



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA  
FACULDADE DE GESTÃO DE NEGÓCIOS

TAIZA RITA BERTOLDI BUZATTO

**COMPETÊNCIAS DO GESTOR PÚBLICO:**

a relação entre a academia e as práticas

Uberlândia  
2012

TAIZA RITA BERTOLDI BUZATTO

**COMPETÊNCIAS DO GESTOR PÚBLICO:**

a relação entre a academia e as práticas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade de Gestão de Negócios da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Administração.

Área de concentração: Organização e Mudança

Orientador: Prof. Dr. Valdir Machado Valadão Júnior

Uberlândia  
2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

B992c Buzatto, Taiza Rita Bertoldi, 1981-  
2012 Competências do gestor público: a relação entre a academia  
e as  
práticas / Taiza Rita Bertoldi Buzatto. -- 2012.  
157 f. : il.

Orientador: Valdir Machado Valadão Júnior.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de  
Uberlândia,  
Programa de Pós-Graduação em Administração.  
Inclui bibliografia.

1. Administração - Teses. 2. Administração pública -  
Teses. 3. Administradores - Formação profissional – Teses. I.  
Valadão Júnior, Valdir Machado. II. Universidade Federal de  
Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Administração.  
III. Título.

---

CDU: 658



ATA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO  
TAIZA RITA BERTOLDI BUZZATTO – Mat -11112ADM011

NÚMERO DE ORDEM: 104  
DATA: 04/12/2012

Às nove horas do dia quatro de dezembro de dois mil e doze, na sala 1F 251 do Campus Santa Mônica, reuniu-se a banca examinadora composta pelos Professores Doutores: Valdir Machado Valadão Júnior (UFU), Edileusa Godoi de Sousa (UFU), Marcus Vinicius Gonçalves da Cruz (F.J.P.), para desenvolver os trabalhos de avaliação da Dissertação de Mestrado intitulada: "**Competências do gestor público: a relação entre a academia e as práticas**", sob a orientação do Prof. Valdir Machado Valadão Júnior, apresentada pela aluna Taiza Rita Bertoldi Buzzatto em complementação aos requisitos determinados pela Resolução Nº 24/2003 do Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação que dispõe sobre o Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Administração. A candidata apresentou oralmente seu trabalho diante da Banca Examinadora e da comunidade universitária, sendo arguida em seguida. Depois de examinado, o trabalho foi julgado pela Banca Examinadora, sendo considerado **Aprovada**, conferindo à aluna o título de **Mestre em Administração** na Área de Gestão Organizacional na linha de pesquisa Organização e Mudança. As correções observadas pelos examinadores deverão ser realizadas no prazo máximo de **30 dias**. Para constar, lavrou-se a presente ata que será assinada pelo presidente e demais membros da banca. Nada mais a ser tratado, foi encerrada a presente sessão.

Uberlândia, 04 de dezembro de 2012.

  
Prof. Dr. Valdir Machado Valadão Júnior  
Orientador/presidente FAGEN/UFU

  
Profa. Dra. Edileusa Godoi de Sousa  
FAGEN/UFU

  
Prof. Dr. Marcus Vinicius Gonçalves da Cruz  
Fundação João Pinheiro

*Conferir e assinar.*  
Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Dr. Marcus Vinicius Gonçalves da Cruz  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração  
Instituto de Ciências Exatas - Praça S.S. 11112012

Ao meu querido esposo Francisco Buzatto pelo amor,  
carinho, sabedoria, compreensão e paciência  
diante tantas ausências.

Aos meus pais Norton Bertoldi e Sueli Bertoldi  
e ao meu irmão Otávio Bertoldi por me fazerem  
sentir verdadeiramente amada.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus e à interseção de Santa Rita de Cássia, por me concederem a oportunidade de realizar este sonho.

À minha família querida, nas pessoas de Francisco Buzatto, Norton Bertoldi, Sueli Bertoldi, Otávio Bertoldi e Laís Oliveira, pelo amor incondicional e por sempre acreditarem no meu trabalho.

Ao meu orientador Valdir Machado Valadão Junior, pela competência, comprometimento e paixão pelo ensino. Desde o primeiro contato com ele, tive a certeza que a sua orientação me proporcionaria crescimento profissional e pessoal.

A minha irmã de coração Claudia de Fátima Costa, pela amizade verdadeira, paciência, incentivo, palavras encorajadoras e por estar sempre por perto.

Aos amigos do mestrado com quem convivi de maneira mais próxima, Ana Elisa de Souza Falleiros, Lêda Aparecida dos Santos Oliveira, Patricia Peghini, principalmente, Cassio Raimundo Valdisser, os quais, com toda certeza, fizeram dessa etapa uma caminhada mais leve e alegre.

À Universidade Federal de Uberlândia, por meio da Pró-Reitoria de Planejamento e Administração, nas pessoas de Valder Steffen Júnior e João Jorge Ribeiro Damasceno, pelo incentivo e liberação para a qualificação.

Aos amigos da Diretoria de Planejamento da Universidade Federal de Uberlândia, especialmente, Adriana Patriarca, pela amizade, incentivo e apoio.

Aos professores Aleandra da Silva Figueira Sampaio, Edileusa Godói de Sousa e José Eduardo Ferreira Lopes, participantes da banca de qualificação do Projeto de Dissertação, pelas contribuições para melhoria do trabalho.

Ao professor José Eduardo Ferreira Lopes, pela disponibilidade, presteza e atenção no auxílio das análises estatísticas.

Ao apoio concedido pelo Conselho Federal de Administração e pelo moderador do grupo Gestão Público do linkedin, Jefferson de Melo, na aplicação do instrumento de pesquisa.

Aos especialistas, professora Enise Barth Teixeira e Marcelo Ferreira Kawatoko, que avaliaram o instrumento de pesquisa e contribuiram com propostas de melhorias.

“[...] talvez não tenha conseguido fazer o melhor,  
mas lutei para que o melhor fosse feito [...]  
não sou o que deveria ser,  
mas graças a Deus, não sou o que era antes”.

Marthin Luther King

## RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa consiste em avaliar o nível de coerência dos projetos pedagógicos e ementas das disciplinas dos cursos de graduação em Administração Pública com nota cinco no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) em relação à formação de competências necessárias para o bom desempenho na prática profissional. Assim, buscou-se analisar a relação entre a academia e a prática, adotando-se como método de abordagem a pesquisa qualitativa e quantitativa. A pesquisa quantitativa foi realizada por meio da aplicação de um questionário construído com base no referencial teórico sobre competências e, principalmente, sobre as habilidades do administrador público apontadas por Keinert (1994), com a finalidade de identificar o “grau de importância”, a “intensidade de uso” e o “domínio” em relação a 30 competências identificadas. O questionário foi validado pelo método dos juízes, por testes estatísticos, tendo sido aplicado a gestores públicos. A pesquisa qualitativa se deu por meio da análise de conteúdo dos projetos pedagógicos dos cursos de Administração Pública e suas ementas, em três instituições que obtiveram nota cinco no Enade na última avaliação, referente ao triênio 2009-2011. Quanto aos resultados, verifica-se que as competências são avaliadas como “muito importante” para o contexto de trabalho, e que a maioria delas está sendo “utilizada” na prática. Em relação ao domínio dos respondentes, observa-se que o índice de prioridade de treinamento (IPT) ficou abaixo do ponto médio, ou seja, os respondentes apresentam um bom domínio, porém ainda podem ser mais bem desenvolvidos. Pode-se constatar que as instituições estão caminhando para a formação de competências, uma vez que as competências (28) tidas como “muito importante”, em sua maioria, foram encontradas na proposta de formação das instituições pesquisadas. Alguns resultados apontam algumas fragilidades que devem ser consideradas pela academia como, por exemplo, o menor domínio dos respondentes estar direcionado para a “competência política”, cidadania e democracia”, “visão estratégica”, “sustentabilidade” que são competências fundamentais para o contexto público. Contudo, alguns apontamentos advindos da análise dos resultados indicam que não basta apenas a academia inserir essas competências nos projetos e ementas, mas, além disso, as instituições de ensino devem repensar os seus modelos de ensino.

**Palavras-chave:** Competências. Gestor. Administração Pública. Projetos pedagógicos e Ementas.

## ABSTRACT

*The aim of this study was to evaluate the level of consistency of the pedagogical projects and related discipline descriptions of Public Administration Undergraduate Programs which have received grade 5 in the National Exam of Students' Performance (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE), concerning the formation of the necessary competences for the good performance in students' professional practice. By adopting a methodological approach which combined qualitative and quantitative methods, we aimed at examining the relationship between academia and practice. For the quantitative research, a questionnaire was used based on the theoretical references concerning the competences and skills required for the public administrator, as pointed out by Keinert (1994). The purpose of the questionnaire was to identify "the level of importance", "the intensity of use", and "the domain" in relation to the 30 competencies identified. The questionnaire was validated by method of judges, through statistical tests applied to public managers. The qualitative research was carried out through content analysis of pedagogical projects and course descriptions from three institutions which had obtained grade five in the National Exam of Students' Performance (ENADE) in the last evaluation for the triennium 2009-2011. According to the results, skills were assessed as "very important" for work context, and most of them are being used in professional practice. Concerning the mastery of the respondents' skills, results show that the training priority index (TPI) was below average, in other words, respondents showed a good mastery of skills, but this could be improved. As it was observed, the institutions are moving into the training of competencies, since the majority of the competencies (28) that were considered "very important" were found in the educational project of the institutions which took part in the research. Some results show some weaknesses that must be considered by the academy, for example, the lowest dominion of the respondents be directed to the "political competence", "citizenship and democracy", strategic vision ", " sustainability " that are essential competencies for context public. However, results indicate that it is not enough to insert those competences in the pedagogical projects and in the discipline or course descriptions. The institutions must also rethink their teaching models and paradigms.*

**Key words:** *Competencies; manager; public administration; pedagogical projects; course descriptions.*

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Setores do Estado, formas de propriedade e de administração.....	31
<b>Quadro 2</b> - Tipo, função, modo principal de aquisição e modo de manifestações dos diversos tipos de saberes e saber fazer .....	41
<b>Quadro 3</b> - Períodos paradigmáticos da evolução do campo de conhecimento em administração pública .....	57
<b>Quadro 4</b> - Trajetória da graduação em Administração Pública no Brasil: uma síntese .....	62
<b>Quadro 5</b> - Habilidades do administrador público .....	66
<b>Quadro 6</b> - Habilidades do futuro administrador público .....	67
<b>Quadro 7</b> - Relação das universidades com conceito 5 (cinco) no ENADE.....	80
<b>Quadro 8</b> - Codificação das competências .....	83
<b>Quadro 9</b> – Palavras-chave definidas para análise de conteúdo a partir das competências listadas no questionário .....	114
<b>Quadro 10</b> - Competências que aparecem nos projetos pedagógicos de cada instituição ....	116

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - As noções de qualificação e competência e as características principais dos respectivos contextos .....	36
<b>Figura 2</b> - Modelo revisado de competências profissionais .....	46
<b>Figura 3</b> - Competência como fonte de valor para o indivíduo e para a organização .....	47
<b>Figura 4</b> - Paradigmas, correntes e teorias no campo dos estudos da administração pública brasileira.....	64
<b>Figura 5</b> - Método do processo de pesquisa .....	73

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Formação dos respondentes.....	86
<b>Tabela 2</b> - Nível de escolaridade dos respondentes .....	88
<b>Tabela 3</b> - Órgão onde os respondentes trabalham .....	88
<b>Tabela 4</b> - Tempo de atuação no serviço público (em anos) .....	89
<b>Tabela 5</b> - Tempo de atuação na iniciativa privada .....	90
<b>Tabela 6</b> - Tempo na função gerencial .....	90
<b>Tabela 7</b> - Importância da competência para o contexto de trabalho representado pelo percentual de concordância dos respondentes.....	93
<b>Tabela 8</b> - Intensidade de uso da competência no contexto de trabalho representado pelo percentual de concordância dos respondentes.....	94
<b>Tabela 9</b> - Comparação da intensidade de uso a partir da somatória das frequências .....	96
<b>Tabela 10</b> - Índice de Prioridade de Treinamento (IPT) .....	98
<b>Tabela 11</b> - KMO e teste de esfericidade de Bartlett .....	102
<b>Tabela 12</b> - Variância total explicada.....	102
<b>Tabela 13</b> - Matriz fatorial com rotação varimax .....	104
<b>Tabela 14</b> - Gestão estratégica.....	105
<b>Tabela 15</b> - Desenvolvimento e formação do profissional.....	107
<b>Tabela 16</b> - Gestão comportamental .....	109
<b>Tabela 17</b> - Processos de mediação e negociação.....	110
<b>Tabela 18</b> - Lidar com problemas e mudanças .....	112
<b>Tabela 19</b> - Ética .....	112
<b>Tabela 20</b> - Gestão estratégica.....	122
<b>Tabela 21</b> - Desenvolvimento e formação do profissional.....	123
<b>Tabela 22</b> - Gestão comportamental .....	124
<b>Tabela 23</b> - Processos de mediação e negociação.....	125
<b>Tabela 24</b> - Lidar com problemas e mudanças .....	126
<b>Tabela 25</b> - Ética .....	126
<b>Tabela 26</b> - Relação entre academia e prática: Gestão estratégica .....	127
<b>Tabela 27</b> - Relação entre academia e prática: Desenvolvimento e formação do profissional .....	130
<b>Tabela 28</b> - Relação entre academia e prática: Gestão comportamental.....	133
<b>Tabela 29</b> - Relação entre academia e prática: Processos de mediação e negociação .....	135

<b>Tabela 30</b> - Relação entre academia e prática: Lidar com problemas e mudanças .....	136
<b>Tabela 31</b> - Relação entre academia e prática: Ética .....	137

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1-</b> <i>Scree Plot</i> .....	103
<b>Gráfico 2-</b> Quantidade de ementas por competência .....	120

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADM -	Administração
AE -	Administração de Empresas
AP -	Administração Pública
CES -	Câmara de Educação Superior
CFA -	Conselho Federal de Administração
CHA -	Conhecimentos, habilidades e atitudes
CHAs -	Conhecimentos, habilidades e atitudes
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CRAs -	Conselhos Regionais de Administração
DASP -	Departamento Administrativo do Serviço Público
DCN -	Diretrizes Curriculares Nacionais
DESUP -	Departamento de Supervisão do Ensino Superior
D.O.U -	Diário Oficial da União
EAESP -	Escola de Administração de Empresas de São Paulo
EBAP -	Escola Brasileira de Administração Pública
EG -	Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho
ENADE -	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENAP -	Escola Nacional de Administração Pública
FGV -	Fundação Getúlio Vargas
FJP -	Fundação João Pinheiro
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IDORT -	Instituto de Organização Racional do Trabalho
IFES -	Instituições Federais de Ensino Superior
IPT -	Índice de Prioridade de Desenvolvimento
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE -	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC -	Ministério da Educação
ONU -	Organização das Nações Unidas
PBA-1 -	Programa de Ensino de Administração Pública e de Empresas
PSO -	<i>Public Service Orientation</i>
SESu -	Secretaria de Educação Superior
T&D -	Treinamento e Desenvolvimento

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

UNB - Universidade de Brasília

UNESP - Universidade Estadual Paulista

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
1.1	Problema de Pesquisa .....	20
1.2	Objetivo Geral.....	21
1.3	Objetivos Específicos .....	21
1.4	Justificativa .....	21
1.4.1	<i>Justificativa Teórica</i> .....	21
1.4.2	<i>Justificativa Prática</i> .....	22
1.4.3	<i>Justificativa Social</i> .....	23
1.5	Estrutura do Trabalho .....	23
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>25</b>
2.1	A Administração Pública no Brasil .....	25
2.2	Da Qualificação à Competência.....	35
2.3	Competência: o Desenvolvimento do Conceito.....	37
2.4	A Inserção das Competências na Formação Educacional .....	50
2.5	O Ensino de Administração Pública no Brasil.....	56
2.6	Competências do Gestor Público .....	65
<b>3</b>	<b>ASPECTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>71</b>
3.1	Amostra .....	74
3.2	Construção do Instrumento de Pesquisa .....	75
3.2.1	<i>Pré-teste do Questionário</i> .....	77
3.2.2	<i>Avaliação do Questionário pelos Especialistas</i> .....	78
3.2.3	<i>Avaliação do Questionário por Professores da Faculdade de Gestão e Negócios da Universidade Federal de Uberlândia</i> .....	79
3.3	Análise dos Projetos Pedagógicos e Ementas das Disciplinas dos Cursos de Graduação em Administração Pública .....	79
3.4	Aplicação do Instrumento com os Gestores Públicos .....	82
3.5	Limites da Pesquisa e do Método.....	84
<b>4</b>	<b>APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>86</b>
4.1	Perfil do Entrevistado .....	86
4.2	Análise de Frequência .....	91
4.2.1	<i>Importância da Competência para o Contexto de Trabalho</i> .....	91
4.2.2	<i>Intensidade de Uso da Competência</i> .....	94

4.2.3	<i>Domínio em Relação à Competência</i> .....	97
4.3	Análise Fatorial .....	100
4.4	Análise dos Projetos Pedagógicos e Ementas .....	114
4.4.1	<i>Análise: Projetos Pedagógicos</i> .....	116
4.4.2	<i>Análise: Ementas</i> .....	119
4.4.3	<i>Análise dos Projetos Pedagógicos e Ementas a partir dos grupos identificados no levantamento</i> .....	122
4.4.4	<i>Relação entre Acadêmica e a Prática a partir dos grupos identificados</i> .....	127
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: É possível pensar na relação entre a academia e as práticas de competências?</b> .....	<b>138</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>146</b>
	<b>APÊNDICE A</b> .....	<b>152</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Diante do contexto da quebra de barreiras econômicas, comerciais, culturais, avanços tecnológicos e científicos, as organizações tanto privadas quanto públicas tiveram que repensar as suas estratégias como forma de se adaptarem ao contexto e obterem melhores resultados.

