilizando um conjunto de procedimentos técnicos e legais para o aprimoramento do trabalho na instituição.
	Conhecimento do ambiente institucional	Identificar aspectos sociais, econômicos e políticos do ambiente institucional na tomada de decisão.
	Desenvolvimento do servidor	Elaborar, em parceria com o servidor, ações que proporcionem o seu desenvolvimento profissional alinhado às estratégias institucionais.

**Quadro 7 - Competências gerenciais nas IFES**

(conclusão)

DIMENSÃO	CATEGORIA	COMPETÊNCIA GERENCIAL
Competências Cognitivas	Conhecimentos operacionais	Realizar atividades vinculadas ao ambiente de atuação profissional que proporcionem qualidade e agilidade aos serviços prestados à comunidade.
Competências Funcionais	Orientação estratégica	Elaborar estratégias valendo-se da análise do contexto institucional, vinculando-as às diretrizes da Instituição Federal de Ensino em que o gestor trabalha.
	Processos de trabalho	Assumir a responsabilidade pelas decisões relacionadas aos processos de trabalho, avaliando as suas consequências.
Competências Comportamentais	Senso de responsabilidade	Mobilizar atitudes como responsabilidade e autonomia no gerenciamento das mudanças ocorridas no ambiente de trabalho.
	Empatia	Reconhecer com clareza os sentimentos e valores presentes na equipe de trabalho, demonstrando interesse e respeito pelo outro.
	Gerenciamento de conflitos	Gerenciar as dificuldades interpessoais e conflitos vivenciados na equipe.
	Interação social	Estabelecer relações de trabalho com a equipe pautadas em valores como igualdade, reciprocidade e imparcialidade.
	Liderança	Promover ações que influenciem positivamente o comportamento das pessoas na geração de ideias e no estabelecimento de diretrizes no contexto da ação profissional.
	Saber ouvir	Estimular os integrantes da equipe a contribuir com sugestões e críticas relacionadas aos processos de trabalho.
	Equilíbrio emocional	Manter o equilíbrio emocional diante das pressões do ambiente de trabalho durante a realização das atividades.
Competências Políticas	Comunicação	Utilizar a comunicação de forma compreensível, por meio da linguagem oral e escrita, como facilitadora do trabalho em equipe.
	Ética	Praticar os valores e princípios presentes no código de ética do servidor público.
	Interesse público	Estimular a defesa dos interesses institucionais, utilizando os bens públicos em benefício da sociedade.
	Parcerias cooperativas	Estabelecer parcerias cooperativas com setores internos, órgãos externos e outras instituições federais de ensino, visando à construção coletiva de soluções para as dificuldades institucionais.

Fonte: Pereira e Silva (2011).

O estudo empírico realizado por Ésther (2010) junto aos gestores (reitores, vice-reitores e pró-reitores) de oito Universidades Federais de Minas Gerais, com o objetivo de analisar as competências atribuídas a estes dirigentes, delineou um rol de competências para estes profissionais, conforme demonstra o Quadro 8. Ésther (2010) destaca que dentre as competências apontadas pelos entrevistados, a única unanimidade se deu quanto à capacidade política, que parece ser considerada como bastante e suficiente para o ocupante do cargo, diferenciando-se assim do perfil de competências prescritas para o gestor público em geral.

**Quadro 8 - Rol de competências de gestores de oito Universidades Federais de Minas Gerais**

CLASSES	COMPETÊNCIAS
Fundamentais/genéricas	Liderança política (representação) Flexibilidade Diálogo (comunicação) Trabalhar em equipe
Organizacionais	Conhecimento da instituição Habilidade política (negociação) Liderança acadêmica Competência acadêmica Captação de oportunidades
Gerenciais	Liderança gerencial Visão de futuro Discernimento entre prioridades e rotinas Firmeza de propósitos Lidar com conflitos Saber decidir
Pessoais e interpessoais	Cooperação Habilidade política (articulação) Tolerância Ética Ousadia

Fonte: Adaptado de Ésther (2010, p. 14).

Para o autor, os gestores das universidades identificam a necessidade de desenvolver determinadas competências, embora não necessariamente se alinhem quanto aos rumos que a instituição universitária deve seguir (ÉSTHER, 2010).

Pesquisa realizada por Silva *et al.* (2001, p. 1) teve como objetivo compreender o processo de aprendizagem das competências gerenciais pelos professores que assumiram cargos de direção de Unidades de Instituições de Ensino Superior. Uma questão abordada neste estudo diz respeito à “o que os professores aprenderam” para dirigir tais unidades. Foram entrevistados onze professores que foram diretores de Centros da Universidade Federal de Santa Catarina e como resultado, foram elencadas as cinco principais competências que os entrevistados indicaram como sendo aquelas que aprenderam durante o exercício do cargo:

- A natureza política da função.
- Lidar com conflitos e diferenças.
- Envolver pessoas.
- Conhecer o ambiente.
- Gerenciar recursos.
- Lidar com questões legais.

O estudo de Silva *et al.* (2001) corrobora os resultados de Ésther (2010) ao demonstrar a forte interferência da natureza política da organização universitária sobre o que os professores-gerentes aprendem. Ésther (2010) também concluiu em sua pesquisa que, independentemente de quais sejam as competências desejadas, não há nas universidades um programa de desenvolvimento de gestores que possibilite aos indivíduos assumir seus cargos e desempenhar suas funções eficazmente.

Desse modo, verifica-se que o desenvolvimento de competências se dá por meio de processos de aprendizagem e, sendo assim, o desenvolvimento das competências necessárias aos gestores requer programas contínuos de preparação e capacitação. Esta questão será abordada no capítulo seguinte.



### 3 CONCEITOS E PROCESSOS DE CAPACITAÇÃO NAS ORGANIZAÇÕES

Neste capítulo são abordados os principais conceitos e definições relacionados à capacitação e, em seguida, são apresentadas as etapas que compõem o processo geral de capacitação: levantamento e diagnóstico de necessidades de capacitação e desenho ou planejamento dos programas, abrangendo estratégias, técnicas, recursos instrucionais e modalidades de capacitação. Na sequência, o capítulo trata dos aspectos da execução das ações de capacitação e, finalmente, dos seus diversos níveis de avaliação.

#### 3.1 CONCEITOS E DEFINIÇÕES DE CAPACITAÇÃO

Atualmente, treinamento e desenvolvimento de pessoas são ferramentas estratégicas para as organizações, como forma de desenvolvimento e aprimoramento contínuo das suas diversas áreas, com o objetivo de tornar seus colaboradores competentes, com capacidade de criar e inovar, sanar problemas, e agilizar ou melhorar processos, a fim de buscar uma maior competitividade (GALVÃO *et al.*, 2013). Porém, a preocupação com o desenvolvimento de ações voltadas à capacitação das pessoas, com vistas a torná-las mais eficazes, remonta ao início do século XX, em que, numa ótica taylorista, esses programas tinham como objetivo treinar o trabalhador para os aspectos mais mecânicos do trabalho (GIL, 2012). As questões voltadas ao relacionamento interpessoal e à integração dos trabalhadores às organizações passaram a ser consideradas mais tarde, com o advento da Escola das Relações Humanas (GIL, 2012). A preocupação com a preparação de chefes e supervisores aparece nos anos 40. Durante a Segunda Guerra Mundial e após o conflito, as empresas passaram a enfatizar também os programas de desenvolvimento de lideranças (GIL, 2012).

De acordo com Gil (2012), nos anos 1960, a Administração de Recursos Humanos passou a ter um enfoque sistêmico, sendo o treinamento entendido como uma de suas partes integrantes, abrangendo diversas etapas: o diagnóstico, que visa identificar as necessidades de treinamento; o plano de execução; a execução propriamente dita e a avaliação para verificar o alcance dos objetivos. Neste enfoque, os programas de treinamento passam a considerar cada vez mais as necessidades e as aspirações do indivíduo, suas motivações, dificuldades de

aprendizagem, entre outros aspectos (GIL, 2012). Não é incomum observar-se treinamento e desenvolvimento sendo considerados como uma mesma coisa.

Para Galvão *et al.* (2013), isso ocorre por se tratarem de atividades profundamente relacionadas, que muitas vezes utilizam meios semelhantes, porém visando objetivos diferentes. Sobre esta questão, Nascimento (2012) analisa que além de “treinamento” e “desenvolvimento”, também é comum o uso do termo “formação”, pois se trata de termos comumente utilizados no mercado, que muitas vezes não são bem compreendidos ou bem empregados, sendo influenciados, inclusive, por conotações de valor: quando se trata de gestores ou executivos o termo utilizado é desenvolvimento, ficando o treinamento para os escalões operacionais. Na verdade, mesmo quando se trata de gestores ou executivos, na maior parte das vezes, o que se pretende é aquisição ou o aprimoramento de habilidades para suprir necessidades inerentes aos cargos já ocupados, o que caracteriza o treinamento e não o desenvolvimento. Esta confusão prejudica a objetividade das ações e, conseqüentemente, os seus resultados.

Outra questão apontada por Nascimento (2012) é de que, na prática, o termo treinamento e seus procedimentos, baseados em exercícios e repetição para que ocorra o desenvolvimento e a fixação da habilidade pretendida, costuma ser associado unicamente ao aprendizado de habilidades operacionais ou motoras. Para Nascimento (2012), quando se trata de uma abordagem comportamental, existe a crença de que apenas conhecer o assunto é suficiente, levando ao entendimento de que um curso de dois ou três dias sobre este tipo de tema seja suficiente para que ocorram as mudanças esperadas, como se apenas a obtenção de conhecimento pudesse levar o indivíduo a mudar suas atitudes. No entanto, também neste caso, é necessário o exercício para que os resultados apareçam. Assim, na opinião do autor, os resultados das ações de capacitação só serão efetivos, quando, tanto para habilidades operacionais quanto comportamentais, além da aquisição do conhecimento sobre como fazer, ocorra o exercício constante, até que o conteúdo seja apreendido, ou seja, até que o indivíduo aprenda a utilizar na prática o que aprendeu (NASCIMENTO, 2012).

Considerando as questões acima analisadas, para uma melhor compreensão do que são as atividades de treinamento e desenvolvimento na área de Gestão de Pessoas, convém analisar a definição conceitual de seus termos básicos, conforme Gil (2012), estabelecendo-se o relacionamento entre eles. Estes conceitos básicos encontram-se no Quadro 9. O autor refere-se, ainda, a uma nova modalidade, com ampla abrangência e que atua com todos os atores envolvidos no processo organizacional, tais como: funcionários, clientes, fornecedores e comunidade (GIL, 2012). Trata-se da Educação Corporativa, que

compreende todas as atividades realizadas para identificar, modelar, difundir e aperfeiçoar as competências essenciais para o sucesso de uma organização (GIL, 2012).

**Quadro 9 - Conceitos de educação, formação, treinamento e desenvolvimento.**

CONCEITO	DEFINIÇÃO
Educação	É o processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano visando à sua melhor integração individual e social. Pode-se, portanto, falar em educações específicas, em virtude de múltiplas dimensões humanas: física, moral, social, cívica, sexual, religiosa, artística, profissional, etc.
Educação profissional	É a que se volta para o mundo do trabalho, uma das mais importantes entre todas essas dimensões. Por envolver um vasto campo de atuação, as atividades que lhe são relacionadas podem ser reunidas, dando origem a processos como os de formação, treinamento e desenvolvimento profissional.
Formação	É o processo que visa proporcionar a qualificação necessária para o desempenho de determinada atividade profissional. Pode ocorrer em diferentes níveis, conforme a qualificação requerida; por exemplo: profissões de nível médio e profissões de nível superior. Tradicionalmente, a formação profissional tem sido atribuição das escolas. Entretanto, nos tempos atuais muitas são as empresas que proporcionam formação profissional, até mesmo de nível superior.
Treinamento	Refere-se ao conjunto de experiências de aprendizagem centradas na posição atual da organização. Trata-se, portanto, de um processo educacional de curto prazo e que envolve todas as ações que visam deliberadamente ampliar a capacidade das pessoas para desempenhar melhor as atividades relacionadas ao cargo que ocupam na empresa.
Desenvolvimento	Refere-se ao conjunto de experiências de aprendizagem não necessariamente relacionadas aos cargos que as pessoas ocupam atualmente, mas que proporcionam oportunidades para o crescimento e o desenvolvimento profissional. Diferentemente do treinamento, que é orientado para o presente, o desenvolvimento de pessoas focaliza os cargos a serem ocupados futuramente na organização e os conhecimentos, habilidades e atitudes que serão requeridos de seus ocupantes. Dessa forma, as ações voltadas ao desenvolvimento envolvem um compromisso maior com a capacitação das pessoas.

Fonte: Adaptado de Gil (2012).

Chiavenato (2010) corrobora o conceito de treinamento apresentado, referindo-se ao meio para adequar as pessoas aos seus cargos, sendo, mais recentemente, ampliado como meio para aprimorar o desempenho no cargo. Em ambas as formas, percebe-se que treinamento é um processo associado ao bom desempenho no cargo ocupado pela pessoa. Para este autor, numa visão moderna, o treinamento é visto como formador do capital intelectual das organizações, associado ao desenvolvimento de competências voltadas aos objetivos organizacionais ou ao resultado do negócio, agregando valor, não só às pessoas, mas às organizações e seus clientes (CHIAVENATO, 2010). Outra definição semelhante,

conceitua treinamento como aprendizagem para propiciar a melhoria no desempenho do trabalho atual; processo para desenvolver e prover conhecimentos, habilidades e comportamentos para atender requisitos (ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, 2005).

Nesta perspectiva, os processos de treinamento precisam desenvolver competências nas pessoas, para que se tornem mais produtivas e inovadoras, a fim de que contribuam com a organização. Constatase, portanto, a tendência atual para que o processo de capacitação esteja focado no “desenvolvimento de pessoas e também em educação no trabalho” (GIL, 2012, p. 121).

Chiavenato (2010) descreve como se configuram os programas de treinamento, em busca da incorporação de novos conhecimentos, habilidades e atitudes que agreguem valor às pessoas, às organizações e aos seus clientes:

A maior parte dos programas de treinamento está concentrada em transmitir informações aos colaboradores sobre a organização, suas políticas e diretrizes, regras e procedimentos, missão e visão organizacionais, seus produtos/serviços, seus clientes, seus concorrentes, etc. A informação guia o comportamento das pessoas e o torna mais eficaz. Outros programas de treinamento estão concentrados em desenvolver as habilidades das pessoas, para capacitá-las melhor no seu trabalho. Outros visam ao desenvolvimento de novos hábitos e atitudes para lidar com clientes internos e externos, com o próprio trabalho, com os subordinados e com a organização. Por fim, outros programas estão preocupados em desenvolver conceitos e elevar o nível de abstração das pessoas para que elas possam pensar, raciocinar, julgar, decidir e agir em termos mais amplos. Quase sempre, as organizações estão utilizando vários tipos de mudanças de comportamento ao mesmo tempo em seus programas de treinamento [...] Boa parte dos programas de treinamento procura mudar as atitudes reativas e conservadoras para atitudes proativas e inovadoras para melhorar seu espírito de equipe e sua criatividade (CHIAVENATO, 2010, p. 366).

É consoante a essa moderna abordagem que, no âmbito do setor público, a questão do desenvolvimento dos servidores está associada à capacitação e à gestão por competências. Isso se materializa no Decreto 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, que conceitua capacitação como 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, 2006). O Decreto define também o conceito da gestão por competências como (BRASIL, 2006):

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

Observa-se que o teor deste Decreto considera como treinamento regularmente instituído qualquer ação de capacitação contemplada no inciso III de seu artigo segundo (BRASIL, 2006):

III - eventos de capacitação: 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.

Apesar das notáveis diferenças entre os diversos processos voltados à capacitação, todos constituem sistemas de aprendizagem, sendo desenvolvidos pelas organizações por meio de planos, programas e projetos de capacitação ou treinamento e é consenso entre vários autores que deve ser um procedimento contínuo dentro das organizações e que seu desenvolvimento se dá em quatro etapas.

A primeira etapa de desenvolvimento de um processo de capacitação é a formulação de um diagnóstico da situação, que consiste no “levantamento das necessidades ou carências de treinamento a serem atendidas ou satisfeitas” ou, ainda, a identificação das potencialidades e dos pontos fracos apresentados pelos indivíduos e grupos na execução de seu trabalho e que, portanto, devem ser desenvolvidos (CHIAVENATO, 2010; GIL, 2012; MAGALHÃES *et al.*, 2010;).

Em seguida, ocorre o estágio de delineamento do programa de treinamento, no qual são decididas questões quanto à estratégia a ser utilizada para o atendimento das necessidades diagnosticadas, ocorrendo a elaboração do programa ou projeto. Este momento do processo visa planejar o desencadeamento das atividades necessárias para o alcance dos objetivos de capacitação da organização, mediante a investigação anteriormente efetuada (CHIAVENATO, 2010; GIL, 2012).

Sua execução, ou seja, sua condução e aplicação constituem a terceira etapa e a quarta, e última, de avaliação e controle, refere-se à verificação e análise dos resultados obtidos. Para Chiavenato (2010, p. 371), “não se trata de uma mera realização de cursos, mas de buscar atingir o nível almejado pela organização por meio do desenvolvimento das pessoas que ali realizam seu trabalho, o que torna desejável uma cultura interna favorável ao aprendizado e comprometida com as mudanças”. As etapas de desenvolvimento de um programa de capacitação estão descritas na próxima seção deste trabalho.

### 3.2 DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES DE CAPACITAÇÃO

Segundo Chiavenato (2010), as necessidades de treinamento são as carências de preparo ou a diferença entre o que pessoa deveria saber e fazer e aquilo que ela realmente sabe e faz, traduzindo uma área de informação que precisa ser desenvolvida por meio do treinamento para melhoria do desempenho profissional de indivíduos ou grupos. Tais necessidades podem ser passadas, atuais ou futuras. Marras (2009) complementa afirmando que o diagnóstico pode detectar carências em dois cenários: reativo ou prospectivo. O cenário reativo refere-se às carências que já estão presentes, ocasionando problemas reais, gerando uma ação corretiva. O cenário prospectivo antecipa-se aos problemas e acontecimentos, pois se refere ao atingimento de objetivos e metas futuros, numa postura proativa.

Gil (2012) aponta que o diagnóstico de necessidades de treinamento trata do processo de identificação das potencialidades e dos pontos fracos apresentados pelos indivíduos e grupos na execução de seu trabalho e que deverão ser desenvolvidos. Para Marras (2009, p. 152), que denomina este processo de Levantamento de Necessidades de Treinamento, trata-se da “pesquisa e análise que permitem identificar o conjunto de carências cognitivas e inexperiências relativas ao trabalho, existentes entre o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes do indivíduo e as exigências do perfil do cargo”.

Tradicionalmente desenvolvido com base em objetivos bem definidos e instrumentos padronizados para coleta e análise de dados, o diagnóstico de necessidades de treinamento leva os participantes a um papel de fornecedores de informação. Esta “rigidez” tem sido criticada por alguns autores, que defendem “o uso de instrumentos que possibilitem análises mais qualitativas bem como o envolvimento maior dos participantes, especialmente os gestores, para que assumam um papel de corresponsáveis pelos resultados do processo capacitação” (GIL, 2012, p. 124). Este autor identifica três níveis de análise para o diagnóstico de necessidades de treinamento: “organizacional, de tarefas e de recursos humanos” (GIL, 2012, p. 124). Já Chiavenato (2010) aponta quatro categorias: organizacional, de recursos humanos, de estrutura de cargos e de treinamento e Marras (2009) também considera que se deve considerar o cenário organizacional, dentro do qual ele entende que se encontram as três dimensões de análise: estrutura geral, tarefa e indivíduo.

A análise organizacional apontada por Gil (2012) compreende a identificação do seu grau de desempenho, determinando as áreas em que a capacitação se faz necessária, não havendo uma forma padronizada para a sua aplicação. Porém, uma grande quantidade de

variáveis deve ser levada em consideração nesta análise, tais como: “seus objetivos, estrutura, produtos, sistema de planejamento, tecnologia, recursos humanos, imagem, clima organizacional, entre outras” (GIL, 2012, p. 125).

Sobre este nível de análise, Chiavenato (2010) se refere a um diagnóstico total da organização, buscando identificar estrategicamente quais os aspectos que o treinamento deve atender, levando em consideração a missão, a visão e os objetivos organizacionais. Nesta dimensão são analisados os fatores de crescimento da organização bem como os elementos que o impedem, além do nível de contribuição dos recursos humanos no alcance de seus objetivos, permitindo a obtenção de indicadores dos quais derivam necessidades de capacitação, como, por exemplo, “planos de expansão, novas tecnologias adotadas, baixa produtividade, baixa qualidade de produtos, avarias em equipamentos e instalações, erros e desperdícios, elevado número de acidentes de trabalho, relações humanas deficientes, excesso de queixas, baixo nível de cooperação, absenteísmos, entre outros” (GIL, 2012, p. 125).

Quanto à análise das tarefas, segundo Gil (2012), a pesquisa pretende identificar as atividades que compõem a tarefa; as responsabilidades de seu executante; suas condições de trabalho e os conhecimentos, habilidades e atitudes requeridas para que os funcionários as desempenhem adequadamente. Tais dados devem ser posteriormente analisados, validados e registrados por meio de descrições de tarefas. Por outro lado, neste nível de análise, Chiavenato (2010, p. 374) refere-se à estrutura de cargos. “A partir do exame dos seus requisitos e especificações, identifica-se quais são as habilidades, destrezas e competências que as pessoas terão que desenvolver para que possam desempenhá-los adequadamente”.

A análise das pessoas, segundo Gil (2012), consiste na identificação das suas carências para a execução das tarefas, percebendo-se a diferença existente entre o desempenho real e o desejado. Este autor ressalta, porém, que para que se determine uma real necessidade de treinamento, múltiplos fatores devem ser considerados, tais como: o ambiente de trabalho, os equipamentos e materiais, os problemas de seleção inadequada, problemas de saúde, desempenho da chefia, entre outros.

Neste sentido, Chiavenato (2010) observa que é a partir do perfil das pessoas que se determinam as competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) necessárias para que possam alcançar os objetivos estratégicos da organização. Dessa forma, o diagnóstico de necessidades de treinamento baseia-se no mapeamento das competências, num processo similar ao descrito anteriormente. Ainda sobre o diagnóstico ou levantamento de necessidades de treinamento, convém ressaltar a síntese de Marras (2009), ao apontar que se trata de um processo complexo, que exige dos profissionais uma visão multidisciplinar e sistêmica da

organização, devendo, numa abordagem ampla, partir dos aspectos mais gerais para os mais particulares, permitindo uma síntese adequada. Além disso, o autor propõe que se efetue a preparação dos ocupantes de cargos de liderança ao longo de toda a estrutura organizacional, garantindo a coesão e a clareza do processo (MARRAS, 2009). Como métodos para realização do levantamento de necessidades de treinamento, destacam-se o uso de questionários, entrevistas, observação ou discussões em grupo, aplicação de testes, exames e simulações, observação direta ou indireta da execução do trabalho, análise da avaliação de desempenho (GIL, 2012; MARRAS, 2009).

A quarta etapa prevista por Chiavenato (2010), para o diagnóstico de necessidades de treinamento, pode ser feita a partir dos objetivos e metas que deverão ser utilizados como critérios para avaliação da eficiência e eficácia do programa de treinamento. Para este autor, as ações de treinamento se tornam favoráveis para os indivíduos, a organização e os clientes, quando se baseiam no diagnóstico de necessidades e eliminam as carências por ele evidenciadas, devendo ser uma atividade continuada, ainda que todos apresentem excelente desempenho, na busca incessante pela melhoria (CHIAVENATO, 2010).

### 3.3 DESENHO OU PLANEJAMENTO DE PROGRAMAS DE CAPACITAÇÃO

O desenho do programa de treinamento trata do planejamento das ações, buscando o desencadeamento das atividades necessárias para o alcance dos objetivos de capacitação da organização, de acordo com o diagnóstico anteriormente efetuado.

De acordo com Gil (2012), é uma prescrição de ações que envolve a elaboração de planos, que possuem uma característica mais pedagógica, definindo objetivos e estratégias para o aprendizado, bem como a elaboração de projetos, que tratam dos aspectos mais administrativos, como local, período, materiais e equipamentos necessários, instrutores, entre outros.

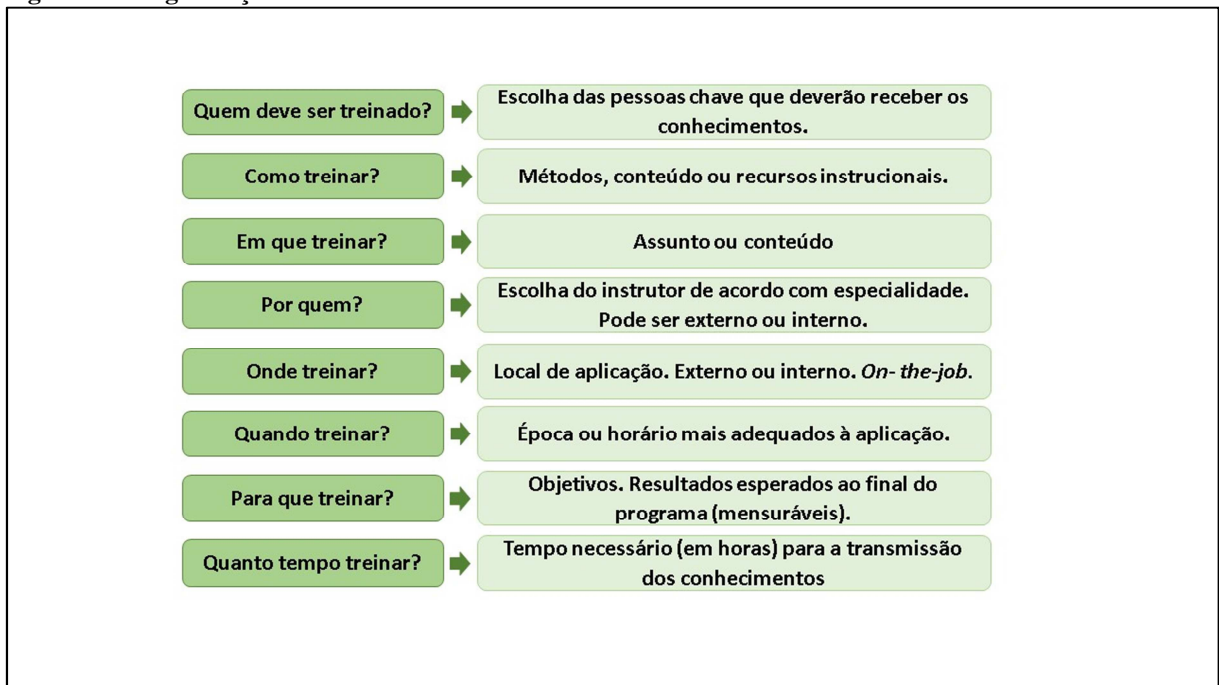
Conforme Chiavenato (2010), o planejamento deve ter um objetivo específico, ou seja, a partir do diagnóstico ou identificação do *gap* entre as competências existentes e as almejadas, é preciso sistematizar o suprimento de tais carências por meio de um programa de treinamento integrado e coeso. Por sua vez, Marras (2009, p. 155) enaltece a importância do planejamento do treinamento como elo entre os aspectos formais e informais que regem as relações organizacionais, enquanto “indicadores da cultura empresarial e seus agentes multiplicadores e os indivíduos que compõem essa sociedade”. “Também cabe ao



planejamento equalizar o necessário e o possível, organizando as prioridades, tendo em vista recursos disponíveis e necessidades gerais”.

Chiavenato (2010) corrobora que é necessário aliar o treinamento às necessidades estratégicas da organização, sendo que a compra de programas de treinamento já prontos e vendidos como “pacotes” fechados nem sempre atende essas necessidades. De acordo com Chiavenato (2010) e Marras (2009), a programação de um treinamento requer a observação de alguns aspectos fundamentais e se configura em responder a algumas questões objetivas, conforme apresentado na Figura 1.

**Figura 1 - Programação de treinamento**



**Fonte:** Adaptado de Chiavenato (2010) e Marras (2009).

Gil (2012) afirma que não há consenso quanto aos conceitos de plano e projeto, mas que são estes os principais documentos decorrentes de um planejamento de treinamento, sendo as questões pedagógicas tratadas pelo plano, enquanto o projeto caracteriza-se por ser um documento de natureza mais administrativa. Ainda, para a etapa de planejamento ou desenho do programa de treinamento, Gil (2012) classifica as diferentes modalidades de treinamento planejadas, conforme apresentado no Quadro 10. Para Bastos (1994), a formulação de objetivos para o planejamento das atividades de treinamento deve basear-se no diagnóstico obtido na etapa anterior, ou seja, devem estar claros quais os resultados esperados. Portanto, para sua eficácia, é fundamental a definição clara aonde se quer chegar e, segundo Gil (2012), devem ser expressos em termos claros e precisos que indiquem de forma

concreta o desempenho esperado do participante após sua participação no treinamento. Para isso, no momento de sua redação, é importante o uso de verbos adequados.

Como características básicas dos objetivos de treinamento, Bastos (1994, p. 153) aponta a sua “relevância em relação à necessidade a ser atendida; a coerência com a missão e os objetivos da organização; o realismo quanto à sua viabilidade e a sua ética, isto é, o respeito às pessoas envolvidas e ao seu ambiente”. Os objetivos, de acordo com Gil (2012), podem se referir a conhecimentos, quando envolvem o desenvolvimento de capacidades intelectuais, como memorização, identificação, análise, formulação, entre outros.

**Quadro 10 - Modalidades de treinamento**

MODALIDADE	DESCRIÇÃO
Quanto à clientela a ser atingida.	Desenvolvimento gerencial, treinamento técnico, administrativo ou ainda operacional.
Quanto à finalidade que se deseja alcançar.	Aquisição de conhecimentos, mudanças de atitude e desenvolvimento de relações interpessoais, ou mistas.
Quanto ao momento.	Antes ou depois do contrato de trabalho, ou atividade de integração à organização.
Quanto ao local.	Em serviço ou fora dele, necessitando neste caso de instrutores, instalações e equipamentos especiais para este fim.
Quanto ao nível de tecnologia.	Recursos básicos como giz e quadro negro numa sala de aula, ou computadores, internet e outras técnicas audiovisuais e de comunicação à distância, que permitem a participação de pessoas de várias localidades.

Fonte: Gil (2012).

Quando se referem a habilidades, os objetivos enfatizam atividades de natureza neuromuscular, tais como: escrever, digitar, serrar, riscar, sustentar, entre outros. Os objetivos que se referem a atitudes são mais difíceis de operacionalizar e aparecem com menor frequência nos projetos de treinamento, porém são de grande importância nos cursos de relações humanas, comunicação, liderança, entre outros, pois enfatizam aspectos emocionais e se referem à disposição em agir de determinado modo (GIL, 2012).

Sobre os objetivos do treinamento, Donadio (1999, p. 27) propõe que devem estar “relacionados às políticas, estratégias e metas da empresa para a qual se destina” e alerta para o fato de que “muitas vezes o profissional da área não os conhece, ou, pior ainda, a própria empresa não os tem”. A falta de uma definição clara dos objetivos do treinamento costuma

levar a equívocos na escolha dos instrumentos e procedimentos para sua execução, gerando desperdício de tempo e dinheiro.

Nascimento (2012) exemplifica, citando a contratação de “gurus de ocasião” ou de programas prontos oferecidos pelo mercado, sem que se leve em conta as necessidades específicas da organização bem como o perfil e as carências dos profissionais a serem treinados. Neste sentido, os conteúdos do treinamento, além de alinhados aos seus objetivos, precisam ser confiáveis, significativos e atualizados, devendo ser apreendidos no tempo destinado e com os recursos disponíveis; devem estar relacionados às experiências pessoais e despertar o interesse dos treinandos; apresentar flexibilidade para adaptações e melhorias e considerar sua adequação ao nível e às necessidades dos treinandos (BASTOS, 1994; GIL, 2012). Donadio (1999) resume esta questão dos conteúdos afirmando que quando se trata de treinamento de adultos, a questão crucial não está na escolha de conteúdos segundo os objetivos, mas, na escolha de temas que são importantes para atender às reais necessidades dos participantes.

Enquanto Chiavenato (2010) e Marras (2009) apresentam o assunto como pertinente à fase de execução, alguns autores, como Gil (2012) e Bastos (1994), consideram as técnicas ou estratégias de treinamento como tema integrante da etapa de planejamento, pois sua escolha está relacionada à definição de objetivos e conteúdos e, por este motivo, esta será a posição adotada na elaboração deste trabalho. Para Bísvaro (1994), também não há consenso entre os autores quanto às denominações dadas às práticas de treinamento, analisando que os termos “estratégia”, “tática”, “programa”, “método” e “técnica” são tratados quase como sinônimos. Utilizando a nomenclatura “métodos e técnicas”, Bastos (1994) considera que todos podem ser úteis, desde que contribuam com o alcance dos objetivos do treinamento. Com base neste pressuposto, o autor correlaciona objetivos e técnicas de treinamento, conforme apresentado no Quadro 11.

**Quadro 11- Métodos e técnicas de treinamento de acordo com os objetivos**

OBJETIVOS	MÉTODOS E TÉCNICAS
Afetivos	Técnicas vivenciais, tais como sensibilização, dramatização, dinâmica de grupo.
Cognitivos	Conferências, tais como exposição, demonstração, textos, instrução programada, treinamento à distância ou por computador.
Afetivos e cognitivos	Estudos de casos, grupos de discussão, seminários, jogos de empresa, jogos de treinamento ou outras simulações.

**Fonte: Bastos (1994).**

A literatura voltada ao Treinamento e Desenvolvimento de Pessoas descreve um grande número de possibilidades no que diz respeito às estratégias e técnicas empregadas para

a capacitação profissional. A seguir, estão apresentadas algumas dessas possibilidades, conforme a classificação dada por Mota (2003), pois a autora apresenta alternativas que tratam especificamente da capacitação voltada ao serviço público, com a preocupação de elencar possibilidades viáveis e de baixo custo. Outras estratégias e técnicas estão apresentadas para fins de complementação, conforme descrevem Gil (2012) e Marras (2009).

### 3.3.1 Estratégias de Capacitação de Âmbito Interno

Além das estratégias acima elencadas, também pode ser considerada uma estratégia de capacitação a participação do servidor em eventos externos à organização. Alguns estão descritos a seguir, de acordo com Mota (2003), Gil (2012) e Marras (2009).

- **Treinamento em serviço (*On the job*)**  
Ocorre no próprio ambiente de trabalho, sob orientação de um supervisor. É mais voltado para conhecimentos práticos ou habilidades específicas, aproximando o aprendizado das condições reais de trabalho, podendo ser aplicado em qualquer tipo de organização, por geralmente apresentar objetividade e baixo custo.
- **Rodízio (*job rotation*)**  
Consiste no remanejamento de um posto de trabalho para outro, com objetivo de conhecer funções relacionadas ao trabalho, preparar o servidor para uma nova função ou ainda para adquirir uma visão mais abrangente sobre determinada área.
- **Estágio**  
Também é realizado por experiência direta em ambiente de trabalho, sob supervisão, podendo ser na própria organização ou em outra conveniada na qual sejam desenvolvidas as atividades que devem ser aprendidas pelo treinando.
- **Visita técnica**  
Também possibilita aprender a partir de situações normais de trabalho por meio de visitas planejadas a outros setores ou a outras organizações, mediante

um roteiro pré-estabelecido, com objetivo de observar e trocar ideias e experiências sobre determinados focos de interesse.

- Grupos de estudo

Formação de grupos para estudar determinado tema, a fim de suprir uma necessidade de capacitação. Os grupos de estudo oferecem suporte coletivo à produção de conhecimento e podem contar com apoio logístico da área de gestão de pessoas. Os membros do grupo podem se comprometer a repassar o conhecimento adquirido a outros servidores.

- *Job-performance-aid*

São instrumentos que auxiliam o desempenho de determinadas tarefas, cujos procedimentos são muito longos ou complexos, raramente realizados ou que exijam leituras, medidas ou controles. Podem ser, por exemplo, os manuais de procedimentos, roteiros de tarefas, *check-list*, entre outros.

- Encontros de disseminação

Realizam-se pela disseminação de conhecimentos adquiridos por um ou mais treinandos participantes de eventos de capacitação, externos ou internos, gerando efeito multiplicador do treinamento recebido. Geram maior responsabilidade e compromisso para os servidores que participam de treinamentos, aumentando o interesse pelo aprendizado.

- Comunidades de aprendizagem e desenvolvimento

Ocorrem quando o próprio grupo ou equipe de trabalho diagnostica suas necessidades de capacitação e provê meios de saná-las de forma autônoma e permanente. Aumentam o grau de responsabilização dos servidores quanto à identificação e solução de deficiências desenvolvendo sua autocrítica em relação aos processos de trabalho. Seus objetivos devem ser compatíveis com os interesses organizacionais.

- Realização de palestras

Apresentação de um novo tema específico ou do relato de experiências, por um servidor do mesmo órgão, de outro órgão ou por pessoa contratada externamente, seguida de questionamentos e comentários do público. Permite a integração entre áreas e entre órgãos e o conhecimento de experiências bem sucedidas, valorizando o trabalho do servidor.

- Assinatura de periódicos

Assinatura de publicações que sejam de interesse do trabalho, visando cargos atuais ou futuros, permitindo a atualização dos servidores. Há que se tomar cuidado com a pertinência do periódico e evitar o favorecimento de algumas áreas em detrimento de outras.

- Ações de disseminação de informação  
Disseminação de matérias informativas relacionadas às necessidades de capacitação dos servidores, pelos meios disponíveis, tais como: mural, informativos, boletins ou correio eletrônico, intranet e internet, entre outros. Favorece a integração entre atividades, setores e pessoas da organização e possibilita a criação de conhecimento global.

### 3.3.2 Estratégias de Capacitação de Âmbito Externo

Além das estratégias elencadas no item 3.3.1, também pode ser considerada uma estratégia de capacitação a participação do servidor em eventos externos à organização. Alguns destes tipos de eventos estão descritos a seguir, de acordo com Mota (2003), Gil (2012) e Marras (2009).

- *Palestra*  
Apresenta a opinião ou o conhecimento de um especialista, com a função de informar, rapidamente e com concisão, seguida de questionamentos e comentários do público.
- *Workshop*  
Explora a busca de soluções grupais para problemas práticos, estimulando a criatividade e o envolvimento dos participantes com o grupo. Permite a comparação entre os sistemas de reflexão das pessoas frente a problemas reais.
- *Seminário*  
Apresentação e discussão de um tema específico entre vários especialistas de uma ou mais áreas de conhecimento, sob enfoques diferentes, com a mediação de um coordenador, mediante uma plateia.
- *Encontro*  
Reúne profissionais de uma mesma área buscando divulgar trabalhos realizados e confraternizar.

- Congresso ou conferência  
Promovidos por entidades associativas, visam ao debate de assuntos relevantes e atuais de determinada área do conhecimento. Geralmente contam com profissionais de renome, objetivando a atualização e a divulgação de novas pesquisas na área. Os congressos englobam atividades diversas como palestras, vivências, cursos, mesas-redondas, entre outros.
- Mesa-redonda  
Reúne especialistas de uma ou mais áreas do conhecimento, objetivando promover e ampliar o debate sobre determinado assunto. O coordenador preside a atividade e direciona perguntas à mesa de especialistas. Esta técnica pode ser inserida em outra, como um congresso ou seminário, por exemplo, em que, neste caso, uma palestra precede a discussão.
- Painei  
Deriva-se de mesa-redonda, é essencialmente polêmico. Trata de um tema específico, sob diferentes pontos de vista por meio de três ou quatro especialistas que apresentam suas ideias confrontando-as entre si. O moderador controla as participações e a plateia assiste sem fazer questionamentos.
- Simpósio  
Também derivado de mesa-redonda, porém sem a polêmica entre os expositores, cujo número é mais flexível. Visa à complementação e à ampliação de um tema e a plateia pode enviar perguntas e questionamentos.
- Fórum  
Reunião de entidades ou órgãos interessados em discutir problemas amplos, que abrangem um grupo grande de pessoas, como uma comunidade ou a sociedade em geral. Caracteriza-se por uma grande participação do público.