Desse modo, o conceito de qualificação para o “posto de trabalho” vigente até os anos 1980, quando os funcionários deveriam estar capacitados para realizarem atividades/tarefas prescritas para um determinado emprego, mostra-se insustentável diante do novo cenário de constantes transformações do ambiente. Assim, essa lógica de qualificação para o emprego, que se respalda nos princípios taylorista e fordista, em que prevalece a padronização do trabalho, passa a ser representada por uma nova noção denominada de competência, ampliando a dimensão da noção de qualificação (RAMOS, 2001; ZARIFIAN, 2001; LE BOTERF, 2003; RUAS, 2005).

São diversos os estudos e contribuições acerca da noção de competência. A abordagem norte-americana explica a competência a partir das características individuais, sendo essas apresentadas por alguns estudiosos como conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) de um indivíduo que o levam a um desempenho superior no trabalho, se comparado esse a outros profissionais (McCLELLAND, 1973; BOYATZIS, 1982; PARRY, 1996; McLAGAN, 1997; MIRABILE, 1997).

Já a abordagem francesa mostra a competência como voltada para a sua construção e mobilização e sua entrega nas diversas situações de trabalho, enfatizando o saber mobilizar, saber fazer, saber agir, tomar iniciativa e assumir responsabilidades (LE BOTERF, 2003; ZARIFIAN, 2001).

Outros trabalhos importantes, tanto internacionais quanto nacionais, foram desenvolvidos a respeito da noção de competência, como, por exemplo, Prahalad e Hamel (1990), Cheatham e Chivers (1996, 1998), Fleury e Fleury (2001), Dutra (2004), Ruas (2005), Paiva e Melo (2008), Patalas-Maliszewska e Hochmeister (2011), Sefiani et al. (2012). Fleury e Fleury (2001, p. 188), a partir das abordagens americana e francesa, constroem o conceito de competências como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.

No que se refere à administração pública brasileira, desde os anos 1930, ela esteve pautada em um modelo burocrático (CAMPOS, 1978) weberiano fundamentado em normas e

procedimentos, na visão tecnicista, bem como na centralização, prevalecendo o Estado frente aos interesses da sociedade. Apesar de algumas tentativas de reforma gerencial, foi a partir dos anos 1980, diante das crises e das transformações constantes do ambiente, que emerge, com maior força, a necessidade de repensar/reformar o Estado e sua administração. Após amplos debates e com a referência internacional da “Nova Gestão Pública”, em 1990, cresce a perspectiva de caminhar e consolidar uma administração gerencial orientada para resultados, qualidade, produtividade e inovação, tendo como centro o atendimento dos anseios, expectativas e demandas do cidadão, fortalecendo, assim, a importância da relação Estado-Sociedade (BRESSER PEREIRA, 1996, 2001; FERREIRA, 1996; ABRUCIO, 2001, 2007; CARDOSO, 2001; OSÓRIO, 2005; MOTTA, 2007; KEINERT, 2007).

Perante a mudança de uma administração baseada no modelo burocrático para uma administração gerencial, e com a transição do conceito de qualificação para a noção de competência, surge outra visão de gestão de pessoas para a administração pública. Pantoja, Camões e Bergue (2010) destacam que, na administração pública gerencial, a gestão estratégica de pessoas ganha relevância, sendo a gestão por competência indicada como um dos mecanismos para sua consolidação. Os autores ainda fazem referência a atos executivos que vêm norteando essas transformações, como o Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006. Esse decreto institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dentre outras vertentes, esse decreto institucionaliza a gestão por competência nas organizações públicas (BRASIL, 2006).

Ainda, conforme apontam Perrenoud (1999) e Ramos (2001), o modelo de ensino vem sendo debatido com o objetivo de atender às noções propostas pela competência, quebrando perspectivas tradicionais da transmissão do conhecimento pautadas em saberes disciplinares isolados e caminhando na direção do fazer aprender, que se fundamenta na construção e mobilização do conhecimento nas diversas situações, integrando a teoria e a prática. Segundo Ramos (2001), a integração da noção de competência à reforma educacional está inserida na aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que define a educação escolar em seus diversos níveis.

No que se refere às instituições de ensino superior, o Parecer Nº 583/2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Superior (CES) incentiva uma maior flexibilidade, criatividade e responsabilidade na elaboração das propostas curriculares, inserindo as competências/habilidades/atitudes como parte integrante das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de graduação (BRASIL, 2001).

Já no que se refere às DCN do curso de graduação em Administração Pública, que contemplam as competências e habilidades para o profissional e pesquisador da área, foi aprovada a súmula do parecer CNE/CES nº 266/2010, em 14 de novembro de 2011, no Diário Oficial da União (D.O.U.) nº 218, seção 1, página 15 (D.O.U., 2011). Entretanto, o referido parecer ainda se encontra aguardando homologação, pois existem recursos, em processo de avaliação, contrários à homologação do mesmo (informação verbal)<sup>1</sup>.

Fischer (1984), Keinert (1994) e Coelho (2006) retratam a importância e o desenvolvimento da área de conhecimento denominada “administração pública”, estando os autores alinhados com a trajetória da história da administração pública. Fischer (1984) e Keinert (1994) apontam ainda algumas características e habilidades do administrador público contemporâneo, as quais são apresentadas no tópico sobre competências do gestor público, nesta pesquisa.

Assim, considerando o conceito de competência, a necessidade de uma administração gerencial para o serviço público, as proposições do governo nesse sentido, bem como algumas inquietações da pesquisadora enquanto servidora pública, a investigação para este trabalho passa pela possibilidade de entender como se traduz, na prática, a noção de competências diante da realidade da administração pública e, ainda, se a academia vem acompanhando essas transformações, de modo a formar, efetivamente, profissionais com base em competências. Neste trabalho, o pesquisado é o “Gestor Público” que compreende o profissional que atua no setor público e possui, preferencialmente, formação na área de administração.

Ressalta-se que o foco desse trabalho não se encontra em analisar a aprendizagem, pois o público pesquisado não se refere aos egressos das instituições de onde foram avaliados os projetos pedagógicos e ementas, mas o objetivo encontra-se em estabelecer uma conexão entre as competências relevantes para trabalho do gestor público com o que vem sendo ensinado nas principais instituições, com nota cinco no Enade, que formam administradores públicos.

## **1.1 Problema de Pesquisa**

Por meio desta pesquisa, procura-se responder à questão: quais são as contribuições da academia, na formação de competência, ao preparar bacharéis em administração para atuar nas organizações públicas?

---

<sup>1</sup> Informação fornecida por Alceu Rocha do Ministério da Educação, em Maio de 2012.

## 1.2 Objetivo Geral

O **objetivo geral** desta pesquisa consiste em avaliar o nível de coerência dos projetos pedagógicos e ementas das disciplinas dos cursos de graduação em Administração Pública com nota cinco no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) em relação à formação de competências necessárias para o bom desempenho na prática profissional.

## 1.3 Objetivos Específicos

Como objetivos específicos, estabeleceram-se os seguintes:

- a. identificar, por meio da revisão da literatura sobre competências, da proposta das DCN para o curso de graduação em Administração Pública e no trabalho de Keinert (1994), as competências essenciais para o gestor público;
- b. construir e validar um instrumento para avaliar a importância da competência para o trabalho, a intensidade de uso dessa competência no trabalho e o domínio do gestor público em relação a essas competências;
- c. verificar a importância das competências para o contexto de trabalho na visão do gestor público;
- d. verificar a intensidade de uso das competências na prática profissional do gestor público;
- e. identificar a necessidade de capacitação do gestor público em relação às competências importantes e utilizadas no ambiente de trabalho; e
- f. relacionar as competências propostas nos projetos pedagógicos e ementas das disciplinas dos cursos de Administração Pública analisados com as competências necessárias na prática da profissão do gestor público.

## 1.4 Justificativa

### 1.4.1 Justificativa Teórica

São diversos os estudos e contribuições acerca da importância da competência. (McCLELLAND, 1973; BOYATZIS, 1982; PARRY, 1996; CHEETHAM E CHIVERS,

1996, 1998; PRAHALAD E HAMEL, 1990; McLAGAN, 1997; MIRABILE, 1997; FLEURY E FLEURY, 2001; ZARIFIAN, 2001; LE BOTERF, 2003; DUTRA, 2004; RUAS, 2005; PAIVA E MELO, 2008; PATALAS-MALISZEWSKA E HOCHMEISTER, 2011; SEFIANI ET AL, 2012).

Ainda a partir do final dos anos 1980, pode-se observar a transição de uma gestão mecanicista pautada em um modelo burocrático, em que prevalecem os interesses do Estado, para uma sociedade cada vez mais exigente em relação aos resultados e satisfação dos serviços públicos, inserindo um novo caráter de administração gerencial (FERREIRA, 1996; BRESSER PEREIRA, 1996, 2001; ABRUCIO, 2001, 2007; CARDOSO, 2001; OSÓRIO, 2005; MOTTA, 2007; KEINERT, 2007). Pantoja, Camões e Bergue (2010) ressaltam que a necessidade e mudança no estilo de gestão com foco em resultados é comum na iniciativa privada, mas que possui peculiaridades quanto ao setor público.

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 (PANTOJA; CAMÕES; BERGUE, 2010, p. 13).

Diante do exposto, a justificativa teórica para esta pesquisa encontra-se na possibilidade de se estudar as competências no contexto das organizações públicas, pois a essas é conferido um caráter organizacional diferente da realidade das empresas privadas, onde esse conceito já vem sendo adotado e bastante pesquisado.

#### *1.4.2 Justificativa Prática*

Conforme Pantoja, Camões e Bergue (2010), diante de um contexto que vem exigindo mudanças na administração, são observados orientações e movimentos, a partir do final da década de 1990 até momentos atuais, como o Decreto nº 5.707/2010 e 7.133/2010, que se referem à gestão por competência e avaliação de desempenho, respectivamente.

Diante de políticas governamentais, como o Decreto nº 5.707/2010, que institui a gestão por competência, esta pesquisa se justifica pela possibilidade de se ter uma visão da dimensão para a qual a gestão de instituições públicas já avançou, na prática, em relação à adoção da gestão por competências, principalmente, aproveitando a profissão estratégica de gestor público. Aproveita-se, também, para verificar se as instituições de ensino superior

conseguiram implementar o ensino pautado na pedagogia das competências, conforme indicado nas DCN, avaliando se as mesmas estão formando as competências necessárias para a prática da profissão no setor público, podendo, dessa forma, analisar o que pode ser aprimorado para alcançar melhores resultados.

Além disso, esta pesquisa atende ao programa Pró-Administração, do qual a Universidade Federal de Uberlândia faz parte, e cuja finalidade é contribuir para o desenvolvimento e melhoria do ensino de graduação e pós-graduação, por meio da análise das prioridades e competências existentes (CAPES, 2008).

#### *1.4.3 Justificativa Social*

A sociedade está cada vez mais exigente em relação aos resultados dos serviços públicos, buscando que esses atendam aos seus anseios, expectativas e demandas. Desse modo, as organizações precisam se adaptar ao novo contexto, o qual enseja uma administração gerencial voltada para efetivos e melhores resultados (HOOD, 1991; BRESSER PEREIRA, 1996, 2001; FERREIRA, 1996; DENHARDT, 1999; KETTL, 2001; CARDOSO, 2001; ABRUCIO, 2001, 2007; OSÓRIO, 2005; KEINERT, 2007; MOTTA, 2007; PANTOJA; CAMÕES; BERGUE, 2010).

Pretende-se salientar a importância da academia na formação de profissionais competentes capazes de proporcionar melhores resultados na gestão das organizações públicas, oferecendo serviços melhores e alinhados às demandas da sociedade.

### **1.5 Estrutura do Trabalho**

Apresenta-se a seguir a estrutura da dissertação na qual, além dessa introdução, foi composta por mais quatro capítulos.

O capítulo dois refere-se ao levantamento bibliográfico que aborda o desenvolvimento do conceito de competência, sua importância dentro do contexto da administração pública quanto para a academia. Ainda, aborda-se o desenvolvimento do ensino de Administração Pública no Brasil e as competências essenciais apontadas para o Gestor Público.

No capítulo três são apresentando os aspectos metodológicos utilizados na pesquisa, como foi construído o instrumento de pesquisa e a delimitação para análise dos projetos pedagógicos e ementas das disciplinas dos Cursos de Graduação em Administração Pública.

O capítulo quatro traz a apresentação dos resultados sendo composta pelo perfil do entrevistado, a análise da frequência em relação aos indicadores “importância/intensidade de uso/domínio da competência”, análise dos projetos pedagógicos e das ementas e por último a relação entre academia e a prática a partir dos grupos indentificados por meio da análise fatorial. Por fim, no capítulo cinco apresentam-se as considerações relevantes a partir dos resultados da pesquisa.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 A Administração Pública no Brasil

Como o intuito deste trabalho é analisar as competências do gestor público, é evidente a necessidade de perfazer as características da administração pública do Brasil<sup>2</sup>.

Keinert (2007) identifica duas perspectivas para definir a administração pública no Brasil. A primeira é denominada “Público enquanto Estatal”, que compreende o período de 1930-1979, e a segunda, “Público enquanto Interesse Público”.

Ainda de acordo com Keinert (2007), a primeira é marcada pela abordagem burocrática, que consiste na racionalização, centralização, supremacia do Estado, autoritarismo, controle formal e rígido, bem como pela visão unicista e tecnicista baseada nos princípios da administração científica. Essa perspectiva é caracterizada como estadocêntrica, ou seja, o conceito de público tem no centro o “Estado”.

Segundo Bresser Pereira (1996, 2001), a administração pública burocrática originou-se, no Brasil, com a primeira reforma administrativa dos anos 1930, cuja finalidade era combater o patrimonialismo, dando um caráter racional-legal ao governo. Os princípios da administração burocrática de Max Weber foram introduzidos a partir da criação do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP). A reforma visava substituir a administração patrimonialista, separando o público do privado, bem como o político e o administrador.

Para Osório (2005), a administração burocrática weberiana encontra-se pautada nos instrumentos formais e normativos que prevalecem em relação ao efetivo alcance de resultados. Para esse contexto, exigia-se um administrador que deveria ser técnico, ou seja, cumpridor de regras. Somente o político era responsável pelas diretrizes/políticas públicas; assim, o que prevalecia era a dicotomia política-administração.

Ferreira (1996) aponta que o modelo burocrático foi adotado com o objetivo de combater o patrimonialismo e profissionalizar a administração pública. Esse modelo weberiano atendia às necessidades do contexto vigente da época caracterizado por um

---

<sup>2</sup> O termo “público” pode ser entendido como relativo àquilo que é “de todos e para todos”, à “coisa pública” (*res publica*) e ao “interesse público”. Ainda, concerne às relações econômicas, políticas e sociais que interferem na produção do *espaço público*. Sendo assim, os diferentes conceitos de “público” envolvem questões de poder, de legitimidade, de valores (KEINERT, 2007, p. 61, grifo do autor).

ambiente sem grandes mudanças, estável, previsível, em que as ações do passado orientavam as ações do futuro. Entretanto, o rigor burocrático não se mostrou compatível diante de um contexto de constantes transformações e de instabilidade. E foi diante de um novo cenário, mais dinâmico e imprevisível, que o modelo burocrático passa a ser questionado.

A primeira tentativa de reforma gerencial da administração pública no Brasil está associada ao Decreto-Lei Nº 200 de 1967, que tinha como ênfase a descentralização do governo por meio da autonomia da administração indireta, afastando-se da rigidez e centralização da administração burocrática. Entretanto, a falta de preocupação com a própria administração direta burocrática e com o desenvolvimento e admissão de pessoal para a administração estratégica, bem como a sobrevivência do caráter patrimonialista na administração indireta advinda da admissão de pessoal sem concurso público, foram algumas limitações que ajudaram a tornar a proposta de reforma insuficiente (BRESSER PEREIRA, 1996; 2001).

A partir dos anos 1980, com início na Nova Zelândia, Austrália e Reino Unido, houve um interesse, de forma generalizada, tanto nos países desenvolvidos quanto nos países em desenvolvimento, na questão da “reforma do setor público” pautada na necessidade e cobrança em reduzir o tamanho do Estado e de dotá-lo de maior eficiência e eficácia, que encontrou subsídios no novo conceito denominado *managerialism* (KETTTL, 2001).

Abrucio (2001) reforça que, no ano de 1980, a crise do Estado é agravada diante da crise econômica mundial, da crise fiscal, da falta de eficiência do governo (ingovernabilidade) e das transformações advindas do processo de globalização. Desse modo, o *managerialism*, ou seja, uma administração pública na perspectiva gerencial veio como proposta de substituição da rigidez, do excesso de regras e procedimentos, da hierarquia, entre outros princípios do modelo burocrático.

Ainda, para Kettl (2001), a reforma do Estado, em relação às políticas públicas, perpassa pela definição de qual seria a função do Estado, o que o governo deve fazer e como deve proceder para a sua redução. Já em termos administrativos, o enfoque gerencialista questiona a estrutura de governo até então baseada no modelo burocrático que, por sua vez, já não atende mais às necessidades do governo e da sociedade. Desse modo, novas perspectivas surgem para a administração pública com vistas a atender aos interesses do cidadão, o usuário dos serviços públicos, ao invés de atender às necessidades da burocracia.

Para Cardoso (2001), o cenário de globalização provocou mudanças no sistema econômico e político mundial. Assim, nesse novo cenário, os Estados nacionais precisaram se reorganizar para acompanhar as mudanças do mundo contemporâneo.

Denhardt (1999) aponta alguns fatores que afetaram diretamente a gestão pública, como: a explosão e disseminação do conhecimento e da inovação tecnológica; a globalização dos negócios; a integração entre organizações (inclusive na relação público-privado); as mudanças sociais e demográficas em direção a uma sociedade cada vez mais diversificada; e a queda da confiança nas instituições e governos.

Segundo Cardoso (2001, p. 17), era necessário repensar o papel do Estado e reorganizá-lo de forma a atender às novas demandas da sociedade. A transição de um modelo burocrático para um gerencial, que introduza “[...] na cultura do trabalho público as noções indispensáveis de qualidade, produtividade, resultados, responsabilidade dos funcionários, entre outras”, era algo fundamental diante daquele contexto.

Para Ferreira (1996), reformar o Estado impõe a necessidade de rever o seu papel e o seu funcionamento, caminhando para a perspectiva de fortalecimento entre Estado-Sociedade. Assim, o autor aponta três movimentos centrais para a reforma do aparato administrativo dentro da perspectiva da Reforma do Estado, sendo eles: aumento da eficiência, ou seja, maior produtividade com menor custo; maior qualidade dos serviços prestados; e o resgate da esfera pública.

Segundo Hood (1991), a doutrina dessa nova gestão pública é constituída por sete elementos que visam aumentar a eficácia, a eficiência e a qualidade para a prestação de serviços públicos melhores, defendendo a adoção de instrumentos do setor privado. Esses sete elementos são: (1) profissionalização da gestão nas organizações públicas; (2) padrões de desempenho e medidas de avaliação; (3) ênfase no controle e nos resultados; (4) desagregação das grandes unidades do setor público; (5) inserção da ideia de competição no setor público; (6) uso dos estilos e práticas de gestão do setor privado; e (7) atenção à disciplina e parcimônia na utilização dos recursos.

De acordo com Kettl (2001), as ideias reformistas propõem uma maior flexibilidade na administração, além de uma clara definição de missão, metas e objetivos organizacionais, bem como uma avaliação de desempenho, tanto da produção quanto dos resultados. A avaliação diz respeito ao que foi proposto como forma de entender melhor a relação entre investimentos e resultados alcançados, responsabilização (*accountability*<sup>3</sup>) dos servidores e gestores para com a sociedade, definição do papel do Estado, descentralização, delegação de poder, capacitação dos recursos humanos da administração pública e foco para a abordagem cidadão-consumidor.

---

<sup>3</sup> *Accountability* – de forma geral, a literatura aponta que *accountability* refere-se às responsabilidades sobre as quais se deve prestar conta em relação aos resultados esperados/alcançados, ou seja, a transparência.

Apesar de ser uma abordagem global, Abrucio (2001) destaca que o modelo pós-burocrático apresenta alternativas diferentes. A partir de uma análise do modelo gerencial britânico, o autor expõe as transformações e modificações do *managerialism* nos anos 1980 e 1990, por meio de três movimentos, quais sejam: gerencialismo puro; *consumerism*; e *public service orientation* (PSO), nessa ordem cronológica. O gerencialismo puro tem como foco a redução de custos alinhada à maior produtividade-eficiência; o *consumerism* centra-se na questão da efetividade/qualidade dos serviços prestados, indo além da quantidade (produtividade) e levando em consideração a satisfação dos cidadãos vistos como consumidores; já o PSO ressalta o conceito de cidadão, de *accountability*, de justiça e equidade. Importante ressaltar que existe um intercâmbio entre os três momentos.

A implementação do modelo gerencial precisa ser pensada na reorientação em nível de foco e forma, ou seja, é necessário consolidar uma nova filosofia voltada para o controle dos resultados e dos meios de realização do controle. Sendo assim, uma aliança estratégica entre servidores e cidadãos em direção a um objetivo comum é fundamental. Desse modo, a integração dos conceitos governabilidade (legitimidade) e a governança (capacidade de governar) precisam acontecer para validar a relação Estado-Sociedade, em que a governabilidade refere-se ao cidadão, enquanto legitimador; e a governança, aos servidores públicos prestadores de bons serviços (FERREIRA, 1996).

Além do que, Denhardt (1999) acrescenta que a *New Public Management* parece ter aceitado uma grande variedade de valores do negócio, que, por sua vez, perpassam pelo autointeresse e pelo valor de competição em que os cidadãos foram substituídos pelos clientes. Entretanto, o autor enfatiza a importância da cidadania e da democracia, alegando uma clara distinção entre clientes e cidadão ao apontar que os primeiros estão voltados para seus próprios desejos e interesses; já os cidadãos têm o foco no bem comum e nas consequências em longo prazo para a comunidade.

Andion (2012), examinando a trajetória do campo da administração pública no Brasil e suas correntes, aponta que a abordagem da Nova Administração Pública, que foi a base para a reforma Administrativa dirigida pelo ministro Bresser Pereira, traz os princípios e práticas da administração empresarial para o contexto do ambiente público, na proposta de substituir o modelo burocrático por um modelo gerencial. A abordagem do Novo Serviço Público ganha relevância, trazendo para o centro da questão a relação entre Estado-Sociedade, enfatizando a democracia e cidadania, passando o usuário a ser visto mais do que um cliente, ou seja, como um cidadão efetivamente envolvido no processo de decisão.

Nesse sentido, Denhardt (1999) sugere que a administração pública tende para uma perspectiva diferenciada de gestão com o olhar voltado para fora, cuja visão passa de uma burocracia centrada na estrutura interna para o exterior, com foco no cidadão e na cidadania, sendo sensível às questões éticas e de integridade, negociando, trabalhando junto com os cidadãos com a finalidade de alcançar o bem público. Além disso, também deverá acontecer uma inversão da velha gestão hierárquica de comando, controle e poder para uma liderança energizante que estimula os outros a reconhecerem, mais claramente, as suas necessidades, desejos e potencialidades, visando o trabalho em conjunto (equipes).

Alguns pontos são relevantes para proceder à reforma administrativa, como o grau de consenso político em relação à necessidade e importância da reforma, o dilema entre a lógica fiscal e a lógica gerencial, a descentralização de forma que atenuie as desigualdades e garanta a equidade, a integração entre formulação e implementação de políticas para que se possa avaliar e avançar em relação aos objetivos propostos, sendo possível, assim, promover a *accountability* (ABRUCIO, 2001).

No Brasil, os anos 1980 foram marcados por diversas crises: crise no modo de intervenção do Estado no mercado e na sociedade, crise fiscal, crise política, crise da administração burocrática. O pequeno Estado liberal do século XIX é transformado em um Estado econômico e social do século XX, em que a sociedade vem exigir uma nova postura do Estado para atender às demandas dos cidadãos (BRESSER PEREIRA, 1996; 2001). Com a crise, o “Público enquanto Estatal” até então vigente no Brasil, mostra-se deficiente frente às demandas contemporâneas, emergindo a necessidade da “Reforma do Estado” (KEINERT, 2007).

Ainda para Abrucio (2007), a agenda da Reforma do Estado no Brasil inicia-se com o fim da ditadura militar e com as propostas de democratização do Estado, descentralização e profissionalização da burocracia que vieram com a Constituição de 1988.

Para Bresser Pereira (1996; 2001), a Constituição de 1988, teve como pressuposto o modelo burocrático ainda considerado como não plenamente instaurado nos anos 1930. Assim, o caráter burocrático pautado em princípios voltados para a centralização continuou prevalecendo, com o foco ainda recaindo sobre a administração direta, não se percebendo a necessidade da reconstrução do Estado na perspectiva de atender às demandas do cidadão. O autor denomina essa fase de retrocesso burocrático. Nessa mesma perspectiva, Abrucio (2007) salienta que a Constituição de 1988 apresenta mudanças e avanços profundos em direção à democratização, à descentralização e à profissionalização da burocracia, porém, cada uma delas não se consolidou por completo.

Na visão de Abrucio (2007), é no governo de Fernando Henrique Cardoso que a iniciativa reformista ganha maior relevância. É nessa gestão que se tem a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare) dirigido pelo ministro Bresser Pereira. Com base na experiência e referência internacional da “*New Public Management*”, o Brasil vai se desenvolver no sentido de modernizar a administração pública.

Em 1994, a Secretaria da Presidência é transformada no Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Após amplos debates, em 1995, o documento do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado propondo uma administração pública gerencial é consolidado (BRESSER PEREIRA, 2001).

O Plano Diretor encontra respaldo nos seguintes princípios da administração pública gerencial: ação do Estado voltada para o cidadão; ênfase no controle dos resultados, ao invés de um controle em relação ao rito burocrático; flexibilidade administrativa; controle social por parte de quem usa o serviço; e valorização do servidor (FERREIRA, 1996).

A administração gerencial distancia-se dos procedimentos rígidos do modelo burocrático e apresenta uma visão que:

É orientada para o cidadão e para a obtenção de resultados; pressupõe que os políticos e os funcionários públicos são merecedores de grau limitado de confiança; como estratégia, serve-se da descentralização e do incentivo à criatividade e à inovação; e utiliza o contrato de gestão como instrumento de controle dos gestores públicos (BRESSER PEREIRA, 2001, p. 28).

A reforma do aparelho do Estado tem como objetivo fortalecer a administração pública direta, o que Bresser Pereira (1996) denomina de “núcleo estratégico do Estado”, além de descentralizar e dar autonomia acompanhada e controlada por contrato de gestão por meio de agências autônomas e organizações sociais. A proposta da reforma consiste em quatro setores, sendo: (1) o núcleo estratégico do Estado; (2) as atividades exclusivas de Estado; (3) os serviços não exclusivos ou competitivos; e (4) a produção de bens e serviços para o mercado (Quadro 1). A reforma propõe transitar de uma administração burocrática para uma gerencial sem, contudo, suprimir a administração burocrática, mas, sim, aproveitando os seus pontos positivos (BRESSER PEREIRA, 1996; 2001).

Para que a reforma aconteça, o autor acrescenta que se torna importante ir além da questão institucional-legal, mas envolvendo uma mudança de valores culturais pautados nos princípios da burocracia, integrando, também, a dimensão da gestão.

**Quadro 1** - Setores do Estado, formas de propriedade e de administração

	Forma de Propriedade			Forma de Administração	
	Estatal	Pública Não-Estatal	Privada	Burocrática	Gerencial
<b>NÚCLEO ESTRATÉGICO</b> Legislativo, Judiciário, Presidência, Cúpula dos Ministérios	●			●	
<b>ATIVIDADES EXCLUSIVAS</b> Polícia, Regulamentação, Fiscalização, Fomento, Seguridade Social Básica	●				●
<b>SERVIÇOS NÃO-EXCLUSIVOS</b> Universidades, Hospitais, Centros de Pesquisa, Museus	Publicização →	●			●
<b>PRODUÇÃO PARA O MERCADO</b> Empresas Estatais	→	Privatização →	●		●

**Fonte:** Bresser Pereira (1996, p. 20).

Segundo Abrucio (2007), o Plano Diretor da Reforma do Estado conseguiu grandes progressos na reorganização administrativa do governo federal e no fortalecimento das carreiras do Estado, além de ter assumido um papel estratégico, incentivando novas formas de gestão pautadas em resultados, apesar do conceito restrito de carreiras estratégicas do Estado e do caráter etapista do Plano Diretor, em que a reforma gerencial vem depois da burocrática. Contudo, destacam-se alguns pontos que dificultaram maiores avanços na reforma da administração pública, como, por exemplo, o legado negativo do governo Collor, a visão economicista estreita, o foco na estabilização monetária, a oposição petista, entre outros.

A Reforma do Estado é um processo que envolve transpor visões do passado baseadas em um Estado assistencialista, paternalista e centrado na produção direta de bens e serviços, apontando para a administração gerencial que garanta o atendimento das demandas do conjunto da sociedade, ou seja, a integração entre políticas públicas e os valores da sociedade. Conforme Cardoso (2001, p.16), “[...] é preciso que o Estado se reorganize e para isso é necessário adotar critérios de gestão capazes de reduzir custos, buscar maior articulação com a sociedade, definir prioridades democraticamente e cobrar resultados”.

Diante da necessidade de transpor o modelo burocrático, a era pós-Constituição traz a perspectiva de maior democratização voltada para uma modernização da administração pública. Essa modernização encontra-se pautada nos modelos da gestão privada que se mostram eficazes, e o cidadão é visto como cliente cujas demandas devem ser atendidas (MOTTA, 2007). É necessário ressaltar, conforme mencionado anteriormente, a importância

da cidadania, da democracia e da distinção entre cliente e cidadão, a qual deve ser considerada (DENHARDT, 1999).

Keinert (2007) concorda com as ideias de Hood (1991), Ferreira (1996), Bresser Pereira (1996, 2001), Denhardt (1999), Cardoso (2001), Kettl (2001), Osório (2005), Abrucio (2001, 2007) e Motta (2007) ao salientar que a nova abordagem emergente no Brasil está orientada para uma nova forma de gestão voltada para o cidadão/sociedade. Essa perspectiva é denominada pela autora como “Público enquanto Interesse Público”, tendo como princípios a administração gerencial e estratégica, a descentralização, os resultados, a inovação, a qualidade dos serviços e a democracia caracterizada pela intensa relação Estado-Sociedade, sendo substituída a noção estadocêntrica pela sociocêntrica. Essa noção integra a dimensão técnica da perspectiva “Público enquanto Estatal” e a dimensão política advinda da crise. Dessa forma, afasta-se da dicotomia política e administração, sendo abordada a necessidade de inter-relação e integração entre os mesmos.

Contudo, Abrucio (2007) acrescenta que as ações fragmentadas advindas do segundo governo de Fernando Henrique Cardoso, e também da gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, ainda não possibilitaram a consolidação plena da nova gestão pública. De certa forma, Abrucio (2007) concorda com Osório (2005), quando esse faz uma indagação pragmática se os fundamentos da “Nova Gestão Pública” estão, realmente, sendo postos a serviço da sociedade ou ainda não conseguiram sair do papel.