A literatura sobre o tema aborda também as técnicas de capacitação que podem ser empregadas na elaboração de um programa de treinamento. Algumas delas estão apresentadas a seguir de acordo com o que descrevem Gil (2012) e Marras (2009).

### 3.3.3 Técnicas de capacitação

- **Demonstração**

Adequada ao ensino de habilidades manuais ou processos de rotina. É simples, mas requer planejamento em relação aos recursos necessários, às explicações e às demonstrações das operações a serem ensinadas. Os treinandos repetem a demonstração e obtém *feedback* sobre o seu aproveitamento pelo instrutor.
- **Discussão em grupo**

Possibilita a reflexão ou o enfoque multilateral, de conhecimentos previamente adquiridos. A discussão se desenvolve geralmente por meio de dinâmicas de grupo, tais como: painel integrado, grupos de verbalização e de observação, entre outras.
- **Dramatização**

Os treinandos representam papéis previamente determinados, simulando situações reais da organização. Possui ênfase na análise comportamental, para alcance de objetivos afetivos e desenvolvimento de determinadas atitudes. O nível de controle do instrutor é bem menor do que na aula expositiva.
- **Estudo de caso**

Análise individual ou em grupo de situações-problema em busca de alternativas de solução. Proporciona análise de situações reais sob vários aspectos, bem como o exercício de tomada de decisão.
- **Instrução programada**

Apresenta aos participantes, partes de informações que necessitem de respostas certas (geralmente de múltipla escolha, sim ou não, verdadeiro ou falso) para determinadas perguntas, a fim de dar prosseguimento na leitura. Permite que o participante saiba imediatamente se acertou as questões, podendo ser realizada em qualquer local e também por meio de computador, pois não há a presença de um instrutor humano.
- **Jogos**

Conferem um caráter lúdico, favorável ao aprendizado, envolvendo mais de uma pessoa e critérios de perda e ganho. Permitem exercitar e desenvolver a sociabilidade, afetividade, raciocínio lógico, tomada de decisão, entre outras habilidades.



- **Leitura**  
Permite a abordagem de grande quantidade de informação em um determinado período de tempo, porém coloca os participantes numa postura passiva, com pouca oportunidade para esclarecimento de dúvidas ou treinamento prático. Sendo uma técnica muitas vezes indispensável, pode ser aliada a outras estratégias e o material deve ser atrativo.
- **Uso do computador**  
Uso da tecnologia da informação, por meio de recursos multimídia (vídeo, áudio, animações, entre outros).

### 3.3.4 Recursos Instrucionais

Os meios materiais para facilitação da aprendizagem são os recursos didáticos pedagógicos ou instrucionais, utilizados pelos instrutores, a fim de favorecer a comunicação com os treinandos, aumentar sua concentração, seu interesse, propiciar a compreensão, aplicação e retenção do conhecimento (GIL, 2012).

Os recursos audiovisuais e didáticos são fundamentais para a construção do conhecimento e, dessa forma, constituem meios importantes para o alcance dos objetivos do treinamento; portanto, é neles que deve basear-se a sua escolha e o seu grau de contribuição para este fim deve nortear o planejamento de sua utilização (BASTOS, 1994). Os recursos audiovisuais podem ser: um quadro de giz, cartazes, apostilas impressas ou em meio eletrônico, livros, filmes, *slides*, imagens, músicas, mapas, *flipchart*, ou ainda modernos recursos multimídia, com sons e imagens de última geração. Chiavenato (2010) destaca os novos recursos que denomina como tecnologias de treinamento, que atualmente podem ser a internet, recursos multimídia, *e-mail*, videoconferências, fóruns a distância, mídias digitais, entre outras.

O importante na escolha dos recursos, sejam quais forem, é perceber a sua capacidade de mediação da realidade a ser conhecida, promovendo o contato do treinando com o objeto de conhecimento por meio de sua representação. Dessa forma, a escolha de uma mediação que não facilite esta apreensão da realidade pelo treinando dificulta o processo de conhecimento. É tarefa indispensável do instrutor a exploração dos recursos escolhidos para que gerem a compreensão pretendida, levando os treinandos a refletir sobre as relações entre o

objeto estudado e a realidade (ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, 2005).

Para Donadio (1999, p. 29), é importante considerar que, em se tratando de adultos, os melhores recursos são aqueles que “fazem parte do repertório dos participantes, e suas próprias ferramentas de trabalho”. Gil (2012) reforça a importância da boa utilização dos recursos, pois seu emprego excessivo acaba por retirar seu caráter auxiliar no processo de aprendizagem, tornando-os condutores principais do processo. Alguns problemas na sua aplicação, conforme a Escola Nacional de Administração Pública (2005), são: valer-se do recurso como artifício, simplesmente para deixar o treinamento mais ameno; o seu uso excessivo, conforme já abordado anteriormente; ou, ainda, a não exploração de sua relação com o objeto do estudo. Portanto, os recursos devem ser atraentes e utilizados em quantidade suficiente para que sejam facilitadores do processo de conhecimento e condutores da reflexão crítica e participativa, como meios coadjuvantes do processo de ensino-aprendizagem dos treinandos e não como substitutos do instrutor (ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, 2005).

Além das estratégias, técnicas e recursos instrucionais, outro aspecto que precisa ser planejado na elaboração de um programa de treinamento diz respeito à modalidade de capacitação a ser empregada. Tem sido bastante disseminada a modalidade a distância para realização de ações de capacitação, em função de sua abrangência, bem como do surgimento cada vez maior de recursos tecnológicos que possibilitam a construção de ambientes que propiciam experiências facilitadoras do aprendizado (CASTRO; FERREIRA, 2006).

### 3.3.5 Capacitação Presencial

Modalidade tradicionalmente mais utilizada, na qual instrutor e treinandos estão fisicamente presentes. Para Mota (2003), esta modalidade tem como vantagens a melhor interação decorrente das trocas sociais entre “instrutor / treinando” e “treinando / treinando”, a troca permanente de informações e *feedback*, bem como o aprofundamento do assunto pela prática da discussão. A autora ressalta também que a modalidade presencial possibilita o uso de técnicas vivenciais, frequentemente utilizadas em ações de capacitação comportamental e voltadas à mudança de atitudes. Além disso, a presença física do instrutor possibilita a compensação de possíveis deficiências do material instrucional, no entanto, deve-se tomar o

cuidado necessário para que esta possibilidade não gere falta de planejamento e de atenção em relação à qualidade e atualização do material utilizado (MOTA, 2003).

Mota (2003) alerta para o cuidado que o instrutor deve ter, neste caso, em relação às diferenças individuais entre os participantes, seus tempos e ritmos de aprendizagem, bem como em relação às situações emocionais e à dinâmica das relações dos treinandos.

### 3.3.6 Capacitação a Distância

Esta modalidade se caracteriza pela separação física entre instrutor e treinandos, utilizando meios técnicos como veículo de interação, podendo ser desenvolvida de forma síncrona ou assíncrona (CHIAVENATO, 2010). Castro e Ferreira (2006) explanam que atividades síncronas são aquelas em que os participantes estão conectados simultaneamente, interagindo em tempo real, enquanto que nas atividades assíncronas, cada participante acessa o conteúdo no momento que quiser ou puder, de forma que a interação não ocorre em tempo real.

Sobre a modalidade de capacitação a distância, Mota (2003, p. 31) enfatiza sua abrangência, pela “remoção das barreiras tempo, espaço e idade”, possibilitando a participação de grande quantidade de pessoas separadas geograficamente e o início, manutenção e ritmo do estudo ocorre sob controle do treinando, proporcionando autonomia da aprendizagem. Castro e Ferreira (2006, p. 323) corroboram com esta afirmação analisando que:

a individualização do estudo, com respeito ao ritmo do treinando, que poderá repetir uma atividade ou interrompê-la para retomar em outro momento, a apreensão gradual do conteúdo e a possibilidade de auto avaliação permanente durante o processo são apontados como fatores positivos dessa metodologia.

Os custos iniciais com a capacitação a distância são mais elevados, pois requerem a participação de vários profissionais na sua produção, porém, estes custos são decrescentes na medida em que o processo vai sendo implementado, envolvendo uma quantidade cada vez maior de pessoas, bem como o material vai sendo apenas atualizado ou aperfeiçoado, gerando um custo individual baixo (MOTA, 2003). Outra característica importante da capacitação a distância, apontada por Castro e Ferreira (2006), é a disponibilidade dos conteúdos, que uma vez produzidos, se tornam disponíveis aos participantes sempre que necessário.

### 3.4 EXECUÇÃO DE PROGRAMAS DE CAPACITAÇÃO

A fase de execução implica certas providências que impactam nos resultados efetivos do treinamento, devendo estar pautada em um projeto bem elaborado e no controle e acompanhamento de suas etapas (ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, 2005). Para Marras (2009, p. 157), este momento pode ser considerado a “linha de produção” da área de Treinamento e Desenvolvimento, na qual as duas grandes preocupações se referem à “qualidade da aplicação dos módulos e à eficiência dos resultados”.

Um dos fatores de grande importância para o sucesso de um treinamento está na escolha dos instrutores e dos treinandos. Para Gil (2012, p. 139), “os instrutores podem ser pessoas da própria organização ou contratadas externamente para este fim, especialistas ou experientes em determinada área ou atividade”. Os treinandos podem ser pessoas de qualquer nível da organização, dos quais se espera que adquiram os recursos necessários à melhoria do desempenho de sua função na organização. Assim, como a operacionalização do treinamento está voltada para a interação entre o instrutor e os treinandos, Gil (2012), Marras (2009) e Bastos (1994) concordam com a importância de instrutores qualificados, com boa didática, facilidade de relacionamento com o grupo, preparo técnico e conhecimento da prática, boa comunicação e motivação para ensinar. Da mesma forma, a seleção do grupo de treinandos, em relação ao seu nível de conhecimentos do tema, aptidões e disponibilidade em participar, implica diretamente no sucesso de um treinamento.

Bastos (1994) e Gil (2012) defendem que a preparação e a execução de um treinamento exigem cuidado com certos pormenores, como logística e infraestrutura, pois todo o investimento e esforço dispendidos em uma ação de treinamento podem ser prejudicados por detalhes, tais como: arrumação do local, apresentação dos recursos instrucionais, conforto, horários, entre outros. Desse modo, estes autores também consideram como fatores contribuintes para os resultados esperados do treinamento, a qualidade dos materiais instrucionais, o funcionamento correto de equipamentos e instalações, a adequação do programa, a lógica da abordagem e sua aplicabilidade prática, o apoio administrativo e a cooperação e envolvimento dos gestores da organização (BASTOS, 1994; GIL, 2012).

### 3.5 AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO

A avaliação é a etapa final, que pretende constatar o grau de eficácia do programa de treinamento, ou seja, o quanto seus objetivos foram atendidos em relação ao planejado e às expectativas da organização. Nas palavras de Marras (2009, p. 159), esta etapa “visa aferir os resultados conseguidos comparativamente àquilo que foi planejado e esperado pela organização”. Toda atividade de capacitação implica custos (materiais, tempo, perda de produção) requerendo, dessa forma, um retorno razoável para o investimento. O treinamento deve, portanto, ser avaliado em relação ao seu custo, ao atendimento das expectativas, às necessidades dos participantes, se foi ajustado aos novos desafios oferecidos e quais resultados ofereceu (CHIAVENATO, 2010).

Marras (2009) ressalta que mensurar claramente os resultados de um programa de treinamento muitas vezes se torna um grande problema das áreas de Treinamento e Desenvolvimento, pois uma avaliação objetiva requer a programação e o planejamento prévio de todos os seus módulos. Gil (2012, p. 139) corrobora ao afirmar:

A avaliação constitui um dos aspectos mais críticos do treinamento. Por ser uma atividade delicada e complexa, costuma ser relegada a segundo plano, quando não deliberadamente rejeitada. Entretanto, só a partir da avaliação é que se pode saber se o treinamento atingiu seus objetivos.

Neste sentido, Chiavenato (2010, p. 382) concorda que a avaliação do treinamento “ajuda a ter em mente uma questão fundamental: qual é o objetivo do treinamento? E em qual extensão esse objetivo foi alcançado”? Além deste questionamento, Bastos (1994, p. 157) entende que outras respostas devem ser buscadas: “Valeu a pena? O processo deve continuar? Devemos fazer algumas alterações”? A busca de respostas a estas questões permite encontrar dados objetivos que demonstrem que os investimentos em treinamento trazem bons resultados, numa relação de custo/benefício vantajosa, favorecendo a “venda” da ideia à organização, ao público-alvo e aos clientes. Assim, o treinamento é apresentado não como uma despesa, mas como um investimento, e como tal, deve objetivar que a organização tenha um retorno a ser medido e comparado com seus indicadores de desempenho (BASTOS, 1994; ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, 2005).

Dutra (2005, p. 23) faz uma análise crítica acerca da aplicação da avaliação de resultados dos programas de treinamento, aludindo ao fato de que, “de modo geral, aplica-se apenas uma avaliação de reação, a qual muitas vezes sequer tem seus resultados tabulados”. Diante desta realidade, seu questionamento parte em busca das razões pelas quais a avaliação

de treinamento é uma prática insipiente. Para a autora, inexistente uma cobrança efetiva junto às áreas de Treinamento e Desenvolvimento das organizações, por uma avaliação de resultados, contudo, a escassez de recursos crescente deve levar à mudança deste quadro (DUTRA, 2005).

Por outro lado, Donadio (1999) afirma que não existe problema em relação aos esforços para se avaliar o treinamento nas organizações, havendo muitas tentativas de avaliar e, se possível, quantificar, se a atividade foi capaz de produzir impactos no desenvolvimento integral da organização. Mas, tratando-se de adultos, outra indagação se faz presente:

Surge uma nova questão quando o adulto está no processo de aprendizagem: de que maneira a avaliação pode ser adequada às especificidades de uma pessoa madura e, em princípio, capaz, ela mesma, de reconhecer o que é importante e o que não é para sua vida profissional? (DONADIO, 1999, p. 29).

As dificuldades quanto à aplicação ou não da avaliação de treinamento e seu estágio de desenvolvimento prático nas organizações, certamente não se devem à falta de metodologias apropriadas. Os vários modelos existentes definem uma gama de dimensões para análise, “permitindo uma investigação sistematizada em busca dos efeitos e resultados causados pelo treinamento” (DUTRA, 2003, p. 26). Dessa forma, diversos autores, como Chiavenato (2010), Gil (2012), Marras (2009) e Bastos (1994), apresentam modelos de avaliação para os eventos de capacitação, classificados em níveis determinados pelos aspectos que se pretende avaliar, podendo ser a aprendizagem adquirida, as mudanças decorrentes da aprendizagem, ou, ainda, a reação dos participantes diante do evento, para que, por meio dos erros e acertos cometidos seja possível aprimorar os processos futuros.

Os níveis de avaliação apresentados por estes autores são baseados no modelo proposto por Hamblin (1978) e “embora tenha sido criado há décadas, sua aplicação ainda é atualíssima e possibilita o alcance das respostas necessárias às organizações” (WILHELM, 2013, p. 83). Tais níveis consideram as seguintes abordagens de avaliação: reação, aprendizagem, comportamento no cargo, organização e valor final. Hamblin (1978) considera que há um encadeamento sequencial de causa e efeito desses níveis, de acordo com os resultados obtidos pela ação de capacitação. Dessa forma, a ação provoca reações, que levam à aprendizagem, que gera mudanças no comportamento no cargo e conseqüentemente gera mudanças na organização que provocam mudanças na consecução dos objetivos finais (BASTOS, 1994). Entretanto, “esta sequência pode se romper em algum momento, cabendo ao avaliador identificar em que ponto a ruptura ocorreu, quais as razões e quais as alternativas de recomposição” (ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, 2005, p. 28).

Para Hamblin (1978), a avaliação de reação se refere aos sentimentos dos participantes em relação ao treinamento, sem considerar se houve algum tipo de aprendizagem. Chiavenato (2010, p. 382) refere-se a esta etapa como “teste do sorriso”. É a avaliação mais simples e de fácil aplicação, sendo, por conseguinte, a mais utilizada. Trata-se, portanto, de verificar as atitudes e opiniões dos treinandos em relação ao conteúdo trabalhado, os métodos utilizados, a atuação do instrutor, o material disponibilizado e as condições do treinamento, como local, ambiente e horários (GIL, 2012).

Bastos (1994) destaca que para a avaliação de reação, costuma-se utilizar questionários preenchidos pelos participantes ao final do treinamento e que seus resultados devem ser analisados com cuidado, pois mesmo quando se tratar de questões externas ao treinamento, como instalações físicas, horários, ou outros, principalmente quando avaliados negativamente, não deixam de ser importantes. O autor também enfatiza que esta avaliação pode ser utilizada algum tempo após o término da ação de capacitação com objetivo de minimizar os aspectos meramente emocionais, obtendo-se a informação do que permanece depois de certo tempo. O segundo nível, avaliação de aprendizagem, se refere aos princípios, fatos e técnicas, entendidos e absorvidos pelos participantes, sem considerar sua utilização ou aplicação prática. Neste sentido, verifica se ocorreram diferenças entre o que os funcionários capacitados sabiam antes e depois da capacitação, ou se os seus objetivos instrucionais foram alcançados (HAMBLIN, 1978).

Gil (2012) afirma que a avaliação de aprendizagem pode ocorrer durante o treinamento ou logo após o seu término. De fato, em quase todas as situações de treinamento, o instrutor pode, por meio de observação, ter uma ideia do quanto os treinandos estão aprendendo. Contudo, é desejável que seja efetuada uma avaliação de aprendizagem “objetiva, estruturada e se possível quantificável” (BASTOS, 1994, p. 160).

Além de novos conhecimentos, pode-se avaliar, neste nível, o aprimoramento de habilidades e desenvolvimento de atitudes. Os conhecimentos podem ser avaliados por meio de testes objetivos com questões de “múltipla escolha, certo ou errado, ordenação ou complemento”, entretanto, estes testes servem apenas para níveis menos elevados de aprendizagem. Para avaliar aspectos de aprendizagem como “capacidade de síntese, organização de ideias”, por exemplo, são recomendados os testes com questões abertas, que são mais difíceis de serem avaliados, em função de sua subjetividade (GIL, 2012, p. 140).

A avaliação de habilidades pode ser realizada por meio de testes de desempenho, permitindo a utilização de pré e pós-testes ou ainda comparação de grupos treinados com grupos de controle, para aumento da confiabilidade dos resultados (BASTOS, 1994). Os

testes, segundo Gil (2012), podem ser provas práticas, avaliadas de forma aproximada ao ambiente de trabalho do indivíduo capacitado. Atitudes são o aspecto mais complexo de análise, pois, conforme explica Gil (2012, p. 140), trata-se de “disposição para agir”, subentendendo-se algo que existe apenas em “nível mental, não podendo ser observado, mas apenas inferido por meio de técnicas como observação direta, entrevistas, dramatização, escala de atitudes e autorrelatórios, por exemplo”.

O terceiro nível proposto por Hamblin (1978), de avaliação do comportamento no cargo, é considerado mais difícil do que os anteriores, considerando-se que há uma grande diferença entre conhecer princípios e técnicas e utilizá-las efetivamente no trabalho. Para o autor, esta avaliação busca investigar as mudanças do comportamento no cargo, afetadas pelo treinamento, sendo que para isso é necessário que sejam estabelecidos objetivos de comportamento no cargo. Como afirma Marras (2009, p. 161),

em muitas ocasiões o treinando gostou do módulo e demonstra que aprendeu, porém, o seu comportamento em local de trabalho não muda: continua, por exemplo, teimando em processar a fabricação de uma determinada peça pelo método utilizado antes do treinamento.

Conforme assinala Bastos (1994), para haver mudança de comportamento, diversas variáveis estão em jogo, pois o treinando precisa primeiramente, reconhecer que possui uma limitação e, em segundo lugar, precisa querer mudar. Além disso, é necessário que o indivíduo tenha apoio e orientação para esta mudança, num clima que favoreça a experimentação de novos comportamentos. Para o autor, apesar desta dificuldade, algumas formas para mensuração de mudança de comportamento podem ser os grupos de controle, a comparação entre a avaliação de desempenho anterior e posterior, o acompanhamento do desempenho por um período específico ou, ainda, os depoimentos do participante ou de outros envolvidos na situação.

Gil (2012, p.141), corrobora esta questão afirmando que:

a avaliação de comportamento no cargo requer a participação do superior direto do treinando, que pode não estar preparado para emitir um julgamento objetivo. Algumas vezes a empresa não oferece condições para que os conhecimentos obtidos sejam postos em prática.

O quarto nível proposto por Hamblin (1978), o da organização, trata dos efeitos das mudanças comportamentais em decorrência da capacitação sobre o funcionamento da organização. Marras (2009) entende este nível como uma análise dos efeitos do treinamento frente ao sistema de valores do treinando, considerando que as mudanças causadas no plano individual conseqüentemente afetarão a cultura organizacional.



Hamblin (1978) aponta o quinto nível como avaliação do resultado ou valor final. Em determinados casos, conforme avalia este autor, os dois últimos níveis se interpõem, ao se analisar os efeitos das mudanças de comportamento no funcionamento de uma organização e ainda tentar descobrir a validade do treinamento em relação aos critérios últimos pelos quais a organização avalia a eficácia de suas atividades. Contudo, existem situações em que podem não apenas ser distintos, mas conter vários graus de avaliação. Para Gil (2012), significa o quanto o treinamento originou as mudanças almejadas pela organização. Dutra (2005) considera tratar-se de uma avaliação voltada aos critérios últimos pelos quais a organização julga seu sucesso ou seu fracasso, os quais, numa visão capitalista se referem aos resultados financeiros obtidos em termos de custo/eficiência, mas que, em se tratando de organizações de outro tipo, como associações beneficentes, órgãos públicos, por exemplo, poderão ser adotados critérios voltados ao bem-estar social.

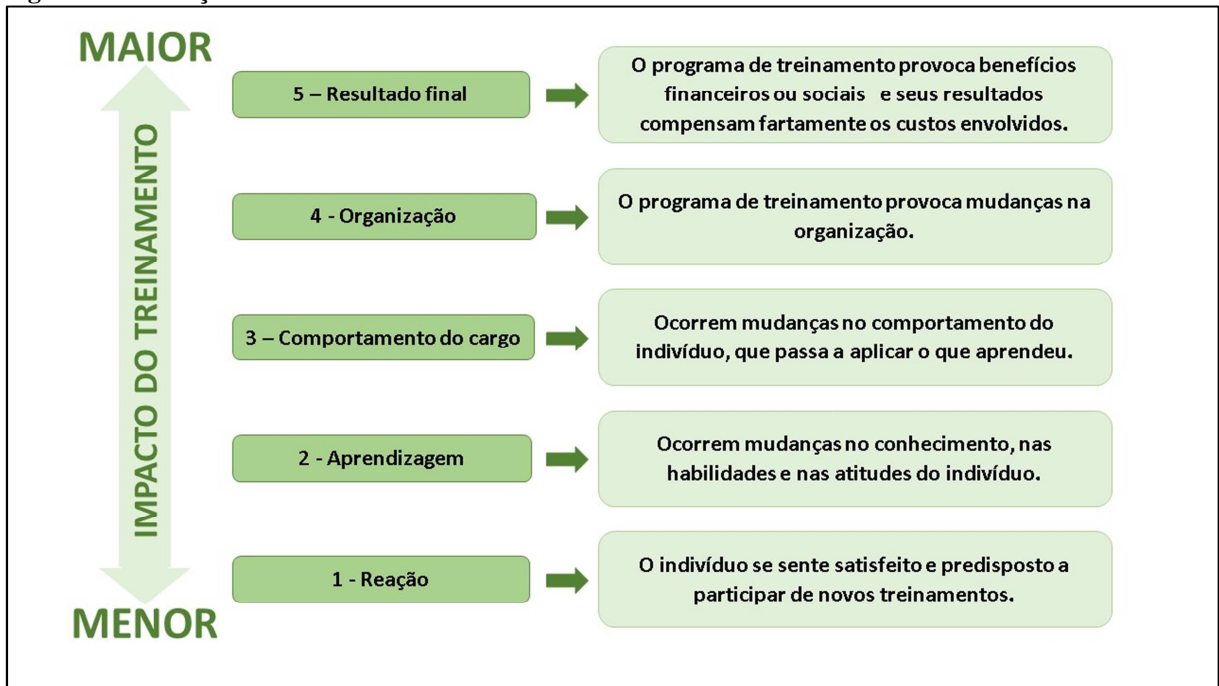
Marras (2009) complementa que se trata de uma análise comparativa em relação às metas organizacionais, considerando-se períodos pré e pós-treinamento, por exemplo, quanto à redução do absenteísmo, quanto ao nível de rotatividade de pessoas, à melhoria das relações intergrupais, à melhoria da qualidade de um produto ou serviço, entre outros indicadores. Bastos (1994) analisa que, neste sentido, existe um problema em se separar as variáveis envolvidas, ou seja, como saber o quanto das melhorias constatadas deve-se ao treinamento realizado. O autor afirma que o treinamento, de modo geral, é uma condição necessária, mas não suficiente, e que já é um bom indício se o crescimento organizacional estiver alinhado aos objetivos gerais do treinamento.

Gil (2012) também aponta esta complexidade, em função da dificuldade em se separar os efeitos de um treinamento de efeitos causados por outros eventos ou outras situações. Para este autor, tal avaliação pode ser efetuada mediante diversas técnicas, de acordo com os objetivos organizacionais almejados; entretanto, a maior dificuldade, neste caso, está na avaliação do aspecto financeiro em relação ao treinamento, na qual se utilizam relações entre custo e benefício para verificar qual o retorno do investimento para a organização. O encadeamento destes cinco níveis de avaliação, segundo Chiavenato (2010), aponta o alcance e, conseqüentemente, o grau de impacto causado pelo treinamento na organização, conforme apresentado na Figura 2, que sintetiza cada etapa apresentada anteriormente.

A avaliação de treinamento é um dos grandes desafios da área de Treinamento e Desenvolvimento das organizações, pois nem sempre é possível mensurar objetivamente seus resultados. Marras (2009, p. 160) analisa que é necessário estabelecer “previamente metas que

conduzam a resultados ao menos observáveis ou pelo menos com respostas indiretas que subsidiem a decisão de saber se a relação custo-benefício foi conseguida ou não”. O autor enfatiza, ainda, que quando uma organização resolve trabalhar questões ligadas ao comportamento humano, as mudanças ocorrem a médio e longo prazo, impedindo que resultados imediatos sejam constatados.

**Figura 2 - Avaliação dos resultados de treinamento**



Fonte: Adaptado de Chiavenato (2010).

Dessa forma, Marras (2009), defende mais uma vez a importância de planejamentos e programas de ações de capacitação “rigorosamente bem elaborados” que resguardem os investimentos da organização e permitam uma aferição pré e pós-treinamento, permitindo inclusive a constatação da necessidade de reajuste de programas e a reaplicação de módulos, até que seus objetivos sejam alcançados (MARRAS, 2009).

## **4 CAPACITAÇÃO DE GESTORES E PROCESSOS DE APRENDIZAGEM**

A capacitação de gestores é tratada neste capítulo, sendo evidenciados o processo de implantação de programas de treinamento e desenvolvimento gerencial, bem como os aspectos relacionados aos resultados esperados em decorrência destas ações. Aborda-se ainda a questão da aprendizagem de adultos, sendo apresentados alguns modelos de programas de aprendizagem e desenvolvimento de gestores e, finalmente, o capítulo discorre sobre pesquisas empíricas acerca da aprendizagem dos gestores das Instituições Federais de Ensino Superior.

### **4.1 APRENDIZAGEM GERENCIAL E PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO DE GESTORES**

A proposição de um programa de capacitação dos gestores das Universidades Federais Brasileiras requer a compreensão dos fatores que influenciam o sucesso no alcance de seus objetivos e dos requisitos e condições relacionados à aprendizagem profissional. Também há que se considerar as possibilidades e limitações associadas às peculiaridades desta área no setor público.

Conforme Chiavenato (2010, p. 367), são fatores que afetam o resultado das ações de capacitação:

- a) Apoio da alta administração: Trata-se de um requisito fundamental sem o qual todos os esforços, tempo e recursos em Treinamento e Desenvolvimento são “jogados fora”. Este apoio deve ser legítimo e a melhor forma de enfatizá-lo junto à organização se dá com a participação ativa dos executivos (diretores) nos programas de capacitação.
- b) Compromisso de todos os gestores: O envolvimento e a responsabilidade pelo sucesso da capacitação dentro da organização são de todos os gestores em todos os níveis, cabendo aos especialistas em Treinamento e Desenvolvimento a capacidade técnica.
- c) Avanços da tecnologia: Fatores de grande influência da área de Treinamento e Desenvolvimento, os computadores e a Internet estão mudando completamente

a forma de disseminação do conhecimento para as pessoas, com recursos em constante desenvolvimento.

- d) Complexidade das organizações: As rápidas e constantes mudanças tecnológicas, nos produtos, sistemas e métodos de trabalho estão requerendo cada vez mais o desenvolvimento de habilidades na realização do trabalho bem como o desenvolvimento de atitudes que permitam às pessoas a adaptação necessária a estas mudanças, inovações e novas demandas, gerando uma crescente complexidade das tarefas, que resulta em novas necessidades de capacitação.
- e) Princípios de aprendizagem: Os programas de Treinamento e Desenvolvimento são beneficiados pelas ciências comportamentais, cujos princípios de aprendizagem facilitam o processo de mudança de comportamento esperado nas pessoas.
- f) Outros processos de Gestão de Pessoas: A área de Gestão de Pessoas deve ser vista de uma forma abrangente e integrada, na qual todos os sistemas interagem e influenciam-se reciprocamente. Dessa forma, um recrutamento e seleção inadequados exigirão esforços maiores da área de Treinamento e Desenvolvimento para melhoria do trabalho dos recém-ingressos. Da mesma forma, as áreas de remuneração, de movimentação de pessoas ou de avaliação de desempenho, por exemplo, afetam diretamente a área de capacitação.

A aprendizagem em ambiente profissional deve oportunizar ações em que os participantes se sintam motivados, utilizando experiências vivenciadas na prática gerencial a partir de conexões com a sua realidade profissional, sua percepção sobre a organização na qual estão inseridos, suas peculiaridades e estratégias. Por meio desta vinculação à ação, o indivíduo adulto tende a uma maior motivação pelo aprendizado, assim, a primeira condição necessária para o aprendizado é o querer aprender, é despertar no indivíduo a “consciência da necessidade de desenvolver-se” (DONADIO, 1999; SILVA, 2009).

Assim, a motivação para aprender pode ser alcançada pelo uso de métodos que possibilitem ao adulto perceber a utilidade e qual o grau do seu conhecimento ou da sua habilidade naquele tema e qual o nível ideal a que deverá chegar. Por vivenciarem a realidade do dia a dia, Cavalcanti (1999) analisa que os adultos se mostram inclinados a aprender aquilo que contribuirá para suas atividades profissionais ou para a solução de problemas reais, mesmo quando se tratar do desenvolvimento de novas habilidades, valores e atitudes, de

forma que o uso de métodos de discussão em grupo e aprendizagem baseada em problemas ou em casos reais é adequado.

Neste sentido, Nascimento (2012) alerta para a tendência das organizações em estabelecer a participação em programas de capacitação inespecíficos para os quais todos são convocados ou convidados, sabendo que sua ausência não será bem vista. Esta situação pode gerar participações desinteressadas, atrasos, faltas, desculpas e até boicotes. Quando uma ação de capacitação possui conteúdos que abrangem a todos os integrantes da organização ou a uma população de profissionais, é necessário o cuidado na divulgação de seus objetivos e dos benefícios que serão obtidos pelos participantes e pela organização, numa perspectiva de adesão e entusiasmo e não de obrigatoriedade. Ao se tratar de uma ação voltada a objetivos mais específicos e ao desenvolvimento de habilidades, esses cuidados também devem ser tomados, porém a tendência de uma participação efetiva é bem maior, pois os indivíduos conseguem reconhecer a sua necessidade e os benefícios advindos desse aprendizado (NASCIMENTO, 2012).

Teixeira e Salomão (2013) analisam as falhas dos programas tradicionais de desenvolvimento de gestores públicos constatando que, mesmo estando inicialmente motivados pelos novos aspectos apresentados nos programas em que participam, os gestores retornam rapidamente ao comportamento anterior, gerando novas frustrações aos participantes. Raramente as novas habilidades saem da teoria e passam a ser efetivamente praticadas, caindo muitas vezes, no esquecimento e fazendo com que tudo volte a ser como era antes por “não considerarem as necessidades individuais dos participantes” (TEIXEIRA, SALOMÃO, 2013, p.91).

Apesar de geralmente serem utilizados estímulos motivacionais externos, tais como premiações ou promoções, os benefícios nem sempre se traduzem em vantagens financeiras ou materiais. As motivações mais fortes nos adultos são internas, relacionadas com a facilitação para o desempenho de uma atribuição, autorrealização, melhor ambiente de trabalho e divisão de tarefas, mais segurança, atividades mais prazerosas, menor nível de estresse, maior autoestima, dentre outras.

Ao estudar a concepção, os métodos e a aplicação do Programa de Capacitação dos Servidores Técnico-Administrativos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Campos *et al.* (2010, p. 10) ilustram bem esta questão:

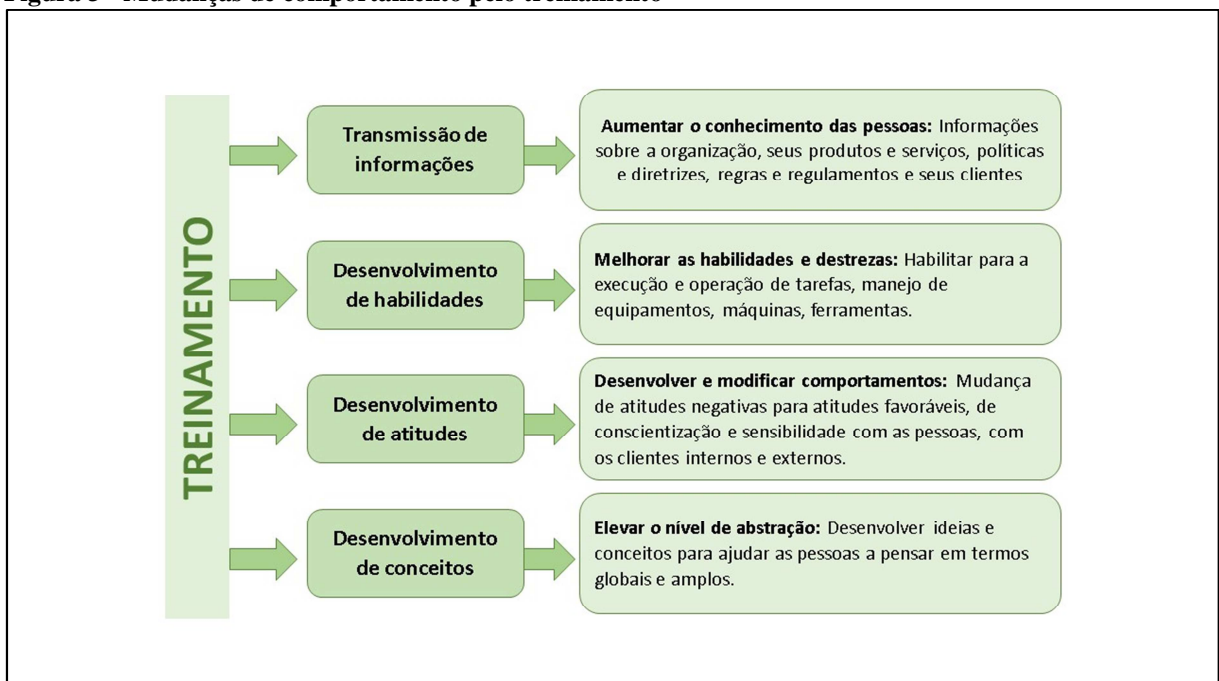
Os principais fatores externos de motivação aos servidores do IFSul, para as suas participações no Programa de Capacitação são: as consequências que decorrem de sua participação, referentes à imediata progressão na Carreira, com o consequente aumento na remuneração; e, a participação efetiva destes servidores, desde o início,

na construção e aplicação do citado Programa. Este segundo fator é importante na medida em que valoriza e responsabiliza o servidor como agente de criação e definição de rumos e de estratégias. Desta forma, foi possível romper o clima de imobilidade e acomodação que, mesmo sem intenção, a legislação que trata de direitos e deveres dos servidores públicos, por vezes, ocasiona.

A autoconfiança, fruto da autoestima, é apontada por Nascimento (2012, p. 30) como “um poderoso impulsionador de comportamento e de motivação, que deve ser exaltada, estimulada e preservada”. A motivação, neste caso, deve ser considerada em graus diferentes, pois assistir a um curso ou outra atividade do gênero requer determinado nível de motivação, bem diverso daquele necessário para que o conhecimento adquirido seja aplicado na prática do dia a dia, por meio da repetição de exercícios no ambiente do trabalho, cujos resultados nem sempre são imediatos. Donadio (1999, p. 59) corrobora ao destacar que a motivação tem que estar dentro do treinando, no reconhecimento da importância que a capacitação tem para ele, pela sua vinculação com suas “necessidades reais, concretas e objetivas”.

Chiavenato (2010, p. 367) identifica quatro níveis de mudança que podem ocorrer pelo processo de treinamento e desenvolvimento: “a assimilação de informações, o desenvolvimento de habilidades, o desenvolvimento de novos hábitos e atitudes e, finalmente, o desenvolvimento de conceitos e elevação do nível de abstração que influem na capacidade de pensar, julgar, decidir e agir em termos mais amplos”. A Figura 3 apresenta estes quatro níveis de mudança.

**Figura 3 - Mudanças de comportamento pelo treinamento**



Fonte: Chiavenato (2010, p. 372).

O autor ressalta que, de modo geral, tais tipos de mudanças são abordados simultaneamente nos programas de capacitação das organizações, bem como enfatiza o cuidado necessário para que os programas não se tornem um “círculo vicioso” de atendimento de carências, devendo ser acrescido de novas aprendizagens, agregando valor continuamente, com vistas à sobrevivência e ao desenvolvimento futuro da organização (CHIAVENATO, 2010). De acordo com D’Amélio (2007, p.58):

Aprender significa necessariamente enfrentar uma situação nova ou encará-la de outra maneira para atuar diferenciadamente. Significa que, na trajetória da interação da pessoa com o ambiente, sob circunstâncias específicas, surge uma necessidade, problema a ser resolvido, ou um desafio que a impele a se comportar ou agir diferentemente do usual. Significa, sobretudo, operar mudanças, sair da chamada “zona de conforto” e ajustar-se à nova situação, lidando com as ambiguidades e contradições até encontrar nova estrutura de suporte às ações, ou identidade. Esta é uma situação tipicamente enfrentada por uma pessoa ao assumir novo papel, como o gerencial, em uma organização. Exige disposição, determinação e condições emocionais para enfrentar situações não usuais no papel técnico anterior, como por exemplo, questionar os modos vigentes do trabalho da equipe, ou precisar lidar com situações de exposição na organização e fora dela com possíveis contraposições ou rejeições de ideias e até mesmo situações de fracassos nos resultados.

Outro fator, descrito por Nascimento (2012), trata do empenho pessoal necessário ao indivíduo para que a aprendizagem aconteça. O processo de autodesenvolvimento se dá pelo interesse do indivíduo em não se limitar ao conhecimento que é abordado em um evento de capacitação. Por exemplo, indo além, na busca por mais informações, aprofundamento, exemplos e estímulos, tornando-se protagonista da própria aprendizagem.

Neste sentido, Nascimento (2012) afirma que o instrutor da capacitação, a chefia e o setor de recursos humanos devem ser fontes de estímulo ao autodesenvolvimento. Nascimento (2012) aborda também a importância de se praticar o conhecimento, por meio da repetição de exercícios no dia a dia, sem uma preocupação imediatista com resultados, até que este se torne automatizado e incorporado ao indivíduo, passando a ser aplicado sem esforço ou desgaste. Dessa forma, o aprendizado se efetiva e os resultados esperados ocorrem de forma natural.