À luz da necessidade de renovação da agenda reformista para enfrentar os desafios do século XXI, há quatro possíveis eixos estratégicos para a modernização do Estado Brasileiro, sendo eles: profissionalização, eficiência, efetividade e transparência/*accountability* (ABRUCIO, 2007).

Apesar dos avanços da modernização, essas ideias ainda não foram possíveis de consolidação efetiva devido aos fatores históricos e aos traços culturais ainda presentes do personalismo e dos interesses individuais, daqueles que fazem parte da máquina pública, em detrimento do interesse da sociedade (OSÓRIO, 2005; ABRUCIO, 2007; MOTTA, 2007).

O que se pode observar, independentemente do ponto no qual os fundamentos da administração pública gerencial realmente se efetivaram na prática, é que as mudanças na administração pública foram significativas. Diante do mundo globalizado e mais flexível, o modelo burocrata mostra-se insustentável, caminhando rumo à administração gerencial pautada na relação Estado-Sociedade (HOOD, 1991; FERREIRA, 1996; DENHARDT, 1999; BRESSER PEREIRA, 1996, 2001; CARDOSO, 2001; KETTL, 2001; OSÓRIO, 2005; ABRUCIO, 2001, 2007; KEINERT, 2007; MOTTA, 2007; ANDION, 2012).

A partir do exposto, é possível pensar que a definição de administração pública está relacionada ao alcance de resultados para atender às necessidades, expectativas e exigências da sociedade contemporânea. Assim, é fundamental que a administração pública conte com profissionais competentes, pois são esses servidores que farão acontecer a administração gerencial, transcendendo as propostas formuladas a se concretizarem na realidade do contexto de trabalho. Conforme aponta Cardoso (2001, p. 18), a transição da reforma envolve a passagem de um modelo burocrático ao gerencial, o que “não será possível nem viável sem a participação dos funcionários públicos”.

Osório (2005) discute a questão de administrar *versus* gerir frente aos novos pressupostos da administração pública que se volta para princípios da iniciativa privada, como eficiência, eficácia, economia, relação público-privada. Para o autor, a busca de melhores resultados no setor público necessita de um profissional com novas prerrogativas, atribuições e deveres, mas que não substitua o administrador, e, sim, agregue valor ao papel do mesmo. Para ele, os pressupostos da “Nova Gestão Pública” aproximam-se da ideia do gestor público e de que a legalidade é fator importante, mas não suficiente para gerar resultados. Assim, o assumir responsabilidade, a produtividade, a qualidade e a eficiência entram nesse cenário, e a dicotomia político-administrativa perde força, sendo necessário um profissional que integre o técnico e o político.

Kettl (2001) enfoca a necessidade de se ter um quadro de pessoal do funcionalismo público qualificado e de desenvolver as habilidades de seus administradores de forma a implementar as mudanças e garantir uma nova capacidade administrativa proposta pelas ideias reformistas. Apesar do caráter gerencial, as habilidades devem ser focadas no bem público, ou seja, esse servidor precisa ser sensível, ter senso público às demandas da sociedade.

Administrar problemas relativos ao ânimo com que os funcionários encaram as mudanças, encontrar empregados qualificados para postos com maior responsabilidade e mais claramente orientados para resultado, enfrentar situações de demanda maior e menores recursos, e desenvolver a habilidade específica para lidar com mudanças radicais são habilidades cada vez mais necessárias aos administradores (KETTTL, 2001, p. 104).

Em relação à valorização do servidor público, acerca do que está entre os princípios da administração pública gerencial para o Plano Diretor, Ferreira (1996) alerta que:

Implantar um modelo de administração pública gerencial não significa mudar sistemas, organizações e legislação; muito mais do que isso, significa criar as condições objetivas de desenvolvimento das pessoas que conduzirão

e realizarão as reformas. Nesse sentido, valorizar o servidor quer dizer estimular a sua capacidade empreendedora, sua criatividade, destacando o espírito público de sua missão e o seu comportamento ético visando o resgate da auto-estima e o estabelecimento de relações profissionais de trabalho (FERREIRA, 1996, p. 20).

O desenvolvimento das pessoas já é apontado por Pantoja, Camões e Bergue (2010), para que seja possível oferecer melhores resultados aos usuários do serviço público que estão cada vez mais exigentes, sendo destacada a importância da gestão de pessoas dentro desse contexto. Assim, frente a essa interação entre Estado-Sociedade, exige-se uma modernização da estrutura normativa, organizacional e de pessoal. Dentro da administração estratégica e gerencial, a gestão estratégica de pessoas vem ganhando espaço no setor público.

Para esses autores, a gestão estratégica de pessoas está relacionada à definição dos perfis e da quantidade de profissionais necessários para atingir os objetivos organizacionais, de forma a garantir os resultados esperados. Essa política envolve atividades como o recrutamento, desenvolvimento, redistribuição, avaliação de desempenho, entre outras. Para implementar essa gestão estratégica, alguns mecanismos e instrumentos são utilizados, como o planejamento de recursos humanos, a gestão por competência, a capacitação com base nas competências e a avaliação de desempenho e competência. Tais transformações estão sendo consolidadas por meio de atos executivos, como o Decreto nº 5.707/2006, que trata da gestão por competências, bem como o Decreto nº 7.133/2010, que trata da avaliação de desempenho.

O 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, introduz, notadamente, a gestão por competência.

A Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal, conforme consta no Artigo 1º, visa à:

- I) melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão;
- II) desenvolvimento permanente do servidor público;
- III) adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições, tendo como referência o plano plurianual;
- IV) divulgação e gerenciamento das ações de capacitação; e
- V) racionalização e efetividade dos gastos com capacitação (BRASIL, 2006, p. 1).

Entre os instrumentos dessa política para alcançar os objetivos traçados, tem-se, no item III, do Artigo 5º, o “sistema de gestão por competência”. Ainda no item II do Artigo 2º do referido decreto, a gestão por competência é definida como a “gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes

necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição” (BRASIL, 2006, p. 1).

Assim, uma vez que a gestão por competência ganha cada vez mais destaque, tornando-se necessária ao contexto da administração pública, e sendo até regulamentada por meio de decreto, o intuito deste trabalho foi aprofundar nas competências necessárias de serem formadas pela academia para o bom desempenho da profissão do gestor público.

## 2.2 Da Qualificação à Competência

Diante do objetivo explicitado no início deste trabalho, que é relacionar as competências propostas nos projetos pedagógicos e ementas das disciplinas dos cursos de graduação em Administração Pública com o contexto da prática profissional, apresenta-se o desenvolvimento e conceito de “competência” por meio de alguns estudos. Perrenoud (1999, p. 19) afirma que “não existe uma definição clara e partilhada das competências. A palavra tem muitos significados, e ninguém pode pretender dar a *definição*”.

A contextualização histórica, representada por Zarifian (2001), remete que é a partir das transformações ocorridas, que vai de uma sociedade camponesa e artesanal para uma civilização urbana e industrial, que a perspectiva do trabalho começa a se modificar. Então, nessa civilização urbana e industrial, um novo pressuposto de trabalho surge, e características como espaço de produção delimitado, tempo de trabalho determinado e rígido, ênfase na produtividade e repetição da tarefa de trabalho estão presentes.

O autor aponta que, até então, a lógica predominante é a do “posto de trabalho”, que consiste na qualificação do indivíduo para as atividades e tarefas requeridas para uma descrição de emprego. Essa lógica tem respaldo nos princípios taylorista e fordista, em que o trabalho é padronizado e prescrito, e o trabalhador, um indivíduo passivo frente ao entendimento e reflexão acerca do trabalho.

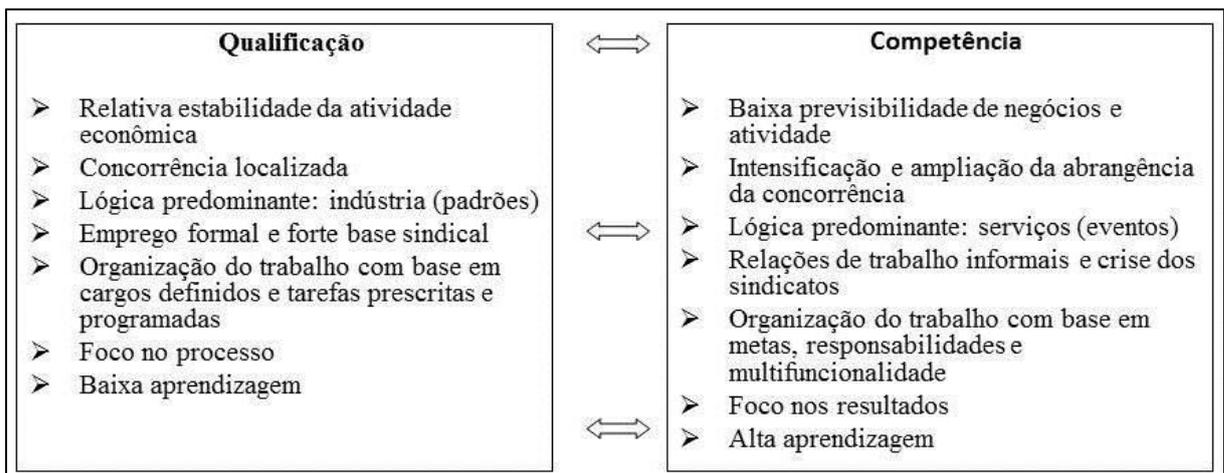
No entanto, a partir de meados dos anos 1980, é possível verificar questionamentos dos “modos de trabalho” até então adotados, e é a partir daí que surge e adquire importância a temática sobre competências, distanciando-se dos moldes de qualificação para o emprego (ZARIFIAN, 2001).

Na mesma época, também se faz referência ao desenvolvimento do conceito de competência na Europa, mudando a perspectiva vigente de “qualificação” da década de 1970. Diante das constantes transformações do ambiente em torno da empresa, da complexidade dessas transformações marcadas pela internacionalização da economia, das novas tecnologias

de informação, da intensa concorrência, entre outros fatores, a noção de “qualificação”, ou seja, capacidade que o indivíduo tem para uma determinada profissão, emprego ou função não é mais sustentável, e a competência entra em cena. Todavia, como afirma Le Boterf (2003, p.21), “[...], não se deve opor qualificação e competência, nem querer substituir a qualificação pelas competências. O desenvolvimento dos ‘recursos-competência’ deve permitir o enriquecimento da noção de qualificação mais do que suprimi-la”.

Para Ruas (2005), a noção de competência, por vezes, é confundida com a noção de qualificação; entretanto, a perspectiva de contexto de trabalho para as duas noções são diferentes. Na qualificação, existe uma estabilidade e previsibilidade das atividades e do contexto de trabalho, o que já não é mais compatível com a concorrência e flexibilidade do mercado a partir dos anos 1990 (Figura 1).

**Figura 1** - As noções de qualificação e competência e as características principais dos respectivos contextos



**Fonte:** Ruas (2005, p. 37).

A competência refere-se à competência do indivíduo, e não à qualificação voltada para atividades específicas de um emprego, sendo essa competência percebida na prática, ou seja, na efetiva ação, na capacidade de decidir diante de uma dada situação profissional que é cada vez mais dinâmica e instável frente às rápidas transformações do ambiente. A competência, na prática, frente a essa situação de trabalho, envolve uma visão do desempenho global das decisões tomadas, mesmo que a ação seja local (ZARIFIAN, 2001).

A proposta da competência não vem substituir a qualificação, mas vem reconhecer o valor dessa qualificação, pois “O trabalho torna-se o prolongamento direto da competência pessoal que um indivíduo mobiliza diante de uma situação profissional [...]” (ZARIFIAN, 2001 p. 56).

Para Ramos (2001), o conceito de competência não substitui e nem supera o conceito de qualificação. A autora aponta que houve um deslocamento do conceito de qualificação para competência, defendendo a ideia de deslocamento pelo fato de o conceito de competência negar e reafirmar o conceito de qualificação baseada nas dimensões: conceitual, social e experimental. Assim, existe um enfraquecimento das dimensões conceitual e social, conforme adotadas para a qualificação. Na dimensão conceitual, as competências exigem mais do que saberes valorizados pelos diplomas, porém colocam em cena os saberes tácitos e sociais. Já na dimensão social, prevaleciam contratos baseados em regras e normas coletivas, tendo esses acordos coletivos pactuados se mostrado enfraquecidos no atual contexto, dando lugar à individualidade. Ao mesmo tempo, há um fortalecimento da dimensão experimental, ou seja, o trabalho real advindo da integração dos saberes conceituais, tácitos e sociais postos na prática da realização do trabalho, bem como a ênfase na subjetividade do indivíduo.

Em suma, como apontado por Zarifian (2001), Ramos (2001) e Le Boterf (2003), a competência não veio anular a qualificação, mas, sim, ampliar o seu significado.

Apesar do desenvolvimento desse conceito ter sido impulsionado nos anos 1980, conforme apontam os autores citados acima, McClelland foi pioneiro no estudo de competências, tendo os seus trabalhos originados na década de 1970. O autor publicou, no ano de 1973, um artigo chamado *Testing for Competence Rather Than for "Intelligence"*, o qual traz uma reflexão e uma crítica da validade dos testes de inteligência, alegando que esses, como, por exemplo, o de QI, não medem, efetivamente, quem são os indivíduos que terão melhor desempenho e sucesso no trabalho e na vida. Medir a capacidade e o talento exige melhores critérios que envolvem teoria e prática. O autor debate e apresenta propostas para tais limitações ao abordar o teste de competência como alternativa ao teste de inteligência e aptidão, enfatizando a importância de critérios que identifiquem as habilidades e perspectivas de desempenho do indivíduo no trabalho (McCLELLAND, 1973).

### **2.3 Competência: o Desenvolvimento do Conceito**

Para Parry (1996), nem todos os estudos sobre competências são iguais, pois alguns abordam competências genéricas, outros abordam competências específicas, outros são vistos como entradas (capacidade individual), e outros, como saídas (resultados do comportamento). Além disso, alguns conceitos consideraram a personalidade dentro das competências, e outros, não. A seguir, foram apresentadas algumas definições com o objetivo de visualizar a variedade de abordagens desenvolvidas, tornando possível entender melhor tal conceito.

De acordo com McClelland (1973), a competência do indivíduo é analisada no contexto de trabalho em termos de comportamentos que refletem um melhor desempenho. À medida que a capacidade do indivíduo para realizar uma atividade aumenta, a sua competência também aumenta. Dentro da abordagem desse autor, a competência consiste nas características do indivíduo que levam ao desempenho superior na realização de um determinado trabalho.

Mirabile (1997) ressalta a origem dos estudos de competências, fazendo referência à proposta de McClelland, que diferencia os testes de aptidões (predisposição natural para um talento que pode ser aprimorado) de competências que envolvem o conhecimento (o que as pessoas precisam saber para executar um trabalho), de habilidades (demonstração de um talento particular), de aptidões ou de características que levam a um desempenho superior.

A partir dos ensaios de McClelland (1973), os estudos sobre essa área de conhecimento vão se desenvolvendo e formando a abordagem norte-americana. Esse autor, apesar das especificidades e da profundidade enfatizada por outros autores, relaciona a competência a uma perspectiva comportamentalista, associando-o conceito às características individuais. Ainda, a competência é representada por alguns estudiosos como os conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) que levam os indivíduos a um desempenho superior no trabalho, se comparado a outros profissionais (McCLELLAND, 1973; BOYATZIS, 1982; PARRY, 1996; McLAGAN, 1997; MIRABILE, 1997).

Para Boyatzis (1982), uma performance efetiva, ou seja, um desempenho superior no trabalho é fator resultante da integração de três componentes consistentes, sendo eles: competências individuais, exigências/demandas do trabalho e ambiente organizacional. As primeiras referem-se às características e habilidade do indivíduo. Essa competência individual representa a capacidade efetiva do indivíduo diante da situação de trabalho. Entretanto, ainda que as competências individuais sejam necessárias, essas não são suficientes para que o desempenho superior aconteça, pois o mesmo depende da integração da tríade apontada anteriormente.

Seguindo a mesma perspectiva de desempenho superior no trabalho, Parry (1996) apresenta a definição de competências, sintetizada com base nas sugestões advindas da Conferência sobre competências realizada em Johannesburg em 1995, por 100 especialistas da área de recursos humanos. A competência consiste em um *cluster* (conjunto) de conhecimentos, habilidades e atitudes que impacta em parte importante do trabalho, no papel ou na responsabilidade, e que se correlaciona com o desempenho no trabalho, podendo ser

medido em relação a padrões bem aceitos e melhorados, por meio da formação e desenvolvimento.

As competências, para esse autor, estão relacionadas ao comportamento humano, sendo esse comportamento humano único e inerente a cada indivíduo, o que torna possível ocorrerem diferentes desempenhos no contexto de trabalho. Conforme afirma Parry (1996), a competência deve envolver as três dimensões de forma conjunta (conhecimentos, habilidades e atitudes), o que deve ser reflexivo no comportamento e performance no trabalho, sendo essas competências passíveis de serem treinadas. Ainda, a personalidade não é plausível de ser medida; entretanto, não pode ser considerada como uma competência, a não ser que ela possa ser mensurável e ensinável.

McLagan (1997) ressalta o interesse pela competência, uma vez que os recursos intangíveis - “recursos humanos” - agregam valor às organizações. A era da competência traz uma perspectiva que distancia dos modelos pré-estabelecidos de “modos de trabalho” e caminha para uma abordagem que integra a prática dos indivíduos com as estratégias organizacionais. Essa era está voltada para uma concepção de trabalho mais flexível, em que se compartilham as responsabilidades entre os membros da organização, enfatiza a importância da autogestão na prática diária, preocupa com a qualidade e observa as oportunidades de melhorias e inovações. Entretanto, as empresas precisam oferecer estrutura e ferramentas necessárias para que a competência seja efetiva.

Ainda dentro da abordagem americana, mas com uma postura mais abrangente do conceito, McLagan (1997) integra vários enfoques sobre competências, quais sejam: atividades e tarefas de um trabalho (o que fazer); produtos/saídas (o que se oferece aos outros); resultado (capacidade de gerar benefícios à empresa e aos clientes); CHA (conhecimentos, habilidades e atitudes do indivíduo para realizar o trabalho); CHA diferenciadores (conhecimentos, habilidades e atitudes que distinguem uma performance superior ao de outros); e o pacote/conjunto de atributos (conjunto de CHAs, ou tarefas, atividades, saídas e resultados). Desse modo, a competência refere-se a esse pacote/conjunto de atributos que leva ao desempenho superior.

Nessa abordagem, segundo Mirabile (1997), modelos de competência referem-se à análise das saídas, ou seja, os resultados que diferenciam um alto desempenho em relação a um baixo e médio desempenho. Os modelos possuem diferentes formatos e a construção do formato a ser utilizado pelas pessoas deve estar alinhada às aplicações desejadas e aos resultados almejados (o que você quer fazer com os resultados). A implementação de um

modelo de competência é um esforço de mudança, portanto, para isso acontecer, é necessário ter conteúdo, processo e estrutura de apoio.

Outros estudos foram desenvolvidos, ampliando-se as perspectivas do conceito de competência. A seguir, apresenta-se um pouco da abordagem francesa com respaldo nos trabalhos de Zarifian e Le Boterf. Ramos (2001) faz referência a essa abordagem como construtivismo francês, em que o indivíduo se torna parte integrante do sistema de gestão, desenvolvendo e entregando as suas competências individuais e coletivas à organização. O construtivismo francês afasta-se da perspectiva funcionalista, cujo foco centra-se no detalhamento das atividades e tarefas, que se convertem em competências, constituindo a base do desempenho satisfatório.

Para Le Boterf (2003), a partir do início dos anos 1990, os termos “profissionalismo” e “profissional” assumem frente em relação às ideias de “profissão” e “ofício”, caminhando junto com o conceito de competência. Para o autor, “O profissional é aquele que sabe administrar uma situação profissional complexa” (LE BOTERF, 2003, p. 37). O referido autor ainda adota o termo “navegação profissional”, em que a construção e o desenvolvimento do profissionalismo não se consolidam apenas com a formação, mas, sim, em uma variedade de situações de aprendizagens.

Nesse novo contexto da competência, Zarifian (2001) aponta alguns fatores importantes que passam a ser considerados na realização do trabalho, quais sejam, evento, comunicação e serviço. Evento é, de modo geral, a resolução dos problemas que ocorrem, de forma parcial, imprevista e inesperada; comunicação é o entendimento recíproco, que engloba o integrar e o compartilhar saberes e informações nas redes de trabalho, são as interações; e serviço é a modificação do estado ou das condições de atividade/vida do destinatário dos serviços, transcendendo a mera produção de um “produto”, visto que passa a ser relevante antecipar e entender as necessidades dos clientes e adotá-los como coprodutores, agregando valor a esses serviços. Daí, alguns conceitos surgiram para explicar o que vem a ser essa competência.

Um desses conceitos aponta que “A competência é ‘o tomar iniciativa’ e ‘o assumir responsabilidades’ do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara” (ZARIFIAN, 2001, p. 68). “O tomar iniciativa” é começar alguma coisa, ultrapassando as normas existentes, propondo algo novo em termos de respostas adequadas para os diversos eventos, no contexto da situação profissional. Já “O assumir responsabilidade” possui relação com a autonomia do indivíduo e com a descentralização das tomadas de decisão, isto é, o trabalhador deve responder por suas iniciativas e pelos efeitos da mesma.

Conforme Zarifian (2001, p.72), “A competência é um entendimento prático de situações que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações”. O entendimento prático refere-se a avaliar uma dada situação na prática e saber mobilizar os conhecimentos frente a tal contexto. Entretanto, é necessário que se tenham conhecimentos prévios para que esses possam ser mobilizados, utilizados, questionados e interpretados pelo indivíduo, os quais serão modificados e transformados em contato com a situação real de trabalho (ZARIFIAN, 2001).

Ainda, “A competência é a faculdade de mobilizar redes de atores em torno das mesmas situações, é a faculdade de fazer com que esses atores compartilhem as implicações de suas ações, é fazê-los assumir áreas de co-responsabilidade” (ZARIFIAN, 2001, p. 74). O mobilizar redes de atores quer dizer que as competências ultrapassam a um único indivíduo, sendo necessária a integração de várias competências individuais, sendo a comunicação um fator essencial para que aconteça a participação, a cooperação e o compartilhar das implicações das ações entre as pessoas. Assim, todos os membros envolvidos devem associar e assumir a importância da responsabilidade coletiva.

A competência não se resume ao conjunto de saberes adquiridos na formação escolar. É importante que a competência seja inseparável das situações de trabalho e esteja relacionada ao “saber fazer” desenvolvido na experiência (ZARIFIAN, 1995).

Na visão de Le Boterf (2003), a competência é saber mobilizar os recursos pessoais e os recursos do meio. Os recursos pessoais são expressos nos saberes e no saber fazer bem, como nas aptidões/qualidades, nos recursos fisiológicos e nos recursos emocionais. Os saberes e o saber fazer são exemplificados no Quadro 2, a seguir:

**Quadro 2** - Tipo, função, modo principal de aquisição e modo de manifestações dos diversos tipos de saberes e saber-fazer

<b>Tipo</b>	<b>Função</b>	<b>Modo principal de aquisição</b>	<b>Modo de manifestações</b>
Saberes teóricos	Saber compreender	Educação formal Formação inicial e contínua	Declarativo
Saberes de meio Saberes procedurais	Saber adaptar-se Saber agir conforme a situação Saber como proceder	Formação contínua e experiência profissional Educação formal Formação inicial e contínua	Declarativo e procedural
Saber-fazer operacionais	Saber proceder Saber operar	Experiência profissional	Procedural
Saber-fazer experienciais	Saber agir em função de algo	Experiência profissional	Procedural

(Continua)

(Conclusão) **Quadro 2** - Tipo, função, modo principal de aquisição e modo de manifestações dos diversos tipos de saberes e saber-fazer

Tipo	Função	Modo principal de aquisição	Modo de manifestações
Saber-fazer sociais ou relacionais	Saber cooperar Saber conduzir-se	Experiência social e profissional	Procedural
Saber-fazer cognitivos	Saber tratar a informação Saber raciocinar	Educação formal Formação inicial e contínua experiência social e profissional analisada	Procedural

Fonte: Le Boterf (2003, p. 124).

Completando ainda o rol dos recursos pessoais que devem ser mobilizados, conforme aponta Le Boterf (2003), as aptidões ou qualidades pessoais estão relacionadas ao saber ser e podem ser identificadas nas competências comportamentais que envolvem qualidades, como, por exemplo, a capacidade de escuta e de iniciativa, atitude de acolhida, tenacidade e autoconfiança. No entanto, esse saber ser não deve ser unicamente pautado no perfil de personalidade. Os recursos emocionais, como o sentir, também podem influenciar tanto positiva quanto negativamente na ação da competência.

Já os recursos do meio são os recursos objetivados, ou seja, exteriores ao indivíduo, como: os equipamentos, máquinas, meios de trabalhos, informações, rede relacionais, entre outros. “A qualidade das competências dependerá, em parte, da qualidade do ajuste entre recursos incorporados mobilizados e os recursos do meio utilizados” (LE BOTERF, 2003, p. 127).

Contudo, para Le Boterf (2003), a competência está associada à integração resultante não apenas do saber agir e do querer-agir do indivíduo, mas, também, do poder-agir frente às condições de trabalho. A competência coletiva é resultado do equilíbrio e sinergia entre as competências individuais e competência de rede.

Para o autor, o profissional deve estar voltado para o saber administrar que envolve a **mobilização** de um conjunto de saberes diante da situação profissional, sendo eles: **saber agir com pertinência** – saber agir e reagir indo além do saber fazer, pois é necessário saber interpretar, julgar, coordenar. Assim, está mais voltado para o “saber o que fazer” diante de uma situação profissional específica, ultrapassando o saber de executar o que é prescrito; **saber mobilizar em um contexto** – é usar, efetivamente, os conhecimentos, habilidades, capacidades individuais e as redes de trabalho, mobilizando-os no contexto profissional. Os saberes são recursos da competência, porém, é no mobilizar, que envolve combinar e transformar esses recursos, que se encontra a competência; **saber combinar** – saber integrar,

combinar diversos saberes e empregando-os em uma situação profissional; **saber transpor** – é saber enfrentar as diversas situações ou resolver variados problemas, mas não se limitando a aplicar e executar procedimentos prontos e pré-estabelecidos; **saber envolver-se** – é o querer agir (motivação para tal), tomar iniciativa, entrando em cena a personalidade e a ética.

Fleury e Fleury (2001, p. 185) apontam que, na abordagem americana, “a competência é percebida como estoque de recursos, que o indivíduo detém”. Quanto à abordagem francesa, essa transpõe a perspectiva americana de que a competência é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, ou seja, o estoque de recursos que o indivíduo detém e que leva ao desempenho superior, à medida que caminha para um conceito de competência enquanto desenvolvimento, construção e validação a partir dos processos de aprendizagens e interação com as situações de trabalho/experiência.

Enfim, a abordagem francesa tem como foco central, conforme mencionado por Zarifian (2001) e Le Boterf (2003), a importância do saber mobilizar, saber fazer, saber agir, tomar iniciativa, assumir responsabilidades, ou seja, relaciona-se à entrega efetiva do trabalho em um sentido construtivista e interpretativista. É nesse sentido que a formação de competências deve ser pensada para que proporcione ao indivíduo a capacidade de integrar, mobilizar e transpor os conhecimentos para a prática profissional.

Entretanto, os estudos a respeito da competência não se esgotaram na abordagem americana e francesa, sendo ainda foco de muitos estudos acadêmicos, possibilitando uma maior profundidade e abrangência do tema. Apresenta-se, a seguir, alguns trabalhos importantes, tanto internacionais, como o de Prahalad e Hamel (1990), Cheetham e Chivers (1996, 1998), Patalas-Maliszewska e Hochmeister (2011), Sefiani et al. (2012), quanto trabalhos nacionais, como o de Fleury e Fleury (2001), Dutra (2004), Ruas (2005) e Paiva e Melo (2008).

Patalas-Maliszewska e Hochmeister (2011) apresentam um modelo de Gestão Estratégica de Recursos-Conhecimentos baseado em competências individuais na pequena e média empresa. O gerenciamento estratégico de recursos-conhecimentos envolve a gestão eficaz dos recursos de uma organização, a gestão das competências e os potenciais de conhecimentos e experiências únicas da empresa. O autor retrata a importância da gestão de recursos de conhecimento que integram conhecimentos, habilidades, relações sociais, investimento afetivo, capital intelectual e *know-how* para gerar vantagem competitiva para as pequenas e médias empresas, apresentando um modelo com foco nos recursos humanos.

As competências são os conhecimentos, capacidades, habilidades, comportamentos dos indivíduos que leva a um desempenho eficaz no trabalho. O autor faz referência às

competências macro, que são os conhecimentos e capacidades coletivas da organização, e às competências micro, que envolvem as competências dos funcionários que devem estar alinhadas para atender os objetivos estratégicos da organização. Os recursos humanos são recursos estratégicos para a organização. A gestão eficaz dos recursos requer um planejamento estratégico que trabalhe a aquisição, desenvolvimento e integração de recursos para gerar vantagem competitiva sustentável.

Desse modo, é apresentado um modelo para criar valor para as pequenas e médias empresas com foco nos recursos humanos. O modelo considera o conhecimento geral do funcionário, o conhecimento profissional do funcionário, suas habilidades profissionais, suas experiências (anos do trabalho, idade do funcionário e número de projetos realizados), as patentes por funcionários (número de patentes, valor do investimento na nova patente, valor dos direitos autorais, número de projetos que estão esperando por patentes) e, ainda, a relação de clientes por empregado (número total de clientes, número de clientes permanentes, número de transações). A função da utilidade pessoal é calculada para cada empregado, identificando os valores capazes de manter e melhorar o nível de inovação para a pequena e média empresa (PATALAS-MALISZEWSKA; HOCHMEISTER, 2011).

Na visão de Sefiani et al. (2012), a partir das definições de alguns autores como Levy-Leboyer (1997), Zarifian (2001) e Le Boterf (2004), a competência é entendida como:

Capacidade de um ator (um indivíduo, um trabalho coletivo), agir e reagir com a relevância necessária para realizar uma atividade ou conjunto de atividades em um determinado tipo de situações de trabalho. O ator está no centro de um processo de selecionar, combinar e mobilizar seus conhecimentos, habilidades, capacidades e comportamentos, por um lado, e os recursos ambientais por outro lado, a fim de alcançar o desempenho esperado (SEFIANI et al., 2012, p.266).

Diante da importância da gestão de competência para o ambiente organizacional, os autores propõem um processo de identificação de competência com base na abordagem funcional que perpassa por três etapas: pesquisa, caracterização e priorização de competências. A pesquisa de competência envolve definir as principais funções, com a finalidade de alcançar a missão da empresa. A caracterização vem descrever as competências, identificar sua importância em relação aos objetivos da empresa e avaliar o nível de proficiência exigido da competência (básico/fluyente/especialista). Por fim, para a priorização, utiliza-se uma matriz envolvendo dois critérios avaliados em cinco níveis: (1) efeito de competência, ou seja, avaliação do impacto da competência no desempenho da atividade (1-sem influência a 5-vital); e (2) a frequência da aplicação da competência na atividade profissional (1-não mobilizada a 5-altamente mobilizada). A aplicação do trabalho é

apresentada na perspectiva da função do gerente de logística, tendo sido realizada, entretanto, uma validação parcial da abordagem.

Já Cheetham e Chivers (1996) apontam que a competência é um conceito de difícil definição, até mesmo porque as ocupações profissionais envolvem papéis complexos, exigindo conhecimentos e habilidades em quantidade e variedade. Contribuindo para os estudos sobre competências, ao investigar como os profissionais adquirem e mantêm suas competências, os autores propuseram um modelo holístico de competência, integrando diversas perspectivas do conceito de competência que, se tomadas de forma isoladas, não representam a totalidade do modelo apresentando pelos autores.

O modelo holístico apresentado por Cheetham e Chivers (1996, 1998) é formado por competências principais: competência cognitiva/conhecimento, competência funcional, competência comportamental/pessoal e competência de valores/ética. Essas competências são interligadas, uma vez que, até certo ponto, são dependentes uma das outras. Cada componente principal também é composto por subcomponentes. Abrangendo os quatro componentes principais, têm-se as metacompetências, como: comunicação, autodesenvolvimento, criatividade, análise e resolução de problemas.