Na literatura sobre o tema, encontram-se diversas abordagens que tratam da diferença entre a aprendizagem de adultos e crianças. Como afirma Donadio (1999, p. 58), “adulto não é criança grande”, ao considerar que a educação de adultos deve se apoiar nas experiências vividas pelos indivíduos, conectando-se com sua realidade e seu repertório profissional. Nesta visão, o conhecimento não parte da mente de um professor ou instrutor, que passa a depositá-lo em seus alunos, que o recebem passivamente, mas é construído socialmente.

Silva (2009) corrobora com Donadio (1999), ao afirmar que o processo deve propiciar motivação e autodirecionamento à aprendizagem, incentivando a participação e a colaboração, estabelecendo vínculos entre aprendizagem individual e coletiva.

Esta perspectiva pertence a um conceito de educação de adultos denominada Andragogia (do grego *andros* = adulto e *gogos* = educação), introduzida por Malcon Knowles, na década de 1970, e definida como a ciência e arte da educação de adultos (D'AMELIO, 2007). Nesta abordagem, “o conceito tradicional, em que um ensina e o outro aprende, um sabe e o outro não sabe, teoricamente deixa de existir para se tornar uma ação recíproca em que muitas vezes, é o facilitador (professor) que aprende” (ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA, 2005, p. 19). Desse modo, para Bomfin (1998) a questão central se refere ao “quanto cada abordagem traz em sua estrutura uma proposta autocrática ou democrática”.

O uso de tais princípios nas áreas de gestão de pessoas das organizações permite, segundo a Escola Nacional de Administração Pública (2005, p.21), que

a capacidade de autogestão do próprio aprendiz, de autoavaliação e de motivação intrínseca sejam balizadores para que os indivíduos assumam o comando de seu desenvolvimento profissional. Uma gestão baseada em modelos andragógicos poderá substituir o controle burocrático e hierárquico, aumentando o comprometimento, a autoestima, a responsabilidade e capacidade de grupos de funcionários resolverem seus problemas no trabalho.

Assim, um instrutor ou facilitador de ações de capacitação deve ter uma postura de entusiasmo, flexibilidade e de humildade suficiente para também se tornar um aprendiz na relação com os treinandos, demonstrando a importância prática e a diferença que aquele aprendiz fará na vida de cada um (CAVALCANTI, 1999).

Para Cavalcanti (1999), as diversificadas experiências de vida dos adultos permitem a formação de grupos heterogêneos nos quais a pluralidade de “conhecimentos, necessidades, interesses e objetivos” gera uma rica fonte a ser explorada. Para tanto utilizam-se métodos de ensino, tais como: discussões de grupo, exercícios de simulação, dramatização, aprendizagem baseada em problemas e discussões de casos. Este tipo de atividade permite o compartilhamento de conhecimentos e reforça a autoestima dos participantes e, muitas vezes, poderá requerer uma análise prévia das necessidades do grupo, para que haja sintonia entre as experiências de vida e os problemas e casos discutidos.



## 4.2 ALGUNS MODELOS DE PROGRAMAS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE GESTORES

Para Teixeira e Salomão (2013), uma causa frequente do insucesso dos programas de treinamento e desenvolvimento está na dificuldade encontrada pelos gestores em aplicar na prática os conteúdos abordados nestes programas, pois, além de não considerarem as necessidades individuais dos participantes, não consideram as mudanças contextuais complementares necessárias para a efetividade dos resultados. O indivíduo, de acordo com Teixeira e Salomão (2013, p. 92):

é temporariamente exposto a novas possibilidades de aproveitamento de seu potencial, são sugeridas novas atividades para enriquecer seu cargo, novas utilizações dos sistemas de informações, novos métodos de recompensas, e assim por diante. Contudo, ao retornar ao seu posto de trabalho, percebe que poucas das condições necessárias à aplicação de suas novas ideias existem. A autonomia no cargo é a mesma de antes, e ele não pode alterar os estímulos a seus subordinados. Os sistemas de apoio não estão preparados para fornecerem as informações que solicita na forma e tempo necessários. Enfim, o profissional aumentou seu potencial de desempenho, mas a organização não soube como acompanhá-lo, seja institucionalmente, seja tecnologicamente.

Neste mesmo sentido, Silva (2009, p.153) afirma que:

os processos de aprendizagem também se dão por meio de relacionamentos, da natureza do trabalho a ser desenvolvido, da troca de experiências, da capacidade de reflexão, além de um modelo de gestão que favoreça a ocorrência da aprendizagem. Isso indica que um programa de aprendizagem gerencial no contexto da organização não abrange apenas a realização de cursos e seminários, mas depende da delimitação de um contexto que incentive a aprendizagem. Se o gerente participar de um curso e não conseguir aplicar o que foi abordado na organização, o processo de aprendizagem fica comprometido.

Desse modo, Teixeira e Salomão (2013, p. 92) entendem que programas de desenvolvimento e treinamento só gerarão frutos para a organização quando coincidirem estas três situações:

- a) O gestor compreende perfeitamente a necessidade do programa e espera espontaneamente integrar-se a ele,
- b) As atividades escolhidas pelo gestor ou pela organização ajustam-se ao seu perfil individual e suprem suas necessidades específicas,
- c) O perfil do cargo, os recursos disponíveis, o processo de gestão e a tecnologia estão ajustados ao desempenho esperado do gerente.

Uma vez que essas três situações raramente ocorrerão, Teixeira e Salomão (2013) propõem um modelo que envolve o diagnóstico abrangente não só das necessidades de treinamento, mas também das necessidades de mudança na organização. Isso resulta num maior estímulo aos participantes e na manutenção da motivação após o período de

treinamento específico por meio do aprimoramento que se fizer necessário na própria organização. Nesta perspectiva, os autores afirmam que:

Um programa de desenvolvimento abrangente deve combinar a melhoria do desempenho individual dos participantes com o incremento do seu desempenho conjunto, ou seja, a melhoria do trabalho em grupo e do próprio processo de gestão da organização. Deve procurar a articulação de medidas que considerem as aspirações e os anseios dos gestores e demais profissionais e os meios e recursos disponibilizados pela administração (TEIXEIRA; SALOMÃO, 2013, p. 105).

O modelo proposto por Teixeira e Salomão (2013) se volta ao entendimento do trabalho administrativo levando em consideração: a pessoa, as exigências do cargo, as influências da organização, as influências do meio externo, o comportamento no cargo, o desempenho no cargo e os resultados atingidos.

Do mesmo modo, Fares e Busch (1994, p. 382) acreditam que o desenvolvimento de dirigentes na atualidade requer uma “perfeita localização no tempo e no espaço” e enfatizam que “a consciência da complexidade de tal atividade minimiza os riscos de se propor um programa de desenvolvimento de nível superficial, tendo em vista a complexa realidade na qual estes dirigentes encontram-se inseridos”.

Corroborando Teixeira e Salomão (2013), Fares e Busch (1994, p.382) afirmam que a proposição de um programa de desenvolvimento de dirigentes requer uma “análise orgânica e profunda, que leva em consideração todos os componentes participantes do conjunto” e também propõem um modelo que considera três categorias: O “macrocosmo”, ou seja, a sociedade, que compõe o pano de fundo que orienta e define os caminhos do desenvolvimento dos gestores; a complexidade e a peculiaridade das organizações e o papel do dirigente e, finalmente, o perfil do dirigente e um modelo de programa de desenvolvimento. De acordo com Fares e Busch (1994, p. 383):

Para pensar no Desenvolvimento de Dirigentes, precisamos pensar primeiramente no perfil e na realidade do dirigente. Para pensar nele, precisamos refletir sobre as organizações. E, refletindo sobre elas, vem a necessidade de considerar o contexto no qual dirigentes e organizações estão mergulhados.

Apesar do modelo de Fares e Busch possuir 21 anos, a proposta destes autores se mostra atual e identificada com os demais modelos e conceitos mais recentes apresentados, tendo sido delineada em etapas apenas para fins didáticos, pois na prática não há uma ordem cronológica e algumas etapas são concomitantes. O modelo considera a compreensão das etapas e pré-requisitos como um todo orgânico e indivisível, no qual, a cada uma delas “corresponde uma intensa pesquisa atendendo às demandas do macrocosmo, das organizações

e dos indivíduos, com respaldo bibliográfico, experimental e situacional” (FARES; BUSCH, 1994, p. 396).

Ao propor seu modelo para desenvolvimento de dirigentes, estes autores destacam algumas questões básicas a serem inicialmente consideradas (FARES; BUSCH, 1994, p. 397):

- Atenção ao dinamismo e às mudanças envolvidas efetuando a imediata adequação do programa.
- Metodologias ambientalmente corretas ao conteúdo proposto. (Por que preparar sempre a sala em “u”? Por que sempre em hotel? Que tal em um museu ou teatro?)
- Extremo cuidado com ‘modismos’ e autores de ocasião.
- Facilitar ao extremo o acesso a informações gerais (jornais, livros, periódicos, programas culturais, ações comunitárias).
- Contextualizar todo o processo de transmissão de novos conhecimentos.

Ainda, em relação à efetivação do programa, Fares e Busch (1994, p. 397) argumentam que as ações precisam atender aos níveis de expectativa da empresa (negócio, perfil gerencial, habilidades específicas), do próprio indivíduo (autodesenvolvimento) e do macrocosmo (conhecimentos ampliados em diversos segmentos). Para os autores, é difícil evitar a trivialidade e a redundância quando se trata de propor um modelo de programa de desenvolvimento de dirigentes, cujas etapas ou módulos estão apresentados no Quadro 12.

Cabe ressaltar que, corroborando Silva (2009), a proposta apresentada por Fares e Busch (1994) abrange a realização de cursos, palestras ou seminários, porém estes não constituem a essência do programa em si, mas representam os meios para a aprendizagem se efetivar, estando inseridos em diversas etapas devidamente contextualizadas.

**Quadro 12- Etapas/módulos de um programa de desenvolvimento de dirigentes.**

(continua)

ETAPAS/MÓDULOS	DETALHAMENTO
Discussão da organização com seus dirigentes, compartilhando planos, estratégias, negócios, clientes.	
Envolvimento do dirigente no realinhamento dos objetivos às tarefas e às pessoas.	
Atualização de conceitos necessários à função gerencial, procurando desenvolver níveis de capacitação técnica, política e relacional.	Análise de problemas. Negociação. <i>Know-how</i> técnico/administrativo. Trabalho em equipe. Gestão organizacional. Filosofia e técnicas de melhoria contínua. Papéis e poder gerencial. Relacionamento interpessoal ( <i>feedback</i> , assertividade).

**Quadro 12 - Etapas/módulos de um programa de desenvolvimento de dirigentes.** (conclusão)

ETAPAS/MÓDULOS	DETALHAMENTO
Promover a instrumentalização do dirigente para que, juntamente com seu grupo, chegue a definições sobre a área e a equipe.	Missão e objetivos da área (envolver clientes e fornecedores internos). Instrumentos de ajuda na execução de tarefas (recursos, informações). O que prejudica? Normas e procedimentos explicitados e não-explicitados. Desenvolvimento e implantação de planos de ação para melhoria e desenvolvimento da equipe. Monitoramento e avaliação dos resultados.
Realização de eventos paralelos e adicionais.	Reuniões periódicas para discussão de temas livres. Palestras e visitas abordando assuntos gerais, estratégicos e culturais.

Fonte: Adaptado de Fares e Busch (1994).

Conforme explica Silva (2009), é a didática que subsidia a aprendizagem de novos conhecimentos, habilidades e comportamentos e ao se propor um modelo de desenvolvimento, seja a quem for, inevitavelmente serão aplicados métodos didáticos tradicionalmente conhecidos, tais como seminários, *workshops*, estágios, dinâmicas grupais, entre outros, não havendo nenhuma novidade em relação ao tipo de método, além dos já pesquisados e catalogados.

Entretanto, os métodos escolhidos deverão ser modificados e adequados de forma criativa e situacional. Por não haver mais segredos, a ênfase do processo de desenvolvimento não está mais no seu objeto, mas passa a estar no sujeito, pois, segundo os autores, são as pessoas que fazem a diferença (FARES; BUSCH, 1994).

Da mesma forma, o modelo de um programa de aprendizagem gerencial proposto por Silva (2009) aponta que a definição dos seus objetivos e princípios deve levar em conta três aspectos: o contexto, a troca de experiências e a reflexão. Abrangendo “atividades de educação formal, bem como de aprendizagem focada na ação, a proposta considera que a aprendizagem ocorre em um “ciclo de ação e reflexão” e requer o uso de metodologias que promovam “o levantamento de problemas da organização e associe o estudo e a prática gerencial” (SILVA, 2009, p.172).

O Programa de Aprendizagem Gerencial proposto por Silva (2009) está apresentado de forma sintetizada no Quadro 13.

**Quadro 13 - Modelo de Programa de Aprendizagem Gerencial.**

ETAPAS	DESCRIÇÃO
1ª etapa – Seleção dos participantes	Definição do perfil dos participantes e critérios para formação do grupo. Aspectos balizadores podem ser a formação técnica, experiência profissional, tempo na organização, motivação.
2ª etapa – <i>Workshop</i> para diagnóstico	Identificação dos participantes para definição do perfil do grupo e dos problemas no contexto gerencial. Podem ser realizadas discussões em grupo ou entrevistas individuais. Os resultados devem ser sistematizados e apresentados ao grupo. O sucesso desta etapa depende da participação e comprometimento de todos.
3ª etapa – Desenho do programa	Definição dos processos de aprendizagem, delimitação de conteúdo, etapas, cronograma e facilitadores. A definição do método é a questão crucial desta etapa. Teoria e prática devem ser consideradas indissociáveis, portanto há que acontecer três momentos de aprendizado: aprendizagem formal, ciclo de ação e reflexão e desenvolvimento de comunidades de aprendizes.
4ª etapa – Execução do programa	<p>Pautada na troca de experiências vividas no contexto de trabalho de cada participante ou grupo, na qual estes participam da elaboração da implantação de um projeto voltado ao contexto da ação gerencial, em três momentos.</p> <p>Primeiro momento: Aprendizagem formal</p> <p>Visa potencializar ou aperfeiçoar as competências gerenciais, difundir métodos e técnicas de intervenção organizacional e de elaboração de projetos, por meio de treinamentos formais. O projeto a ser elaborado articula o processo de aprendizagem com as necessidades da organização. Cada participante terá um diário de campo que auxiliará a desenvolver a capacidade reflexiva e servirá como base para preparar um relato da experiência. Os projetos, após finalizados, serão discutidos de forma coletiva, e seus resultados definirão os próximos momentos da aprendizagem.</p>
	<p>Os projetos, após finalizados, serão discutidos de forma coletiva, e seus resultados definirão os próximos momentos da aprendizagem.</p> <p>Segundo momento: Ciclo da ação e reflexão</p> <p>As seções de aprendizagem, centradas nas competências gerenciais, são definidas com base na experiência dos participantes no decorrer do desenvolvimento do projeto. Paralelamente a este processo reflexivo, que se centrará principalmente nos aspectos emocionais e comportamentais de cada um, inicia-se a implantação do projeto. Durante este processo, ocorrem trocas de experiências para reflexão entre os participantes. O diário de campo continua sendo relevante e com base neste se elabora o segundo relato da experiência vivida na fase de implantação do projeto, que é compartilhado com o grupo e encaminhado ao facilitador do grupo.</p>
	<p>Terceiro momento: Desenvolvimento de comunidades de aprendizes</p> <p>Implementado nos dois últimos meses. Nele discutem-se alternativas para desenvolvimento de visões compartilhadas, objetivos comuns e o comprometimento do grupo em prol da melhoria do desempenho das áreas em que os projetos estão sendo desenvolvidos. Deve focar o pensamento sistêmico e a aprendizagem em grupo. Leva os participantes a vivenciar as competências em ação e pode criar alternativas para envolvimento de mais pessoas.</p>
5ª etapa – Avaliação do programa	Prevê a realização de um fórum para apresentação dos resultados, a reflexão sobre os resultados, as dificuldades enfrentadas e as experiências mais significativas. Podem ser adotados indicadores quantitativos e qualitativos tais como nível de comprometimento dos participantes, número de projetos implantados e ações realizadas, nível de satisfação dos participantes, impactos dos projetos na organização, entre outros. Individualmente, indicadores qualitativos se referem a mudanças nas perspectivas de significados dos participantes sobre sua atuação gerencial que tiveram implicações em seus comportamentos e atitudes.

Fonte: Adaptado de Silva (2009).

Segundo Silva (2009), a duração desta proposta pode ser de até dois anos, devendo sofrer adaptações de acordo com o tamanho e o contexto da organização, o perfil e a quantidade de participantes, seus objetivos e abrangência. O autor destaca que não se trata de “um fim em si, mas de um caminho” para estabelecer uma abordagem na qual a aprendizagem está focada em conceitos de “troca de experiências, reflexão e do contexto” (SILVA, 2009, p. 177). Outro aspecto abordado neste modelo em função dos princípios da proposta apresentada se refere à responsabilidade das organizações, uma vez que “não se aprende apenas em um curso de formação ou aperfeiçoamento profissional, mas também na prática gerencial – isso indica que a empresa deve criar um ambiente propício para que as pessoas aprendam” (SILVA, 2009, p. 177).

Evidencia-se nos modelos apresentados a questão da análise do contexto organizacional no levantamento das necessidades de treinamento, por se tratar de um aspecto necessário para a efetividade das ações de capacitação gerencial. O apoio da organização muitas vezes é decisivo para que as aprendizagens recém-adquiridas por meio das ações de capacitação sejam aplicadas no trabalho. “A aprendizagem e a motivação do indivíduo para o treinamento também podem depender de fatores organizacionais” (ABBAD *et al.*, 2006, p. 396). Dessa forma, a análise do contexto organizacional baseia-se em fatores que podem ser considerados como dificuldades ou ameaças à vida profissional, servindo de oportunidade ou restrição ao desempenho, à aprendizagem e transferência de novas aprendizagens. Além disso, podem ser relativos à distribuição de recursos na organização, às práticas de gestão de desempenho e de valorização dos profissionais, são suporte psicossocial ao desempenho, à aprendizagem e à transferência de treinamento.

Também é importante analisar os fatores externos que influenciam o desempenho no trabalho, como materiais e equipamentos, bem como os ligados a efeitos ou consequências do desempenho, tais como: elogios, reprimendas, aumento ou redução de salários, entre outros (ABBAD *et al.*, 2006).

### 4.3 APRENDIZAGEM DOS GESTORES NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR

Alguns pesquisadores, preocupados com este tema apresentam dissertações, teses e artigos sobre a forma de aprendizagem dos gestores das Instituições Federais de Ensino

Superior, fornecendo dados importantes para embasar o estudo da capacitação gerencial nestes órgãos.

Silva *et al.* (2001) apresentam parte dos resultados de um projeto de pesquisa, cujo objetivo foi compreender o processo de aprendizagem das competências gerenciais pelos professores que assumiram cargos de gestão de Unidades de Instituições de Ensino Superior. O estudo demonstrou que o aprendizado principal dos gestores envolveu cinco aspectos: a natureza política da função; como lidar com os conflitos e diferenças entre pessoas e grupos; o envolvimento de pessoas; conhecimentos sobre o ambiente e, finalmente, como gerir os recursos da organização dentro de um sistema burocrático e legalista (SILVA *et al.*, 2001).

Sobre as dificuldades encontradas, os entrevistados pela pesquisa de Silva *et al.* (2001) apontaram a aprendizagem na gestão dos recursos, acentuada pela sua escassez, e o entendimento das questões legais. Uma das indagações da pesquisa referiu-se a “o que os diretores de Centro precisam aprender” e as respostas obtidas se concentraram na questão da aprendizagem instrumental e na questão do treinamento, ou seja, o “como” aprender. Mesmo assim, os autores consideraram estas respostas relevantes, pois todos os professores externaram a necessidade de haver um programa formal de treinamento e foi a partir desta categoria que os diretores apresentaram os seus pontos de vista sobre o que eles deveriam ter aprendido (SILVA *et al.*, 2001).

Segundo o estudo, a maior parte dos gestores entrevistados considerou o treinamento como o melhor meio para agilizar o seu processo de aprendizagem e aumentar a sua eficiência e suas sugestões foram voltadas mais para temas relacionados à área financeira, de recursos humanos e de legislação. Seus depoimentos, porém, destacaram a necessidade de se criar uma forma continuada e sistematizada de capacitação de gestores nas universidades.

Conforme relatos da pesquisa de Silva *et al.* (2001), foi ressaltada a importância de uma vez que os candidatos não possuem preparação prévia, os professores eleitos para cargos de gestores passarem por um treinamento sobre administração no serviço público que abordasse questões como legislação, responsabilidades e dinâmica da gestão financeira, patrimonial, e dos recursos humanos.

Os pesquisados também citaram a necessidade de se conhecer questões específicas sobre estatutos, regimento da universidade, normas, conselhos superiores, delegações de competências, rotinas administrativas, compra de materiais permanentes e de consumo, responsabilidade por esses materiais, almoxarifado, pessoal, transporte, previsão orçamentária, relatórios, gerenciamento dos planos de trabalho dos departamentos e questões relacionadas a direitos e deveres do pessoal (SILVA *et al.*, 2001). Os entrevistados citaram

que “os diretores devem ter ainda conhecimento sobre a infraestrutura proporcionada pela informática, bem como de todos os instrumentos que facilitam a administração” (SILVA *et al.*, 2001, p. 8).

A partir destes relatos, Silva *et al.* (2001) observaram que os gestores possuíam uma visão tradicional e já superada, na qual apenas o aprendizado de questões instrumentais é necessário a um dirigente. Além disso, estes autores entendem que esta visão se refere também àqueles que elaboram programas de desenvolvimento gerencial. Em sua análise, no entanto, questões comportamentais e emocionais devem fazer parte de qualquer tipo de programa de capacitação gerencial, corroborando assim o modelo de Silva (2009), anteriormente exposto.

Sobre esta questão, Silva *et al.* (2001, p. 9) afirmam que:

Não foram incluídos entre o que deveria ser aprendido temas fundamentais como mudanças pessoais e emoções. A ausência destes temas no rol do que deve ser aprendido assume maior importância quando verificamos que eles foram citados como aprendidos pelos diretores – principalmente, “mudanças pessoais” – mudanças de atitudes e de comportamento. Há uma certa dificuldade de os diretores reconhecerem que os gerentes devem aprender sobre mudanças pessoais e emoções no local de trabalho. Esta dificuldade não é só dos gerentes. Ela também pode ser estendida aos formuladores de programas de desenvolvimento gerencial. Existem, hoje, fortes críticas a estes programas por darem pouca ênfase às mudanças pessoais, relações interpessoais, e emoções e ética no local de trabalho.

Uma nova parte dos resultados da pesquisa para compreensão do processo de aprendizagem das competências gerenciais dos professores que assumiram cargos de direção de Unidades de Instituições de Ensino Superior são apresentados por Silva e Moraes (2001). O estudo considerou que como Diretor, “o professor tem um novo papel, passando a ser um aprendiz adulto e a identificar diferentes caminhos para o seu próprio desenvolvimento” (SILVA; MORAES, 2001, p. 1) e relata como se deu seu aprendizado como diretores de Unidades Universitárias. A fim de proceder à análise do tema proposto, as autoras agruparam os dirigentes estudados em categorias de acordo com o tipo de experiência anterior ao seu ingresso na UFSC: 1) os professores que possuíam experiência administrativa em outras carreiras; 2) os professores que iniciaram suas atividades profissionais no ensino fundamental; 3) os professores que iniciaram suas atividades profissionais no ensino médio; 4) os professores que iniciaram suas atividades profissionais no ensino superior; 5) o professor que iniciou suas atividades como profissional liberal. Os resultados do estudo demonstraram que a aprendizagem, de modo geral, ocorreu de maneira informal, na prática do dia a dia, na troca de experiências e informações, bem como por meio da observação de outros colegas na mesma função. Como todos os entrevistados eram componentes de uma rede de aprendizagem



formada pelos Diretores das Unidades, houve consenso entre eles de que esta foi uma das mais importantes formas de aprendizagem informal utilizadas. A aprendizagem considerada mais importante referiu-se ao relacionamento interpessoal. Os entrevistados mencionaram ter havido um aprimoramento das habilidades que já possuíam e da bagagem de conhecimentos e experiências acumulados ao longo da vida. Dentre os onze dirigentes entrevistados, apenas um declarou ter participado de treinamentos promovidos pela própria universidade (SILVA; MORAES, 2001).

## 5 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa proposta por este trabalho buscou uma aplicação prática, em uma situação específica, neste caso a capacitação de gestores das Universidades Federais Brasileiras.

### 5.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

Em consonância com classificação apontada por Gil (2010), quanto à sua finalidade, trata-se de uma pesquisa aplicada, pois possuiu interesses práticos na solução de um problema e quanto aos seus objetivos mais gerais, o presente trabalho apresentou uma abordagem metodológica de caráter exploratório, por tratar-se de tema ainda pouco explorado. Dessa forma, pretendeu-se obter maior familiaridade com fatos e fenômenos, utilizando-se de levantamentos bibliográficos e questionários. Também pode ser considerada, de acordo com Gil (2010), uma pesquisa descritiva, uma vez que se objetivou levantar às condições em que ocorre a capacitação de gestores nas Universidades Federais, as opiniões dos pesquisados sobre as diversas variáveis apontadas para, em seguida, se estabelecer relações entre elas.

Para que os resultados de uma pesquisa possam ser avaliados em sua qualidade, é necessário saber como estes foram obtidos e quais os procedimentos para sua análise e interpretação (GIL, 2010). Considerando-se a classificação deste autor, a presente pesquisa, em relação aos métodos empregados, caracteriza-se como quantitativa e de levantamento de campo. Assim, evidencia-se a busca do conhecimento diretamente da realidade, a economia, a rapidez e a obtenção de dados numéricos, na pesquisa realizada, em que as informações foram obtidas diretamente com os gestores das Universidades Federais e a natureza dos dados permitiu sua quantificação.

Por conseguinte, a coleta de dados ocorreu de duas maneiras: o estudo de um referencial teórico-bibliográfico, por meio de livros, revistas, artigos científicos, dissertações e outros trabalhos acadêmicos, com intenção de buscar contribuições de diversos autores para os assuntos pesquisados e em seguida, a pesquisa com aqueles que possuem experiência no assunto, neste caso, a amostra composta pelos 40 gestores das áreas de gestão de pessoas das Universidades Federais Brasileiras, que responderam aos questionários.

Consoante Marconi e Lakatos (2010) classifica-se também como uma pesquisa de campo, a qual se evidenciou pela observação de fatos ou fenômenos, a fim de se descobrir relações entre eles, ou, ainda, encontrar novos fenômenos. Não se tratou de uma simples coleta de dados, pois possuiu controles e objetivos explicitados. Além disso, conforme a natureza da pesquisa determinaram-se quais as técnicas de coleta de dados a serem empregadas.

Para definição da amostra, utilizou-se a classificação de Gil (2010) de amostragem por acessibilidade ou por conveniência, a qual não exige rigor estatístico, uma vez que o “pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo” (GIL, 2010, p.94).

Antes de se proceder à coleta de dados, foi necessário definir quais as técnicas que seriam utilizadas para seu registro e análise (MARCONI; LAKATOS, 2010).

## 5.2 UNIVERSO E AMOSTRA

O universo desta pesquisa foi composto pelas 63 Universidades Federais Brasileiras e a amostra correspondeu às 40 universidades que participaram respondendo aos questionários enviados. Para identificação das instituições pesquisadas utilizou-se os registros disponíveis no sistema *e-Mec* (BRASIL, 2014), que emite relatórios de consulta pública atualizados.

Optou-se por escolher como universo apenas as Universidades Federais Brasileiras, excluindo-se os Institutos Federais de Educação e os Centros Federais de Educação Tecnológica, por se tratar de instituições tradicionais de ensino, pesquisa e extensão, cuja vocação e objetivos diferem dos recém-criados institutos. Havendo necessidade de tal separação, optou-se pelas universidades por serem em maior número em relação às demais instituições que fazem parte do universo pesquisado, além do que, as publicações que constituem o referencial teórico da pesquisa são, em sua maior parte, relacionadas à realidade dos gestores das Universidades Federais Brasileiras e não das demais instituições.

### 5.3 TÉCNICAS DA PESQUISA

Com relação às técnicas empregadas – pesquisa bibliográfica e questionário – conforme Marconi e Lakatos (2012, p. 57), a pesquisa bibliográfica visou colocar a pesquisadora em contato com tudo aquilo que foi publicado sobre o assunto escolhido, não se tratando, pois, de “mera repetição, mas de se examinar um tema sob novo enfoque, chegando-se a conclusões inovadoras”. O presente trabalho privilegiou os artigos científicos publicados e livros de autores consagrados na área de gestão de pessoas. Gil (2010) comenta que praticamente toda pesquisa acadêmica requer uma pesquisa bibliográfica, permitindo ao pesquisador deparar-se com uma amplitude de fenômenos muito maior do que se fosse buscá-los diretamente.

A segunda técnica, ou instrumento empregado, foi o questionário que, segundo Vergara (2012), é um método de coletas de dados no campo e constitui-se na forma mais adequada, pois se pretendeu obter um grande número de respondentes que se encontram geograficamente dispersos. Uma vez que o Brasil conta atualmente com 63 Universidades Federais, de acordo com o que propõe Vergara (2012), teve-se clareza sobre ser este o instrumento adequado. Para Marconi e Lakatos (2012), o questionário apresenta vantagens, além das já mencionadas, por possuir menor risco de distorção, uma vez que não há influência do pesquisador, e por permitir que seja respondido no tempo e no momento mais adequados para os indivíduos pesquisados.

Para a pesquisa em tela optou-se pelo envio de questionário com questões fechadas, uma vez que se realizou um levantamento (*survey*), no qual os respondentes escolheram entre respostas fixas, marcando apenas uma resposta para cada uma das assertivas que compõem a pergunta. Assim foi possível comparar com rapidez e precisão as respostas recebidas, de forma padronizada (VERGARA, 2012). As alternativas para resposta de cada questão foram elaboradas de acordo com a Escala Likert com quatro posições (VERGARA, 2012), na qual os respondentes escolheram uma alternativa para expressar o grau de frequência com que determinada situação ocorre na sua universidade e qual o grau de importância a ela atribuído. Antes da aplicação definitiva do questionário, realizou-se um pré-teste, a fim de constatar se o instrumento foi elaborado de modo a traduzir resultados fidedignos, sem erros ou distorções. A aplicação do pré-teste permitiu “identificar questões mal formuladas, ambíguas, de linguagem inacessível, bem como indicar a viabilidade da amostra ou do universo” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 149).

Vergara (2012) menciona que os questionários precisam ser cuidadosamente formulados e aplicados para que a pesquisa seja considerada fidedigna. Dessa forma, é necessário que esteja baseado em um referencial teórico sólido e adequado ao problema a ser investigado. Sendo assim, as questões levantadas no questionário da presente pesquisa (Apêndice A) foram todas formuladas considerando-se os aspectos abordados teoricamente e que dizem respeito às etapas e conteúdos relativos à elaboração de uma proposta para capacitação de gestores universitários. O Quadro 14 indica os principais autores pesquisados, correlaciona-os com os assuntos que foram abordados no questionário, com as respectivas questões e com os objetivos específicos a serem atendidos.

**Quadro 14 - Resumo orientativo**

(continua)

FATORES PESQUISADOS	REFERÊNCIAS DA LITERATURA	QUESTÕES PARA RESPONDER AOS OBJETIVOS DA PESQUISA
<b>Tema A - Política de capacitação de gestores</b>		
Existência e importância de ações internas de capacitação de gestores	Ésther (2010); Galvão et al. (2013); Brasil (2006); Matias-Pereira (2010); Marques (2011); Pereira e Silva (2011); Ésther (2010); Marra e Melo (2005); Meyer Junior (2003); Silva (2012); Brandão e Guimarães (2001); Silva et al. (2001).	Questões: 1 e 2  Objetivo específico nº 1 Objetivo específico nº 4
Funções dos gestores que participam em ações de capacitação promovidas internamente	Marques (2011); Pereira e Silva (2011); Chiavenato (2010); Silva et al. (2001).	
Demonstração de interesse em participar por parte dos gestores	Nascimento (2012); Matias-Pereira (2010); Marques (2011); Pereira e Silva (2011); Ésther (2010); Marra e Melo (2005); Meyer Junior (2003); Silva (2012); Brandão e Guimarães (2001); Silva et al. (2001).	
Incentivo e apoio institucional para a participação dos gestores em ações de capacitação	Matias-Pereira (2010); Marques (2011); Pereira e Silva (2011); Chiavenato (2010).	
<b>Tema B – Levantamento e diagnóstico de necessidades de capacitação de gestores</b>		
Existência e importância do levantamento e diagnóstico de necessidades de capacitação dos gestores	Chiavenato (2010); Magalhães et al. (2010); Gil (2012).	Questões: 3, 4, 5, 6 e 7  Objetivo específico nº 1 Objetivo específico nº 4
Envolvimento dos próprios gestores no levantamento	Schikmann (2010); Chiavenato (2010); Teixeira e Salomão (2013); Cavalcanti (1999); Nascimento (2012); Campos et al. (2010); Fares e Busch (1994).	
Envolvimento dos demais participantes do cenário	Schikmann (2010); Teixeira e Salomão (2013); Fares e Busch (1994); Abbad et al. (2006).	
Métodos utilizados	Gil (2012); Marras (2009).	
Aspectos organizacionais considerados	Matias-Pereira (2010); Gil (2012); Chiavenato (2010); Marras (2009); Bastos (1994); Fares e Busch (1994); Abbad et al. (2006); Teixeira e Salomão (2013); Guedes et al. (2013); Lima (2011); Cavalcanti (1999); Nascimento (2012).	
Aspectos individuais considerados	Pereira e Silva (2011), Marra e Melo (2005); Nascimento (2012); Gil (2012); Chiavenato (2010); Marras (2009); Teixeira e Salomão (2013); Cavalcanti (1999); Nascimento (2012); Donadio (1999); Fares e Busch (1994).	
Diagnóstico baseado em mapeamento de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes)	Bitencourt (2001); Pereira e Silva (2011); Brasil (2006); Fleury e Fleury (2001); Brandão e Guimarães (2001); Matias-Pereira (2010); Leme (2014); Schikmann (2010); Brandão e Bahry (2005); Junior e Sinachi (2014); Santos (2014); Amaral (2006); Slomski (2012); Marras (2009); Chiavenato (2010); Bastos (1994); Nascimento (2012); Abbad et al. (2006).	

Quadro 14 - Resumo orientativo

(continua)

FATORES PESQUISADOS	REFERÊNCIAS DA LITERATURA	QUESTÕES PARA RESPONDER AOS OBJETIVOS DA PESQUISA
<b>Tema B – Levantamento e diagnóstico de necessidades de capacitação de gestores</b>		
Diagnóstico baseado em carências profissionais já existentes e na antecipação de problemas e acontecimentos futuros.	Marras (2009); Chiavenato (2010); Bastos (1994); Pereira e Silva (2011); Nascimento (2012); Teixeira e Salomão (2013); Fares e Busch (1994); Abbad et al. (2006).	
<b>Tema C – Planejamento e execução das ações de capacitação de gestores</b>		
Existência e importância do planejamento para capacitação de gestores	Marras (2009); Marchi et al. (2013).	Questões: 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 17  Objetivo específico nº 1 Objetivo específico nº 2 Objetivo específico nº 3 Objetivo específico nº 4
Integração com as demais áreas de recursos humanos	Chiavenato (2010); Gil (2012); Marras (2009); Nascimento (2012); Donadio (1999); Amaral (2006).	
Visão sistêmica considerando o contexto da organização, o alinhamento estratégico e o envolvimento de vários atores.	Pereira e Silva (2011); Chiavenato (2010); Gil (2012); Marras (2009); Nascimento (2012); Donadio (1999); Bastos (1994); Cavalcanti (1999); Charles Handy apud Fares e Busch (1994); Teixeira e Salomão (2013).	
Emprego de metodologias que considerem as experiências vivenciadas pelos participantes	Ésther (2010); Chiavenato (2010); Gil (2012); Marras (2009); Nascimento (2012); Donadio (1999); Silva (2009); Cavalcanti (1999); Charles Handy apud Fares; Busch (1994); Silva (2009).	Questões: 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 17  Objetivo específico nº 1 Objetivo específico nº 2 Objetivo específico nº 3 Objetivo específico nº 4
Abordagem de competências cognitivas	Mintzberg (1986); Bitencourt (2001); Matias-Pereira (2010); Gil (2012); Brasil (2006); Lima (2011); Amaral (2006); Pereira e Silva (2011); Marra e Melo (2005); Fares e Busch (1994); Silva et al. (2001); Slomski (2012); Meyer Jr. (2003).	
Abordagem de competências comportamentais	Mintzberg (1986); Bitencourt (2001); Matias-Pereira (2010); Gil (2012); Brasil (2006); Lima (2011); Amaral (2006); Pereira e Silva (2011); Marra e Melo (2005); Fares e Busch (1994); Silva et al. (2001); Slomski (2012); Meyer Jr. (2003); Teixeira e Salomão (2012); Melo et al. (2013); Marques (2011); Trevisan (2004); Ésther (2010); Silva e Moraes (2001).	
Abordagem de competências políticas	Mintzberg (1986); Schikmann (2011); Matias-Pereira (2010); Ésther (2010); Bitencourt (2001); Lima (2011); Amaral (2006); Marques (2011); Slomski (2012); Meyer Jr. (2003); Pereira e Silva (2011); Silva et al. (2001); Fares e Busch (1994); Marra e Melo (2005); Gil (2012); Brasil (2006).	
Modalidades de capacitação	Brasil (2006); Chiavenato (2010); Marras (2009); Mota (2003); Castro e Ferreira (2006).	
Estratégias de Capacitação	Brasil (2006); Chiavenato (2010); Marras (2009); Bastos (1994); Mota (2003); Donadio (1999); Cavalcanti (1999); Silva (2009); Silva e Moraes (2001); Fares e Busch (1994).	
Técnicas de capacitação	Chiavenato (2010); Bastos (1994); Mota (2003); Gil (2012); Marras (2009); Cavalcanti (1999); Silva (2009); Fares e Busch (1994).	
Recursos Instrucionais	Chiavenato (2010); Marras (2009); Mota (2003); Gil (2012); Bastos (1994); ENAP (2005); Donadio (1999); Fares e Busch (1994).	Questões: 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16  Objetivo específico nº 1 Objetivo específico nº 2 Objetivo específico nº 3 Objetivo específico nº 4
Tipos de instrutores	Chiavenato (2010); Marras (2009), Gil (2012); Bastos (1994) Fares e Busch (1994).	
Execução da capacitação	Chiavenato (2010); Marras (2009), Gil (2012); Bastos (1994); Dutra 2005; Wilhelm (2012); ENAP (2005).	