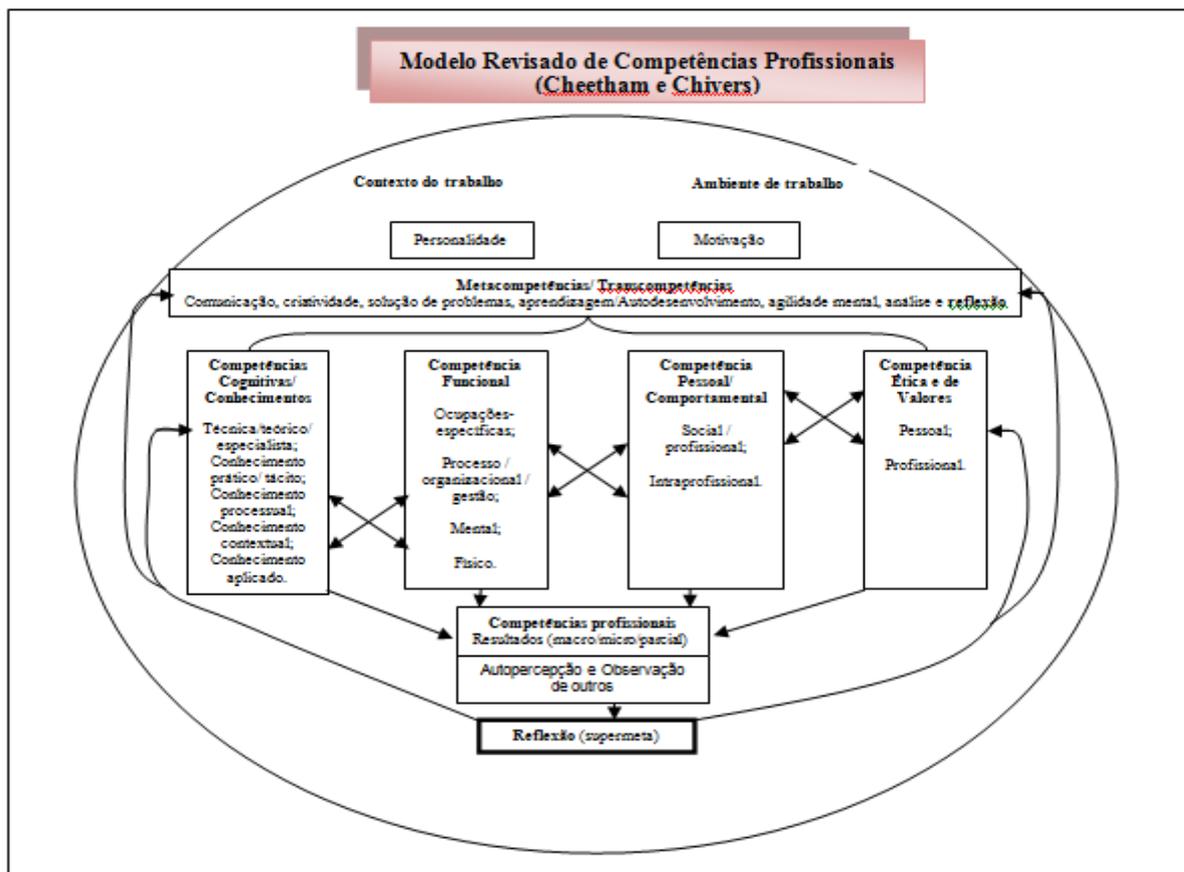
A interação da estrutura metacompetência, competências principais e subcomponentes das competências principais produz macrorresultados (resultados mais globais), microrresultados (resultados específicos) e resultados parciais (atividades parcialmente concluídas). Esses resultados podem ser observados pelo próprio indivíduo ou por pessoas que estão observando de fora. Essa autopercepção e *feedback* em relação ao próprio desempenho leva à reflexão, o que, por sua vez, pode proporcionar a possibilidade de mudança de comportamento e desenvolvimento da competência profissional. Os autores ainda destacam que os componentes principais e as metacompetências podem variar de importância de acordo com a profissão requerida, podendo ter combinações diferentes dos componentes do núcleo do modelo.

Cheetham e Chivers (1998), a partir da análise das sugestões advindas do *Journal of European Industrial Training*, de especialistas da área e das entrevistas com 20 profissionais de diferentes áreas, propuseram algumas alterações para o modelo, como o reconhecimento da importância da relação entre competência com contexto e ambiente de trabalho. O contexto refere-se à situação de trabalho; já o ambiente diz respeito às condições físicas, sociais, culturais que envolvem o indivíduo no trabalho.

Outras modificações ainda consideradas pelos autores relacionam-se com o termo metacompetência, que fica com o conceito um pouco mais restrito do que determinado

anteriormente. Assim, a metacompetência associa-se às competências que permitem analisar suas competências e desenvolvê-las; já as transcompetências abrangem e perpassam por outras competências. Ainda, destaque-se a importância da “reflexão” dentro das metacompetência e a inclusão da “personalidade” e “motivação” dentro do modelo, outras modificações de menores impactos também foram realizadas. O modelo é apresentado, a seguir, na Figura 2.

**Figura 2 - Modelo revisado de competências profissionais**



**Fonte:** Adaptado de Cheetham e Chivers (1998, p. 275).

Com base no modelo conceitual de Cheetham e Chivers (1998), Paiva e Melo (2008) ampliam o conceito de competência. Nesse sentido, a competência profissional é definida como:

[...] a mobilização de forma particular pelo profissional na sua ação produtiva de um conjunto de saberes de natureza diferenciadas (que formam as competências intelectual, técnico-funcionais, comportamentais, éticas e políticas) de maneira a gerar resultados reconhecidos individual (pessoal), coletiva (profissional), econômica (organização) e socialmente (sociedade) (PAIVA; MELO, 2008, p. 349).

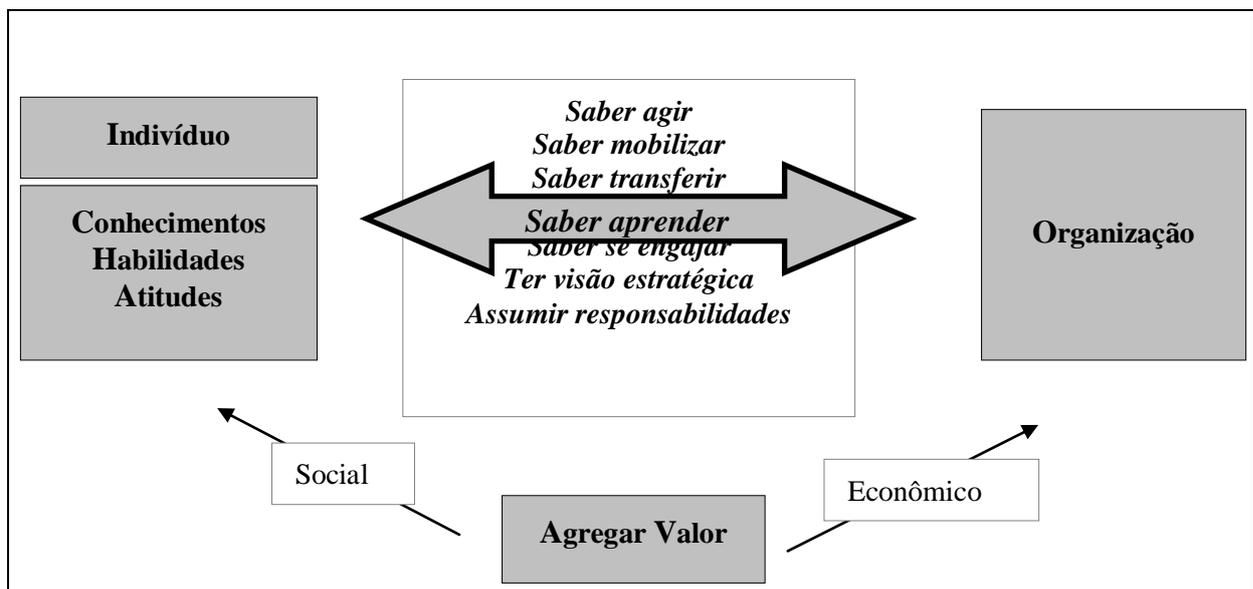
De acordo com as autoras, a inserção da competência política refere-se às relações de poder presentes nas estruturas das organizações que permeiam as relações de trabalho intra e interorganizacionais.

Segundo Dutra (2004), as pessoas possuem conhecimentos, habilidades e atitudes (*inputs*) que são transformados e mobilizados em competências entregues à empresa, proporcionando agregação de valor à organização (*outputs*). O autor enfatiza a necessidade de se debater o conceito de entrega, que são as competências em ação, como enfatizadas na abordagem francesa por Le Boterf (1994) e Zarifian (1996), uma vez que possuir o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes não permite afirmar que as pessoas irão entregá-las e acrescentar valor à organização, pois “A agregação de valor das pessoas é, portanto, sua contribuição efetiva ao patrimônio de conhecimentos da organização, permitindo-lhe manter suas vantagens competitivas no tempo” (DUTRA, 2004, p. 24).

A partir da literatura Americana e Europeia, enfatizando a perspectiva francesa, que coloca em questão a importância do “saber agir” no contexto de trabalho, Fleury e Fleury (2001, p.188) constroem o conceito de competências (Figura 3) como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.

Desse modo, os autores propõem uma integração da qualificação para o trabalho que leva a um desempenho superior advindo da abordagem americana e da abordagem francesa, principalmente, por essa última, que enfoca a importância em saber ser, do agir e do entregar a competência na prática, diante da situação profissional.

**Figura 3** - Competência como fonte de valor para o indivíduo e para a organização



Fonte: Fleury e Fleury (2001, p. 188)

Ruas (2005) identifica que as competências individuais (ou gerenciais) possuem várias abordagens, sendo as principais contribuições advindas da escola francesa.

A noção de competência gerencial deve ser pensada como uma ação através da qual se mobilizam conhecimentos, habilidades e atitudes pessoais e profissionais a fim de cumprir com uma certa tarefa ou responsabilidade, numa determinada situação. A noção de competência, portanto, se torna efetiva através de ações que mobilizam capacidade [...] (RUAS, 2005, p.49).

Enfim, Ramos (2001) expõe uma noção de competências que reforça a ligação entre competência e ação:

Nos diversos sistemas de competência profissional que analisamos, a competência está sempre associada à capacidade de o sujeito desempenhar-se satisfatoriamente em reais situações de trabalho, mobilizando os recursos cognitivos e sócio-afetivos, além de conhecimentos específicos. Nesse sentido, em qualquer abordagem o corolário é: a competência é indissociável da ação (RAMOS, 2001, p. 285).

Em consonância com a abordagem francesa, mencionando Zarifian (2001) e Le Boterf (2003), os autores Fleury e Fleury (2001), Ramos (2001), Dutra (2004) e Ruas (2005) reforçam a perspectiva de integração entre competência e ação, a qual é fundamental para a prática profissional.

Ainda, para Dutra (2004), apenas adotar o conceito de competência na direção de uma nova perspectiva de gestão de pessoas não é suficiente. Desse modo, o autor acrescenta os conceitos complementares de complexidade e espaço ocupacionais alinhados ao conceito de competência.

O autor ainda identifica quatro fases que caracterizam o desenvolvimento do conceito, sendo elas: (1) competência como base para a seleção e o desenvolvimento de pessoas; (2) competência diferenciada por nível de complexidade; (3) competência como conceito integrador da gestão de pessoas e dessas com os objetivos estratégicos da empresa; (4) apropriação pelas pessoas dos conceitos de competência. Para o autor, ainda são poucas as empresas que já se encontram na terceira e quarta fase.

Para Ruas (2005), o conceito de competências individuais é mais antigo e heterogêneo do que a abordagem recente dos anos 1990, de Prahalad e Hamel, a qual passa a estudar a competência em uma perspectiva estratégica organizacional.

Apesar do foco deste trabalho estar pautado nas competências para o gestor público, torna-se importante contextualizar a perspectiva estratégica da competência.

A competência pode ser compreendida como a ação que combina e mobiliza as capacidades potenciais de competência (conhecimentos, habilidades atitudes) que podem estar associadas a recursos tangíveis (equipamentos, sistema de informação), estando sua efetividade relacionada aos resultados alcançados em relação aos desejados (RUAS, 2005).

Prahalad e Hamel (1990) enfatizam que as empresas precisam ter competências essenciais (*core competence*), que se referem à coordenação de um conjunto de habilidades e tecnologias, aprendizado coletivo na organização, geradoras de vantagens competitivas. As empresas precisam ter mais do que conjuntos de produtos/serviços para oferecer ao mercado, sendo necessário um conjunto de competências essenciais para poder avançar de modo significativo.

As competências essenciais estão relacionadas com a estratégia competitiva da empresa. Para que a competência seja essencial, ela precisa proporcionar acesso e expansão para uma variedade de mercados, além de gerar benefícios que são percebidos pelos clientes e, ainda, ser de difícil imitação pelos concorrentes (PRAHALAD; HAMEL, 1990).

Também considerando a estratégia competitiva empresarial, Ruas (2005) classifica as competências em três tipos: competências organizacionais, competências funcionais e competências individuais. As competências organizacionais estão relacionadas à estratégia competitiva da empresa. Desdobrando o conceito de *core competence* de Prahalad e Hamel para competências organizacionais básicas (que contribuem para a sobrevivência da organização) e seletivas (que proporcionam a diferenciação no mercado competitivo), o autor ainda destaca a interação que existe entre competências organizacionais básicas, seletivas e *core competence*, uma vez que, devido às alterações do mercado, uma determinada competência pode modificar sua condição dentro das três perspectivas de competências.

No que se refere às competências funcionais, essas são as competências intermediárias entre as competências organizacionais e as individuais, e representam as principais funções coletivas que compõem as áreas da empresa (RUAS, 2005).

Segundo Dutra (2004), existe um processo contínuo de troca de competências entre as pessoas e a organização, possibilitando construir as competências individuais e competências organizacionais. As competências individuais devem estar alinhadas às competências essenciais para que a organização possa alcançar a vantagem competitiva.

Conforme apontam Prahalad e Hamel (1990), é necessário que se identifiquem as pessoas, os talentos que são capazes de formar e aperfeiçoar as competências essenciais. Nesse sentido, o objeto de análise neste trabalho são as competências do gestor público consideradas fundamentais para promover as competências essenciais da organização.

Kilimnik, Sant'anna e Luz (2004) investigaram se o grau de modernidade organizacional (políticas e práticas organizacionais) acompanha as exigências cada vez maiores, por parte das empresas, por competências profissionais. Para tal, realizou-se uma pesquisa quantitativa, aplicando 220 questionários com pós-graduandos e pós-graduados em telecomunicações. Os resultados demonstram que os escores em relação às competências profissionais são altos e que, no entanto, essas ainda não têm sido acompanhadas pela modernidade organizacional, a qual apresentou grau mais baixo em relação às competências requeridas.

As competências estão presentes dentro do contexto de trabalho, tanto na iniciativa privada quanto no setor público. Contudo, vale observar que essa tendência não se limita ao contexto de trabalho, estendendo-se, também, para a formação de competências na academia.

#### **2.4 A Inserção das Competências na Formação Educacional**

Os bons resultados dos testes acadêmicos tradicionais já eram questionados por McClelland (1973), pelo fato de esse defender que os mesmos não representam a garantia de bons desempenhos no trabalho e na vida.

A organização do mundo do trabalho aderiu à noção de competência, buscando por profissionais cada vez mais capacitados. Dessa forma, os debates em termos de mudanças na escola ganham ainda maior relevância na forte influência e perspectiva de acompanhar as necessidades impostas pelo mercado, reanimando os debates daqueles que se posicionam contrários e a favor da pedagogia das competências (PERRENOUD, 1999).

Perrenoud (1999) trata da temática da relação entre competências e educação. O autor aponta questões relativas à transposição da pedagogia escolar pautada na transmissão de conhecimentos para a inserção da noção de competência no seio da escola, desde o ensino fundamental. Ele define competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 7). Ainda na visão do autor, “O mal-entendido está em acreditar que, ao desenvolverem-se competências, desiste-se de transmitir conhecimentos”.

Ramos (2001) faz uma reflexão do papel da escola na formação humana, tanto para a socialização quanto para o ensino do saber técnico. A autora faz referência à passagem de organizações estruturadas no modelo taylorista-fordista para a organização de trabalho qualificante, modificando, assim, a relação trabalho-educação, em que os pressupostos de “qualificação” do primeiro não são mais suficientes. O sistema produtivo contemporâneo

busca por indivíduos cada vez mais capacitados para as novas exigências do mercado. Assim sendo, a noção de competência se insere no contexto educacional como meio orientador, enfraquecendo algumas dimensões da qualificação.

Para Nunes (2009), a discussão em torno da adaptação necessária ao ensino, de forma a atender à lógica denominada “competência”, vem assumindo espaço nas perspectivas da reforma educacional, tanto internacionalmente quanto no Brasil. A autora se propôs a analisar o curso de Administração de uma instituição de ensino superior e a acompanhar a inserção da noção de competência no mesmo.