**Quadro 14 - Resumo orientativo**

(conclusão)

<b>Tema D - Avaliação das ações de capacitação de gestores</b>		
Existência e importância da avaliação da capacitação	Marras (2009); Chiavenato (2010); Gil (2012) Dutra (2005); Wilhelm (2013); Bastos (1994); ENAP (2005).	Questão 17  Objetivo específico n° 1 Objetivo específico n° 4
Avaliação de reação	Dutra (2005); Hamblin (1978); Chiavenato (2010); Gil (2012); Bastos (1994).	
Avaliação de aprendizagem	Dutra (2005); Hamblin (1978); Gil (2012); Bastos (1994); Chiavenato (2010).	
Avaliação de comportamento no cargo	Dutra (2005); Hamblin (1978); Marras (2009); Bastos (1994); Gil (2012); Chiavenato (2010).	
Avaliação organizacional	Bastos (1994); ENAP (2005); Dutra (2005); Donadio (1999); Hamblin (1978); Marras (2009); Chiavenato (2010).	
Avaliação do resultado final	Bastos (1994); ENAP (2005); Dutra (2005); Donadio (1999); Hamblin (1978); Marras (2009); Chiavenato (2010); Gil (2012).	
<b>Tema E - Resultados da capacitação de gestores</b>		
Reflexão entre os participantes	Chiavenato (2010); Schikmann (2010); Longo (2007); Donadio (1999); Silva (2009).	Questão 18  Objetivo específico n° 1 Objetivo específico n° 4
Aplicação posterior dos conhecimentos adquiridos na prática	Chiavenato (2010); MPOG (2012); Marchi et al. (2013); Teixeira e Salomão (2013); Nascimento (2012); Silva (2009).	
Estímulo ou suporte da Universidade para que os gestores exercitem o que aprenderam	MPOG (2012); Chiavenato (2010); Nascimento (2012); Silva (2009).	
Mudanças no comportamento dos participantes por meio da incorporação de novos hábitos, atitudes, conhecimentos, competências e destrezas	Chiavenato (2010); Schikmann (2010); Longo (2007); MPOG (2012); Teixeira e Salomão (2013).	

**Fonte: Autoria própria**

### 5.3.1 Aplicação do Questionário aos Gestores

Inicialmente, foi enviado para o gestor da área de recursos humanos das 63 universidades, via correio eletrônico (*e-mail*), um questionário elaborado pelo editor de formulários eletrônicos do aplicativo *Google Docs*. Os endereços eletrônicos dos gestores foram obtidos com auxílio da Diretora de Gestão de Pessoas da Universidade em que a pesquisadora trabalha e também por meio do cadastro de participantes do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Gestão de Pessoas (FORGEPE). No corpo da mensagem (Apêndice B), foi incluída uma apresentação da autora e da proposta de pesquisa, seguida da solicitação para que o questionário em anexo ao *e-mail* fosse respondido pelo representante da área de recursos humanos da universidade.

Na página inicial do questionário foi incluída uma explicação prévia sobre a natureza da pesquisa, sua importância e seus objetivos, bem como instruções para

preenchimento do mesmo, além da identificação da autora e de seu orientador. Com isso, pretendeu-se facilitar o seu preenchimento, evitar erros e também despertar o interesse dos respondentes para que colaborassem com a pesquisa, inclusive por serem futuros beneficiados dos seus resultados.

Apesar destes cuidados e das várias tentativas de envio do questionário e alguns telefonemas realizados para os gestores pesquisados, o retorno obtido entre os meses de dezembro de 2014 e fevereiro de 2015 foi de 16 questionários eletrônicos. O envio dos questionários por *e-mail* foi a primeira forma utilizada, por ser a mais ágil e econômica, todavia, poucos gestores enviaram suas respostas. No entanto, observou-se que este método tem sido empregado pela maioria dos pesquisadores atualmente, sendo que alguns gestores recebem este tipo de solicitação com frequência, o que acaba comprometendo o retorno esperado, devido à sua falta de tempo em responder a todos. Outro fator que contribuiu para a pequena quantidade de respostas obtidas ao formulário eletrônico foi o de que, no mês de dezembro, as áreas de recursos humanos das universidades encontram-se em atividades específicas relativas ao fechamento do exercício e nos meses de janeiro e fevereiro, grande parte dos servidores usufrui de férias.

Desse modo, em busca de um número maior de respostas para a pesquisa, optou-se pela entrega de questionários impressos, diretamente nas mãos dos sujeitos a serem pesquisados, mediante a presença da autora na Primeira Reunião Plenária do ano de 2015 do FORGEPE, que ocorreu em Brasília, na sede da Andifes, nos dias 23, 24 e 25 de março de 2015. Para a elaboração dos questionários impressos, foi necessária a contratação de um profissional da área de *design* gráfico para elaboração de um novo leiaute, a fim de facilitar seu manuseio, leitura, entendimento e preenchimento (Apêndice A). Com o intuito de estimular a participação, os respondentes foram presenteados com um exemplar da coleção de livros UTFInova, que foram disponibilizados à pesquisadora pelo seu orientador, Prof. Dr. Hélio Gomes de Carvalho.

A participação nesta reunião foi decisiva, uma vez que se obteve o preenchimento de mais 24 questionários, totalizando assim, 40 universidades respondentes. Na ocasião, o coordenador dos trabalhos convidou a pesquisadora para, ao término da pesquisa, apresentar seus resultados, em plenária, aos membros do Fórum.



## 5.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Referindo-se à análise e interpretação de dados, Marconi e Lakatos (2010, p. 151) consideram tratar-se do “núcleo central da pesquisa, sendo duas atividades diferentes, mas relacionadas”. Segundo as autoras, a etapa de análise se realiza em três níveis: “interpretação, explicação e especificação”.

Para Gil (2010), a análise de dados requer que as respostas sejam decodificadas e os dados tabulados e após ou paralelamente a este processo, deve-se proceder à interpretação dos dados, que se caracteriza pela correlação entre os resultados com outros já conhecidos. No caso da presente pesquisa, foram estabelecidas correlações com aspectos teóricos estudados, bem como com outros estudos empíricos envolvendo o tema, como artigos e dissertações, que estão apresentados no marco teórico deste trabalho. Desse modo, os dados coletados foram apresentados de acordo com a categorização já estabelecida na elaboração do questionário, que foi decorrente dos assuntos tratados teoricamente.

Em virtude de as respostas terem sido obtidas por dois meios diferentes: 16 por meio do questionário eletrônico e 24 por meio do questionário impresso foram realizados testes estatísticos por meio do *software* SPSS, com os 222 itens de resposta possíveis a fim de identificar a possibilidade de concentração excessiva de respostas nos diferentes grupos. Verificou-se assim, que a diferença na forma de obtenção das respostas não provocou alterações significativas, para efeitos estatísticos, que pudessem interferir no resultado, permitindo que as 40 respostas fossem tratadas em conjunto.

A quantificação e posterior análise permitiram as constatações relativas ao universo pesquisado. O método utilizado possibilitou a transformação dos dados em gráficos, onde as informações puderam ser comparadas e analisadas de forma sistematizada, gerando informações de amplo alcance, que poderão ser utilizadas por outras Universidades Federais ou instituições similares. Da mesma forma, a abordagem metodológica da pesquisa permite sua aplicação posterior em outras instituições de ensino ou organizações públicas, o que caracteriza sua cientificidade.

Para tabulação dos dados obtidos, foram atribuídos pesos às respostas, conforme apresentado no Quadro 15. As respostas “não tenho condições de avaliar” e as respostas em branco não foram consideradas, tendo em vista sua baixa ocorrência. Após a atribuição dos pesos, calculou-se o valor médio de cada resposta, em termos de ocorrência e de importância, levando-se em consideração que o valor máximo para cada indicador seria de 120, ou seja, 40

respondentes com a resposta de peso maior (3). Em seguida a este cálculo, os valores médios foram convertidos em percentuais, a fim de facilitar o entendimento dos gráficos apresentados.

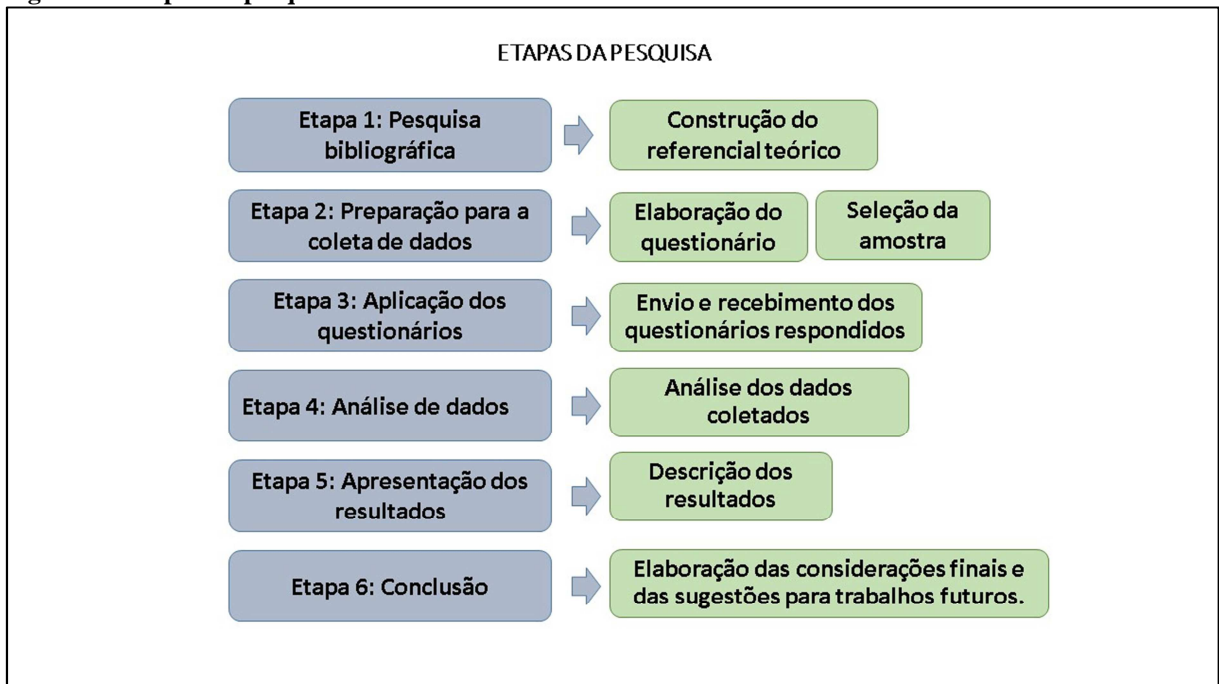
**Quadro 15- Pesos atribuídos às respostas**

RESPOSTAS – NÍVEL DE OCORRÊNCIA	RESPOSTAS – NÍVEL DE IMPORTÂNCIA	PESO ATRIBUÍDO
Sempre	Muito importante	3
Quase sempre	Importante	2
Poucas vezes	Pouco importante	1
Nunca ocorre na Universidade	Sem importância	0

**Fonte: Autoria própria.**

Para apresentação dos resultados foram elaborados gráficos do tipo radar, que permitem a análise comparativa entre os níveis de ocorrência e importância atribuídos a cada resposta, bem como o intervalo de diferença entre eles, possibilitando analisar o quanto os pontos que são considerados importantes estão ou não fazendo parte da prática destas instituições. Todas as etapas da pesquisa encontram-se apresentadas na Figura 4.

**Figura 4 - Etapas da pesquisa**



**Fonte: Autoria própria.**

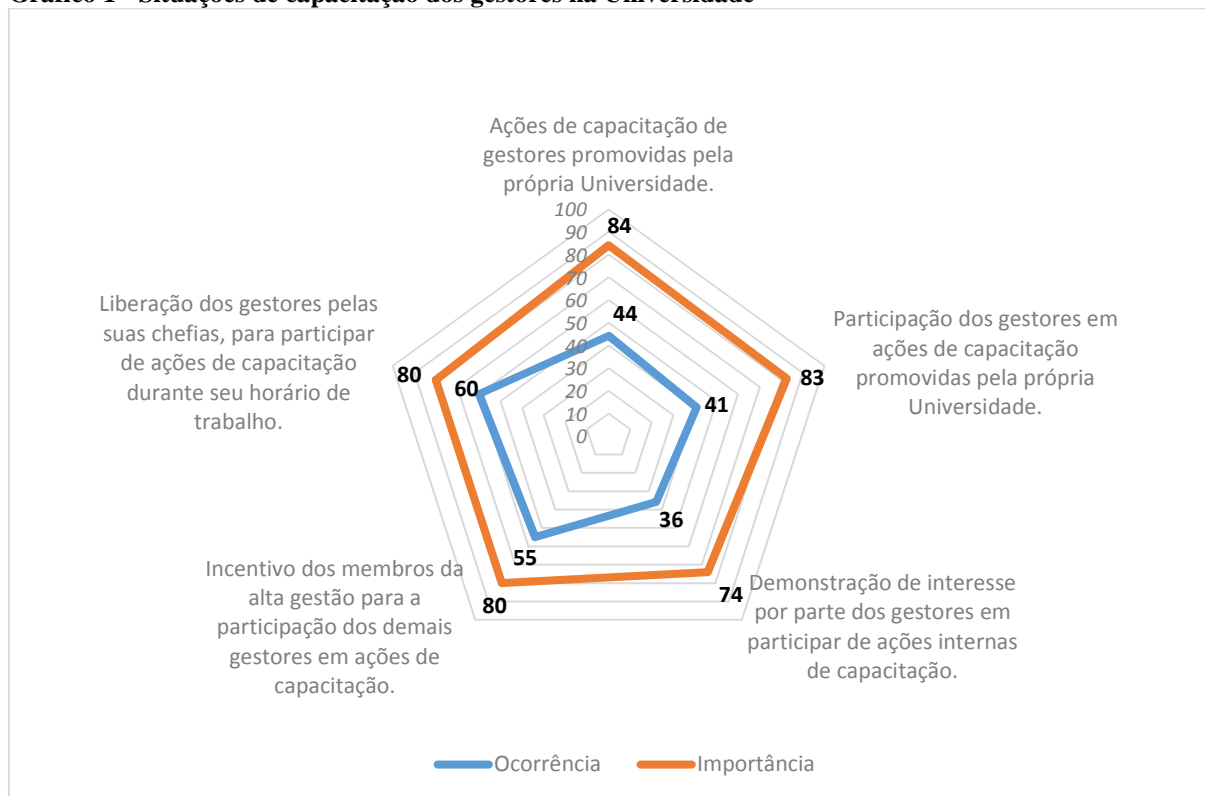
## 6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Por meio de representações gráficas, este capítulo demonstra os resultados obtidos pela pesquisa realizada, bem como a análise destes resultados, por meio de comparações e associações entre as respostas e sua relação com a teoria estudada. Mediante tais resultados, é apresentada uma proposta de estrutura de referência para capacitação dos gestores das Universidades Federais Brasileiras.

### 6.1 QUANTO À POLÍTICA DE CAPACITAÇÃO DOS GESTORES

Como pode ser observado no Gráfico 1, a frequência com que ocorrem ações de capacitação promovidas pela própria universidade (44%) corresponde à metade do nível de importância atribuído a este item (84%). Ou seja, a capacitação é considerada importante, porém, a quantidade de ações neste sentido não corresponde à importância a ela atribuída.

**Gráfico 1 - Situações de capacitação dos gestores na Universidade**



Fonte: Autoria própria.

É relevante destacar também que o mesmo ocorre com o nível de participação de gestores, que é baixo (41%) em relação ao nível de importância atribuído a este item (83%). A demonstração de interesse em participar de capacitações por parte dos gestores também apresentou baixa ocorrência (36%).

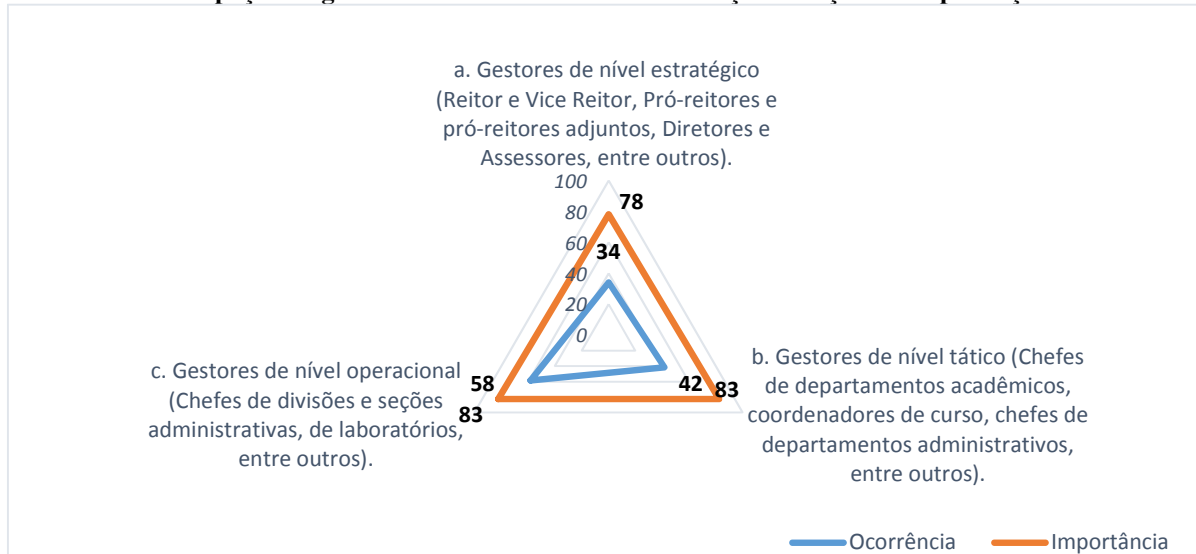
Por outro lado, constata-se que, por parte da instituição, não ocorrem impedimentos para esta participação, pois o incentivo dos membros da alta gestão e a liberação dos gestores para participarem da capacitação apresentam uma frequência e um nível de importância elevados. Apesar destes indicadores apresentarem percentuais mais elevados, tanto em ocorrência quanto em importância em relação aos três primeiros, ainda estão aquém do nível de importância atribuído a eles, o que pode indicar que o incentivo e a liberação concedidos são insuficientes.

Dessa forma o Gráfico 1 denota que, apesar da importância atribuída pelas universidades à capacitação de gestores e de haver incentivo e liberação para a sua participação, o percentual de interesse dos gestores pela capacitação, a realização de ações neste sentido e a sua efetiva participação nas ações promovidas é baixo.

Este resultado leva à reflexão sobre os motivos da baixa adesão e pode estar associado ao fato de que, muitas vezes, as capacitações são inespecíficas e dirigidas a todos os gestores ou a um grupo de convocados ou convidados sem conhecimento dos seus reais objetivos e dos benefícios que terão como participantes, gerando uma participação aparente e desinteressada. O interesse pela aprendizagem surge, de fato, quando há o reconhecimento de que esta suprirá as reais necessidades do indivíduo, conforme afirma Nascimento (2012).

Outro ponto acerca do pouco interesse e da baixa adesão dos gestores às capacitações realizadas, de acordo com Silva (2012), pode estar associado à rotina de transições e à temporariedade no exercício do cargo que assumem.

Percebe-se no Gráfico 02 que a maior participação está concentrada entre os gestores de nível operacional (58%), sendo mais baixa no nível tático (42%) e mais ainda no nível estratégico (34%), ou seja, os níveis hierarquicamente mais elevados são os que menos participam. A importância da participação dos três níveis de gestão (estratégico, tático e operacional) em ações de capacitação aparece de forma equilibrada, todavia, a participação dos gestores do nível estratégico é considerada menos importante (78%) do que a atribuída à participação dos gestores dos outros dois níveis, que obtiveram 83% cada.

**Gráfico 2 - Participação de gestores de diferentes níveis de atuação em ações de capacitação**

**Fonte: Autoria própria.**

Constata-se que a diferença entre os percentuais de ocorrência e importância da participação dos gestores de nível estratégico é bastante significativa (44), portanto, a participação desse nível de gestores é baixa em relação a sua importância, para as universidades pesquisadas. As respostas para as perguntas 1 e 2 indicam que, apesar da liberação do horário de trabalho e de um possível incentivo aos gestores para que participem, o grau de interesse, de efetiva participação e conseqüentemente a quantidade de ações de capacitação voltadas a estes gestores está muito aquém do esperado. Esta situação acentua-se quando se trata dos gestores de nível estratégico, que compõem a alta gestão das universidades.

O baixo interesse e a baixa participação dos gestores nas ações de capacitação podem estar ligados, entre outras razões, à falta de uma demonstração legítima de apoio da alta administração, bem como à falta de compromisso de todos os gestores com a questão da capacitação. Segundo Chiavenato (2010), o apoio da alta gestão é condição fundamental para a efetividade de qualquer ação de capacitação, porém ele não se caracteriza pela simples liberação de outros gestores para que participem. Para que esta legitimação se consolide, segundo o autor, é necessário que os membros da alta administração participem ativamente das capacitações propostas, o que não vem ocorrendo nas universidades pesquisadas.

Chiavenato (2010) também defende que o envolvimento e a responsabilidade pelo sucesso das ações de capacitação é de todos os níveis gerenciais e não apenas da área técnica responsável. Este cenário explica, portanto, o baixo percentual de realização de ações de capacitação voltadas a gestores dentro das Universidades pesquisadas. A baixa quantidade de

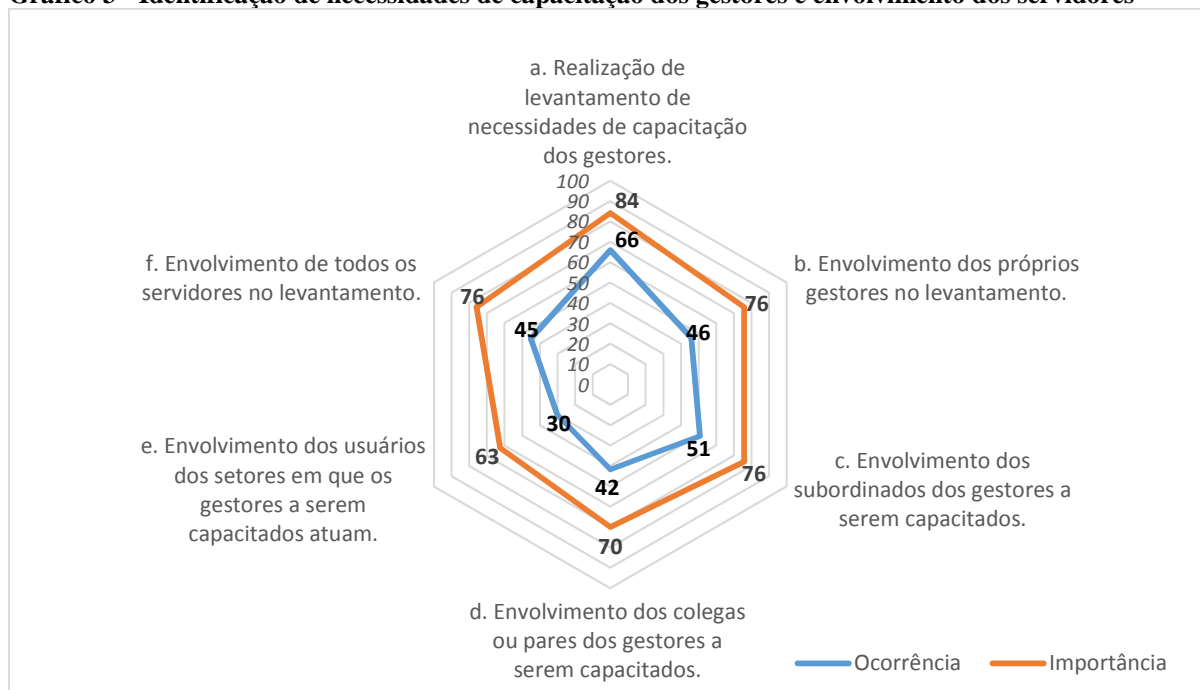
ações de capacitação realizadas pelas universidades corrobora os resultados da pesquisa realizada por Silva *et al.* (2001), na qual os professores entrevistados declararam a necessidade de treinamentos formais, sistematizados e continuados na universidade à qual pertenciam.

## 6.2 QUANTO AO LEVANTAMENTO E DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES DE CAPACITAÇÃO DOS GESTORES

Conforme se percebe no Gráfico 3, as universidades realizam um levantamento de necessidades de capacitação no qual, na maioria dos casos, os grupos ouvidos são os subordinados dos gestores, seguidos dos próprios gestores e de todos os servidores em geral. Os colegas ou pares dos gestores e os usuários dos setores possuem menor envolvimento. Este último foi o grupo apontado com a menor ocorrência (30%).

A importância atribuída pelas universidades ao levantamento de necessidades de capacitação é elevada (84%), e o envolvimento dos grupos dos próprios gestores, seus subordinados e dos servidores em geral foram considerados os mais importantes (76%).

**Gráfico 3 - Identificação de necessidades de capacitação dos gestores e envolvimento dos servidores**



Fonte: Autoria própria.

O envolvimento do grupo dos usuários dos setores foi o que apresentou menor grau de importância e também de ocorrência. Este item, por outro lado, foi o que apresentou a maior diferença na relação entre importância e ocorrência (33), demonstrando que, em relação à sua importância, este grupo deveria ser mais ouvido quando da realização do levantamento de necessidades de capacitação dos gestores.

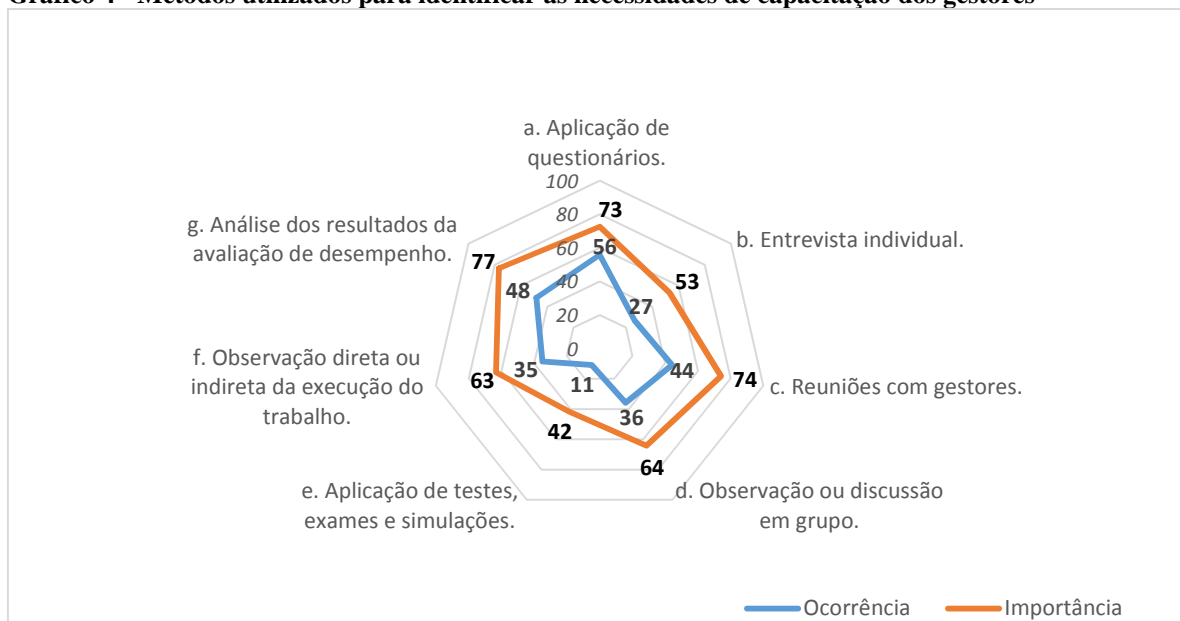
De modo geral, o Gráfico 3 denota que apesar de ser atribuída grande importância a esta questão, o nível de ocorrência dos envolvidos nos levantamentos de necessidades de capacitação é relativamente baixo. Surge então a questão: se os integrantes das categorias listadas possuem pouco envolvimento com o levantamento de necessidades, qual o grupo que vem sendo envolvido? Há que se considerar, neste caso, que não foi apresentada na pesquisa uma alternativa relacionada à participação das chefias dos gestores a serem capacitados, uma vez que esta possibilidade não foi apresentada na literatura pesquisada para a elaboração do referencial teórico desta dissertação.

As respostas da pergunta 3 também explicam o baixo grau de interesse e de participação dos gestores nas ações de capacitação promovidas. O envolvimento dos interessados (gestores) no diagnóstico de necessidades é primordial para que estes vejam sentido na proposta e sintam-se motivados a participar. E esta motivação pode ser alcançada, de acordo com Cavalcanti (1999) e Nascimento (2012), quando as capacitações atenderem aos anseios pessoais de seus participantes e também, segundo Campos *et al.* (2010), quando houver a participação efetiva dos envolvidos, desde o início, no momento da construção da proposta.

Para Teixeira e Salomão (2013), as ações de capacitação devem avaliar o interesse dos gestores, ser adequadas ao seu perfil e às suas necessidades. Para tanto, os gestores devem ser envolvidos na construção dos programas de capacitação para que compreendam a necessidade de sua participação e passem a sentir a motivação necessária. Gil (2012) corrobora ao afirmar que o diagnóstico deve possibilitar um envolvimento maior dos participantes, como corresponsáveis pelos resultados do processo.

Teixeira e Salomão (2013) afirmam que muitos programas tradicionais de desenvolvimento de gestores públicos falham, pois, mesmo que estejam inicialmente motivados pelos novos tópicos apresentados, essas novas habilidades não saem da teoria e passam a ser efetivamente praticadas, fazendo com que tudo volte a ser como era antes. Conforme Teixeira e Salomão (2013), isto ocorre pelo fato dos programas de desenvolvimento e formação de gestores não considerarem as necessidades individuais dos participantes.

**Gráfico 4 - Métodos utilizados para identificar as necessidades de capacitação dos gestores**



Fonte: Autoria própria.

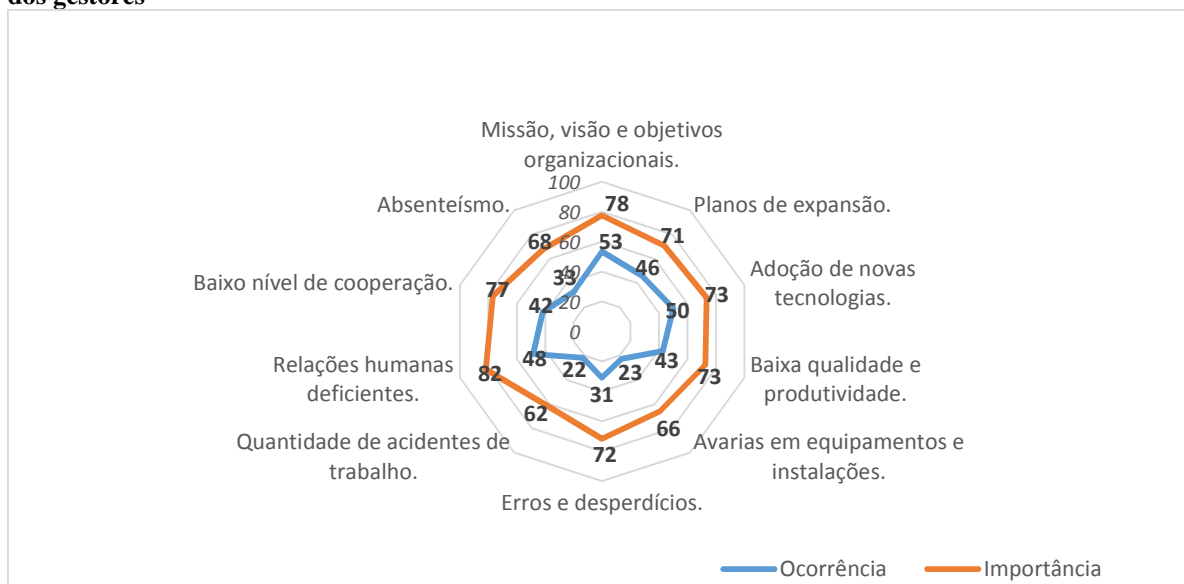
O Gráfico 4 demonstra que a aplicação de questionários é o meio mais comumente utilizado para a identificação de necessidades de capacitação nas Universidades respondentes, seguida da utilização dos resultados da avaliação de desempenho. Estes métodos encontram-se entre os apontados por Gil (2012) e por Marras (2009). A aplicação de testes é o método menos utilizado e também o menos importante para a universidade na avaliação dos respondentes. Este item juntamente com o item C, reuniões com gestores, são os que apresentaram maior diferença na relação entre ocorrência e importância (31 e 30 pontos de diferença, respectivamente).

Há uma discrepância entre os métodos considerados importantes e os efetivamente aplicados, na qual se destaca a avaliação de desempenho, altamente valorizada (77%), mas relativamente pouco utilizada como método de levantamento de necessidades (48%). Constata-se pelo Gráfico 4 que as universidades optam pelos meios mais comuns e formais de levantamento de dados, como os questionários e os resultados da avaliação de desempenho, em detrimento de outras formas menos tradicionais. Porém, segundo Gil (2012), este tipo de instrumento padronizado leva os participantes a um papel de meros fornecedores de informações. Para este autor, devem ser empregadas outras formas, que possibilitem análises mais qualitativas, bem como um maior envolvimento dos participantes. Esta afirmação corrobora também os resultados obtidos pela pergunta 3, que apontam o baixo grau



de participação dos grupos envolvidos no levantamento de necessidades de capacitação dos gestores.

**Gráfico 5 - Aspectos organizacionais considerados para o levantamento de necessidades de capacitação dos gestores**



**Fonte: Autoria própria.**

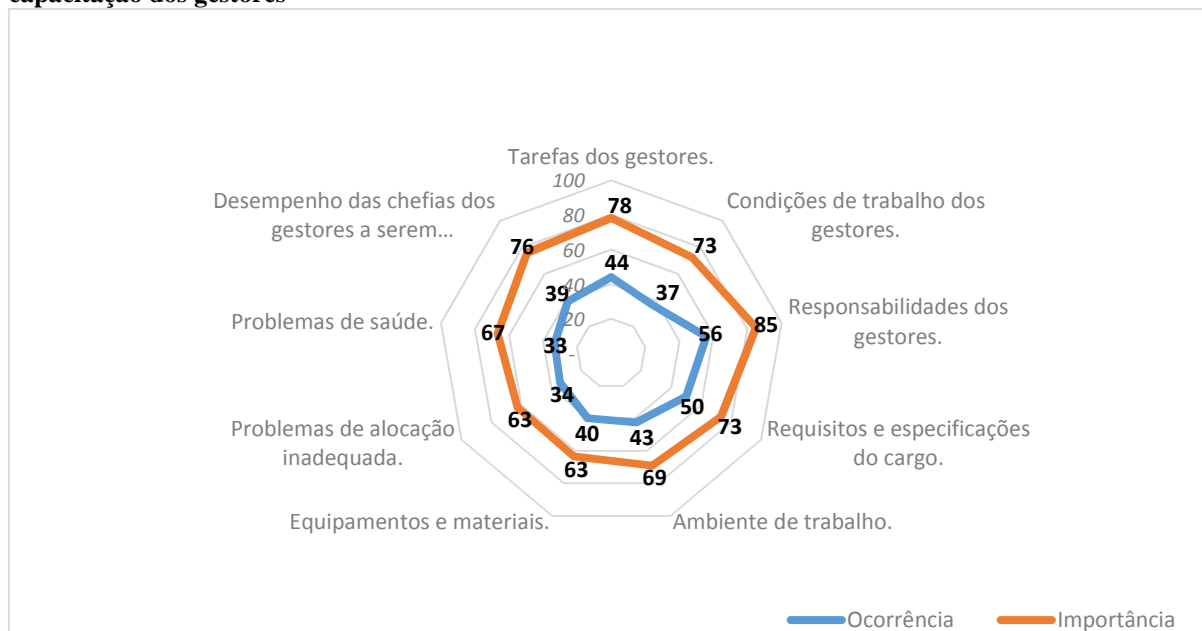
O Gráfico 5 demonstra que para o levantamento de necessidades de capacitação são considerados a missão, a visão e os objetivos organizacionais em primeiro lugar (53%), em seguida, aparecem como mais frequentes, porém também estejam abaixo do grau desejado, a adoção de novas tecnologias (50%) e as relações humanas deficientes (48%). O fato da missão, visão e objetivos organizacionais serem considerados no levantamento, segundo Chiavenato (2010), indica a preocupação em identificar estrategicamente quais pontos a capacitação de gestores deve atender, contudo, seu percentual de ocorrência é baixo (53%) se comparado a sua importância (78%).

De modo geral, o Gráfico 5 demonstra diferenças significativas entre o nível de importância e o nível de ocorrência dos itens apontados. A adoção de novas tecnologias é o item que menos apresentou esta diferença relativa, ou seja, é um aspecto organizacional importante e é considerado no levantamento de necessidades de capacitação dos gestores. A maior diferença desta relação ficou por conta das avarias em equipamentos e instalações, seguida de erros e desperdícios e acidentes de trabalho. Desse modo, o gráfico denota que todos os tópicos colocados são considerados bastante importantes, mas relativamente pouco utilizados na prática (e alguns acentuadamente pouco utilizados).

Como se pode observar no Gráfico 5, os gestores pesquisados demonstram que há o entendimento do que explana Matias-Pereira (2010) sobre a necessidade de que os servidores compreendam a administração de uma forma sistêmica e estratégica, bem como de que forma sua própria atuação está ou não alinhada à missão da organização. Observa-se, contudo, que a realização de um diagnóstico total da organização requer que uma grande quantidade de variáveis seja levada em consideração (GIL, 2012), o que não ocorre nas universidades pesquisadas.

O aspecto organizacional que possui maior importância no momento de identificação das necessidades de capacitação diz respeito a relações humanas deficientes (82%), seguido da missão, visão e objetivos organizacionais (78%) e do baixo nível de cooperação existente (77%). Ao constatar-se os diversos pontos que são poucos considerados no levantamento de necessidades de capacitação de gestores, é possível analisar que os levantamentos realizados não identificam os diversos fatores de crescimento organizacional, bem como os elementos que o impedem, o que possibilitaria, segundo Gil (2012), a obtenção de indicadores importantes para a capacitação.

**Gráfico 6 - Aspectos individuais dos gestores considerados para o levantamento de necessidades de capacitação dos gestores**



**Fonte: Autoria própria.**

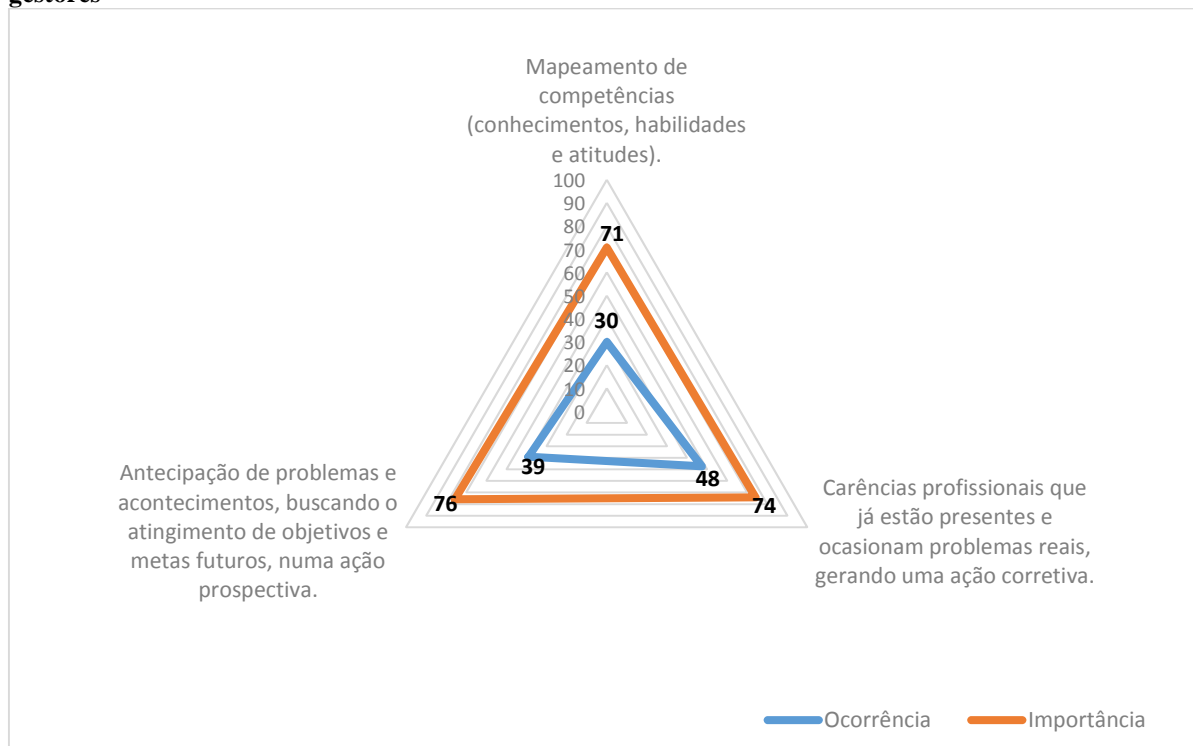
Quanto ao aspectos individuais dos gestores a serem considerados para o levantamento de suas necessidades de capacitação, percebe-se no Gráfico 6 que as responsabilidades gerenciais foram consideradas o ponto mais relevante (85%), sendo este o

item que também apresentou o maior percentual de ocorrência (56%). Os demais elementos mais frequentemente considerados foram os requisitos e especificações dos cargos (50%), as tarefas dos estores (44%) e seu ambiente de trabalho (43%). Os problemas de saúde e de alocação são os menos considerados.