Torres et al. (2011) chamam a atenção para a necessidade do desenvolvimento de competências na formação acadêmica de ensino superior em uma perspectiva diferente dos testes tradicionais, ressaltando a importância de relacionar o conhecimento com a prática, mas não no sentido de uma prática reducionista de “treinamento prático”, e, sim, em um direcionamento que levam os alunos a uma visão crítica e reflexiva do ambiente, com base nos diferentes conhecimentos. Ressalta-se a importância da competência como componente do processo de formação.

Os autores discutem a *Assessment Center*, um método com origem na psicologia organizacional, voltando o olhar para a academia, com a finalidade de avaliar e desenvolver competências na educação, ao longo de um período de tempo, e ainda apresentam o caso de uma Universidade Colombiana, mostrando a implementação de um Centro de Avaliação para acompanhar o modelo de competência educacional.

A ideia de competência difundida para a escola, de acordo com Ramos (2001), promove a interação entre a formação e o emprego, ocorrendo, no plano pedagógico, uma passagem do ensino pautado em saberes disciplinares para o desenvolvimento de competências.

A pedagogia da competência passa a exigir, tanto no ensino geral, quanto no ensino profissionalizante, que as noções associadas (saber, saber-fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e se fazer compreender. Essa explicitação revela a impossibilidade de dar uma definição a tais noções separadamente das tarefas nas quais elas se materializam (RAMOS, 2001, p. 222).

O ensino deve integrar os conhecimentos e as situações concretas, treinar o aluno para mobilizar os conhecimentos diante de vários contextos, fazer aprender ao invés de ensinar, bem como proporcionar ao aluno a reflexão e construção do conhecimento por meio de transposição de obstáculos, adotando, também, a abordagem por situações-problemas do contexto real (PERRENOUD, 1999). Ressalta Ramos (2001) que a noção de competência

leva o aluno a ocupar o centro do sistema educativo, destacando a individualização do ensino, a autonomia do indivíduo, o processo de aprendizagem e construção do conhecimento.

Perrenoud (1999) ainda destaca a necessidade de superar a formação por disciplinas isoladas, o que não implica na renúncia às disciplinas, mas, sim, em uma visão de formação, pluri, inter ou transdisciplinar. Essas ideias vão ao encontro com Ramos (2001), que dirige críticas à compartimentalização das disciplinas, salientando a importância de currículos globalizados, integrados e interdisciplinares.

O desafio pedagógico seria, portanto, a construção de modos de formação que permitam a construção do profissionalismo, implicando o desenvolvimento de todas as dimensões da competência, em particular, dos esquemas cognitivos e sócio-afetivos aos quais os sujeitos recorrem no enfrentamento das diversas situações de trabalho (RAMOS, 2001 p. 251).

A partir da inserção do conceito de competência, Nunes e Barbosa (2003) e Nunes (2009) realizaram pesquisas com o objetivo de verificar quais foram as mudanças ocorridas nos currículos dos cursos de Administração. Nunes e Barbosa (2003) indicam pontos positivos vislumbrados por essa lógica de competência, como, por exemplo, a flexibilidade curricular e a possibilidade de uma formação mais abrangente e integradora. Entretanto, os resultados mostram que, apesar de alguns avanços, a inserção da noção de competência ainda não caracteriza uma real transformação no processo de ensino-aprendizagem.

É fato que existem fortes barreiras a serem superadas para que essa nova lógica da competência se torne efetiva dentro do meio acadêmico. Para Perrenoud (1999), é necessário repensar os programas, as didáticas, o modo de avaliação, o ofício tanto do professor quanto do aluno, bem como a estrutura de funcionamento das classes e da escola como um todo. Para o autor, não são suficientes propostas por parte dos Ministérios sem que haja a adesão e as transformações necessárias, por parte dos destinatários nesse processo, em relação à nova concepção de aprendizado.

O formar competências envolve o (re)pensar dos modos de dar aula ou até mesmo das próprias competências dos professores para que seja possível (re)configurar o método de ensino, como: a) abordar os conhecimentos enquanto recursos a serem mobilizados; b) trabalhar por problemas, ou seja, criar situações favoráveis para que os alunos sejam orientados a procurar soluções e construí-la, aprendendo a superá-las de forma a alcançar os objetivos propostos; c) criar e utilizar outros meios de ensino em que aparece a aprendizagem por situação-problema; d) negociar e conduzir projetos com alunos, isto é, passar de uma relação unilateral de poder do professor para uma relação que integre professor-aluno de

forma a envolver o aluno considerando suas sugestões e críticas; e) adotar um planejamento flexível, afastando-se da rigidez preestabelecida, pois a aprendizagem tem uma dinâmica própria que é percebida com o seu desenvolvimento; f) estabelecer um novo contrato didático no qual o aluno é estimulado a participar e a exercitar a metacognição e a metacomunicação; g) participar de uma avaliação formativa que distancia da comparação entre alunos e envolve o *feedback*, a observação individualizada do desempenho do aluno em relação à tarefa; e h) considerar, ainda, o afastamento da compartimentação disciplinar, enfatizando a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade (PERRENOUD, 1999).

De acordo com Reichard (2002), para a implementação dos princípios da *New Public Management*, são necessárias novas habilidades, capacidades, atitudes e comportamentos por parte dos gestores públicos. Assim, o autor expõe a aprendizagem orientada por problemas na academia, bem como alguns métodos de ensino, como painel de discussão, troca de papéis, estudos de casos, jogos de simulação e estudo do projeto, na perspectiva de transpor o ensino centrado na transmissão de conhecimento entre professor-aluno, com a finalidade de desenvolver novas competências para a prática profissional. Ainda, os autores abordam a utilização de jogos de simulação e estudo de projeto em cursos de gestão pública, bem como as experiências com escolas de verão, palestras multinacionais e aprendizagem intercultural na pós-graduação de mestrado em programa de Gestão Pública da Universidade de Potsdam. Os resultados mostram que essa perspectiva de ensino-aprendizagem tornou os alunos capazes de compreender melhor a complexidade e as especificidades das organizações do setor público.

Entretanto, Sant'Anna (2007) faz uma reflexão da inserção da noção de competência e suas potenciais implicações na formação de administradores, questionando, a partir da noção de competência de Fleury e Fleury (2001), a perspectiva de agregar valor social ao indivíduo, equanto profissional e o cidadão além das necessidades do mercado de gerar resultados e valor econômico para as organizações.

Segundo Ramos (2001), a integração da noção de competência à reforma educacional está inserida na aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - nova LDB, que define a educação escolar em seus diversos níveis. Para a autora, as reformas curriculares propõem uma pedagogia de construção de competência ao invés da transmissão de conteúdos, com a finalidade de preparar o indivíduo para o exercício da cidadania e para a inserção no mercado de trabalho. Entretanto, à medida que a autora retrata a identidade do ensino médio com base nas propostas dos princípios da competência, a mesma também retrata algumas limitações dessa perspectiva. Para a autora, as políticas educacionais do Brasil adotam a

noção de competência baseada no construtivismo, utilizando-se da análise funcional clássica para investigar os processos de trabalho.

Já atendendo às novas diretrizes da LDB, o parecer nº 776/97 do CNE/CES propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, visando substituir a rigidez imposta pelos Currículos Mínimos de caráter universal para todas as instituições, que tinham como embasamento o detalhamento de disciplinas e cargas horárias o que, por sua vez, já não conferia a devida qualidade, inovação e flexibilidade diante das exigências da sociedade contemporânea. Dessa forma, o parecer retrata que os cursos de graduação precisam transpor a mera transmissão de conhecimento e caminhar na direção de uma formação que integra o teórico e o prático, voltando-se para a adaptabilidade do profissional frente aos desafios do exercício profissional (BRASIL, 1997).

Posteriormente, o Parecer nº 583/2001 da CNE/CES reafirma a finalidade de garantir e incentivar uma maior flexibilidade, criatividade e responsabilidade para as instituições de ensino superior, ao elaborarem seus currículos, e aponta que as diretrizes devem conter: a) Perfil do formando/egresso/profissional – conforme o curso, o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado; b) Competência/habilidades/atitudes; c) Habilitações e ênfase; d) Conteúdos curriculares; e) Organização do curso; f) Estágios e atividades complementares; e g) Acompanhamento e avaliação (BRASIL, 2001).

A Resolução mais recente que institui as DCN para o Curso de Administração é a Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2005, que considera os pareceres CNE/CES nº 776/97, 583/2011, 67/2003, 134/2003, 210/2004 e 23/2005 (BRASIL, 2005). Essa resolução do CNE enseja que, a partir de 2007, os cursos com habilitações, como o curso de Administração com habilitação em Administração Pública, deverão ser adaptados para bacharelado em Administração Pública ou fazer constar uma linha de formação específica no projeto pedagógico do curso, não podendo ser extensão da nomenclatura no curso de Administração (COELHO, 2006). Buscando, diretamente, a Resolução nº 4/2005 do CNE/CES, em seu Artigo 2º, Parágrafo 3º:

As Linhas de Formação Específicas nas diversas áreas da Administração não constituem uma extensão ao nome do curso, como também não se caracterizam como uma habilitação, devendo as mesmas constar apenas no Projeto Pedagógico (BRASIL, 2005, p. 2).

Já o parecer CNE/CES nº 266/2010 expõe que o Despacho de 16 de maio de 2006, do Diretor do DESUP/SESu/MEC, com base na Resolução nº 4/2005 do CNE/CES em seu

Artigo 2º - Parágrafo 3º, conforme já citado anteriormente, permitia a exceção para o curso de Administração Pública, podendo o diploma ser expedido com a denominação de Bacharel em Administração Pública. Entretanto, o parecer mostra não ser coerente com a criação de um diploma por meio de um despacho, além de não ser de competência da SESu a deliberação sobre a DCN, uma vez que é atribuição da CES. Sendo assim, o despacho não possui caráter legal, o que reforça a necessidade de um debate referente à criação das DCN para o curso de Administração Pública (BRASIL, 2010).

Com isso, esse mesmo Parecer CNE/CES nº 266/2010 relata as contribuições e discussões em torno do tema, as quais foram colhidas por meio de consultas junto às Instituições de Educação Superior de todo Brasil e entidades relacionadas com o tema, bem como por meio de audiência pública, contando com a presença de especialistas renomados na área.

O Parecer CNE/CES nº 266/2010 ainda apresenta fundamentos essenciais na defesa da criação dos DCN para o curso de Administração Pública, alegando que a administração do Estado possui especificidades, se comparada com a administração de empresas:

[...] O Estado é o sistema constitucional-legal e a administração pública é a organização ou o aparelho que o garante. **Portanto, administração pública é sinônimo de aparelho de Estado.** A administração pública de cada Estado, em cada Estado-nação, é constituída, de um lado, pelo sistema constitucional legal, inclusive suas políticas públicas, e, de outro, pelas organizações formadas ou controladas por oficiais públicos eleitos e não-eleitos (servidores públicos e militares) que executam aquelas políticas. Entendida nestes termos, a administração pública, enquanto disciplina que se ensina, tem como objeto o aparelho do Estado, e, portanto, está mais próxima da ciência política (cujo objeto é o Estado como um todo), ou do direito (cujo objeto é a lei) do que da administração de empresas [...] (BRASIL, 2010, grifo do autor).

Dessa forma, o referido parecer contempla apontamentos na direção do perfil do formando, suas competências e habilidades. Em 14 de novembro de 2011, no Diário Oficial da União nº 218, seção 1, página 15, foi aprovada a súmula do Parecer nº 266/2010, com o Projeto de Resolução anexo que indicam as DCN para o curso de graduação em Administração Pública (BRASIL, 2010; BRASIL, 2011).

No Artigo 4º do Projeto de Resolução, as DCN apontam as competências e habilidades mínimas necessárias ao administrador público:

- I- reconhecer, definir e analisar problemas de interesse público relativos às organizações e políticas públicas; apresentar soluções para processos complexos, inclusive de forma preventiva;
- II- desenvolver consciência quanto às implicações éticas do exercício profissional, em especial a compreensão do *ethos* republicano e democrático, indispensável à sua atuação;
- III- estar preparado para participar, em diferentes graus de complexidade, do processo de tomada de decisão e da formulação de políticas, programas, planos e projetos públicos e para desenvolver avaliações, análises e reflexões críticas sobre a área pública;
- IV- desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com métodos quantitativos e qualitativos na análise de processos econômicos, sociais, políticos e administrativos;
- V- expressar-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e socioculturais, desenvolvendo expressão e comunicação adequadas aos processos de negociação e às comunicações interinstitucionais;
- VI- ter iniciativa, criatividade, determinação, abertura ao aprendizado permanente e às mudanças (BRASIL, 2010, p. 2).

Os pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais, conforme acima apresentados, vão ao encontro da pedagogia das competências apresentadas por Perrenoud (1999) e Ramos (2001), pois ensejam maior liberdade das instituições na elaboração de seus projetos pedagógicos, além de uma flexibilidade curricular visando incentivar e garantir uma nova perspectiva de ensino-aprendizagem. Essa perspectiva deve estar voltada para a inovação, criatividade, construção do conhecimento, de modo a articular o teórico-prático, tendo como objetivos formar profissionais competentes aptos a se adaptar às exigências da dinâmica do mercado e da sociedade atual.

Passando para o próximo tópico, serão apresentadas a criação e o desenvolvimento ao longo da história, referentes aos cursos de graduação em Administração Pública. Torna-se interessante aprofundar um pouco do desenvolvimento do mesmo, uma vez que os projetos pedagógicos e ementas das disciplinas desses cursos com nota cinco no Enade serão avaliados.

## **2.5 O Ensino de Administração Pública no Brasil**

Coelho (2006) trata sobre o ensino de graduação em Administração Pública no Brasil perfazendo a reconstrução da trajetória do ensino relacionada às transformações do Estado e do campo do saber, bem como apresentando uma radiografia da graduação em Administração Pública no Brasil pós-1995 e algumas problemáticas desse ensino.

De acordo com Coelho (2006), Fischer (1984) e Machado (1966), no decorrer da segunda metade do século XIX, ainda no Segundo Reinado, pode-se verificar os primeiros

movimentos no sentido de se ter um ensino superior em administração pública, mesmo que esse ainda não tenha sido concretizado. Coelho (2006) ainda acrescenta que, em 1902, tem-se a criação dos cursos voltados para a instrução profissional das ‘artes e ofícios’ comerciais, na Escola Pátrica de Comércio de São Paulo e na Academia do Comércio do Rio de Janeiro. Essas instituições foram as precursoras na oferta do Curso Superior em Administração e Finanças, datadas de 1931. No entanto, Silva (1958 apud COELHO, 2006) evidencia que o referido curso ainda não era reconhecido pelo Ministério da Educação e Saúde Pública como curso superior.

Keinert (1994) divide a transformação do campo de conhecimento em administração pública em quatro períodos paradigmáticos, conforme apresentado no Quadro 3, a seguir.

**Quadro 3** - Períodos paradigmáticos da evolução do campo de conhecimento em administração pública

Períodos	Contexto Institucional	Paradigmas	Fases	Características do Campo de AP
1900-29	Estado regulador-liberal	Administração Pública com Ciência Jurídica		Legalismo
1930-79	1.Estado Administrativo 2.Administração para o Desenvolvimento 3.Estado Intervencionista	Administração Pública como Ciência Administrativa	1930-45 1946-64 1965-79	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Racionalização</li> <li>• Desenvolvimentismo</li> <li>• Racionalidade e competência técnica</li> </ul>
1980-89	Mobilização Social	Administração Pública como Ciência Política		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Democratização</li> <li>• Conflito de interesses</li> <li>• Recursos escassos</li> </ul>
1990- ...	Redefinição do papel do Estado	Administração Pública como Administração Pública		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade política aliada à competência técnica</li> </ul>

**Fonte:** Keinert (1994, p. 43)

O primeiro período, que compreende de 1900 a 1929, é retratado por um Estado regulador-liberal, sendo prevalecente a administração pública como ciência jurídica, com fortes traços do legalismo. Fischer (1984), Keinert (1994) e Coelho (2006) concordam ao relacionar os traços do ensino em administração pública e, nesse início de desenvolvimento, com a formação de Direito, apresentando traços jurídicos/legalista.

Ainda segundo Keinert (1994), essa associação ao legalismo não é dominante na realidade atual; no entanto, não se pode negar que existem influências fortes desse preceito, principalmente, relacionadas às práticas de administração pública, atuando como meios inibidores às inovações gerenciais nessa área.