Os resultados do Gráfico 6 demonstram que os levantamentos realizados, segundo a análise de Gil (2012), não determinam as reais necessidades de treinamento, uma vez que fatores como o ambiente de trabalho, os equipamentos e materiais, os problemas de seleção inadequada, problemas de saúde, desempenho da chefia, entre outros, são muito pouco considerados pelas universidades pesquisadas. O segundo item considerado importante foi as tarefas dos gestores (78%) e, em seguida, aparece o desempenho das chefias dos gestores a serem capacitados (76%). Este último apresentou uma diferença elevada entre ocorrência e importância, denotando ser um ponto importante, porém, pouco considerado para o levantamento de necessidades de capacitação dos gestores. Requisitos e especificações do cargo de gestor é o aspecto em que os níveis de ocorrência e importância estão mais equilibrados, seguido das responsabilidades gerenciais.

Comparando-se os itens mais significativos nas perguntas 4, 5 e 6 em termos de ocorrência e importância, denota-se que há um equilíbrio entre os aspectos organizacionais e individuais considerados nos levantamentos de necessidades de capacitação dos gestores. O enfoque individual referente às responsabilidades dos gestores aparece como o primeiro indicador, tanto em percentual de ocorrência quanto de importância (56% e 85%, respectivamente). Em segundo lugar aparecem dois enfoques organizacionais: em termos de ocorrência estão a missão, a visão e os objetivos organizacionais (53%) e em termos de importância, as relações humanas deficientes (82%). Em terceiro lugar aparecem novamente dois aspectos organizacionais: missão, visão e objetivos organizacionais (78% de importância) e a adoção de novas tecnologias (50% de ocorrência). A análise das respostas para as perguntas que relacionam as dimensões organizacionais e individuais menos consideradas para a elaboração do diagnóstico de necessidades de capacitação dos gestores ratifica o pensamento de Guedes *et al.* (2013) de que no setor público não há uma cultura de avaliação da produtividade, o que dificulta a adoção de ações de ajuste frente a desvios de desempenho, que poderiam ocorrer, inclusive, por meio da capacitação.

**Gráfico 7 - Aspectos considerados para a elaboração do diagnóstico de necessidades de capacitação dos gestores**



**Fonte: Autoria própria.**

Percebe-se no Gráfico 7 diferenças significativas entre os níveis de ocorrência e importância. Todos os itens são considerados muito importantes, mas a utilização prática encontra-se bastante aquém dessa importância (percentuais de 48% a 30%). Dessa forma, parece não haver uma definição prévia clara do que se espera dos gestores para embasar as capacitações. Questiona-se assim, com base no que afirmam Marchi *et al.* (2013), o quanto as ações de capacitação das universidades estão alcançando resultados efetivos, uma vez que na etapa de planejamento, os aspectos apontados na pergunta apresentaram baixo grau de ocorrência. O processo de treinamento e desenvolvimento é ferramenta estratégica primordial no desenvolvimento organizacional, mas para que ele seja eficiente deve ser bem ministrado, e para que seja eficaz é necessário que os treinados apliquem o que aprenderam, e para que seja efetivo, para que seu objetivo seja alcançado, é necessário um planejamento bem elaborado (MARCHI *et al.*, 2013).

Quanto à ocorrência dos pontos considerados para a elaboração do diagnóstico de necessidades de capacitação dos gestores, o percentual maior se encontra no uso de ações corretivas, que visam atender problemas já presentes (48%). Em seguida aparece a antecipação de problemas e acontecimentos (39%) e, por último, o mapeamento de competências com apenas 30%. Chama a atenção o baixíssimo uso do mapeamento de

competências em contraste com a alta importância a ele atribuída para a elaboração do diagnóstico de demandas de capacitação dos gestores. Este fato aponta o distanciamento das práticas de gestão das universidades em relação ao que determina o Decreto 5.707, em sua Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP), que estabelece o sistema de gestão por competências como um de seus instrumentos, juntamente com a elaboração do plano anual de capacitação e seu posterior relatório de execução (BRASIL, 2006).

Assim, constata-se que os levantamentos de necessidades realizados podem não ser efetivos, pois, como afirma Matias-Pereira (2010), é necessária a adequação das competências dos servidores aos objetivos institucionais das organizações públicas alcançadas pelo Decreto 5.707. Chiavenato (2010) também evidencia a importância da determinação das competências individuais para o alcance dos objetivos estratégicos das organizações e destaca que o diagnóstico de necessidades de treinamento deve basear-se no mapeamento de competências.

Além da baixa frequência do mapeamento de competências, outro ponto evidenciado pelo Gráfico 7 trata da capacitação como aspecto corretivo de carências profissionais já existentes em detrimento da antecipação de problemas futuros. Neste sentido, as universidades, em suas ações de capacitação, voltam-se mais para a correção de problemas do que para a prevenção e ao atingimento de objetivos e metas futuras, apresentando, conforme análise de Marras (2009), uma postura reativa e não proativa.

O baixo percentual de ocorrência da “antecipação de problemas e acontecimentos, buscando o atingimento de objetivos e metas futuros, numa ação prospectiva” como elemento a ser considerado nos levantamentos realizados pelas universidades, não está de acordo com o que apregoa Chiavenato (2010). Para este autor, é preciso tomar cuidado para que os programas de capacitação não se tornem um “círculo vicioso” de atendimento de carências, devendo haver o acréscimo de novas aprendizagens, voltadas à sobrevivência e ao desenvolvimento futuro da organização. Este resultado contrasta com o do Gráfico 5, que aponta missão, visão e objetivos organizacionais como os elementos organizacionais mais considerados. Por outro lado, o resultado deste Gráfico 7 corrobora o do Gráfico 4 que aponta o uso dos indicadores da avaliação de desempenho (que estão inclusos no item b: carências profissionais que já estão presentes).

A antecipação de problemas e acontecimentos foi considerado o ponto mais importante (76%), seguida das carências profissionais que já estão presentes (74%). O mapeamento de competências foi considerado o ponto menos importante dentre os três apresentados na pergunta (71%). Estes resultados aparecem em desacordo com Pereira e Silva

(2011), pois, para estes autores, é necessário que a própria administração pública conheça melhor as competências de seus gestores, uma vez que sua atuação profissional incide diretamente na agilidade, eficiência e eficácia das atividades prestadas pelo setor público. Ainda, segundo Pereira e Silva (2011), os gestores públicos se encontram inseridos numa conjuntura complexa, que se modifica rapidamente e que necessita de constantes ajustes e planejamento futuro.

Uma vez que dentre todos os itens apontados nas questões 5, 6 e 7 as responsabilidades dos gestores apareceram como o elemento mais utilizado no levantamento de necessidades de capacitação, com percentual de ocorrência de 56 %, questiona-se a existência de outros pontos não levantados na pesquisa que vêm sendo considerados pelas universidades ou se não há uma identificação clara do que se espera com a capacitação dos gestores. Os resultados também denotam que os levantamentos de necessidades de capacitação possuem uma ênfase maior na individualidade, abordando questões voltadas à pessoa do gestor, ficando em segundo plano as questões organizacionais e do seu contexto geral, e que também interferem no seu desempenho.

Sobre isso, Teixeira e Salomão (2013) recomendam a adoção de um diagnóstico de demandas de capacitação que envolva não só as necessidades de desenvolvimento individual, mas também as necessidades de mudanças na própria instituição.

### 6.3 QUANTO AO PLANEJAMENTO DAS AÇÕES DE CAPACITAÇÃO DOS GESTORES

Em se tratando dos itens considerados no planejamento de ações de capacitação pelas universidades, o Gráfico 8 demonstra que todos são considerados importantes, porém são pouco utilizados na prática. O alinhamento dos objetivos da capacitação de gestores às políticas, estratégias e metas organizacionais é o que ocorre com maior frequência (54%), sendo este também o aspecto considerado mais importante (79%), porém é possível denotar, inclusive pela correlação com dados dos outros gráficos, que são insuficientemente consideradas na prática.

As possibilidades de mudança ou aprimoramento que poderão ocorrer na própria organização e nos indivíduos, e o emprego de metodologias que considerem as experiências vivenciadas pelos participantes são os aspectos que aparecem em segundo lugar no percentual

de frequência (48% cada). Ao contrário do que apregoam os autores da Andragogia, percebe-se que as universidades utilizam pouco o emprego de metodologias que considerem as experiências vivenciadas pelos participantes. Este fato, conforme Donadio (1999) e Silva (2009) relaciona-se aos dados do Gráfico 1, no qual verificou-se a baixa adesão dos gestores às ações de capacitação promovidas.

Donadio (1999) e Silva (2009) atribuem a motivação para o aprendizado a uma metodologia vinculada à ação, na qual são utilizadas as experiências vivenciadas na prática em conexão com sua peculiar realidade e seu repertório profissional.

**Gráfico 8 - Aspectos considerados no planejamento da capacitação dos gestores**



**Fonte: Autoria própria.**

A integração com as demais áreas de recursos humanos (movimentação de pessoas, benefícios, qualidade de vida, cadastro, pagamento, aposentadorias) no planejamento de ações de capacitação dos gestores foi o aspecto apontado como menos frequente nas universidades pesquisadas (38%). Entretanto, para Chiavenato (2010), esta integração constitui um dos fatores que interferem no resultado das ações de capacitação, pois a área de

Recursos Humanos deve ser vista de uma forma abrangente e integrada, na qual todos os sistemas interagem e influenciam-se reciprocamente, afetando diretamente a área de capacitação.

Em relação ao grau de importância, “as possibilidades de mudança ou aprimoramento que poderão ocorrer na própria organização” e “o contexto da organização, envolvendo os subordinados dos gestores, seus pares ou sua clientela” aparecem em segundo e terceiro lugar, com percentual de 78% e 75%, respectivamente. Isso demonstra que os gestores pesquisados compreendem a importância de uma visão de futuro e de um planejamento integrado e alinhado às necessidades estratégicas da organização para o sucesso das ações de capacitação, no entanto, os baixos percentuais de ocorrência dos pontos elencados no planejamento das ações de capacitação indicam a falta de clareza quanto aos resultados esperados dessas ações. Esta situação, segundo Marchi *et al.* (2013), pode impedir o alcance dos seus reais objetivos, levando a um treinamento sem resultados efetivos.

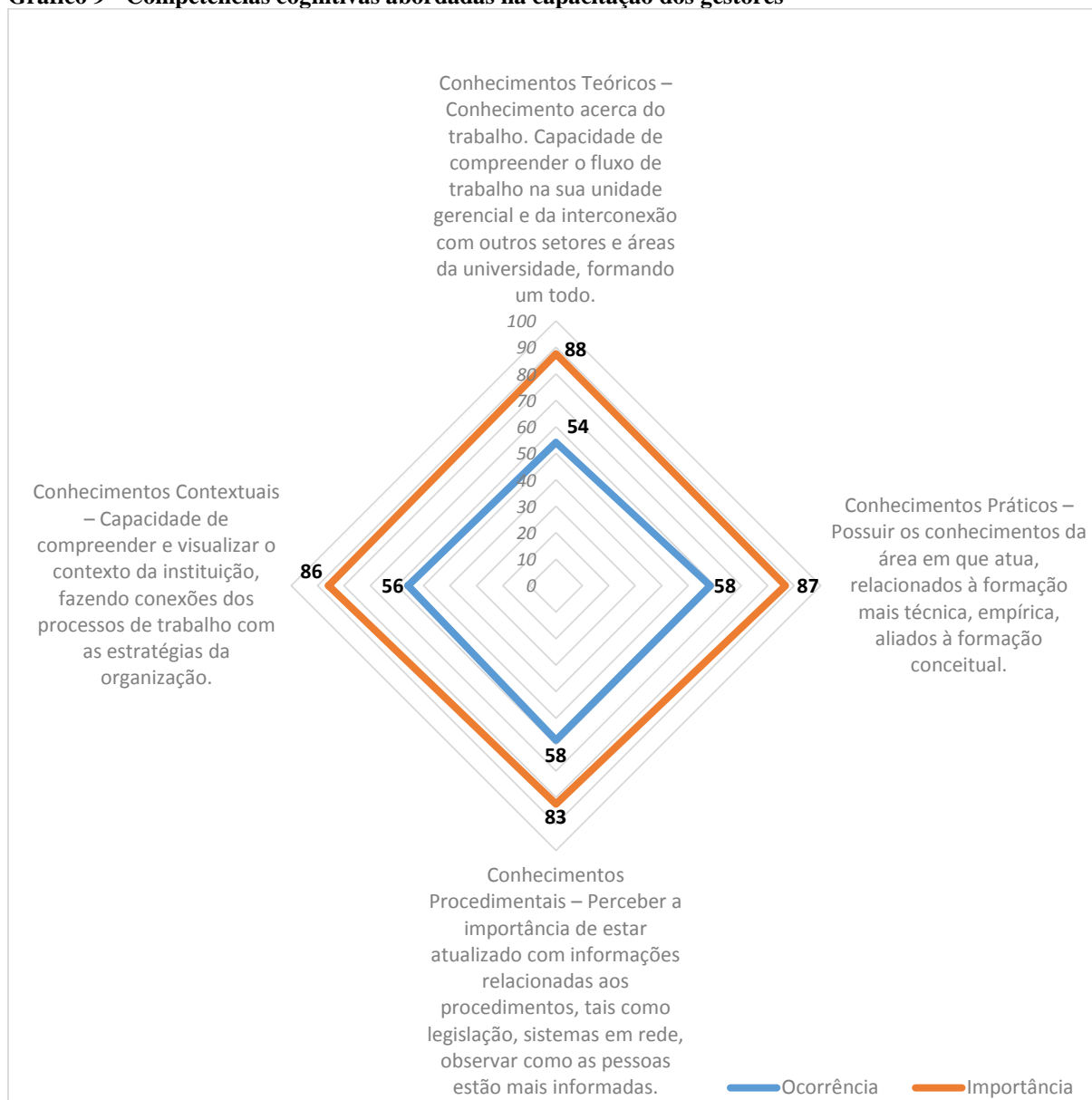
Quanto às competências cognitivas, há equilíbrio na relação entre os níveis de ocorrência e importância, como evidencia o Gráfico 9. No entanto, a diferença entre os percentuais de ocorrência e de importância é bastante acentuada.

Constata-se também que os níveis de importância atribuídos para três das quatro respostas da pergunta 9 estão entre aqueles com o percentual mais próximo de 100%: conhecimentos teóricos (88%), conhecimentos práticos (87%) e conhecimentos contextuais (86%). Em relação à abordagem de conhecimentos procedimentais, foi atribuído um menor nível de importância (83%).

Por outro lado, o menor nível de ocorrência nas capacitações foi atribuído à abordagem de competências envolvendo conhecimentos teóricos (54%), que trata dos conhecimentos acerca do fluxo de trabalho da unidade gerencial e da conexão com os outros setores e áreas da universidade. Este aspecto, no entanto, foi justamente aquele que os pesquisados apontaram como sendo o mais importante para a sua universidade. As abordagens de conhecimentos práticos e procedimentais são as mais frequentes (58%), seguidas dos conhecimentos contextuais (56%). O nível de importância atribuído às quatro formas de conhecimentos que compõe a competência cognitiva, denota a relevância de se abordar o desenvolvimento de tal competência nas capacitações de gestores.



**Gráfico 9 - Competências cognitivas abordadas na capacitação dos gestores**



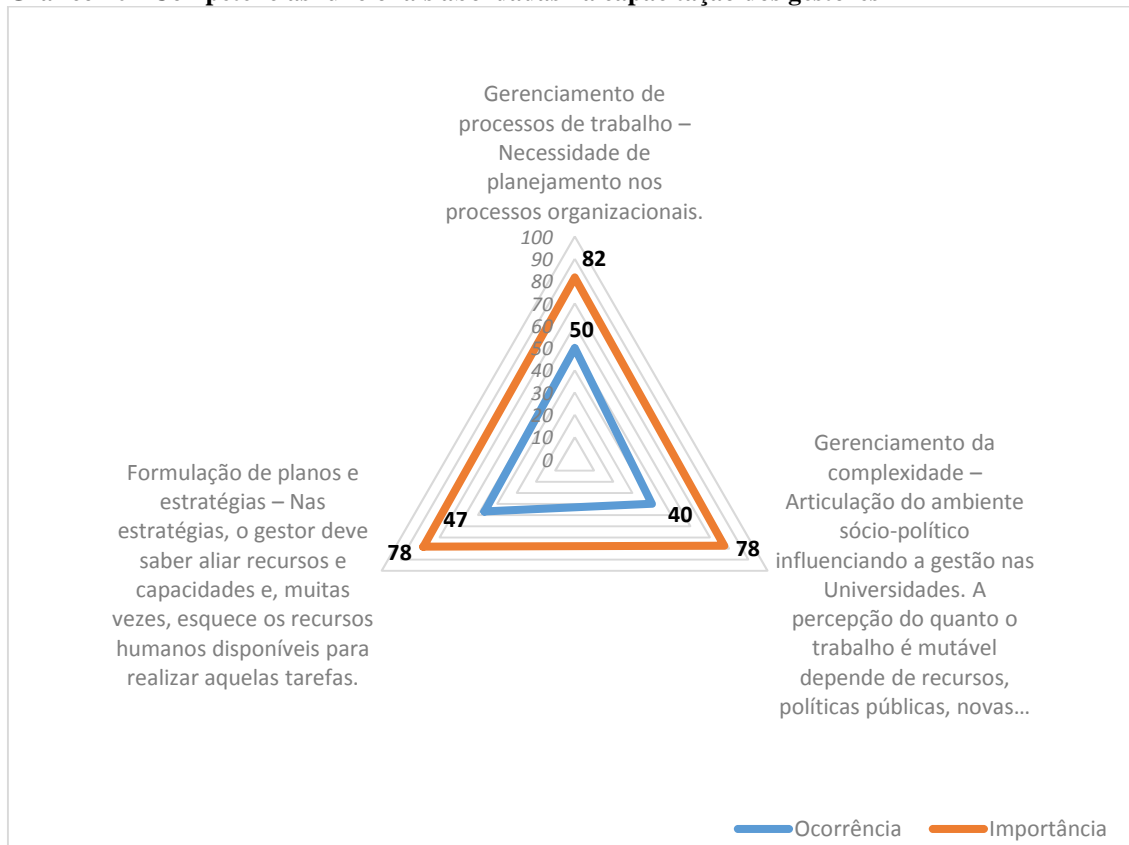
**Fonte: Autoria própria.**

O Gráfico 10 indica que a abordagem de competências funcionais nas ações de capacitação ocorre com pouca intensidade. Dentre as três competências apontadas nesta pergunta, a que é abordada com maior frequência é o gerenciamento dos processos de trabalho, seguido da formulação de planos e estratégias. O gerenciamento de complexidade foi o item menos apontado como integrante das capacitações realizadas (40%).

A atribuição de importância a estas três competências funcionais segue a mesma ordem apresentada para os níveis de ocorrência. Destaca-se que a diferença entre o grau de importância atribuído e a frequência com que o gerenciamento de complexidade é abordado,

demonstra que este é um item que merece atenção para a elaboração de propostas de capacitação futuras.

**Gráfico 10 - Competências funcionais abordadas na capacitação dos gestores**

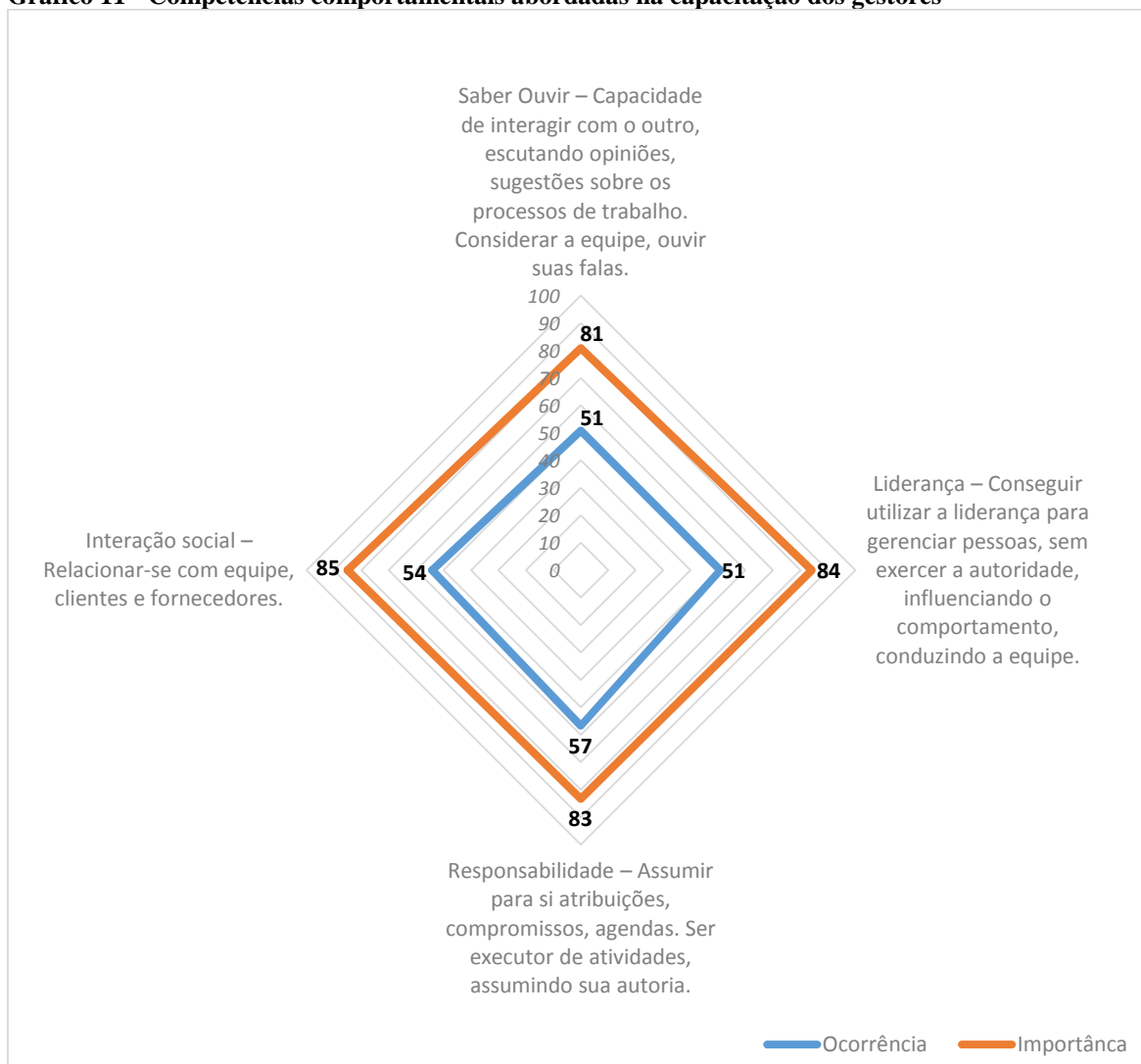


**Fonte: Autoria própria.**

Em relação à abordagem de competências comportamentais, observa-se que há novamente uma diferença significativa entre os níveis de ocorrência e importância. A abordagem que ocorre com maior frequência refere-se à competência responsabilidade (57%), em primeiro lugar. A interação social é a segunda competência a ser abordada (54%) e, por último, estão o saber ouvir e a liderança (51% cada).

Por outro lado, o nível de importância mais alto foi atribuído à competência interação social (85%), seguida da liderança (84%) e da responsabilidade (83%). Saber ouvir foi a competência considerada menos importante dentre todas. A competência liderança foi a que apresentou maior diferença entre os níveis de ocorrência e de importância, ou seja, muito importante, porém, pouco utilizada na prática, denotando um ponto de atenção a ser considerado, conforme demonstra o Gráfico 11.

**Gráfico 11 - Competências comportamentais abordadas na capacitação dos gestores**



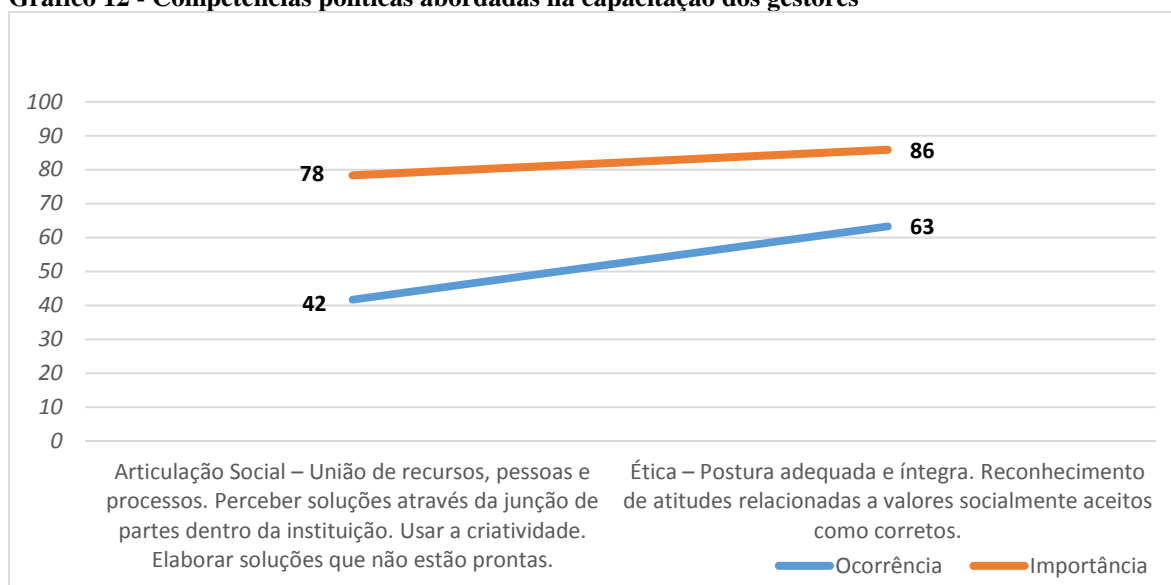
**Fonte: Autoria própria.**

Dentre as competências políticas, percebe-se no Gráfico 12 que a importância, mais elevada, é atribuída à abordagem da ética, que atingiu 86%. Este aspecto aparece dentre os dez indicadores considerados mais importantes para as universidades e bem acima da outra competência política apresentada para análise: a articulação social. O nível de ocorrência da abordagem das competências políticas nas capacitações segue esta mesma lógica, porém, com pontuação mais baixa: a ética é mais frequentemente abordada (63%) do que a articulação social (42%). O gráfico denota, portanto, a relevância da ética como competência política a ser desenvolvida.

Constata-se que existe uma grande preocupação com a abordagem da ética nas capacitações dos gestores, sendo esta a competência mais abordada nas capacitações, aparecendo como a terceira competência considerada mais importante a ser desenvolvida,

conforme se verifica no Quadro 16. Esta ênfase, certamente encontra-se associada ao momento político atual, no qual diversos casos de corrupção têm sido divulgados e discutidos nacionalmente e vêm ao encontro do que preconiza Schikmann (2011) ao enfatizar um cenário de maior exigência por transparência e ética no setor público.

**Gráfico 12 - Competências políticas abordadas na capacitação dos gestores**



**Fonte: Autoria própria.**

A análise comparativa das respostas às perguntas 9, 10, 11 e 12, relacionadas aos quatro tipos de competências abordadas nas capacitações, e apresentada no Quadro 16, permite observar uma alta importância, mas uma baixa utilização prática de tais competências. Esse resultado confirma o Gráfico 7 que aponta o baixo uso do mapeamento de competências em contraste com a alta importância a ele atribuída para a elaboração do diagnóstico de demandas de capacitação dos gestores.

**Quadro 16 - Análise comparativa entre os quatro tipos de competências abordadas na pesquisa (continua)**

% Ocorrência - Competências			% Importância - Competências		
CP	Ética – Postura adequada e íntegra. Reconhecimento de atitudes relacionadas a valores socialmente aceitos como corretos.	63	CC	Conhecimentos Teóricos – Conhecimento acerca do trabalho. Capacidade de compreender o fluxo de trabalho na sua unidade gerencial e da interconexão com outros setores e áreas da universidade, formando um todo.	88
CC	Conhecimentos Práticos – Possuir os conhecimentos da área em que atua, relacionados à formação mais técnica, empírica, aliados à formação conceitual.	58	CC	Conhecimentos Práticos – Possuir os conhecimentos da área em que atua, relacionados à formação mais técnica, empírica, aliados à formação conceitual.	87

**Quadro 16- Análise comparativa entre os quatro tipos de competências abordadas na pesquisa (conclusão)**

% Ocorrência - Competências			% Importância - Competências		
CC	Conhecimentos Procedimentais – Perceber a importância de estar atualizado com informações relacionadas aos procedimentos, tais como legislação, sistemas em rede, observar como as pessoas estão mais informadas.	58	CP	Ética – Postura adequada e íntegra. Reconhecimento de atitudes relacionadas a valores socialmente aceitos como corretos.	86
CCP	Responsabilidade – Assumir para si atribuições, compromissos, agendas. Ser executor de atividades, assumindo sua autoria.	57	CC	Conhecimentos contextuais – Capacidade de compreender e visualizar o contexto da instituição, fazendo conexões dos processos de trabalho com as estratégias da organização.	86
CC	Conhecimentos contextuais – Capacidade de compreender e visualizar o contexto da instituição, fazendo conexões dos processos de trabalho com as estratégias da organização.	56	CCP	Interação social – Relacionar-se com equipe, clientes e fornecedores.	85
CC	Conhecimentos Teóricos – Conhecimento acerca do trabalho. Capacidade de compreender o fluxo de trabalho na sua unidade gerencial e da interconexão com outros setores e áreas da universidade, formando um todo.	54	CCP	Liderança – Conseguir utilizar a liderança para gerenciar pessoas, sem exercer a autoridade, influenciando o comportamento, conduzindo a equipe.	84
CCP	Interação social – Relacionar-se com equipe, clientes e fornecedores.	54	CC	Conhecimentos Procedimentais – Perceber a importância de estar atualizado com informações relacionadas aos procedimentos, tais como legislação, sistemas em rede, observar como as pessoas estão mais informadas.	83
CCP	Saber ouvir – Capacidade de interagir com o outro, escutando opiniões, sugestões sobre os processos de trabalho. Considerar a equipe, ouvir suas falas.	51	CCP	Responsabilidade – Assumir para si atribuições, compromissos, agendas. Ser executor de atividades, assumindo sua autoria.	83
CCP	Liderança – Conseguir utilizar a liderança para gerenciar pessoas, sem exercer a autoridade, influenciando o comportamento, conduzindo a equipe.	51	CF	Gerenciamento de processos de trabalho – Necessidade de planejamento nos processos organizacionais.	82
CF	Gerenciamento de processos de trabalho – Necessidade de planejamento nos processos organizacionais.	50	CCP	Saber ouvir – Capacidade de interagir com o outro, escutando opiniões, sugestões sobre os processos de trabalho. Considerar a equipe, ouvir suas falas.	81
CF	Formulação de planos e estratégias – Nas estratégias, o gestor deve saber aliar recursos e capacidades e, muitas vezes, esquece os recursos humanos disponíveis para realizar aquelas tarefas.	47	CF	Formulação de planos e estratégias – Nas estratégias, o gestor deve saber aliar recursos e capacidades e, muitas vezes, esquece os recursos humanos disponíveis para realizar aquelas tarefas.	78
CP	Articulação Social – União de recursos, pessoas e processos. Perceber soluções através da junção de partes dentro da instituição. Usar a criatividade. Elaborar soluções que não estão prontas.	42	CP	Articulação Social – União de recursos, pessoas e processos. Perceber soluções através da junção de partes dentro da instituição. Usar a criatividade. Elaborar soluções que não estão prontas.	78
CF	Gerenciamento da complexidade – Articulação do ambiente sóciopolítico influenciando a gestão nas Universidades. A percepção do quanto o trabalho é mutável depende de recursos, políticas públicas, novas legislações. Formulação de planos e estratégias.	40	CF	Gerenciamento da complexidade – Articulação do ambiente sóciopolítico influenciando a gestão nas Universidades. A percepção do quanto o trabalho é mutável depende de recursos, políticas públicas, novas legislações. Formulação de planos e estratégias.	78

CC – Competência Cognitiva, CCP – Competência Comportamental, CF – Competência Funcional, CP – Competência Política.

Fonte: Autoria própria.

O Quadro 16 demonstra também que, com exceção da Ética, as competências mais abordadas e valorizadas pelas universidades pesquisadas são as Cognitivas e as Comportamentais, ficando à frente de todas as Competências Funcionais apontadas, as quais envolvem formular e gerenciar planos, processos e estratégias (PEREIRA; SILVA, 2011). Dessa forma, questões nitidamente afetas aos papéis gerenciais, como o gerenciamento de processos de trabalho, a formulação de projetos, planos e estratégias e o gerenciamento da complexidade, aparecem muito pouco nas capacitações e sua importância é menor em relação às demais competências.

Observa-se também que a competência política “articulação social” é pouco abordada nas capacitações, sendo percebida como pouco importante pelas universidades. Isto corrobora os resultados da pesquisa de Silva *et al.* (2001), na qual os gestores ressaltam a importância de haver treinamentos sobre questões legalistas, instrumentos de administração, recursos de informática, de gestão financeira e ainda rotinas administrativas.

Assim, a análise geral da abordagem de competências nas ações de capacitação das universidades e o grau de importância a elas atribuído permite constatar que estas instituições, de modo geral, valorizam pouco a atuação dos gestores como estratégica para o desenvolvimento organizacional, ficando em segundo plano o seu papel como planejadores, formuladores de novas estratégias, inovadores e empreendedores, cuja postura dinâmica e sistêmica pode buscar soluções criativas e articuladas, envolvendo diversos segmentos institucionais. Esta constatação corrobora alguns dos mitos a respeito do trabalho dos gerentes apontados por Mintzberg (1986): os gerentes são planejadores sistemáticos e reflexivos e não executam atividades de rotina. Na verdade, para este autor, as atividades dos gerentes se caracterizam pela brevidade, variedade e descontinuidade, estando firmemente orientados para a ação e seu trabalho administrativo envolve deveres rotineiros, não apresentando inclinações para atividades de reflexão.

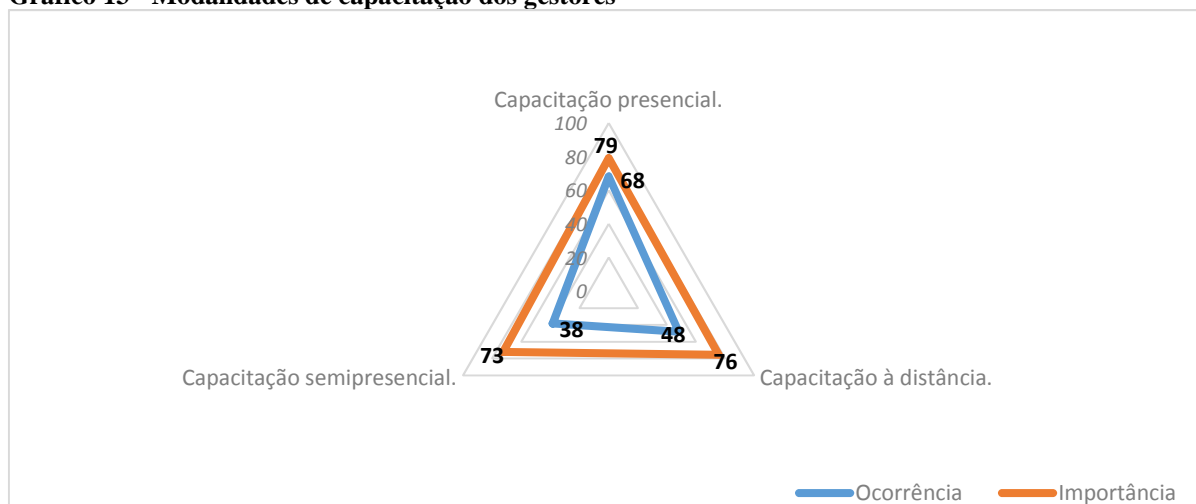
Os resultados obtidos corroboram o pensamento de Guedes *et al.* (2013) sobre a falta de cultura das organizações públicas para estabelecer metas, assim como o de Matias-Pereira, que considera necessária a compreensão da administração pública de uma forma sistêmica e estratégica pelos seus servidores, o que exige um processo constante de reflexão e atualização (MATIAS-PEREIRA, 2010).

Pires e Macedo (2006) explicam que a cultura burocrática, centralizadora, e a rigidez estrutural das organizações públicas interferem na definição dos seus processos internos, na relação com inovações e mudança, na formação dos valores e crenças

organizacionais e nas políticas de recursos humanos, incluindo-se, portanto, a política de capacitação dos gestores.

Em relação às modalidades de capacitação utilizadas, pode-se observar no Gráfico 13 que todas são consideradas importantes de forma equilibrada, porém há pouca utilização das modalidades a distância e semipresencial, em relação à capacitação presencial. A modalidade considerada menos importante foi a semipresencial, que também é a menos utilizada. A diferença entre o nível de ocorrência e de importância deste item é a mais elevada, indicando um aspecto a ser analisado em uma possível estrutura de referência para capacitar os gestores. Questiona-se, diante deste resultado, qual seria o motivo para as demais modalidades serem tão pouco utilizadas.

**Gráfico 13 - Modalidades de capacitação dos gestores**



**Fonte: Autoria própria.**

Além das modalidades a distância serem relativamente novas e, portanto, passíveis de certa resistência no seu emprego, a baixa frequência da sua utilização se justifica pela questão orçamentária restritiva do setor público. Segundo Mota (2003), a capacitação a distância apresenta custos iniciais elevados em função do envolvimento de vários profissionais em sua produção, ainda que estes custos diminuam à medida que o processo vai sendo implementado, gerando um custo individual baixo a médio prazo.

O Gráfico 14 indica que, para a realização de ações de capacitação, as estratégias mais utilizadas são os cursos, que aparecem em primeiro lugar (74%), seguidos do treinamento em serviço (51%), da leitura de manuais e publicações (48%), das ferramentas de TI (45%) e dos encontros para disseminar conhecimentos (43%). Formas menos

convencionais, tais como: rodízios, dramatizações ou jogos ocorrem com frequência bem menor.

De modo geral, o grau de importância atribuído às estratégias utilizadas corresponde ao seu percentual de ocorrência de forma equilibrada, estando em primeiro lugar os cursos, seguidos do treinamento em serviço, dos encontros para disseminar conhecimentos e da leitura de manuais, roteiros e outras publicações. Da mesma forma, a importância atribuída a formas menos convencionais mostrou-se menor para as universidades respondentes.

O elevado percentual de ocorrência e de importância atribuído aos cursos contrasta com os dados sobre a técnica de aula expositiva, que costuma ser a base dos cursos. Esta informação denota que, nas universidades, os cursos são considerados importantes e possivelmente mais viáveis de serem operacionalizados, porém a metodologia utilizada não deve se restringir à exposição de conteúdo, aparecendo como item bastante valorizado a disseminação de conhecimentos (75%), a qual talvez possa ser agregada ao formato de curso, trazendo uma abordagem mais participativa.

O treinamento *on the job* foi o segundo item de maior importância (76%), e mostrou-se relativamente utilizado, com percentual de ocorrência de 51%. Este formato se distancia dos cursos tradicionais, demandando uma provável mudança de paradigma e o entendimento da capacitação como atribuição não só das áreas de gestão de pessoas, mas dos demais gestores e/ou colegas de setor, uma vez que requer o acompanhamento de um “supervisor” (MOTA, 2003). Pode-se considerar que este formato, bem como a leitura de manuais e publicações é empregada pelas universidades em função do seu baixo custo e por serem voltados a conhecimentos práticos ou ao desenvolvimento de habilidades específicas, apresentando resultados objetivos (MOTA, 2003).

O baixo grau de ocorrência atribuído às discussões em grupo, dramatizações, estudos de caso e jogos diminui a riqueza das ações de capacitação. Segundo Cavalcanti (1999), estas técnicas ou estratégias de ensino permitem o compartilhamento de conhecimentos e reforça a autoestima dos participantes. O autor afirma, ainda, que o emprego destas técnicas necessita de uma análise prévia das necessidades do grupo, para que haja sintonia entre as experiências de vida e os problemas e casos discutidos. A questão que trata do maior envolvimento dos participantes (gestores) no levantamento de necessidades e no planejamento das ações de capacitação foi analisada anteriormente na apresentação dos Gráficos 3, 4, 5 e 8.



Gráfico 14 - Estratégias /técnicas utilizadas na capacitação dos gestores



Fonte: Autoria própria.

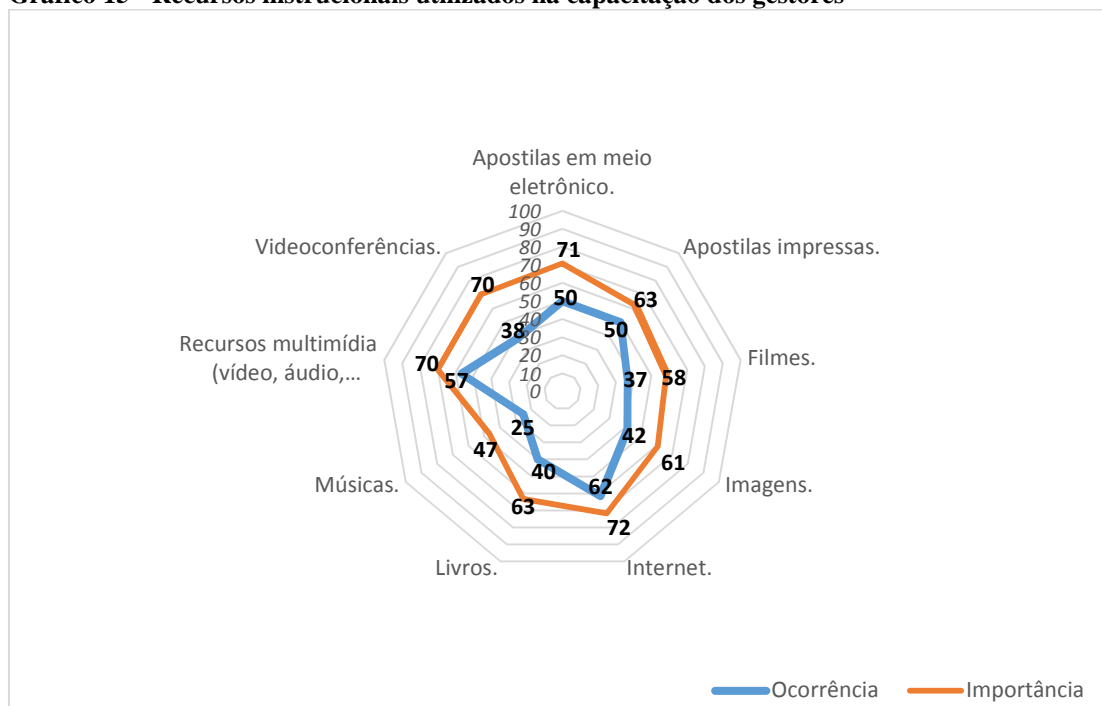
Os recursos instrucionais mais utilizados são as multimídias, a Internet e as apostilas eletrônicas ou impressas. Este resultado confirma a utilização de cursos como forma mais frequente utilizada para capacitação de gestores, conforme o indicado no Gráfico 14. Já os recursos menos tradicionais, como músicas, filmes, videoconferências e livros são pouco utilizados. Quanto ao percentual de importância, recursos multimídia, Internet e apostilas foram os mais elevados.

Destaca-se no Gráfico 15 as videoconferências, que apesar de constarem entre os meios menos utilizados (38%), aparecem no mesmo nível de importância atribuído aos recursos multimídia (70%). Observa-se, assim, que o uso de recursos que possibilitem aprendizado e comunicação a distância, ainda que não sejam utilizados, são valorizados pelo seu grande alcance.

Denota-se pela análise dos Gráficos 13, 14 e 15 que as universidades parecem não estar preparadas para adotar estratégias menos convencionais de aprendizado e nem modalidades de ensino a distância para a capacitação dos seus gestores. Esta constatação vem

ao encontro da observação de Pires e Macedo (2006) sobre a estruturação consolidada e estável das organizações públicas e sua resistência, de modo geral, à adoção de novos processos de trabalho e à implantação de novas tecnologias.

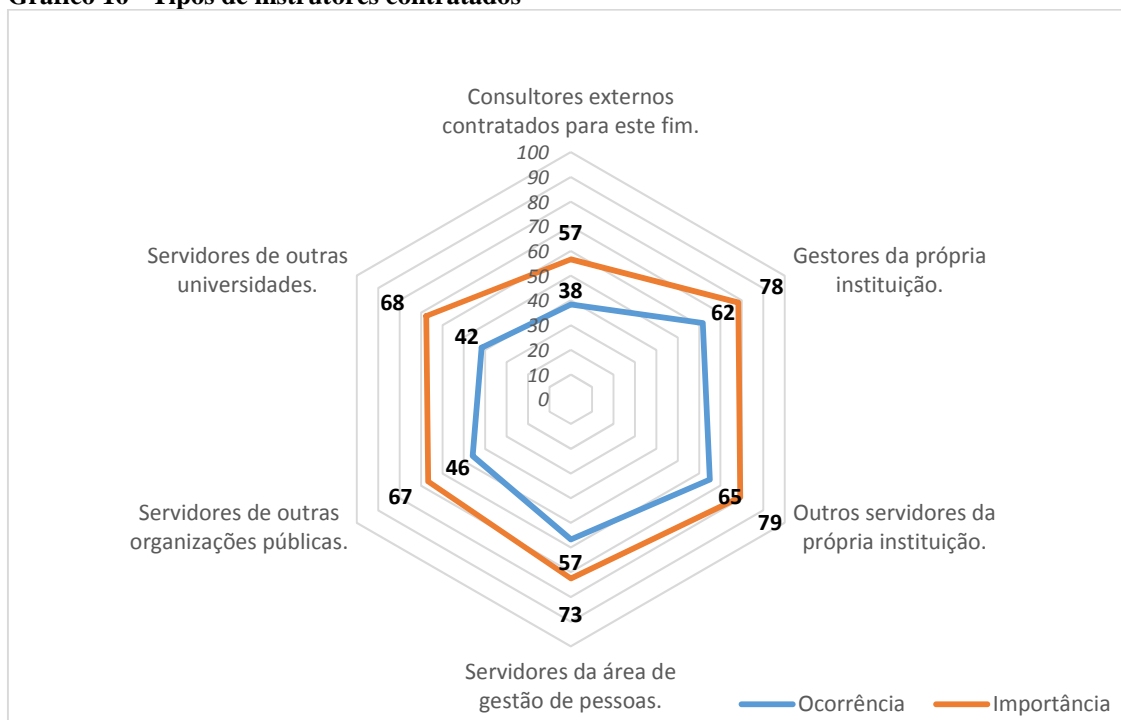
**Gráfico 15 - Recursos instrucionais utilizados na capacitação dos gestores**



**Fonte: Autoria própria.**

O Gráfico 16 demonstra que, para as universidades, a importância maior está na contratação de instrutores da própria instituição, valorizando assim seu quadro de servidores, sendo estes três os tipos de instrutores mais frequentemente contratados, enquanto que para a contratação de consultores externos foram atribuídos os menores percentuais de importância e de ocorrência. Neste sentido, o percentual maior de ocorrência ficou com a contratação de servidores da instituição de modo geral, seguido dos gestores pertencentes ao quadro de servidores e dos servidores da área de gestão de pessoas.

Este cenário pode estar associado ao fato de serem instituições de ensino, as quais contam com pessoas aptas a atuar como instrutores, além das políticas de valorização de pessoas e da própria PNPD, a dificuldade em estabelecer parcerias com outras instituições, o custo mais elevado e a exigência de processos licitatórios para contratação de consultores externos.

**Gráfico 16 - Tipos de instrutores contratados**

Fonte: Autoria própria.

#### 6.4 QUANTO À AVALIAÇÃO DAS AÇÕES DE CAPACITAÇÃO DOS GESTORES

Apesar da elevada importância atribuída a todas as etapas da avaliação das ações de capacitação, observa-se que apenas a etapa inicial (avaliação de reação) apresenta um elevado percentual de ocorrência, corroborando o que é afirmado por Dutra (2005) de que, de modo geral, nas capacitações, aplica-se apenas esta etapa da avaliação, a qual muitas vezes sequer tem seus resultados tabulados. No entanto, Bastos (1994) afirma que seus resultados devem ser analisados com cuidado, pois não deixam de ser importantes. Chiavenato (2010) corrobora este resultado ao afirmar que a avaliação de reação é a mais simples e fácil de se aplicar, sendo, portanto, a mais utilizada.

Percebe-se assim, que as etapas de avaliação da aprendizagem, de comportamento no cargo, organizacional e de resultado final são pouco realizadas, apesar de terem obtido pontuações significativas quando a questão se voltou ao seu grau de importância dentro das universidades. A etapa de avaliação organizacional, que aborda as mudanças causadas na organização em decorrência da capacitação realizada, foi a que apresentou maior discrepância entre os percentuais de ocorrência e de importância (44). Ainda, analisando esta diferença entre os percentuais, a etapa de avaliação de comportamento no cargo, que aborda a

ocorrência de mudanças no comportamento do indivíduo, que passa a aplicar o que aprendeu, também mostrou discrepância elevada, com uma diferença de 36 pontos.

**Gráfico 17 - Formas de avaliação de capacitação dos gestores**



**Fonte: Autoria própria.**

Pode-se perceber que as universidades, apesar de reconhecerem sua importância, quase não aplicam metodologias de avaliação de ações de capacitação que vão além da etapa inicial de reação. Este resultado confirma a análise de Gil (2012), de que a avaliação é uma atividade delicada e complexa, que costuma ser deixada em segundo plano ou mesmo não realizada, sendo considerado um dos pontos mais críticos da capacitação.

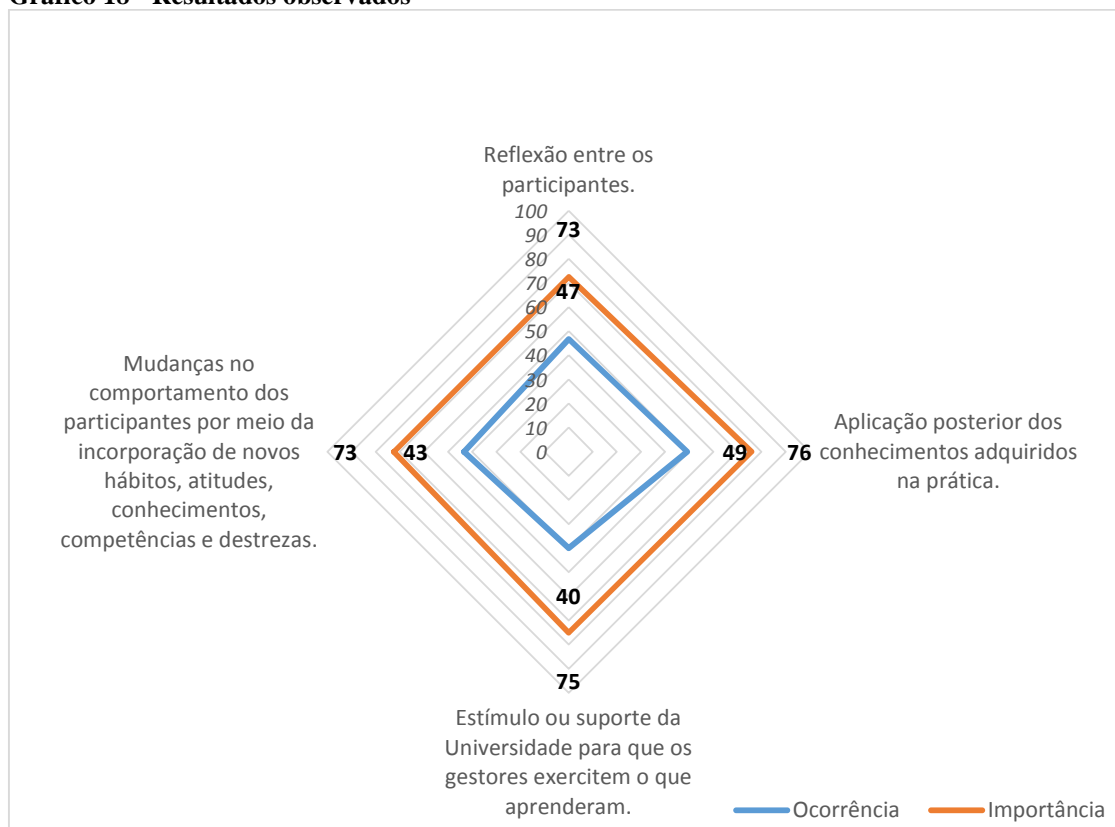
O fato de as outras formas de avaliação não serem tão utilizadas pode estar associado aos dados dos outros gráficos que apontam não haver clareza quanto aos objetivos das capacitações de gestores ou sobre quais aspectos se busca capacitar, incluindo a

insuficiência do acompanhamento de seu desempenho enquanto indicador para a capacitação. Ou seja, são feitas capacitações, mas não se sabe bem o que se espera alcançar com elas e, portanto, não se sabe exatamente o que medir/avaliar. Marras (2009) aborda esta questão defendendo a importância de planejamentos e programas de capacitação cuidadosamente bem elaborados, com metas que permitam a aferição de resultados, ou, pelo menos, subsidiem a decisão de saber se a relação custo-benefício foi conseguida ou não.

## 6.5 QUANTO AOS RESULTADOS DA CAPACITAÇÃO DOS GESTORES

O Gráfico 18 demonstra o equilíbrio existente entre os níveis de ocorrência e de importância apontados, no qual a observação de resultados apresenta baixa ocorrência, com percentuais entre 40 e 49%. O gráfico demonstra ainda que os resultados, quando são verificados, na maior parte das vezes, o são por meio da aplicação dos conhecimentos adquiridos pelos treinados e pela reflexão que ocorre entre os participantes. Em seguida, aparecem a incorporação de novos hábitos e atitudes e, por último, o estímulo ou suporte da universidade para o exercício do aprendizado.

**Gráfico 18 - Resultados observados**



**Fonte: Autoria própria.**

O percentual relativo ao grau de importância da observação de resultados da capacitação dos gestores também se apresentou pouco elevado. Destaca-se que a diferença maior entre ocorrência e importância foi atribuída à observação de estímulo ou suporte por parte das universidades para o exercício prático do aprendizado.

Denota-se, portanto, que há pouca aferição de resultados e que esta não tem grande relevância para as universidades pesquisadas. Este aspecto pode gerar o descrédito sobre as áreas que atuam com capacitação nas instituições, por, aparentemente, gerarem muitos gastos e poucos resultados, pois como explica Marras (2009), as ações de capacitação requerem um retorno razoável do investimento, em função de seus custos com materiais, instrutores, tempo empregado, entre outros. Também para Chiavenato (2012) o treinamento deve ser avaliado em relação ao seu custo, ao atendimento de demandas dos participantes e aos resultados oferecidos à organização. Bastos (1994) corrobora ao afirmar que a capacitação deve ser avaliada no sentido de se obter dados objetivos que possam demonstrar que se trata de investimentos e não despesas para a organização.

Os resultados dos Gráficos 17 e 18 estão correlacionados aos anteriores: se não há um planejamento claro sobre quem e o que precisa ser capacitado e quais os resultados esperados, não se sabe ao certo o que deve ser avaliado, e, portanto, não é possível perceber o alcance de resultados que demonstrem se tratar de uma relação custo/benefício vantajosa.

## 6.6 EXTRATO DOS PRINCIPAIS RESULTADOS

As respostas obtidas pelos gestores das quarenta universidades pesquisadas permitiram a constatação de tendências no que se refere ao modo como estas instituições vêm realizando as ações de capacitação de seus gestores. Também foi possível inferir quais os aspectos considerados mais relevantes para as universidades em relação à capacitação de seus gestores, mesmo aqueles que não vêm sendo aplicados atualmente em suas ações.

Para esta análise, o grupo de respostas foi ordenado de acordo com a pontuação obtida para os níveis de ocorrência e de importância e dividido em dois subgrupos: as respostas com percentual mais elevado e as com percentual mais baixo. Desse modo, constata-se que as universidades pesquisadas capacitam seus gestores por meio da realização de cursos presenciais, ministrados por servidores ou gestores da própria instituição, muitas vezes da própria área de recursos humanos. Os recursos instrucionais utilizados são multimídias (vídeo, áudio, animações, entre outros), a Internet, apostilas por meio impresso

ou digital. A capacitação de gestores também ocorre por meio de treinamento em serviço (*on the job*). Modalidades menos convencionais como grupos de estudos, comunidades de aprendizagem, estudos de caso, estágios ou rodízios, entre outras, são muito pouco utilizadas.

Existe, nas universidades pesquisadas, o incentivo e a possibilidade de liberação dos gestores para que participem de tais ações durante seu horário de trabalho. Os participantes de tais ações são, em sua maioria, os gestores de nível operacional (chefes de divisões e seções administrativas, de laboratórios, entre outros) e os de níveis estratégico e tático participam menos. De modo geral, constata-se que é baixa a frequência com que os gestores demonstram interesse em participar de ações internas de capacitação.

As universidades pesquisadas realizam levantamento de necessidades de capacitação dos gestores, por meio da aplicação de questionários, no qual há o envolvimento dos subordinados dos gestores a serem capacitados. Em menor escala, é utilizada a análise dos resultados da avaliação de desempenho. Estes levantamentos de necessidades levam em consideração, principalmente, a missão, a visão e os objetivos organizacionais; a adoção de novas tecnologias; as responsabilidades dos gestores e os requisitos e especificações dos seus cargos, todavia, denota-se que o mapeamento de competências é uma prática pouco comum. Métodos menos convencionais, tais como: observações, discussões em grupo, aplicação de testes, são menos utilizados.

O planejamento das ações procura alinhar seus objetivos às políticas, estratégias e metas organizacionais. As capacitações realizadas pelas instituições pesquisadas procuram desenvolver competências cognitivas que abordam conhecimentos práticos da área de atuação dos gestores, voltados à formação mais técnica, empírica, aliados à formação conceitual. Também foram apontados como recorrentes os conhecimentos procedimentais que se referem à atualização quanto a informações relacionadas à legislação, sistemas em rede e informações em geral. Ainda, dentre as competências cognitivas, foram apontadas a capacidade de compreender e visualizar o contexto da instituição e de fazer conexões dos processos de trabalho com as estratégias da organização e também, a capacidade de compreender o fluxo de trabalho da unidade gerencial e da interconexão com outros setores e áreas da universidade, formando um todo.

As universidades também procuram capacitar seus gestores quanto à necessidade de planejamento nos processos organizacionais (competência funcional). Quanto ao desenvolvimento de competências comportamentais, as ações de capacitação realizadas abordam a responsabilidade gerencial, o relacionamento interpessoal, a capacidade de interagir e saber ouvir opiniões, sugestões e a liderança no gerenciamento de pessoas,

influenciando comportamentos e conduzindo a equipe. As ações de capacitação de gestores também inserem em seus conteúdos a ética, enquanto competência política, na qual se incorpora uma postura adequada e íntegra por parte dos gestores, com atitudes relacionadas a valores socialmente aceitos como corretos.

As capacitações são avaliadas considerando-se as opiniões dos treinados quanto ao conteúdo trabalhado, aos métodos utilizados, à atuação do instrutor, ao material disponibilizado, ao local, ambiente e horários. Este tipo de avaliação corresponde à primeira etapa do processo avaliativo chamado avaliação de reação. A segunda etapa (avaliação de aprendizagem), que considera a aquisição de novos conhecimentos, o aprimoramento de habilidades e desenvolvimento de atitudes após a capacitação, também ocorre, porém em uma frequência menor.

Os aspectos que indicam a percepção de resultados das capacitações realizadas encontram-se entre as respostas com pontuações de menor ocorrência. Dentre as respostas apresentadas, a aplicação posterior dos conhecimentos adquiridos na prática é o item mais percebido e o estímulo ou suporte da Universidade para que os gestores exercitem o que aprenderam é o menos observado.

Chama a atenção nos resultados obtidos a discrepância, ou diferença observada entre os graus de ocorrência e de importância de alguns dos pontos avaliados. Isto significa que existem quesitos da capacitação de gestores que são considerados relevantes para as universidades, mas não estão ocorrendo ou ocorrem com baixa frequência. Destaca-se que, entre tais aspectos mais discrepantes, encontram-se alguns que dizem respeito à própria política de capacitação que ocorre na universidades e à participação dos gestores nesta política.

Neste sentido, a participação dos gestores em nível estratégico (reitor e vice reitor, pró-reitores e pró-reitores adjuntos, diretores e assessores, entre outros) é o item que apresentou a mais elevada diferença. A própria participação dos gestores em ações de capacitação promovidas pela própria universidade foi um item que, avaliado como bastante importante, apresentou, proporcionalmente, baixa ocorrência, seguida da participação dos gestores de nível tático (chefes de departamentos acadêmicos, coordenadores de curso, chefes de departamentos administrativos, entre outros).

Também aparecem como quesitos importantes, porém pouco frequentes, a demonstração de interesse por parte dos gestores em participar de ações internas de capacitação. Estes pontos, considerados relevantes, porém pouco frequentes nas Universidades, são questões que remetem justamente à adesão por parte dos gestores aos



programas de capacitação e a baixa participação do nível estratégico já pode ser considerado um fator que contribui para tal situação.

Observa-se que houve diferenças significativas entre os níveis de ocorrência e importância atribuídos à questão da consideração de aspectos organizacionais para o levantamento de necessidades de treinamento. Foram eles: avarias em equipamentos e instalações, erros e desperdícios, quantidade de acidentes de trabalho, baixo nível de cooperação e absentismo. Pode-se perceber que se tratam de questões que necessitam de estudos, medições e acompanhamentos apropriados, gerando quantificações e indicadores, sendo que tais práticas de gestão são pouco adotadas no setor público.

Também constata-se diferenças entre os níveis de ocorrência e importância atribuídos a uma das etapas do processo de avaliação das ações de capacitação, que diz respeito a mudanças causadas na organização em decorrência da capacitação (avaliação organizacional) e ao mapeamento de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes). Tais quesitos, apesar do reconhecimento de sua importância, também são de difícil aplicabilidade no setor público, tendo em vista as peculiaridades de sua estrutura e da formação de seu quadro de servidores concursados.

Percebe-se, portanto, que os gestores pesquisados demonstram que há o entendimento, no contexto das universidades, sobre os aspectos e elementos que devem ser empregados nos programas de capacitação de gestores, para que se tornem estratégicos e apresentem resultados efetivos para a organização e para a sociedade; no entanto, na prática, as capacitações realizadas mostram-se distantes de tal perspectiva. Estas constatações remetem ao que dizem Rorato e Dias (2011) e Pires e Macedo (2006) sobre haver um duelo de forças entre o “novo e o velho” no âmbito das organizações públicas, caracterizado pela atual necessidade de mudanças e inovações em oposição ao ritmo e à burocracia tradicionalmente estabelecidas neste setor. Rorato e Dias (2011) reforçam tal discussão, afirmando que este conflito é ainda mais gritante quando se trata das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) pelos obstáculos burocráticos encontrados frente ao aperfeiçoamento dos processos de gestão “do ensino, da pesquisa e da extensão”. Os dados gerais agrupados em tabelas por grau de ocorrência, de importância e de diferença entre os dois graus, encontram-se apresentados no Apêndice B, permitindo assim sua análise comparativa.

## 6.7 PROPOSTA DE ESTRUTURA DE REFERÊNCIA PARA A CAPACITAÇÃO DOS GESTORES

A análise dos resultados da pesquisa e sua correlação com aspectos tratados pela literatura a respeito da capacitação dos gestores permitiu a elaboração da proposta de uma estrutura de referência para capacitação de gestores, bem como a formulação de sugestões e recomendações. As etapas que compõe a estrutura proposta deverão estar alinhadas ao Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, das Universidades. Acredita-se que esta proposta poderá ser utilizada como referência pelas áreas responsáveis pela gestão e capacitação de pessoas das Universidades Federais Brasileiras, pois, apesar de basear-se em uma conceituação teórica, está pautada na experiência prática destas instituições, que foi manifestada durante a pesquisa. A elaboração da proposta para uma estrutura de referência baseou-se, após a análise dos resultados, nos índices de ocorrência e de importância apontados pelos pesquisados, bem como na diferença encontrada entre estes dois índices. Uma vez que todas as perguntas do questionário foram formuladas com base na literatura estudada, os indicadores utilizados também possuem este embasamento teórico.

Por constatar-se a necessidade de uma abordagem que incentive a participação dos gestores nas ações de capacitação e que estes reconheçam o atendimento de suas reais necessidades por meio destas ações, a proposta prevê um envolvimento maior destes atores no processo de construção destas atividades em suas universidades. Também se percebeu a importância de uma definição clara, e em conjunto, dos reais objetivos a serem atingidos, ou, ainda, aonde se pretende chegar ou que mudanças são esperadas após o decorrer das ações de capacitação. Dessa forma, além do sentido de um propósito específico e claro, as ações poderão ser melhor avaliadas e seus resultados percebidos.

A estrutura de referência terá, portanto, que contemplar este aspecto para a busca de maior efetividade das capacitações realizadas. Assim, a proposta para uma estrutura de referência prevê a realização de capacitações específicas, sistematizadas, continuadas e dirigidas a grupos de gestores com necessidades em comum, com a participação efetiva dos envolvidos, desde a elaboração do projeto. Os reais objetivos da capacitação devem ser claros e bem definidos, deixando em evidência quais serão os benefícios individuais para os seus participantes.

A proposta recomenda observar a escolha dos participantes levando-se em conta possíveis transições e temporariedade no exercício do cargo. O ideal é a realização das ações

de capacitação com alguma antecedência ou logo após a ocupação das funções pelos gestores para que, teoricamente, haja um maior tempo de permanência nesta condição. É importante também o envolvimento de gestores dos três níveis de gestão (estratégico, tático e operacional) nas ações de capacitação, bem como a sensibilização dos gestores do nível estratégico sobre o quanto sua participação é essencial para a efetividade da proposta. Além disso, é ideal envolver todos os gestores com a questão da capacitação, criando uma cultura de que a capacitação é uma necessidade institucional, portanto, é de responsabilidade de todos os níveis gerenciais e não apenas da área de gestão de pessoas ou de recursos humanos.

A estrutura de referência para capacitação dos gestores sugerida prevê a realização de levantamentos de necessidades junto aos próprios gestores, aos seus chefes, seus subordinados, seus colegas ou pares, aos usuários dos setores e aos servidores em geral. Para isso, propõe-se, além da aplicação de questionários e da utilização dos resultados da avaliação de desempenho, a utilização de outros meios menos tradicionais e mais dialogados, como entrevistas, encontros, grupos focais ou reuniões de discussão com os gestores e/ou com as suas equipes ou, ainda, com outros servidores.

Para a realização do levantamento de necessidades de capacitação, recomenda-se que sejam considerados indicadores organizacionais importantes, tais como: deficiências das relações humanas, baixo nível de cooperação, baixa qualidade e produtividade e erros e desperdícios. Além disso, propõe-se considerar, além das responsabilidades, requisitos e especificações dos cargos dos gestores, outros indicadores individuais considerados importantes, tais como: as suas condições de trabalho e tarefas diárias, os possíveis problemas de saúde e, ainda, o desempenho de suas chefias. Estes aspectos foram considerados em função dos graus de ocorrência e de importância a eles atribuídos nas respostas da pesquisa e que estão apresentados no Quadro 17, em ordem decrescente de importância, relacionados aos três aspectos que compõe a estrutura de referência que são: diretrizes, atores envolvidos e principais estratégias, técnicas e recursos utilizados.

**Quadro 17- Indicadores da Etapa 1 - Elaboração do levantamento e diagnóstico das necessidades de capacitação dos gestores** (continua)

<b>Proposta da Estrutura de Referência Etapa de Levantamento e Diagnóstico</b>	<b>Indicador da pesquisa</b>	<b>% Importância</b>	<b>% Ocorrência</b>
<b>Diretrizes</b>	Missão, visão e objetivos organizacionais.	78	53

**Quadro 17 - Indicadores da Etapa 1 - Elaboração do levantamento e diagnóstico das necessidades de capacitação dos gestores** (conclusão)

<b>Proposta da Estrutura de Referência Etapa de Levantamento e Diagnóstico</b>	<b>Indicador da pesquisa</b>	<b>% Importância</b>	<b>% Ocorrência</b>
<b>Diretrizes</b>	Envolvimento dos próprios gestores no levantamento.	76	46
	Antecipação de problemas e acontecimentos, buscando o atingimento de objetivos e metas futuros, numa ação prospectiva.	76	39
	Reuniões com gestores.	74	44
	Adoção de novas tecnologias.	73	50
	Planos de expansão.	71	46
	Envolvimento dos subordinados dos gestores a serem capacitados.	76	51
	Envolvimento dos próprios gestores no levantamento.	76	46
	Envolvimento de todos os servidores no levantamento.	76	45
	Envolvimento dos colegas ou pares dos gestores a serem capacitados.	70	42
	Envolvimento dos usuários dos setores em que os gestores a serem capacitados atuam.	63	30
<b>Principais estratégias, técnicas e recursos utilizados</b>	Responsabilidades dos gestores.	85	56
	Relações humanas deficientes.	82	48
	Tarefas dos gestores.	78	44
	Análise dos resultados da avaliação de desempenho.	77	48
	Baixo nível de cooperação.	77	42
	Desempenho das chefias dos gestores a serem capacitados.	76	39
	Carências profissionais que já estão presentes	74	48
	Reuniões com gestores.	74	44
	Aplicação de questionários.	73	56
	Requisitos e especificações do cargo.	73	50
	Baixa qualidade e produtividade.	73	43
	Condições de trabalho dos gestores.	73	37
	Erros e desperdícios.	72	31
	Ambiente de trabalho.	69	43
	Problemas de saúde.	67	33
Observação ou discussão em grupo.	64	36	
Observação direta ou indireta da execução do trabalho.	63	35	

Fonte: Autoria própria.

A elaboração do levantamento e do diagnóstico de necessidades de capacitação leva em conta questões organizacionais que são estratégicas. Além da missão, visão e objetivos organizacionais, sugere-se que os planos de expansão, a adoção de novas tecnologias, bem como a antecipação de problemas e acontecimentos, buscando o atingimento de objetivos e metas futuros, estejam presentes.

Recomenda-se que o planejamento das ações ocorra sob uma compreensão sistêmica, na qual o contexto da organização, as suas possibilidades de mudança ou de aprimoramento são consideradas e devendo definir objetivos claros para a capacitação, alinhados às políticas, estratégias e metas organizacionais. Nesta perspectiva de contexto organizacional, é importante planejar de forma integrada às outras áreas de recursos humanos, pois todos os seus sistemas interagem e influenciam-se reciprocamente, afetando diretamente a área de capacitação. Este planejar sistêmico deve levar em conta também os indivíduos, suas possibilidades de mudança e aprimoramento e empregar metodologias que valorizem as suas experiências vivenciadas.

A estrutura de referência prevê um planejamento que proponha desenvolver, num nível equilibrado de intensidade e importância, as competências cognitivas, comportamentais, éticas e funcionais dos gestores. Desse modo, os papéis estratégicos dos gestores como planejadores, formuladores de novas estratégias, inovadores e empreendedores são evidenciados. Os indicadores que basearam a elaboração da etapa de planejamento encontram-se apresentados no Quadro 18 em ordem decrescente de importância e relacionados aos três aspectos que compõe a estrutura de referência.

**Quadro 18 - Indicadores da Etapa 2 – Planejamento da capacitação dos gestores**

(continua)

<b>Proposta da Estrutura de Referência Etapa de Planejamento</b>	<b>Indicador da pesquisa</b>	<b>% Importância</b>	<b>% Ocorrência</b>
<b>Diretrizes</b>	Competência Cognitiva - Conhecimentos Práticos	87	58
	Competência Política - Ética	86	63
	Competência Comportamental - Responsabilidade	83	57
	Alinhamento dos objetivos da capacitação de gestores às políticas, estratégias e metas organizacionais.	79	54
	Competência Funcional - Formulação de planos e estratégias	78	47
	As possibilidades de mudança ou aprimoramento que poderão ocorrer na própria organização.	78	48

**Quadro 18 - Indicadores da Etapa 2 – Planejamento da capacitação dos gestores** (conclusão)

<b>Proposta da Estrutura de Referência Etapa de Planejamento</b>	<b>Indicador da pesquisa</b>	<b>% Importância</b>	<b>% Ocorrência</b>
<b>Diretrizes</b>	Gestores de nível estratégico (Reitor e Vice-Reitor, Pró-reitores e pró-reitores adjuntos, Diretores e Assessores, entre outros).	78	34
	O contexto da organização, envolvendo os subordinados dos gestores, seus pares ou sua clientela.	75	47
	Demonstração de interesse por parte dos gestores em participar de ações internas de capacitação.	74	36
	As possibilidades de mudança ou aprimoramento que poderão ocorrer nos indivíduos.	73	48
	Mapeamento de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes).	71	30
<b>Atores envolvidos</b>	Gestores de nível operacional (Chefes de divisões e seções administrativas, de laboratórios, entre outros).	83	58
	Gestores de nível tático (Chefes de departamentos acadêmicos, coordenadores de curso, chefes de departamentos administrativos, entre outros).	83	42
	Participação dos gestores em ações de capacitação promovidas pela própria Universidade.	83	41
	Gestores de nível estratégico (Reitor e Vice-Reitor, Pró-reitores e pró-reitores adjuntos, Diretores e Assessores, entre outros).	78	34
	Demonstração de interesse por parte dos gestores em participar de ações internas de capacitação.	74	36
	Planejamento da capacitação dos gestores integrado com as demais áreas de recursos	73	38
<b>Principais estratégias, técnicas e recursos utilizados</b>	Reuniões com gestores.	74	44
	Planejamento da capacitação dos gestores integrado com as demais áreas de recursos humanos	73	38

Fonte: Autoria própria.

Quanto à execução, a proposta sugere realizar cursos e outras ações de capacitação presenciais e impulsionar a modalidade a distância, bem como o emprego de estratégias de capacitação que estimulem a discussão e o uso de experiências vivenciadas pelos participantes, aproximando mais a teoria da prática diária. Estratégias como estudos de caso, discussões de grupo, aprendizado colaborativo, dentre outras, estimulam o aprendizado adulto e também conferem maior sentido aos participantes. Também se propõe uma maior utilização da capacitação no trabalho (*on the job*), a fim de aproveitar os conhecimentos dos gestores mais experientes ou antecessores.

Além dos recursos instrucionais tradicionalmente utilizados, a estrutura de referência propõe maior impulso na utilização de videoconferências ou meios similares, pois exercem um grande alcance em termos de participantes, podendo ser utilizada como ferramenta para cursos a distância, otimizando tempo e recursos da capacitação. Em relação à contratação de instrutores, sugere-se um aumento na realização de parcerias com outras universidades ou instituições públicas, para a participação de servidores de outras organizações nas capacitações de gestores, que poderão enriquecer a proposta com visões oriundas de instituições com culturas e contextos diferenciados. O Quadro 19 apresenta, em ordem decrescente do nível de importância, os indicadores obtidos pela pesquisa que justificam a elaboração da etapa de execução da estrutura de referência proposta.

**Quadro 19 - Indicadores da Etapa 3 – Execução da capacitação dos gestores** (continua)

<b>Proposta da Estrutura de Referência Etapa de Execução</b>	<b>Indicador da pesquisa</b>	<b>% Importância</b>	<b>% Ocorrência</b>
<b>Diretrizes</b>	Gestores da própria instituição.	78	62
	Treinamento em serviço ( <i>on the job</i> ).	76	51
	Encontros de disseminação de conhecimentos.	75	43
	Manuais de procedimentos, roteiros de tarefas, <i>check-list</i> , entre outros.	73	48
	Recursos de comunicação de TI, tais como Internet, multimídia, aulas gravadas, fóruns de discussão, chats, entre outros.	69	45
	Comunidades de aprendizagem e desenvolvimento.	69	30
	Servidores de outras universidades.	68	42
	Servidores de outras organizações públicas.	67	46
<b>Atores envolvidos</b>	Gestores de nível tático (Chefes de departamentos acadêmicos, coordenadores de curso, chefes de departamentos administrativos, entre outros).	83	42
	Gestores de nível operacional (Chefes de divisões e seções administrativas, de laboratórios, entre outros).	83	58
	Participação dos gestores em ações de capacitação promovidas pela própria Universidade.	83	41
	Outros servidores da própria instituição.	79	65
	Gestores de nível estratégico (Reitor e Vice-Reitor, Pró-reitores e pró-reitores adjuntos, Diretores e Assessores, entre outros).	78	34
	Servidores da área de gestão de pessoas.	73	57
	Servidores de outras universidades.	68	42
	Servidores de outras organizações públicas.	67	46

**Quadro 19 - Indicadores da Etapa 3 – Execução da capacitação dos gestores** (conclusão)

<b>Proposta da Estrutura de Referência Etapa de Execução</b>	<b>Indicador da pesquisa</b>	<b>% Importância</b>	<b>% Ocorrência</b>
<b>Principais estratégias, técnicas e recursos utilizados</b>	Capacitação presencial.	79	68
	Capacitação a distância.	76	48
	Capacitação semipresencial.	73	38
	Internet.	72	62
	Realização de palestras.	72	48
	Disponibilização de publicações.	72	48
	Elaboração de projetos de trabalho.	72	43
	Visitas técnicas.	72	39
	Apostilas em meio eletrônico.	71	50
	Recursos multimídia (vídeo, áudio, animações, entre outros).	70	57
	Videoconferências.	70	38
	Discussões em grupo.	69	43
	Fóruns.	69	38
	Grupos de estudo.	66	29
	Apostilas impressas.	63	50
Aulas expositivas.	62	48	

Fonte: Autoria própria.

Quanto à avaliação das ações de capacitação, a estrutura de referência proposta recomenda que, além das avaliações de reação e de aprendizagem, as universidades procurem realizar avaliações que permitam verificar se o aprendizado ocorrido nas capacitações está sendo aplicado no dia a dia profissional dos gestores e o quanto as condições institucionais favorecem ou impedem esta aplicação. Os indicadores que balizaram esta etapa encontram-se apresentados no Quadro 20, de acordo com os três aspectos que compõe a estrutura de referência, em ordem decrescente de importância.

**Quadro 20- Indicadores da Etapa 4 – Avaliação da capacitação dos gestores** (continua)

<b>Proposta da Estrutura de Referência Etapa de Avaliação</b>	<b>Indicador da pesquisa</b>	<b>% Importância</b>	<b>% Ocorrência</b>
<b>Diretrizes</b>	Opiniões dos treinandos quanto ao conteúdo trabalhado, aos métodos utilizados, a atuação do instrutor, e outros, (avaliação de reação).	74	78



**Quadro 20- Indicadores da Etapa 4 – Avaliação da capacitação dos gestores** (conclusão)

<b>Proposta da Estrutura de Referência Etapa de Avaliação</b>	<b>Indicador da pesquisa</b>	<b>% Importância</b>	<b>% Ocorrência</b>
<b>Diretrizes</b>	Novos conhecimentos adquiridos, aprimoramento de habilidades e desenvolvimento de atitudes após a capacitação (avaliação de aprendizagem).	55	73
	Aplicação posterior dos conhecimentos adquiridos na prática.	49	76
	Reflexão entre os participantes.	47	73
	Mudanças causadas na organização em decorrência da capacitação (avaliação organizacional).	43	77
	Estímulo ou suporte da Universidade para que os gestores exercitem o que aprenderam.	40	75
<b>Atores envolvidos</b>	Mudanças no comportamento dos participantes por meio da incorporação de novos hábitos, atitudes, conhecimentos, competências e destrezas.	43	73
	Ocorrência de mudanças no comportamento do indivíduo, que passa a aplicar o que aprendeu no dia a dia profissional (avaliação de comportamento no cargo).	35	71
<b>Principais estratégias, técnicas e recursos utilizados</b>	Opiniões dos treinandos quanto ao conteúdo trabalhado, aos métodos utilizados, a atuação do instrutor, ao material disponibilizado, ao local, ambiente e horários (avaliação de reação).	74	78
	Novos conhecimentos adquiridos, aprimoramento de habilidades e desenvolvimento de atitudes após a capacitação (avaliação de aprendizagem).	55	73
	Aplicação posterior dos conhecimentos adquiridos na prática.	49	76
	Mudanças no comportamento dos participantes por meio da incorporação de novos hábitos, atitudes, conhecimentos, competências e destrezas.	43	73
	Ocorrência de mudanças no comportamento do indivíduo, que passa a aplicar o que aprendeu no dia a dia profissional (avaliação de comportamento no cargo).	35	71

Fonte: Autoria própria.

O Quadro 21 representa as quatro etapas propostas como estrutura de referência para a capacitação, as diretrizes de cada etapa, os atores envolvidos e, ainda, as estratégias, técnicas e recursos sugeridos para sua aplicação nas universidades.

**Quadro 21- Estrutura de referência para capacitação dos gestores das universidades** (continua)

<b>Etapas</b>	<b>Diretrizes</b>	<b>Atores envolvidos</b>	<b>Principais estratégias, técnicas e recursos utilizados</b>
	Utilizar meios de levantamento mais dialogados.	Servidores da área de capacitação	Aplicação de questionários. Resultados da avaliação de desempenho.

**Quadro 21- Estrutura de referência para capacitação dos gestores das universidades** (continua)

Etapas	Diretrizes	Atores envolvidos	Principais estratégias, técnicas e recursos utilizados
1 Elaboração do levantamento e diagnóstico das necessidades de capacitação dos gestores	<p>Envolver os gestores a serem capacitados no processo de levantamento.</p> <p>Considerar questões estratégicas como missão, visão e objetivos organizacionais; planos de expansão; adoção de novas tecnologias antecipação de problemas e acontecimentos; atingimento de objetivos e metas futuros.</p>	Os próprios gestores, seus chefes, seus subordinados, seus colegas ou pares, usuários dos setores e servidores em geral	<p>Entrevistas, encontros, grupos focais ou reuniões.</p> <p>Utilizar indicadores organizacionais: deficiências das relações humanas, baixo nível de cooperação, baixa qualidade e produtividade e erros e desperdícios.</p> <p>Utilizar indicadores individuais: responsabilidades dos gestores, requisitos e especificações dos cargos, condições de trabalho e tarefas diárias, problemas de saúde e desempenho de suas chefias.</p>
2 Planejamento da capacitação dos gestores	<p>Definição de quais necessidades serão abordadas nas capacitações e quais os resultados esperados.</p> <p>Definição clara dos objetivos da capacitação, alinhados às políticas, estratégias e metas organizacionais.</p> <p>Considerar o contexto organizacional.</p> <p>Prever o emprego de metodologias de aprendizagem que valorizem as experiências vivenciadas pelos gestores.</p> <p>Desenvolver as competências cognitivas, comportamentais, éticas e funcionais dos gestores.</p> <p>Prever a participação de gestores da área estratégica.</p>	<p>Servidores da área de capacitação.</p> <p>Outras áreas de recursos humanos.</p> <p>Envolver os gestores participantes.</p>	Reuniões, encontros, grupos focais.
3 Execução das ações de capacitação	Inserção de estratégias de capacitação diferenciadas, menos tradicionais e mais participativas.	Gestores participantes das áreas estratégica, tática e operacional.	Eventos presenciais e a distância, com utilização de recursos como apostila, internet e videoconferências.

**Quadro 21- Estrutura de referência para capacitação dos gestores das universidades** (conclusão)

Etapas	Diretrizes	Atores envolvidos	Principais estratégias, técnicas e recursos utilizados
3 Execução das ações de capacitação	<p>Promover maior aproveitamento da capacitação no trabalho (<i>on the job</i>), com uso dos conhecimentos dos gestores mais experientes ou antecessores.</p> <p>Propor parcerias com outras universidades ou instituições públicas, para a participação de instrutores de outras organizações.</p>	<p>Instrutores da própria universidade ou de instituições parceiras.</p> <p>Servidores da área de capacitação.</p>	<p>Uso de outras estratégias de aprendizagem, como estudos de caso, discussões de grupo, aprendizado colaborativo, valorizando as experiências profissionais vividas.</p>
4 Avaliação das ações de capacitação	<p>Avaliar a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.</p> <p>Analisar as condições organizacionais para a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.</p>	<p>Servidores da área de capacitação.</p> <p>Gestores capacitados, seus chefes, seus subordinados, seus colegas ou pares, usuários dos setores e servidores em geral.</p>	<p>Avaliações de reação, de aprendizagem e de aplicação prática dos conhecimentos.</p> <p>Questionários, testes, entrevistas e reuniões.</p>

Fonte: Autoria própria.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na conclusão desta pesquisa apresentam-se as considerações acerca do atingimento dos objetivos inicialmente propostos, as possíveis contribuições desta pesquisa e as sugestões para a realização de novas pesquisas relacionadas ao tema.

### 7.1 ATENDIMENTO AOS OBJETIVOS

Conforme apresentado no primeiro capítulo, esta pesquisa tem por objetivo geral a proposição de uma estrutura de referência para a capacitação dos gestores públicos das Universidades Federais Brasileiras. Neste sentido, os conhecimentos obtidos a partir do referencial teórico apresentado nos Capítulos 2, 3 e 4 e dos dados levantados com a realização de pesquisa de campo junto às quarenta universidades, abordada no Capítulo 5 e que estão apresentados e analisados no Capítulo 6, permitiram a formulação de um conjunto de constatações e recomendações que resultaram numa proposta de estrutura de referência, com possibilidade de utilização pelas universidades, quando da realização de seus programas de capacitação de gestores, que se encontra apresentada detalhadamente na seção 6.7 do sexto capítulo desta pesquisa.

Quanto ao objetivo específico de caracterizar o funcionamento e a importância do diagnóstico, do desenho, da execução e da avaliação do processo de capacitação dos gestores nas Universidades Federais Brasileiras, seu atingimento foi possível por meio do questionário aplicado e da consequente análise de seus resultados, conforme apresentado no Capítulo 6, que trata da apresentação e análise dos resultados. Neste Capítulo 6, os aspectos propostos para caracterização no primeiro objetivo específico estão apresentados separadamente nas seções 6.1 a 6.5.

O objetivo específico voltado à identificação das metodologias e das tecnologias utilizadas para a capacitação dos gestores nas Universidades Federais Brasileiras e seu grau de importância é tratado na seção 6.3 da apresentação e análise dos resultados, especificamente nas perguntas de número 13, 14 e 15 do questionário. Por sua vez, o objetivo específico de identificar os conteúdos abordados nas ações de capacitação dos gestores das Universidades Federais Brasileiras, com base em competências gerenciais e seu grau de importância, também é apresentado na seção 6.3, que trata do planejamento das ações de capacitação, mais

especificamente na análise das perguntas de 09 a 12 do questionário. O quarto objetivo específico propõe a identificação dos aspectos relevantes que devem compor uma estrutura de referência para capacitação dos gestores das Universidades Federais Brasileiras. Esta identificação surge em decorrência da análise entre a realidade das universidades, expressa nas respostas ao questionário, frente à literatura sobre o tema. Tal correlação possibilitou uma análise crítica, com as bases conceituais apontadas nos Capítulos 2, 3 e 4, entre o que ocorre na prática das Universidades em relação à capacitação de seus gestores e o grau de importância que estas instituições atribuem a cada aspecto levantado. Como resultado, ficaram evidentes quais os aspectos relevantes para que as ações de capacitação sejam efetivas, conforme se pode verificar em todo o conteúdo do Capítulo 6.

O problema gerador desta pesquisa, que trata da falta de preparação adequada dos servidores das Universidades Federais Brasileiras para assumirem funções gerenciais foi confirmado, tendo em vista os resultados da pesquisa apresentados no Capítulo 6. Foi possível observar as evidências do problema levantado mediante uma análise geral das respostas dos pesquisados, porém as respostas da primeira pergunta já consolidam a sua confirmação. O Gráfico 1 demonstra que o percentual de frequência com que ocorrem ações de capacitação promovidas pelas próprias universidades é de 44%, o que corresponde à metade do nível de importância atribuído a este item, que foi de 84%. Da mesma forma, o nível de participação dos gestores nas capacitações, se mostrou baixo, com percentual de 41%, enquanto a demonstração de interesse em participar destas ações apresentou um nível de ocorrência ainda menor, de 36%.

A elaboração desta pesquisa buscou responder, por meio de uma análise teórico-prática, de que forma os gestores das Universidades Federais Brasileiras podem ser preparados para assumir funções gerenciais. Ainda que nem todos os aspectos abordados pela teoria tenham sido contemplados, na estrutura de referência sugerida alguns aspectos importantes foram incorporados, considerando-se a realidade atual das universidades quanto à capacitação dos gestores. Buscou-se, dessa forma, uma proposta baseada na realidade apresentada, para que o resultado desta pesquisa se configure numa contribuição efetiva para as Universidades Federais Brasileiras.

Em relação à metodologia empregada, percebeu-se algumas limitações. A distância geográfica e a quantidade de pesquisados requereu a aplicação de questionários com perguntas fechadas, que, embora tenham facilitado a tabulação e a análise dos resultados, impediram que os pesquisados esclarecessem melhor suas respostas, aprofundando o conteúdo dos aspectos abordados. Também como limitação do instrumento adotado percebeu-

se que algumas respostas geraram o aparecimento de novas perguntas, que não puderam ser respondidas por esta pesquisa.

Ainda quanto à metodologia, os questionários com perguntas fechadas foram distribuídos a todos os respondentes do universo pesquisado, com explicações por escrito sobre o preenchimento, mas não houve a possibilidade de prestar auxílio aos pesquisados, caso estes não tenham entendido corretamente tais instruções. Desse modo, a metodologia empregada também levou ao questionamento sobre qual terá sido o nível de subjetividade em relação às questões formuladas, pois estas podem ter tido significados diferentes para cada gestor pesquisado.

## 7.2 CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA

A principal contribuição desta pesquisa é justamente a proposta para uma estrutura de referência com sugestões e recomendações para auxiliar as áreas de capacitação de servidores das Universidades Federais na implantação ou melhoria de seus programas e projetos de capacitação de gestores, para um alcance de adesões e de resultados mais satisfatórios. Desse modo, pode-se considerar uma contribuição com a própria operacionalização da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP) nas universidades.

Destacam-se, dentre as recomendações da estrutura de referência, a importância de se considerar o contexto organizacional no planejamento das ações de capacitação; a importância do envolvimento e participação efetiva de membros da alta gestão; a utilização de meios de levantamento e diagnóstico de necessidades mais participativos e dialogados, como entrevistas e reuniões; o envolvimento dos gestores a serem capacitados na concepção do seu próprio programa de capacitação; a definição de objetivos claros; a abordagem estratégica da capacitação gerencial; o uso de metodologias e estratégias de aprendizagem mais participativas e que possibilitem a troca da experiência profissional já existente; a importância da avaliação da aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos no dia a dia dos gestores. Estas recomendações se caracterizam por serem, de modo geral, novas possibilidades para a elaboração dos programas de capacitação das universidades.

Outra contribuição observada ocorreu já no decorrer da realização da pesquisa de campo, pois esta instigou os participantes a refletirem sobre sua própria prática nas universidades. Alguns dos respondentes manifestaram-se neste sentido, expressando que o

questionário os levou a constatar o que não estaria sendo feito em relação à capacitação dos gestores em suas universidades. Assim, pode-se avaliar que esta pesquisa também contribui por trazer à tona um tema que é pouco discutido nas universidades.

Os resultados da pesquisa também servem de contribuição para as universidades e, conforme foi prometido quando da aplicação dos questionários, serão compartilhados com os gestores das áreas de recursos humanos das universidades participantes, tendo sido esta, também, uma solicitação individual de alguns participantes.

Na primeira fase da pesquisa, quando os questionários estavam sendo encaminhados por meio eletrônico (*e-mail*), dois gestores de recursos humanos enviaram respostas enaltecendo a importância do tema da pesquisa e solicitando o compartilhamento dos resultados. Estes e-mails estão apresentados no Anexo A. Na segunda fase, quando os questionários foram entregues em mãos aos gestores participantes do Fórum Nacional de Pró-reitores de Gestão de Pessoas das Universidades Federais (FORGEPE), o coordenador desta entidade solicitou que, após a conclusão da pesquisa, os resultados sejam apresentados para todos os integrantes do grupo em reunião ordinária do Fórum.

A experiência da autora na aplicação dos questionários eletrônicos, inicialmente escolhidos pela agilidade e baixo custo, também pode servir, à guisa de contribuição, para o sucesso de futuros pesquisadores. Ao entregar os questionários impressos pessoalmente aos integrantes do grupo pesquisado, foi possível dar as explicações e o estímulo necessários para despertar o interesse dos gestores em colaborar com a pesquisa, obtendo-se o retorno desejado. Este “ganho de confiança” por parte dos pesquisados em relação ao pesquisador pode ser necessário para a obtenção de mais respostas.

Outra contribuição que pode ser assinalada versa sobre a adoção da gestão por competências nas universidades. Os resultados apontaram que o mapeamento de competências apresentou um grau de ocorrência de apenas 30% nas universidades pesquisadas, enquanto o percentual de importância a ele atribuído foi de 71%. Observa-se, assim, que a realidade das universidades pesquisadas está longe do que propõe a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP) que estabelece o sistema de gestão por competências como um de seus instrumentos (BRASIL, 2006).

### 7.3 SUGESTÕES PARA TRABALHOS FUTUROS

A estrutura de referência proposta nesta pesquisa não foi aplicada ou validada pelos gestores das áreas de recursos humanos, tampouco pelos gestores universitários de modo geral. Assim, sugere-se que a proposta seja aplicada, por pelo menos algumas das universidades pesquisadas, para que se possa verificar aspectos que não foram contemplados, ou, ainda, aspectos a serem reformulados ou excluídos em função de uma experiência real de sua aplicabilidade e efetividade.

O baixo nível de participação dos gestores nas capacitações, com percentual de 41%, e a pouca demonstração de interesse em participar destas ações, cujo nível de ocorrência foi de 36%, apontam outra questão significativa que poderá ser alvo de futuras pesquisas. Sugere-se investigar junto aos próprios gestores das universidades o motivo desta baixa adesão e interesse e quais aspectos gerariam a motivação necessária para que ocorresse uma mudança neste cenário negativo.

Os resultados aferidos sobre a baixa ocorrência e importância da gestão por competências nas Universidades também indicam uma rica possibilidade para pesquisas futuras. Estas pesquisas poderiam investigar os motivos pelos quais a gestão por competências, apesar de ser prevista em lei, tem sido tão pouco utilizada pelas Universidades Federais, ou, ainda, qual a experiência das Universidades que vêm implantando esta proposta.

Também se constata a possibilidade de um estudo no qual se poderia comparar as avaliações das ações de capacitação de gestores realizadas pelas universidades antes e após a aplicação da estrutura de referência proposta. Do baixo uso de indicadores de desempenho organizacional, tais como: acidentes de trabalho, erros e desperdícios, absenteísmo, entre outros; no levantamento de necessidades de capacitação, decorre o questionamento sobre a existência e aplicação deste tipo de prática gerencial nas Universidades Federais, indicando também uma possibilidade para futuros trabalhos. Outra possibilidade de pesquisa futura consiste em investigar comparativamente os graus de ocorrência e importância dos aspectos pesquisados, junto aos gestores das Universidades Federais Brasileiras que não atuam em áreas de Recursos Humanos.

Observou-se um baixo índice de desenvolvimento das competências estratégicas dos gestores, aliado a um baixo grau de importância atribuída a este aspecto da atividade gerencial nas universidades. Esta questão torna-se crítica diante de uma nova perspectiva de administração pública, voltada para resultados e para atendimento das demandas sociais. Em



função desta constatação, verifica-se a importância de estudos futuros acerca do papel estratégico dos gestores universitários.

Por fim, a realização desta pesquisa trouxe, além da gratificação pessoal, contribuições significativas para o enriquecimento da prática profissional da autora, que atua na área de capacitação de servidores de uma Universidade Federal. Espera-se ter contribuído para a valorização da área de gestão de pessoas no setor público e para impulsionar que novas pesquisas sobre o tema sejam realizadas, a fim de que este setor se torne cada vez mais profissionalizado nas Universidades Federais.

## REFERÊNCIAS

- ABBAD, Gardênia S. *et al.* Contexto de trabalho, desempenho competente e necessidades em TD&E. In: BORGES-ANDRADE, Jairo *et al.* **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 231-254
- AMARAL, Helena K. do. Desenvolvimento de competências de servidores na administração pública brasileira. **Revista do Serviço Público**. Brasília, v. 57, n. 4, p. 549-563, out.- dez. 2006.
- BASTOS, Octávio P. M. Diagnóstico e avaliação de T&D: Processo de T&D. In: BOOG, Gustavo. **Manual de treinamento e desenvolvimento ABTD**. São Paulo: MAKRON Books, 1994. p. 137-163.
- BERGUE, Sandro T. Especialização em Gestão de Pessoas no Serviço Público: uma perspectiva da vivência docente no contexto curso. In: PANTOJA, Maria J. *et al.* **Gestão de pessoas: bases teóricas e experiências no setor público**. Brasília: ENAP, 2010. p. 31- 47.
- BÍSCARO, Antonio W. Métodos e técnicas em T&D. In: BOOG, Gustavo. **Manual de treinamento e desenvolvimento ABTD**. São Paulo: MAKRON Books, 1994. p. 209-237.
- BITENCOURT, Cláudia Cristina. **A gestão de competências gerenciais: a contribuição da aprendizagem organizacional**. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Administração. Porto Alegre, 2001. 320 f. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1793>>. Acesso em: 7 abr. 2014.
- BOMFIN, David. **Pedagogia no treinamento: correntes pedagógicas no treinamento empresarial**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998.
- BRANDÃO, Hugo P. BAHRY, Carla P. Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências. **Revista do Serviço Público**. Brasília, v. 56, p. 179-194, abr.- jun. 2005.
- BRANDÃO, Hugo P.; GUIMARÃES, Tomás de A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 41, n. 1, jan.- mar. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v41n1/v41n1a02>>. Acesso em: 7 mai. 2014.
- BRASIL. **Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006**: que institui a política e as diretrizes para o desenvolvimento de pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm)>. Acesso em: 7 mai. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**. 2014. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso em: 8 set. 2014.
- BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Guia da gestão da capacitação por competências. In: ENCONTRO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS. 3.2012. Brasília. **Anais...** Disponível em:

<<https://portalsipec.planejamento.gov.br/eventos/iii-encontro-nacional-de-desenvolvimento-de-pessoas>>. Acesso em: 07 mai. 2014.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Gestão. Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização – GesPública; Prêmio Nacional da Gestão Pública – PQGF. **Instruções para Avaliação da Gestão Pública – 2010**. Brasília: MPOG, 2010. Disponível em: <[http://www.gespublica.gov.br/projetos-acoas/pasta.2010-04-26.8934490474/Instrumento\\_ciclo\\_2010\\_22mar.pdf](http://www.gespublica.gov.br/projetos-acoas/pasta.2010-04-26.8934490474/Instrumento_ciclo_2010_22mar.pdf)>. Acesso em: 2 mai. 2014.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Referencial básico de governança**. Brasília: TCU, 2013.

JUNIOR, Euclides B.; SINACHI, Renan. Gestão por competências: da teoria à prática. In: LEME, Rogério. **Gestão por competências no serviço público**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2014. p. 56-89.

CAMPOS, Nilo M. *et al.* Treinamento e desenvolvimento: uma análise do programa de capacitação dos servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio – Grandense. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN UNIVERSITÁRIA EN AMÉRICA DEL SUR, 10. 2010, Mar del Plata. **Anais...** Disponível em: <[http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD\\_documentos/coloquio10/204.pdf](http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/coloquio10/204.pdf)>. Acesso em: 18 jun. 2014.

CASTRO, Márcia N. M.; FERREIRA, Luciana D. V. TD&E a distância: múltiplas mídias e clientelas. In: BORGES-ANDRADE, Jairo *et al.* **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações de trabalho**: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CAVALCANTI, Bianor S. **O gerente equalizador**: estratégias de gestão no setor público. Rio de Janeiro: FGC, 2005.

CAVALCANTI, Roberto de A. Andragogia: a aprendizagem de adultos. **Revista de Clínica Cirúrgica da Paraíba**. João Pessoa, n. 6, Ano 4, jul. 1999. Disponível em: <<http://www.ccs.ufpb.br/depcir/andrag.html>> Acesso em: 30 jun. 2014.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas**: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

CHIAVENATO, Idalberto. **Teoria geral da administração**. 6. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2001.

D'AMÉLIO, Marcia. **Aprendizagem de competências gerenciais**: um estudo com gestores de diferentes formações. 2007. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.

DONADIO, Mário. **Treinamento & desenvolvimento total**: ensinando as empresas a aprender. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

DUTRA, Marina L. S. Avaliação de treinamento. In: ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. **Estratégias de capacitação para o setor público**. Brasília: ENAP, 2003. p. 22-28.

ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. **Capacitação para o setor público**. Brasília: ENAP, 2005.

ÉSTHER, Ângelo B. Competências de reitores: a visão dos gestores de universidades federais localizadas em Minas Gerais. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN UNIVERSITÁRIA EN AMÉRICA DEL SUR, 10. 2010, Mar del Plata. **Anais...** Disponível em: <[http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD\\_documentos/coloquio10/229.pdf](http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/coloquio10/229.pdf)>. Acesso em: 17 jan. 2014.

FARES, José A.; BUSCH, Markus. Desenvolvimento de dirigentes. In: BOOG, Gustavo G. (org.) **Manual de treinamento e desenvolvimento**. São Paulo: Makron Books, 1994. p. 379-402.

FLEURY, Maria T. L.; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea** - Edição Especial. 2001. Disponível em: <[http://www.anpad.org.br/periodicos/content/frame\\_base.php?revista=1](http://www.anpad.org.br/periodicos/content/frame_base.php?revista=1)>. Acesso em: 20 abr. 2014.

GALVÃO, Andressa D. E. *et al.*, Treinamento e desenvolvimento como ferramenta de gestão: o impacto nos resultados do setor em que é aplicado. **Revista DESTARTE**. Faculdade Estácio de Sá. Vitória, v. 3, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://revistas.es.estacio.br/index.php/destarte>>. Acesso em: 18 jun. 2014.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antonio C. **Gestão de pessoas: enfoque nos papéis profissionais**. São Paulo: Atlas, 2012.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.

GUEDES, Luís F. A. *et al.* Práticas inovadoras em gestão de pessoas: um estudo de caso no setor de saúde. In: TEIXEIRA, Hélio J. *et al.* (org.) **Contribuições para a gestão de pessoas na administração pública** 1. ed. São Paulo: FIA/USP, 2013. p.319- 342.

HAMBLIN, Anthony C. **Avaliação e controle de treinamento**. São Paulo: McGraw-Hill, 1978.

LEME, Rogério. **Aplicação prática de gestão de pessoas por competências**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

LIMA, Paulo D. B. **Excelência em gestão pública: a trajetória e a estratégia do GesPública**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2007.

LONGO, Francisco. **Mérito e flexibilidade: a gestão das pessoas no setor público**. São Paulo: FUNDAP, 2007. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/62454606/MERITO-E-FLEXIBILIDADE-FRANCISCO-LONGO>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

MAGALHÃES, Elenice M. et al. A política de treinamento dos servidores técnico-administrativos da Universidade Federal de Viçosa (UFV) na percepção dos treinados e dos dirigentes da instituição. **RAP – Revista de administração pública**. Rio de Janeiro, n. 44, jan.-fev. 2010. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-76122010000100004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-76122010000100004&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 18 jun. 2014.

MARCHI, Marisa O. *et al.* Treinamento e desenvolvimento de pessoas. **Cadernos de Graduação** - Ciências Humanas e Sociais. Aracaju, v. 1, n. 16, p. 29-40, mar. 2013. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/223822046/359-1988-1-PB>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

MARCONI, Marina de A. LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCONI, Marina de A. LAKATOS, Eva M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2012.

MARQUES. Antônio L. Gerentes em organizações públicas: características do trabalho e contexto profissional. **Gerais**: Revista Interinstitucional de Psicologia, Juiz de Fora, v. 4, n. 1, jan-jun.2011. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/gerais/index.php/gerais/index>>. Acesso em: 1 abr. 2014.

MARRA, Adriana Ventola; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. A prática social de gerentes universitários em uma instituição pública. **Revista de administração contemporânea** [online]. v. 9, n. 3, p. 9-31, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v9n3/v9n3a02.pdf>>. Acesso em: 30 mar.2014.

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

MATHIS, Armin. Instrumentos para o desenvolvimento sustentável regional. **Revista do Centro de Estudos Administrativos e Contábeis**. v. 2, n. 2, 2001. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/amazonia21/publicacoes/armin/Instrumentos.pdf> >. Acesso em: 8 set. 2014.

MATIAS-PEREIRA, José. **Governança no setor público**. São Paulo: Atlas, 2010.

MAXIMIANO, Antonio C. A. **Teoria geral da administração**: Da revolução urbana à revolução digital. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes; LOPES, Ana Lúcia Magri; RIBEIRO, João Marcel. O cotidiano de gestores entre as estruturas acadêmica e administrativa de uma instituição de ensino superior pública federal de Minas Gerais. **Revista Organizações em Contexto – online**. v. 9, n. 17, jan.-jun. 2013. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ms/index.php/OC/article/viewArticle/205-227>>. Acesso em: 1 nov. 2013.

MEYER JÚNIOR, Victor. Novo contexto e as habilidades do administrador universitário. *In.* MEYER JÚNIOR, Victor; MURPHY, J. Patrick. **Dinossauros, gazelas & tigres**: novas abordagens da administração universitária: um diálogo Brasil e EUA. Florianópolis: Insular, 2003. p. 173-192.

MEYER JÚNIOR, Victor; BARBOSA, Vera. Avaliação docente: contribuição para a qualidade das instituições de Educação Superior. **UNI revista**, v. 1, n. 2, abr. 2006.

MINTZBERG, Henry. **Trabalho do executivo: o folclore e o fato**. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

MOTA, Leida M. O. Modalidades de capacitação. *In: ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. Estratégias de capacitação para o setor público*. Brasília: ENAP, 2003.

NASCIMENTO, Antonio W. **Treinamento e desenvolvimento na capacitação profissional: erros e soluções**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2012.

PEREIRA, Aline L. C.; SILVA, Anielson B. da. As competências gerenciais nas instituições federais de educação superior. **Cadernos EBRAPE.BR – Edição Especial**, Rio de Janeiro, v. 9, artigo 9, p. 627-647, jul. 2011. Disponível em: <[www.scielo.br](http://www.scielo.br)>. Acesso em: 24 mar. 2014.

PIRES, José C. S., MACÊDO, Kátia B. Cultura organizacional em organizações públicas no Brasil. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 81-105, jan.-fev. 2006.

RORATO, Rodrigo; DIAS Evandro D. Cultura organizacional no setor público: Um estudo junto a um departamento administrativo de uma universidade federal brasileira. **Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria**. Santa Maria, v. 4, n. 3, p. 341-351 set.- dez. 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273421614002>>. Acesso em: 19 abr. 2014.

SALLES, Michelle de A. S. D.; VILLARDI, Beatriz Q. Explicitando Aprendizagem Informal Vicária e Experiencial na ação de Gestores Públicos em uma centenária Instituição Federal de Educação Superior brasileira. *In: VII ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS DA ANPAD*. Gramado. 2014. **Anais...** Disponível em <[http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEO/eneo\\_2014/2014\\_EnEO155.pdf](http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEO/eneo_2014/2014_EnEO155.pdf)>. Acesso em: 29 set. 2014.

SANTOS, Paulo. Os desafios da gestão de pessoas no setor público. *In: LEME, Rogério. Gestão por competências no serviço público*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2014.

SCHIKMANN, Rosane. Gestão estratégica de pessoas: bases para a concepção do Curso de Especialização em Gestão de Pessoas no Serviço Público. *In: PANTOJA, Maria J. et al. Gestão de pessoas: bases teóricas e experiências no setor público*. Brasília: ENAP, 2010.

SILVA, Anielson B. da. **Como os gerentes aprendem?** São Paulo: Saraiva, 2009.

SILVA, Fabiula M. V. da. A transição para a gestão universitária: o significado das relações interpessoais. **Revista de Administração FACES Journal [On-line]**. Belo Horizonte. v. 11, n. 4, p. 72-91, out-dez. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194025569002>> Acesso em: 1 abr. 2014.

SILVA, Maria A.; MORAES, Liége. Como os Professores Aprendem para Dirigir Unidades Universitárias: o caso da UFSC. *In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO*, 25. 2001, Campinas. **Anais...** Disponível em: <[http://www.anpad.org.br/evento.php?cod\\_evento\\_edicao=5](http://www.anpad.org.br/evento.php?cod_evento_edicao=5)>. Acesso em: 16 mai. 2014.

SILVA, Maria A. *et al.* O que professores aprendem para dirigir unidades universitárias: o caso da UFSC. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 25. 2001, Campinas. **Anais.... Disponível** em: <[http://www.anpad.org.br/evento.php?cod\\_evento\\_edicao=5](http://www.anpad.org.br/evento.php?cod_evento_edicao=5)>. Acesso em: 11 mai. 2014.

SLOMSKI, Vilma G. **Competências gerenciais necessárias ao gestor público contemporâneo**. 2012. Disponível em:

<<http://www.escoladecontas.tcm.sp.gov.br/artigosArquivos/70f0d14e9203d847c5e94982b4bc b79c.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2014.

TEIXEIRA, Hélio J.; SALOMÃO, Sérgio M. Um modelo para compreender as possibilidades de desenvolvimento dos gestores públicos. In: TEIXEIRA, Hélio J. *et al.* (org.)

**Contribuições para a gestão de pessoas na administração pública** 1. Ed. São Paulo: FIA/USP, 2013.

TREVIZAN, Maria Júlia. **Competências dos gestores administrativos e de apoio em Universidades Comunitárias**. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção. Florianópolis, 2004. 190 f. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PEPS4057.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2014.

VERGARA, Sylvia C. **Métodos de coleta de dados no campo**. São Paulo: Atlas, 2012.

WILHELM, Elizane M. de S. **A capacitação dos servidores públicos nas instituições federais de ensino superior no Estado do Paraná**. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Governança Pública) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

## APÊNDICE A – Questionário

**PESQUISA**

# Capacitação de Gestores nas Universidades Federais Brasileiras

Prezado(a) Colega,

A **Governança de Pessoas** e a **Capacitação de Gestores** têm sido apontadas como questões importantes na profissionalização da gestão universitária, inclusive pelos órgãos de controle. Escolhi este assunto para escrever minha dissertação de mestrado uma vez que atuo como Secretária de Desenvolvimento de Pessoas na Diretoria de Gestão de Pessoas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Pretendo elaborar uma proposta para embasar a **capacitação de gestores de todas as Universidades Federais Brasileiras**, e para isso, estou realizando um levantamento sobre este tipo de atividade, cujo resultado será compartilhado, como contribuição às áreas de capacitação e desenvolvimento de servidores das nossas Universidades.

Para cumprir este objetivo, solicito que o presente questionário seja respondido por um representante da sua Universidade.

Conto com a sua importante contribuição e coloco-me à disposição.

Obrigada!

**Rozana Maria de Holanda Pinto**  
rozana@utfpr.edu.br

Secretária de Desenvolvimento de Pessoas da UTFPR  
Aluna do Programa de Mestrado em Governança Pública da UTFPR  
**Orientador:** Prof. Dr. Hélio Gomes de Carvalho



**INSTRUÇÕES DE PREENCHIMENTO**

Todas as informações obtidas neste levantamento terão tratamento confidencial e serão utilizadas unicamente para o desenvolvimento da pesquisa. Desta forma, não serão divulgados dados que permitam a identificação dos participantes ou das instituições pesquisadas.

**Importante:** As perguntas sobre o grau de importância atribuído a cada indicador referem-se àquilo que é mais valorizado na sua instituição e não à sua opinião individual.

Este questionário está dividido em cinco temas:

TEMAS	
<b>A</b>	Política de capacitação de gestores ..... pg. 4
<b>B</b>	Levantamento e diagnóstico de necessidades de capacitação ..... pg. 4
<b>C</b>	Planejamento das ações de capacitação ..... pg. 10
<b>D</b>	Avaliação das ações de capacitação ..... pg. 20
<b>E</b>	Resultados da capacitação de gestores ..... pg. 22



Qual é a sua Universidade?\*

.....

.....

.....

Há quanto tempo você trabalha na área de RH/Gestão de Pessoas desta Universidade?

.....

Autorização:\*

- Autorizo a utilização dos dados desta pesquisa para fins exclusivamente acadêmicos, sem a sua publicação de forma individualizada, permitindo apenas a divulgação dos dados agregados / analisados.

\*Preenchimento obrigatório.

## TEMA

## A

## Política de capacitação de gestores

1. Com que frequência as situações descritas abaixo vêm ocorrendo e qual o nível de importância de tais situações para a sua Universidade?

	NÍVEL DE OCORRÊNCIA NA UNIVERSIDADE					NÍVEL DE IMPORTÂNCIA PARA A UNIVERSIDADE				
	SEMPRE	QUASE SEMPRE	POUCO	NUNCA	NÃO SEI AVALIAR	MUITO IMPORTANTE	IMPORTANTE	POUCO IMPORTANTE	SEM IMPORTÂNCIA	NÃO SEI AVALIAR
a. Ações de capacitação de gestores promovidas pela própria Universidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Participação dos gestores em ações de capacitação promovidas pela própria Universidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Demonstração de interesse por parte dos gestores em participar de ações internas de capacitação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Incentivo dos membros da alta gestão para a participação dos demais gestores em ações de capacitação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Liberação dos gestores pelas suas chefias, para participar de ações de capacitação durante seu horário de trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## TEMA

## B

## Levantamento e diagnóstico de necessidades de capacitação

2. Com que frequência os gestores de diferentes níveis de atuação participam de ações de capacitação e qual o nível de importância destas participações para a sua Universidade?

	NÍVEL DE OCORRÊNCIA NA UNIVERSIDADE					NÍVEL DE IMPORTÂNCIA PARA A UNIVERSIDADE				
	SEMPRE	QUASE SEMPRE	POUCO	NUNCA	NÃO SEI AVALIAR	MUITO IMPORTANTE	IMPORTANTE	POUCO IMPORTANTE	SEM IMPORTÂNCIA	NÃO SEI AVALIAR
a. Gestores de nível estratégico (Reitor e Vice Reitor, Pró-reitores e pró-reitores adjuntos, Diretores e Assessores, entre outros).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Gestores de nível tático (Chefes de departamentos acadêmicos, coordenadores de curso, chefes de departamentos administrativos, entre outros).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Gestores de nível operacional (Chefes de divisões e seções administrativas, de laboratórios, entre outros).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4

5



**7.** Com que frequência os aspectos abaixo relacionados são considerados para a elaboração do diagnóstico de necessidades de capacitação de gestores e qual a importância de se considerar estes aspectos para a sua Universidade?

	NÍVEL DE OCORRÊNCIA NA UNIVERSIDADE					NÍVEL DE IMPORTANCIA PARA A UNIVERSIDADE				
	SEMPRE	QUASE SEMPRE	POUCO	NINGUA	NÃO SE AVALIA	MUITO IMPORTANTES	IMPORTANTES	POUCO IMPORTANTES	SEM IMPORTANCIA	NÃO SE AVALIA
a. Mapeamento de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Carências profissionais que já estão presentes e ocasionam problemas reais, gerando uma ação corretiva.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Antecipação de problemas e acontecimentos, buscando o atingimento de objetivos e metas futuros, numa ação prospectiva.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

TEMA

C

## Planejamento das ações de capacitação

**8.** Com que frequência os aspectos abaixo são considerados no planejamento da capacitação de gestores e qual a importância de se considerar estes aspectos para a sua Universidade?

	NÍVEL DE OCORRÊNCIA NA UNIVERSIDADE					NÍVEL DE IMPORTANCIA PARA A UNIVERSIDADE				
	SEMPRE	QUASE SEMPRE	POUCO	NINGUA	NÃO SE AVALIA	MUITO IMPORTANTES	IMPORTANTES	POUCO IMPORTANTES	SEM IMPORTANCIA	NÃO SE AVALIA
a. Planejamento da capacitação de gestores integrado com as demais áreas de recursos humanos (movimentação de pessoas, benefícios, qualidade de vida, cadastro, pagamento, aposentadorias).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Alinhamento dos objetivos da capacitação de gestores às políticas, estratégias e metas organizacionais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. O contexto da organização, envolvendo os subordinados dos gestores, seus pares ou sua clientela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. As possibilidades de mudança ou aprimoramento que poderão ocorrer na própria organização.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. As possibilidades de mudança ou aprimoramento que poderão ocorrer nos indivíduos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. O emprego de metodologias que considerem as experiências vivenciadas pelos participantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10

11

**9.** Com que frequência as competências cognitivas abaixo relacionadas são abordadas na capacitação de gestores e qual a importância de tal abordagem para a sua Universidade?

	NÍVEL DE OCORRÊNCIA NA UNIVERSIDADE					NÍVEL DE IMPORTANCIA PARA A UNIVERSIDADE				
	SEMPRE	QUASE SEMPRE	POUCO	NINGUA	NÃO SE AVALIA	MUITO IMPORTANTES	IMPORTANTES	POUCO IMPORTANTES	SEM IMPORTANCIA	NÃO SE AVALIA
a. Conhecimentos Teóricos – Conhecimento acerca do trabalho. Capacidade de compreender o fluxo de trabalho na sua unidade gerencial e da interconexão com outros setores e áreas da universidade, formando um todo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Conhecimentos Práticos – Possuir os conhecimentos da área em que atua, relacionados à formação mais técnica, empírica, aliados à formação conceitual.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Conhecimentos Procedimentais – Perceber a importância de estar atualizado com informações relacionadas aos procedimentos, tais como legislação, sistemas em rede, observar como as pessoas estão mais informadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Conhecimentos Contextuais – Capacidade de compreender e visualizar o contexto da instituição, fazendo conexões dos processos de trabalho com as estratégias da organização.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**10.** Com que frequência as competências funcionais abaixo relacionadas são abordadas na capacitação de gestores e qual a importância de tal abordagem para a sua Universidade?

	NÍVEL DE OCORRÊNCIA NA UNIVERSIDADE					NÍVEL DE IMPORTANCIA PARA A UNIVERSIDADE				
	SEMPRE	QUASE SEMPRE	POUCO	NINGUA	NÃO SE AVALIA	MUITO IMPORTANTES	IMPORTANTES	POUCO IMPORTANTES	SEM IMPORTANCIA	NÃO SE AVALIA
a. Gerenciamento de processos de trabalho – Necessidade de planejamento nos processos organizacionais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Gerenciamento da complexidade – Articulação do ambiente sócio-político influenciando a gestão nas Universidades. A percepção do quanto o trabalho é mutável depende de recursos, políticas públicas, novas legislações. Formulação de planos e estratégias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Formulação de planos e estratégias – Nas estratégias, o gestor deve saber aliar recursos e capacidades e, muitas vezes, esquece os recursos humanos disponíveis para realizar aquelas tarefas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12

13

**11. Com que frequência as competências comportamentais abaixo relacionadas são abordadas na capacitação de gestores e qual a importância de tal abordagem para a sua Universidade?**

	NÍVEL DE OCORRÊNCIA NA UNIVERSIDADE					NÍVEL DE IMPORTANCIA PARA A UNIVERSIDADE				
	SEMPRE	QUASE SEMPRE	POUCO	NUNCA	NÃO SE AVALIA	MUITO IMPORTANTES	IMPORTANTES	POUCO IMPORTANTES	SEM IMPORTANCIA	NÃO SE AVALIA
a. Saber Ouvir – Capacidade de interagir com o outro, escutando opiniões, sugestões sobre os processos de trabalho. Considerar a equipe, ouvir suas falas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Liderança – Conseguir utilizar a liderança para gerenciar pessoas, sem exercer a autoridade, influenciando o comportamento, conduzindo a equipe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Responsabilidade – Assumir para si atribuições, compromissos, agendas. Ser executor de atividades, assumindo sua autoria.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Interação social – Relacionar-se com equipe, clientes e fornecedores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**12. Com que frequência as competências políticas abaixo relacionadas são abordadas na capacitação de gestores e qual a importância de tal abordagem para a sua Universidade?**

	NÍVEL DE OCORRÊNCIA NA UNIVERSIDADE					NÍVEL DE IMPORTANCIA PARA A UNIVERSIDADE				
	SEMPRE	QUASE SEMPRE	POUCO	NUNCA	NÃO SE AVALIA	MUITO IMPORTANTES	IMPORTANTES	POUCO IMPORTANTES	SEM IMPORTANCIA	NÃO SE AVALIA
a. Articulação Social – União de recursos, pessoas e processos. Perceber soluções através da junção de partes dentro da instituição. Usar a criatividade. Elaborar soluções que não estão prontas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Ética – Postura adequada e íntegra. Reconhecimento de atitudes relacionadas a valores socialmente aceitos como corretos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**13. Qual a frequência de utilização das modalidades abaixo relacionadas na capacitação de gestores e qual a importância destas modalidades para a sua Universidade?**

	NÍVEL DE OCORRÊNCIA NA UNIVERSIDADE					NÍVEL DE IMPORTANCIA PARA A UNIVERSIDADE				
	SEMPRE	QUASE SEMPRE	POUCO	NUNCA	NÃO SE AVALIA	MUITO IMPORTANTES	IMPORTANTES	POUCO IMPORTANTES	SEM IMPORTANCIA	NÃO SE AVALIA
a. Capacitação presencial.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Capacitação à distância.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Capacitação semipresencial.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14

15

**14. Qual a frequência de utilização das estratégias/técnicas abaixo relacionadas na capacitação de gestores e qual a importância de se utilizar estas estratégias/técnicas para a sua Universidade?**

	NÍVEL DE OCORRÊNCIA NA UNIVERSIDADE					NÍVEL DE IMPORTANCIA PARA A UNIVERSIDADE				
	SEMPRE	QUASE SEMPRE	POUCO	NUNCA	NÃO SE AVALIA	MUITO IMPORTANTES	IMPORTANTES	POUCO IMPORTANTES	SEM IMPORTANCIA	NÃO SE AVALIA
a. Comunidades de aprendizagem e desenvolvimento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Cursos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Disponibilização de publicações.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Elaboração de projetos de trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Encontros de disseminação de conhecimentos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Estágios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Fóruns.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Grupos de estudo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Manuais de procedimentos, roteiros de tarefas, check-list, entre outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. Mesas redondas ou painéis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. Realização de palestras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l. Rodízio (job rotation).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m. Treinamento em serviço (on the job).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n. Visitas técnicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o. Aulas expositivas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p. Discussões em grupo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
q. Dramatizações.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
r. Estudos de caso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
s. Instrução programada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
t. Jogos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
u. Leituras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
v. Recursos de comunicação de TI, tais como Internet, multimídia, aulas gravadas, fóruns de discussão, chats, entre outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16

17

**15.** Qual a frequência com que são utilizados os recursos instrucionais abaixo relacionados na capacitação de gestores e qual a importância de utilização destes recursos para a sua Universidade?

	NÍVEL DE OCORRÊNCIA NA UNIVERSIDADE					NÍVEL DE IMPORTANCIA PARA A UNIVERSIDADE				
	SEMPRE	QUASE SEMPRE	POUCO	NINGUA	NÃO SE AVALIA	MUITO IMPORTANTE	IMPORTANTE	POUCO IMPORTANTE	SEM IMPORTANCIA	NÃO SE AVALIA
a. Apostilas em meio eletrônico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Apostilas impressas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Filmes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Imagens.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Internet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Livros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Músicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Recursos multimídia (vídeo, áudio, animações, entre outros).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Videoconferências.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**16.** Qual a frequência com que os tipos de instrutores abaixo relacionados são contratados, e qual a importância de se contar com tais tipos de instrutores para capacitar os gestores na sua Universidade?

	NÍVEL DE OCORRÊNCIA NA UNIVERSIDADE					NÍVEL DE IMPORTANCIA PARA A UNIVERSIDADE				
	SEMPRE	QUASE SEMPRE	POUCO	NINGUA	NÃO SE AVALIA	MUITO IMPORTANTE	IMPORTANTE	POUCO IMPORTANTE	SEM IMPORTANCIA	NÃO SE AVALIA
a. Consultores externos contratados para este fim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Gestores da própria instituição.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Outros servidores da própria instituição.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Servidores da área de gestão de pessoas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Servidores de outras organizações públicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Servidores de outras universidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18

19

TEMA

## D Avaliação das ações de capacitação

**17.** Qual a frequência com que as formas de avaliação de capacitação de gestores abaixo relacionadas são utilizadas e qual a importância de se utilizar estas formas de avaliação para a sua Universidade?

	NÍVEL DE OCORRÊNCIA NA UNIVERSIDADE					NÍVEL DE IMPORTANCIA PARA A UNIVERSIDADE				
	SEMPRE	QUASE SEMPRE	POUCO	NINGUA	NÃO SE AVALIA	MUITO IMPORTANTE	IMPORTANTE	POUCO IMPORTANTE	SEM IMPORTANCIA	NÃO SE AVALIA
a. Opiniões dos treinandos quanto ao conteúdo trabalhado, aos métodos utilizados, a atuação do instrutor, ao material disponibilizado, ao local, ambiente e horários (avaliação de reação).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Novos conhecimentos adquiridos, aprimoramento de habilidades e desenvolvimento de atitudes após a capacitação (avaliação de aprendizagem).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Ocorrência de mudanças no comportamento do indivíduo, que passa a aplicar o que aprendeu no dia a dia profissional (avaliação de comportamento no cargo).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Mudanças causadas na organização em decorrência da capacitação (avaliação organizacional).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Benefícios financeiros ou sociais causados e o quanto seus resultados compensam os custos da capacitação realizada (avaliação do resultado final).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20

21

## TEMA

## E

## Resultados da capacitação de gestores

18. Com que frequência os resultados da capacitação de gestores abaixo relacionados são percebidos e qual a importância desses resultados para a sua Universidade?

	NÍVEL DE OCORRÊNCIA NA UNIVERSIDADE					NÍVEL DE IMPORTANCIA PARA A UNIVERSIDADE				
	SEMPRE	QUASE SEMPRE	POUCO	SEMPRE	NÃO SE REALIZA	MUITO IMPORTANTES	IMPORTANTES	POUCO IMPORTANTES	SEM IMPORTANCIA	NÃO SE REALIZA
a. Reflexão entre os participantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Aplicação posterior dos conhecimentos adquiridos na prática.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Estimulo ou suporte da Universidade para que os gestores exercitem o que aprenderam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Mudanças no comportamento dos participantes por meio da incorporação de novos hábitos, atitudes, conhecimentos, competências e destrezas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## APÊNDICE B – Mensagem eletrônica enviada aos gestores

Prezado (a) Sr. (a)

Pró-Reitor (a) de

Trabalho na Diretoria de Gestão de Pessoas da UTFPR e como a Governança de Pessoas e a Capacitação de Gestores têm sido apontadas como questões importantes na profissionalização da gestão universitária, inclusive pelos órgãos de controle, escolhi este assunto para escrever minha dissertação de mestrado.

Pretendo elaborar uma proposta para embasar a capacitação dos gestores de todas as Universidades Federais Brasileiras, e para isso, estou realizando um levantamento sobre este tipo de atividade, cujo resultado será compartilhado, como contribuição às áreas de capacitação e desenvolvimento de servidores das nossas Universidades.

Desta forma, solicito que o questionário que está em anexo seja respondido por um representante da Universidade ----- . O respondente pode ser o (a) próprio (a) Pró-Reitor (a) ou seu (sua) adjunto (a) e não é necessário identificar-se.

Para responder, basta [clique aqui!](#)

Conto com a importante contribuição desta Universidade e coloco-me à disposição.

Obrigada!

Att.

**Mestranda Rozana Maria de Holanda Pinto**  
**Secretária de Desenvolvimento de Pessoas**  
**Diretoria de Gestão de Pessoas**  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Reitoria  
Av. Sete de Setembro, 3165  
Curitiba – Paraná  
(41) 3310-4542



## APÊNDICE C – Quadros gerais

### 1 – Percentual de Ocorrência

	Perguntas e respostas	Percentual de ocorrência
14b.	Cursos.	74
17a.	Opiniões dos treinandos quanto ao conteúdo trabalhado, aos métodos utilizados, a atuação do instrutor, ao material disponibilizado, ao local, ambiente e horários (avaliação de reação).	74
13a.	Capacitação presencial.	68
3a.	Realização de levantamento de necessidades de capacitação dos gestores.	66
16c.	Outros servidores da própria instituição.	65
12b.	Ética – Postura adequada e íntegra. Reconhecimento de atitudes relacionadas a valores socialmente aceitos como corretos.	63
15e.	Internet.	62
16b.	Gestores da própria instituição.	62
1e.	Liberação dos gestores pelas suas chefias, para participar de ações de capacitação durante seu horário de trabalho.	60
2c.	Gestores de nível operacional (Chefes de divisões e seções administrativas, de laboratórios, entre outros).	58
9b.	Conhecimentos Práticos – Possuir os conhecimentos da área em que atua, relacionados à formação mais técnica, empírica, aliados à formação conceitual.	58
9c.	Conhecimentos Procedimentais – Perceber a importância de estar atualizado com informações relacionadas aos procedimentos, tais como legislação, sistemas em rede, observar como as pessoas estão mais informadas.	58
11c.	Responsabilidade – Assumir para si atribuições, compromissos, agendas. Ser executor de atividades, assumindo sua autoria.	57
15h.	Recursos multimídia (vídeo, áudio, animações, entre outros).	57
16d.	Servidores da área de gestão de pessoas.	57
4a.	Aplicação de questionários.	56
6c.	Responsabilidades dos gestores.	56
9d.	Conhecimentos contextuais – Capacidade de compreender e visualizar o contexto da instituição, fazendo conexões dos processos de trabalho com as estratégias da organização.	56
1d.	Incentivo dos membros da alta gestão para a participação dos demais gestores em ações de capacitação.	55
17b.	Novos conhecimentos adquiridos, aprimoramento de habilidades e desenvolvimento de atitudes após a capacitação (avaliação de aprendizagem).	55
8b.	Alinhamento dos objetivos da capacitação de gestores às políticas, estratégias e metas organizacionais.	54
9a.	Conhecimentos Teóricos – Conhecimento acerca do trabalho. Capacidade de compreender o fluxo de trabalho na sua unidade gerencial e da interconexão com outros setores e áreas da universidade, formando um todo.	54
11d.	Interação social – Relacionar-se com equipe, clientes e fornecedores.	54

	Perguntas e respostas	Percentual de ocorrência
5a.	Missão, visão e objetivos organizacionais.	53
3c.	Envolvimento dos subordinados dos gestores a serem capacitados.	51
11a.	Saber ouvir – Capacidade de interagir com o outro, escutando opiniões, sugestões sobre os processos de trabalho. Considerar a equipe, ouvir suas falas.	51
11b.	Liderança – Conseguir utilizar a liderança para gerenciar pessoas, sem exercer a autoridade, influenciando o comportamento, conduzindo a equipe.	51
14m.	Treinamento em serviço (on the job).	51
5c.	Adoção de novas tecnologias.	50
6d.	Requisitos e especificações do cargo.	50
10a.	Gerenciamento de processos de trabalho – Necessidade de planejamento nos processos organizacionais.	50
15a.	Apostilas em meio eletrônico.	50
15b.	Apostilas impressas.	50
18b.	Aplicação posterior dos conhecimentos adquiridos na prática.	49
4g.	Análise dos resultados da avaliação de desempenho.	48
5h.	Relações humanas deficientes.	48
7b.	Carências profissionais que já estão presentes e ocasionam problemas reais, gerando uma ação corretiva.	48
8d.	As possibilidades de mudança ou aprimoramento que poderão ocorrer na própria organização.	48
8e.	As possibilidades de mudança ou aprimoramento que poderão ocorrer nos indivíduos.	48
8f.	O emprego de metodologias que considerem as experiências vivenciadas pelos participantes.	48
13b.	Capacitação à distância.	48
14c.	Disponibilização de publicações.	48
14i.	Manuais de procedimentos, roteiros de tarefas, check-list, entre outros.	48
14k.	Realização de palestras.	48
14o.	Aulas expositivas.	48
8c.	O contexto da organização, envolvendo os subordinados dos gestores, seus pares ou sua clientela.	47
10c.	Formulação de planos e estratégias – Nas estratégias, o gestor deve saber aliar recursos e capacidades e, muitas vezes, esquece os recursos humanos disponíveis para realizar aquelas tarefas.	47
18a.	Reflexão entre os participantes.	47
3b.	Envolvimento dos próprios gestores no levantamento.	46
5b.	Planos de expansão.	46
16e.	Servidores de outras organizações públicas.	46
3f.	Envolvimento de todos os servidores no levantamento.	45
14v.	Recursos de comunicação de TI, tais como Internet, multimídia, aulas gravadas, fóruns de discussão, chats, entre outros.	45
1a.	Ações de capacitação dos gestores promovidas pela própria Universidade.	44
4c.	Reuniões com gestores.	44
6a.	Tarefas dos gestores.	44
5d.	Baixa qualidade e produtividade.	43
6e.	Ambiente de trabalho.	43
14d.	Elaboração de projetos de trabalho.	43
14e.	Encontros de disseminação de conhecimentos.	43
14p.	Discussões em grupo.	43

	Perguntas e respostas	Percentual de ocorrência
18d.	Mudanças no comportamento dos participantes por meio da incorporação de novos hábitos, atitudes, conhecimentos, competências e destrezas.	43
2b.	Gestores de nível tático (Chefes de departamentos acadêmicos, coordenadores de curso, chefes de departamentos administrativos, entre outros).	42
3d.	Envolvimento dos colegas ou pares dos gestores a serem capacitados.	42
5i.	Baixo nível de cooperação.	42
12a.	Articulação Social – União de recursos, pessoas e processos. Perceber soluções através da junção de partes dentro da instituição. Usar a criatividade. Elaborar soluções que não estão prontas.	42
15d.	Imagens.	42
16f.	Servidores de outras universidades.	42
1b.	Participação dos gestores em ações de capacitação promovidas pela própria Universidade.	41
6f.	Equipamentos e materiais.	40
10b.	Gerenciamento da complexidade – Articulação do ambiente sócio-político influenciando a gestão nas Universidades. A percepção do quanto o trabalho é mutável depende de recursos, políticas públicas, novas legislações. Formulação de planos e estratégias.	40
15f.	Livros.	40
18c.	Estímulo ou suporte da Universidade para que os gestores exercitem o que aprenderam.	40
6i.	Desempenho das chefias dos gestores a serem capacitados.	39
7c.	Antecipação de problemas e acontecimentos, buscando o atingimento de objetivos e metas futuros, numa ação prospectiva.	39
14n.	Visitas técnicas.	39
8a.	Planejamento da capacitação dos gestores integrado com as demais áreas de recursos humanos (movimentação de pessoas, benefícios, qualidade de vida, cadastro, pagamento, aposentadorias).	38
13c.	Capacitação semipresencial.	38
14g.	Fóruns.	38
15i.	Videoconferências.	38
16a.	Consultores externos contratados para este fim.	38
6b.	Condições de trabalho dos gestores.	37
15c.	Filmes.	37
17e.	Benefícios financeiros ou sociais causados e o quanto seus resultados compensam os custos da capacitação realizada (avaliação do resultado final).	37
1c.	Demonstração de interesse por parte dos gestores em participar de ações internas de capacitação.	36
4d.	Observação ou discussão em grupo.	36
4f.	Observação direta ou indireta da execução do trabalho.	35
17c.	Ocorrência de mudanças no comportamento do indivíduo, que passa a aplicar o que aprendeu no dia a dia profissional (avaliação de comportamento no cargo).	35
2a.	Gestores de nível estratégico (Reitor e Vice-Reitor, Pró-reitores e pró-reitores adjuntos, Diretores e Assessores, entre outros).	34
6g.	Problemas de alocação inadequada.	34
14u.	Leituras.	34
5j.	Absenteísmo.	33

	Perguntas e respostas	Percentual de ocorrência
6h.	Problemas de saúde.	33
14j.	Mesas redondas ou painéis.	33
17d.	Mudanças causadas na organização em decorrência da capacitação (avaliação organizacional).	33
5f.	Erros e desperdícios.	31
3e.	Envolvimento dos usuários dos setores em que os gestores a serem capacitados atuam.	30
7a.	Mapeamento de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes).	30
14a.	Comunidades de aprendizagem e desenvolvimento.	30
14h.	Grupos de estudo.	29
4b.	Entrevista individual.	27
14f.	Estágios.	25
15g.	Músicas.	25
14s.	Instrução programada.	24
5e.	Avarias em equipamentos e instalações.	23
14r.	Estudos de caso.	23
5g.	Quantidade de acidentes de trabalho.	22
14l.	Rodízio (job rotation).	18
14q.	Dramatizações.	15
14t.	Jogos.	12
4e.	Aplicação de testes, exames e simulações.	11

## 2 – Percentual de importância

	Perguntas e respostas	Percentual de importância
9a.	Conhecimentos Teóricos – Conhecimento acerca do trabalho. Capacidade de compreender o fluxo de trabalho na sua unidade gerencial e da interconexão com outros setores e áreas da universidade, formando um todo.	88
9b.	Conhecimentos Práticos – Possuir os conhecimentos da área em que atua, relacionados à formação mais técnica, empírica, aliados à formação conceitual.	87
9d.	Conhecimentos Contextuais – Capacidade de compreender e visualizar o contexto da instituição, fazendo conexões dos processos de trabalho com as estratégias da organização.	86
12b.	Ética – Postura adequada e íntegra. Reconhecimento de atitudes relacionadas a valores socialmente aceitos como corretos.	86
6c.	Responsabilidades dos gestores.	85
11d.	Interação social – Relacionar-se com equipe, clientes e fornecedores.	85
1a.	Ações de capacitação dos gestores promovidas pela própria Universidade.	84
3a.	Realização de levantamento de necessidades de capacitação dos gestores.	84
11b.	Liderança – Conseguir utilizar a liderança para gerenciar pessoas, sem exercer a autoridade, influenciando o comportamento, conduzindo a equipe.	84
1b.	Participação dos gestores em ações de capacitação promovidas pela própria Universidade.	83
2b.	Gestores de nível tático (Chefes de departamentos acadêmicos, coordenadores de curso, chefes de departamentos administrativos, entre outros).	83

	Perguntas e respostas	Percentual de importância
2c.	Gestores de nível operacional (Chefes de divisões e seções administrativas, de laboratórios, entre outros).	83
9c.	Conhecimentos Procedimentais – Perceber a importância de estar atualizado com informações relacionadas aos procedimentos, tais como legislação, sistemas em rede, observar como as pessoas estão mais informadas.	83
11c.	Responsabilidade – Assumir para si atribuições, compromissos, agendas. Ser executor de atividades, assumindo sua autoria.	83
5h.	Relações humanas deficientes.	82
10a.	Gerenciamento de processos de trabalho – Necessidade de planejamento nos processos organizacionais.	82
14b.	Cursos.	82
11a.	Saber ouvir – Capacidade de interagir com o outro, escutando opiniões, sugestões sobre os processos de trabalho. Considerar a equipe, ouvir suas falas.	81
1d.	Incentivo dos membros da alta gestão para a participação dos demais gestores em ações de capacitação.	80
1e.	Liberação dos gestores pelas suas chefias, para participar de ações de capacitação durante seu horário de trabalho.	80
8b.	Alinhamento dos objetivos da capacitação dos gestores às políticas, estratégias e metas organizacionais.	79
13a.	Capacitação presencial.	79
16c.	Outros servidores da própria instituição.	79
2a.	Gestores de nível estratégico (Reitor e Vice-Reitor, Pró-reitores e pró-reitores adjuntos, Diretores e Assessores, entre outros).	78
5a.	Missão, visão e objetivos organizacionais.	78
6a.	Tarefas dos gestores.	78
8d.	As possibilidades de mudança ou aprimoramento que poderão ocorrer na própria organização.	78
10b.	Gerenciamento da complexidade – Articulação do ambiente sócio-político influenciando a gestão nas Universidades. A percepção do quanto o trabalho é mutável depende de recursos, políticas públicas, novas legislações. Formulação de planos e estratégias.	78
10c.	Formulação de planos e estratégias – Nas estratégias, o gestor deve saber aliar recursos e capacidades e, muitas vezes, esquece os recursos humanos disponíveis para realizar aquelas tarefas.	78
12a.	Articulação Social – União de recursos, pessoas e processos. Perceber soluções através da junção de partes dentro da instituição. Usar a criatividade. Elaborar soluções que não estão prontas.	78
16b.	Gestores da própria instituição.	78
17a.	Opiniões dos treinandos quanto ao conteúdo trabalhado, aos métodos utilizados, a atuação do instrutor, ao material disponibilizado, ao local, ambiente e horários (avaliação de reação).	78
4g.	Análise dos resultados da avaliação de desempenho.	77
5i.	Baixo nível de cooperação.	77
17d.	Mudanças causadas na organização em decorrência da capacitação (avaliação organizacional).	77
3b.	Envolvimento dos próprios gestores no levantamento.	76
3c.	Envolvimento dos subordinados dos gestores a serem capacitados.	76
3f.	Envolvimento de todos os servidores no levantamento.	76

	Perguntas e respostas	Percentual de importância
6i.	Desempenho das chefias dos gestores a serem capacitados.	76
7c.	Antecipação de problemas e acontecimentos, buscando o atingimento de objetivos e metas futuros, numa ação prospectiva.	76
13b.	Capacitação à distância.	76
14m.	Treinamento em serviço (on the job).	76
18b.	Aplicação posterior dos conhecimentos adquiridos na prática.	76
8c.	O contexto da organização, envolvendo os subordinados dos gestores, seus pares ou sua clientela.	75
14e.	Encontros de disseminação de conhecimentos.	75
18c.	Estímulo ou suporte da Universidade para que os gestores exercitem o que aprenderam.	75
1c.	Demonstração de interesse por parte dos gestores em participar de ações internas de capacitação.	74
4c.	Reuniões com gestores.	74
7b.	Carências profissionais que já estão presentes e ocasionam problemas reais, gerando uma ação corretiva.	74
4a.	Aplicação de questionários.	73
5c.	Adoção de novas tecnologias.	73
5d.	Baixa qualidade e produtividade.	73
6b.	Condições de trabalho dos gestores.	73
6d.	Requisitos e especificações do cargo.	73
8a.	Planejamento da capacitação dos gestores integrado com as demais áreas de recursos humanos (movimentação de pessoas, benefícios, qualidade de vida, cadastro, pagamento, aposentadorias).	73
8e.	As possibilidades de mudança ou aprimoramento que poderão ocorrer nos indivíduos.	73
13c.	Capacitação semipresencial.	73
14i.	Manuais de procedimentos, roteiros de tarefas, check-list, entre outros.	73
16d.	Servidores da área de gestão de pessoas.	73
17b.	Novos conhecimentos adquiridos, aprimoramento de habilidades e desenvolvimento de atitudes após a capacitação (avaliação de aprendizagem).	73
18a.	Reflexão entre os participantes.	73
18d.	Mudanças no comportamento dos participantes por meio da incorporação de novos hábitos, atitudes, conhecimentos, competências e destrezas.	73
5f.	Erros e desperdícios.	72
8f.	O emprego de metodologias que considerem as experiências vivenciadas pelos participantes.	72
14c.	Disponibilização de publicações.	72
14d.	Elaboração de projetos de trabalho.	72
14k.	Realização de palestras.	72
14n.	Visitas técnicas.	72
15e.	Internet.	72
5b.	Planos de expansão.	71
7a.	Mapeamento de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes).	71
15a.	Apostilas em meio eletrônico.	71
17c.	Ocorrência de mudanças no comportamento do indivíduo, que passa a aplicar o que aprendeu no dia a dia profissional (avaliação de comportamento no cargo).	71
17e.	Benefícios financeiros ou sociais causados e o quanto seus resultados compensam os custos da capacitação realizada	71

	Perguntas e respostas	Percentual de importância
	(avaliação do resultado final).	
3d.	Envolvimento dos colegas ou pares dos gestores a serem capacitados.	70
15h.	Recursos multimídia (vídeo, áudio, animações, entre outros).	70
15i.	Videoconferências.	70
6e.	Ambiente de trabalho.	69
14a.	Comunidades de aprendizagem e desenvolvimento.	69
14g.	Fóruns.	69
14p.	Discussões em grupo.	69
14v.	Recursos de comunicação de TI, tais como Internet, multimídia, aulas gravadas, fóruns de discussão, chats, entre outros.	69
5j.	Absenteísmo.	68
16f.	Servidores de outras universidades.	68
6h.	Problemas de saúde.	67
16e.	Servidores de outras organizações públicas.	67
5e.	Avarias em equipamentos e instalações.	66
14h.	Grupos de estudo.	66
4d.	Observação ou discussão em grupo.	64
3e.	Envolvimento dos usuários dos setores em que os gestores a serem capacitados atuam.	63
4f.	Observação direta ou indireta da execução do trabalho.	63
6f.	Equipamentos e materiais.	63
6g.	Problemas de alocação inadequada.	63
15b.	Apostilas impressas.	63
15f.	Livros.	63
5g.	Quantidade de acidentes de trabalho.	62
14j.	Mesas redondas ou painéis.	62
14o.	Aulas expositivas.	62
15d.	Imagens.	61
14u.	Leituras.	60
14r.	Estudos de caso.	58
15c.	Filmes.	58
14f.	Estágios.	57
14s.	Instrução programada.	57
16a.	Consultores externos contratados para este fim.	57
4b.	Entrevista individual.	53
14l.	Rodízio (job rotation).	48
14t.	Jogos.	48
15g.	Músicas.	47
14q.	Dramatizações.	43
4e.	Aplicação de testes, exames e simulações.	42

## 3 – Diferença entre ocorrência e importância

	Perguntas e respostas	Diferença entre ocorrência e importância
2a.	Gestores de nível estratégico (Reitor e Vice-Reitor, Pró-reitores e pró-reitores adjuntos, Diretores e Assessores, entre outros).	44
17d.	Mudanças causadas na organização em decorrência da capacitação (avaliação organizacional).	44
5e.	Avárias em equipamentos e instalações.	43
1b.	Participação dos gestores em ações de capacitação promovidas pela própria Universidade.	42
2b.	Gestores de nível tático (Chefes de departamentos acadêmicos, coordenadores de curso, chefes de departamentos administrativos, entre outros).	41
5f.	Erros e desperdícios.	41
7a.	Mapeamento de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes).	41
1a.	Ações de capacitação dos gestores promovidas pela própria Universidade.	40
5g.	Quantidade de acidentes de trabalho.	40
14a.	Comunidades de aprendizagem e desenvolvimento.	39
1c.	Demonstração de interesse por parte dos gestores em participar de ações internas de capacitação.	38
10b.	Gerenciamento da complexidade – Articulação do ambiente sócio-político influenciando a gestão nas Universidades. A percepção do quanto o trabalho é mutável depende de recursos, políticas públicas, novas legislações. Formulação de planos e estratégias.	38
6i.	Desempenho das chefias dos gestores a serem capacitados.	37
7c.	Antecipação de problemas e acontecimentos, buscando o atingimento de objetivos e metas futuros, numa ação prospectiva.	37
14h.	Grupos de estudo.	37
6b.	Condições de trabalho dos gestores.	36
12a.	Articulação Social – União de recursos, pessoas e processos. Perceber soluções através da junção de partes dentro da instituição. Usar a criatividade. Elaborar soluções que não estão prontas.	36
14t.	Jogos.	36
17c.	Ocorrência de mudanças no comportamento do indivíduo, que passa a aplicar o que aprendeu no dia a dia profissional (avaliação de comportamento no cargo).	36
5i.	Baixo nível de cooperação.	35
5j.	Absenteísmo.	35
8a.	Planejamento da capacitação dos gestores integrado com as demais áreas de recursos humanos (movimentação de pessoas, benefícios, qualidade de vida, cadastro, pagamento, aposentadorias).	35
13c.	Capacitação semipresencial.	35
14r.	Estudos de caso.	35
18c.	Estímulo ou suporte da Universidade para que os gestores exercitem o que aprenderam.	35
5h.	Relações humanas deficientes.	34
6a.	Tarefas dos gestores.	34
6h.	Problemas de saúde.	34
9a.	Conhecimentos Teóricos – Conhecimento acerca do trabalho. Capacidade de compreender o fluxo de trabalho na sua unidade gerencial e da interconexão com outros	34



	Perguntas e respostas	Diferença entre ocorrência e importância
	setores e áreas da universidade, formando um todo.	
17e.	Benefícios financeiros ou sociais causados e o quanto seus resultados compensam os custos da capacitação realizada (avaliação do resultado final).	34
3e.	Envolvimento dos usuários dos setores em que os gestores a serem capacitados atuam.	33
11b.	Liderança – Conseguir utilizar a liderança para gerenciar pessoas, sem exercer a autoridade, influenciando o comportamento, conduzindo a equipe.	33
14n.	Visitas técnicas.	33
14s.	Instrução programada.	33
10a.	Gerenciamento de processos de trabalho – Necessidade de planejamento nos processos organizacionais.	32
14e.	Encontros de disseminação de conhecimentos.	32
14f.	Estágios.	32
15i.	Videoconferências.	32
3f.	Envolvimento de todos os servidores no levantamento.	31
4e.	Aplicação de testes, exames e simulações.	31
10c.	Formulação de planos e estratégias – Nas estratégias, o gestor deve saber aliar recursos e capacidades e, muitas vezes, esquece os recursos humanos disponíveis para realizar aquelas tarefas.	31
11d.	Interação social – Relacionar-se com equipe, clientes e fornecedores.	31
14g.	Fóruns.	31
3b.	Envolvimento dos próprios gestores no levantamento.	30
4c.	Reuniões com gestores.	30
5d.	Baixa qualidade e produtividade.	30
8d.	As possibilidades de mudança ou aprimoramento que poderão ocorrer na própria organização.	30
9d.	Conhecimentos contextuais – Capacidade de compreender e visualizar o contexto da instituição, fazendo conexões dos processos de trabalho com as estratégias da organização.	30
11a.	Saber ouvir – Capacidade de interagir com o outro, escutando opiniões, sugestões sobre os processos de trabalho. Considerar a equipe, ouvir suas falas.	30
14l.	Rodízio (job rotation).	30
18d.	Mudanças no comportamento dos participantes por meio da incorporação de novos hábitos, atitudes, conhecimentos, competências e destrezas.	30
4g.	Análise dos resultados da avaliação de desempenho.	29
6c.	Responsabilidades dos gestores.	29
6g.	Problemas de alocação inadequada.	29
9b.	Conhecimentos Práticos – Possuir os conhecimentos da área em que atua, relacionados à formação mais técnica, empírica, aliados à formação conceitual.	29
14d.	Elaboração de projetos de trabalho.	29
14j.	Mesas redondas ou painéis.	29
3d.	Envolvimento dos colegas ou pares dos gestores a serem capacitados.	28
4d.	Observação ou discussão em grupo.	28
4f.	Observação direta ou indireta da execução do trabalho.	28
8c.	O contexto da organização, envolvendo os subordinados dos gestores, seus pares ou sua clientela.	28
13b.	Capacitação à distância.	28
14q.	Dramatizações.	28

	Perguntas e respostas	Diferença entre ocorrência e importância
18b.	Aplicação posterior dos conhecimentos adquiridos na prática.	27
4b.	Entrevista individual.	26
6e.	Ambiente de trabalho.	26
7b.	Carências profissionais que já estão presentes e ocasionam problemas reais, gerando uma ação corretiva.	26
11c.	Responsabilidade – Assumir para si atribuições, compromissos, agendas. Ser executor de atividades, assumindo sua autoria.	26
14p.	Discussões em grupo.	26
14u.	Leituras.	26
16f.	Servidores de outras universidades.	26
18a.	Reflexão entre os participantes.	26
1d.	Incentivo dos membros da alta gestão para a participação dos demais gestores em ações de capacitação.	25
2c.	Gestores de nível operacional (Chefes de divisões e seções administrativas, de laboratórios, entre outros).	25
3c.	Envolvimento dos subordinados dos gestores a serem capacitados.	25
5a.	Missão, visão e objetivos organizacionais.	25
5b.	Planos de expansão.	25
8b.	Alinhamento dos objetivos da capacitação dos gestores às políticas, estratégias e metas organizacionais.	25
8e.	As possibilidades de mudança ou aprimoramento que poderão ocorrer nos indivíduos.	25
9c.	Conhecimentos Procedimentais – Perceber a importância de estar atualizado com informações relacionadas aos procedimentos, tais como legislação, sistemas em rede, observar como as pessoas estão mais informadas.	25
14i.	Manuais de procedimentos, roteiros de tarefas, check-list, entre outros.	25
14m.	Treinamento em serviço (on the job).	25
8f.	O emprego de metodologias que considerem as experiências vivenciadas pelos participantes.	24
14c.	Disponibilização de publicações.	24
14k.	Realização de palestras.	24
14v.	Recursos de comunicação de TI, tais como Internet, multimídia, aulas gravadas, fóruns de discussão, chats, entre outros.	24
5c.	Adoção de novas tecnologias.	23
6d.	Requisitos e especificações do cargo.	23
6f.	Equipamentos e materiais.	23
12b.	Ética – Postura adequada e íntegra. Reconhecimento de atitudes relacionadas a valores socialmente aceitos como corretos.	23
15f.	Livros.	23
15g.	Músicas.	22
15a.	Apostilas em meio eletrônico.	21
15c.	Filmes.	21
16e.	Servidores de outras organizações públicas.	21
1e.	Liberação dos gestores pelas suas chefias, para participar de ações de capacitação durante seu horário de trabalho.	20
15d.	Imagens.	19
16a.	Consultores externos contratados para este fim.	19
3a.	Realização de levantamento de necessidades de capacitação dos gestores.	18
17b.	Novos conhecimentos adquiridos, aprimoramento de	18

	Perguntas e respostas	Diferença entre ocorrência e importância
	habilidades e desenvolvimento de atitudes após a capacitação (avaliação de aprendizagem).	
4a.	Aplicação de questionários.	17
16b.	Gestores da própria instituição.	16
16d.	Servidores da área de gestão de pessoas.	16
14o.	Aulas expositivas.	14
16c.	Outros servidores da própria instituição.	14
15b.	Apostilas impressas.	13
15h.	Recursos multimídia (vídeo, áudio, animações, entre outros).	13
13a.	Capacitação presencial.	11
15e.	Internet.	10
14b.	Cursos.	8
17a.	Opiniões dos treinandos quanto ao conteúdo trabalhado, aos métodos utilizados, a atuação do instrutor, ao material disponibilizado, ao local, ambiente e horários (avaliação de reação).	4

## ANEXO A – E-mails recebidos

19/09/2015 Capacitação de Gestores das Universidades Federais - rozanahp@gmail.com - Gmail

label:resultados-pesquisa

Gmail

Remover marcador

ESCREVER

Assédio moral (6)

Atividades partic...

Avaliação de des...

Capac LIBRAS

Comissão Capacita...

Comissão Capacita...

Comissão Gestão ...

Curso Bibliotecas

Cursos Online (61)

didep-ct@utfpr.ed...

Envio de certifica...

IFPR

Mestrado (26)

Relatório 2014


**RESULTADOS P...**

Trein. Tranp. Cade...

Mais marcadores

**Capacitação de Gestores das Universidades Federais**  
RESULTADOS PESQUISA x

**Rozana holanda pinto**  
Prezado Prof. Marcos Cesar Diretor de Recursos Humanos da Fundaçã


 **DGP - Diretoria de Gestão de Pessoas** dgp@unir.br [por\\_utfpr.edu](mailto:por_utfpr.edu)  
para Rozana

Rozana,  
fomos auditados pelo TCU e precisamos desenvolver um trabalho para a  
gestão de pessoas na UNIR,  
por favor nos forneça o resultado de sua pesquisa para contribuir em noi  
Volto a conversar com você.


Marina Castro

\*\*\*\*\*  
**Diretoria de Gestão de Pessoas - DGP**  
**PRAD/UNIR**  
**69-2182-2150**

**Rozana holanda pinto**  
Olá Marina A pesquisa ainda se encontra em andamento. Tenho dificulc

 **DGP - Diretoria de Gestão de Pessoas** dgp@unir.br [por\\_utfpr.edu](mailto:por_utfpr.edu)  
para Rozana

Comissão Capacita...  
Comissão Gestão ...  
Curso Bibliotecas  
**Cursos Online (61)**  
didep-ct@utfpr.ed...  
Envio de certifica...  
IFPR  
**Mestrado (26)**  
Relatório 2014  
**RESULTADOS P...**  
Trein. Tranp. Cade...  
Mais marcadores

 **Sandra** sandra.paula@unifesp.br [por](mailto:sandra.paula@unifesp.br) utfpr.edu.br  
para DDGP

Olá colegas,

Segue pesquisa de uma colega que está fazendo mestrado, sobre a capacitação nas Universidades brasileiras.

O questionário é interessante, e a medida que vamos respondendo, van para algumas necessidades e de repente surgem ideias de atuação para minimizar algumas questões.

Quem puder responder, fico tb agradecida, pois acho que devemos ajudar a fortalecer a pesquisa em nossa área e colaborar com os colegas que se dispõe a tal tarefa.

Abraços,


--  
Sandra Vieira de Paula  
Divisão de Treinamento e Capacitação  
DDGP / Pró-Pessoas  
[sandra.paula@unifesp.br](mailto:sandra.paula@unifesp.br)  
Telefone: 5576-4510


ESCREVER


**Assédio moral (6)**


Atividades partic...  
Avaliação de des...  
Capac LIBRAS  
Comissão Capacita...  
Comissão Capacita...  
Comissão Gestão ...  
Curso Bibliotecas  
**Cursos Online (61)**  
didep-ct@utfpr.ed...  
Envio de certifica...  
IFPR  
**Mestrado (26)**  
Relatório 2014  
**RESULTADOS P...**  
Trein. Tranp. Cade...  
Mais marcadores

**Pesquisa - Capacitação de Gestores das Universidades**  
RESULTADOS PESQUISA x


 **Rozana holanda pinto**  
Prezado(a) gestor(a) da área de RH/Desenvolvimento/Capacitação de S...

 **Cleide Raiol Nascimento**  
Ok, estarei respondendo o questionário com a máxima brevidade.

 **Rozana holanda pinto**  
Obrigada!

 **Marcia Rangel** <mrangel.ufba@gmail.com>  
para rozana

Prezada Rozana,  
Gostaria de compartilhar o resultado dessa pesquisa.  
Parabéns pelo trabalho.  
Att,  
Marcia



Em 21 de janeiro de 2015 08:38, A Coordenação <[cdh@ufba.br](mailto:cdh@ufba.br)> escreveu:  
Para atender a solicitação

De: "Rozana holanda pinto" <[rozana@utfpr.edu.br](mailto:rozana@utfpr.edu.br)>