Segundo Fischer (1984), Keinert (1994) e Coelho (2006), é com o advento do processo de reforma, re(estruturação) e expansão estatal da Era Vargas, nos anos de 1930, que a ciência em administração começa a ganhar relevância no Brasil, desprendendo das ciências jurídicas.

Desempenhou papel importante na administração do governo de Getúlio Vargas, conforme apontam Fischer (1984), Keinert (1994) e Coelho (2006), a incorporação do caráter de T&D voltado para a profissionalização do funcionalismo público. O DASP “tinha na racionalidade e no treinamento técnico sua grande orientação”, e foi esse órgão público o “laboratório da produção e divulgação do conhecimento administrativo” (KEINERT, 1994, p. 44). Para Machado (1966), o DASP estava voltado para a eficiência do serviço público nacional, e esse órgão atendia ao treinamento e ao ensino de nível médio, reforçando, desse modo, a ideia de se criar uma escola de administração de nível superior.

Keinert (1994) e Coelho (2006) acrescentam que, nesse período, o ensino em administração pública estava pautado na racionalidade técnica baseado nos princípios da Escola Clássica, tendo como referência Taylor, Fayol, Willoughby e Gulick. Segundo Keinert (1994), entre 1930 e 1945, prevalece a ideia de que “governar é administrar”, baseada nos princípios da escola clássica e tendo como ênfase a racionalidade. Desse modo, o componente político ainda é ignorado nesse primeiro momento. Fischer (1984) utiliza os conceitos de racionalidade instrumental ou funcional e racionalidade substantiva ou valorativa para avaliar o ensino de administração pública no Brasil, sendo esse período, advindo dos anos 30, caracterizado pelo emprego de técnicas administrativas, ou seja, voltado para uma racionalidade instrumental.

Para Fischer (1984, p. 281), “[...] deve-se tributar ao DASP o mérito da introdução do ensino de administração pública no Brasil em caráter de treinamento”. Porém, Coelho (2006) afirma que, apesar dos fortes indícios frente às transformações do Estado na Era Vargas, a industrialização no país e a criação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) - 1931 e do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) – 1938, que marcaram a relevância e valorização dada à racionalidade administrativa, não foram suficientes para institucionalizar um curso em nível superior na área de administração pública, no período de 1931 até meados dos anos quarenta.

Coelho (2006) ainda aponta algumas críticas feitas por estudiosos em relação às dificuldades de se institucionalizar uma formação superior na área de administração, como: a noção de que as técnicas administrativas não eram possíveis de serem transmitidas pela educação formal, pois seriam decorrentes da aptidão e da experiência; e o questionamento

quanto à administração ser arte ou ciência, a falta de delimitação entre administração, ciências jurídicas e ciências econômicas, além da influência europeia que seguia um caminho inverso à concepção utilitarista, empírica e pragmática que o ensino de administração buscava.

Fischer (1984) e Keinert (1994) relatam que somente a partir de 1940 a ênfase recai nos princípios desenvolvimentistas. As autoras explicitam que essa ideia de desenvolvimento está alicerçada na ajuda de países ricos em contribuir para o desenvolvimento e modernização dos países mais pobres por meio de investimentos e acordos de cooperação internacional.

Dessa forma, para Fischer (1984), a ideia da criação de uma escola de administração pública nasceu em 1943, quando foi solicitado ao Governo dos EUA ajuda técnica ao DASP. Assim, conforme Fischer (1984), Keinert (1994) e Coelho (2006), apresentam, a partir do DASP, tem origem a Fundação Getúlio Vargas (FGV), em 1944.

Então, no ano de 1952, é fundada a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP) da FGV, na cidade do Rio de Janeiro (FISCHER, 1984; MACHADO, 1966; COELHO, 2006;).

Os principais objetivos da EBAP consistem em formar administradores profissionais, descobrir e desenvolver talentos administrativos, treinar e aperfeiçoar funcionários públicos para o desempenho consciente de seus deveres e levar tais benefícios a todas as esferas do governo federal, estadual e municipal, inclusive de suas autarquias e sociedades de economia mista (MACHADO, 1966, p. 28).

Segundo Machado (1966, p. 29), o reconhecimento do Curso da EBAP deu-se por meio da publicação do Decreto nº 1.108, de 30 de maio de 1962: “Concede reconhecimento ao Curso de Administração Pública da Escola Brasileira de Administração Pública”.

A Lei nº 4.769, de 9 de setembro de 1965, regulamenta a profissão de administrador, sendo mais uma conquista para o campo da administração (MACHADO, 1966). Coelho (2006) ainda lembra que é pelo Parecer nº 307 e a Resolução S/N, de 8 de julho de 1966, seguindo a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB), que é estabelecido o primeiro currículo mínimo do curso de Administração.

Para Fischer (1984) e Machado (1966), foi por meio do convênio entre o Brasil e EUA, visando ao desenvolvimento econômico, em 1959, que se firmou o Programa de Ensino de Administração Pública e de Empresas (PBA-1), pelo qual foi possível capacitar e qualificar professores de administração pública e de empresas, com vistas a formar profissionais competentes, objetivando ao desenvolvimento almejado. O convênio tinha a finalidade de:

[...] fornecer o serviço de professores norte-americanos para assistência ao Brasil em relação à elaboração de currículos, métodos de ensino, instalação de bibliotecas, programas de treinamento; utilizar as duas escolas da FGV como centro de treinamento nacional e formar professores brasileiros de Administração Pública e de Empresas (MACHADO, 1966, p. 35).

As instituições beneficiadas pelo acordo foram a FGV, Universidade do Rio Grande do Sul, Universidade da Bahia e a Escola do Serviço Público do DASP (MACHADO, 1966). Fischer (1984) ainda acrescenta que as instituições beneficiadas pelo convênio ficaram encarregadas de intensificar e criar o ensino em administração no nível do ensino de graduação, pós-graduação e aperfeiçoamento.

Para Coelho (2006), por meio da cooperação estabelecida pelo Programa de Ensino de Administração Pública e de Empresas (PBA-1), aliada à consolidação do curso e da profissão nesse campo do saber, observa-se que houve um crescimento na instalação de novas instituições de ensino superior oferecendo o curso de Administração Pública, bem como a criação dos programas de pós-graduação em Administração Pública, a expansão das bibliotecas e publicações. Os anos de 1952 e 1969 marcam o auge do ensino em administração pública no Brasil, o que pode ser confirmado, uma vez que o número de cursos, matrículas e formandos em Administração Pública eram superiores aos dos cursos de Administração de Empresas. Foram implantadas, no período de 1952-1969, aproximadamente, trinta instituições de ensino superior (faculdades, institutos e fundações) oferecendo cursos de graduação, pós-graduação e/ou de treinamento e desenvolvimento (T&D) em Administração Pública.

Entretanto, ainda para o referido autor, cresciam a discussão ao redor da independência entre o ensino de administração pública e administração de empresas e o debate quanto à necessidade de um generalista na ciência em administração. Tais fundamentos de integração dos currículos dos dois cursos possuem suas bases já nas premissas e debates norte-americanos que caminhavam nesse sentido, focando a administração pública em nível de pós-graduação. O primeiro currículo mínimo do curso de Administração, fixado em 1966, já abrangia a formação em administração, tanto para empresas públicas ou privadas.

Os anos de 1965 até 1979 são marcados pela intervenção e controle estatal. Um dos fatos importantes dentro desse período foi a criação do Decreto-Lei Nº 200, de 1967, sobre a reforma administrativa que, apesar de colocar ênfase no planejamento, ainda reside sobre os traços do tecnicismo (KEINERT, 1994). Como Fischer (1984, p. 283) acrescenta, a década de 1970 “caracteriza-se pelo declínio do papel do administrador público e pelo apogeu do

tecnocrata, exacerbação máxima da racionalidade funcional e dos princípios desenvolvimentistas”. É a partir do apogeu dessa reforma administrativa que a formação em administração pública entra em declínio.

Coelho (2006) também destaca que, a partir de 1967, com a reorganização do Estado voltado para a planificação econômica (economicismo e planejamento governamental), e com o crescimento e expansão econômica advindos das políticas do governo, fase denominada de “Milagre Econômico”, voltando grandes perspectivas para a iniciativa privada, acrescentando-se o fato de que era indiferente o bacharelado entre administração pública e administração de empresas para ingressar nas carreiras do serviço público, além do favoritismo e nepotismo presentes para o ingresso nesse setor, viam-se os cursos de Administração Pública encolher e, em contrapartida, voltar-se o interesse e atenção para o curso de Administração de Empresas.

Segundo Keinert (1994), entre 1980-1989, diante da intensa mobilização político-social, uma nova proposta da administração pública surge como ciência política. A abordagem administrativa começa a contracenar com as contribuições teóricas advindas da ciência política. Nesse novo cenário, a democracia, o conflito de interesse e os recursos escassos ganham destaque e devem ser considerados na gerência administrativa. Entretanto, ainda existe uma unicidade da ciência política às possibilidades legais e técnicas de gestão.

Então, é a partir do ano de 1989, diante do novo contexto em vigor em torno da cidadania e democracia, que o papel de interventor do Estado perde força, assumindo uma nova postura de facilitador entre anseios da comunidade e capacidade governamental. É nesse período que se observam a integração e o equilíbrio entre a Ciência Administrativa e a Ciência Política (KEINERT, 1994).

Coelho (2006) aborda tal questão ao mencionar que nos anos 1990, diante da redefinição do Estado, torna-se vital a importância e necessidade de um Estado voltado para a democracia, envolvendo a sociedade e desenvolvendo uma estrutura do governo na vertente gerencial mais moderna, eficiente, profissionalizando, assim, o serviço público. E é nesse cenário que o ensino de graduação em Administração Pública emerge novamente, podendo-se destacar a Escola de Administração de Empresas de São Paulo - EAESP, a Universidade Estadual Paulista - UNESP e a Fundação João Pinheiro. No Quadro 4, a seguir, é apresentada uma síntese da trajetória do ensino em administração pública elaborada por Coelho (2006).

**Quadro 4 - Trajetória da graduação em Administração Pública no Brasil: uma síntese**  
**Momentos que antecederam (e originaram) o Ensino de Graduação em Administração Pública no Brasil (1854-1952)**

1854	<b>1º momento</b>	<b>Das alusões no Império ao advento da administração científica no Brasil</b>
	No bojo das discussões sobre a ampliação do ensino comercial e a organização das faculdades de Direito no país – na segunda metade do século XIX – se fez alusão, pela primeira vez, ao ensino superior de administração pública. Todavia, o entendimento de que tal ensino se assemelhava ao do bacharelado em ciências jurídicas, seja pela jurisdicionalização das atividades simples (e residuais) do Estado Oligárquico, seja pela sujeição do campo do saber de administração pública ao direito administrativo, perdurou até os anos trinta; assim, os intentos de um curso superior voltado – exclusivamente – para a administração (e negócios) do Estado não avançaram.	
	<b>2º momento</b>	<b>Fortes razões e frágeis proposições para a institucionalização do ensino superior de administração pública em nível de graduação no Brasil pós-30</b>
	A organização de um Estado Administrativo no país entre 1930-1944 e, neste ínterim, a redefinição do <i>focus</i> do estudo de administração pública para o conceito de que “governar é administrar” – sob a égide da <i>scientific management</i> – constituíram fortes razões para a concepção (e implementação) da formação acadêmica em AP na ocasião. Efetivamente, o DASP instituiu a carreira de técnico de administração no aparelho do Estado e implantou o T&D em administração pública no país. Contudo, as proposições de se estruturar, academicamente, o ensino de AP não vingaram; conjectura-se que o questionamento se a administração era arte ou ciência à época e as disputas das corporações de ofício pelo monopólio das funções administrativas no Estado Novo foram alguns dos muitos obstáculos para a oficialização do ensino superior em ADM.	
	<b>3º momento</b>	<b>Das origens da FGV à instalação da EBAP: contexto, preparativos e efeitos</b>
	É no encadeamento das ações da FGV entre 1944 e 1952, fundada (e conduzida) por técnicos do DASP, que o ensino superior de administração pública institucionalizou-se no Brasil. Articulada num momento em que o sistema universitário nacional deslocava-se da referência europeia para a tendência norte-americana, a FGV – com o apoio das Nações Unidas (ONU) e com a cooperação de universidades dos Estados Unidos – instalaria, no Rio de Janeiro, a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP) que, precursoramente, formaria bacharéis neste campo do saber (conciliando o embasamento teórico das humanidades com um vertente funcional-instrumental de gerência pública).	
	<b>Ciclo do Ensino de Graduação em Administração Pública no Brasil (1952-1994)</b>	
	<b>1º Ciclo</b>	<b>A irradiação do ensino de graduação em administração pública no Brasil (1952-1965)</b>
	Diante dum pró-ciclo estatal e favorecido pela assistência técnica norte-americana, o ensino superior de administração pública irradiou-se no Brasil. Nascido sob o signo da administração científica (aplicada ao setor público) na EBAP em 1952, o bacharelado em AP reproduziu-se em IES pelo país, preponderantemente nas universidades federais, com a ascendência da administração para o desenvolvimento, à medida que aos processos administrativos do governo agregavam-se as funções econômico-sociais do Estado. Na metade dos anos sessenta, dos 31 cursos de administração no país, dois terços eram de administração pública ou enfatizavam este campo do saber. A vivacidade e fluidez de tal ensino, naturalmente, desenvolveram nos cursos uma identidade – coletiva, reconhecível e substancial – de formar quadros de pessoal para a burocracia estatal.	
	<b>2º Ciclo</b>	<b>Do auge à retração: o ensino de graduação em administração pública no Brasil (1966-1982)</b>
	No quinquênio 1966-1970, o bacharelado em AP, em seu auge, reconhecido pelo MEC, divulgado entre os vestibulandos e regulamentado como profissão, ampliou suas vagas e ajustou seus currículos – diversificando-se com a administração para o desenvolvimento (planificação econômica, política governamental, etc.) em voga na atividade do Estado e na agenda de pesquisa do campo do saber neste período. Sem embargo, nos anos setenta, o <i>enforcement</i> do currículo mínimo de administração – com lógica de AE, a diluição do <i>ethos</i> de administração pública com a sobreposição da gestão empresarial no ‘Estado-Empresa’ e o milagre econômico (e o conseqüente boom do ensino de AE), retraíram o ensino de graduação em administração pública no país; cada vez mais, a administração era, então, sinônimo de administração de empresas.	
	<b>3º Ciclo</b>	<b>Da letargia ao (re)alento: o ensino de graduação em administração pública no Brasil (1983-1994)</b>
1994	A retração do ensino de graduação em administração pública no Brasil nos anos setenta converteu-se em letargia na década de oitenta, simbolizada pela descontinuidade do bacharelado em EBAP. Num contexto de crise do Estado, subentendia-se uma perda da razão de ser e/ou desnecessidade de cursos de graduação em administração pública. Das experiências – tradicionais – dos anos 60/70 remanesce o curso da EAESP. É a partir da Constituição de 1988 que se retomaria – timidamente – o ensino de graduação em administração pública no país; continuado na EAESP e criado na UNESP e FJP, tal ensino realentaria no limiar dos anos noventa numa conjuntura de redefinição do Estado e ampliação do <i>locus</i> do setor público no país.	

**Fonte:** Coelho (2006, p. 78)

No Brasil, as transformações de reforma administrativa do Estado são fortemente marcadas pós-95, com o Plano Diretor da Reforma do Estado (1995), e as ideias de administração pública gerencial advindas da *New Public Management* fortalecem e favorecem, novamente, a formação acadêmica em administração pública (COELHO, 2006).

Coelho (2006) faz um retrato do cenário em relação ao crescimento do número de cursos em Administração Pública do ano de 1995 até 2006. Em 1995, o Brasil contava com 13 cursos de graduação em Administração de Empresas com habilitação em Administração Pública, incluindo a tríade de referência EAESP, UNESP e FJP. Transcorridos 11 anos, em 2006, são registrados 52 bacharelados, 26 tecnológicos, ou seja, 78 cursos de graduação em Administração Pública, mais os 15 cursos sequenciais na área, totalizando 93 cursos superiores em Administração Pública. Entretanto, o autor destaca que a expansão após 1995 é mais expressiva na criação de cursos tecnológicos e sequenciais, que totalizam 41 frente aos 39 cursos de bacharelado em Administração Pública. Outro fator que deve ser considerado nessa expansão é a representatividade da criação de cursos pela iniciativa privada, além da demanda do setor público incentivada por meio de parceria/acordo com o poder público.

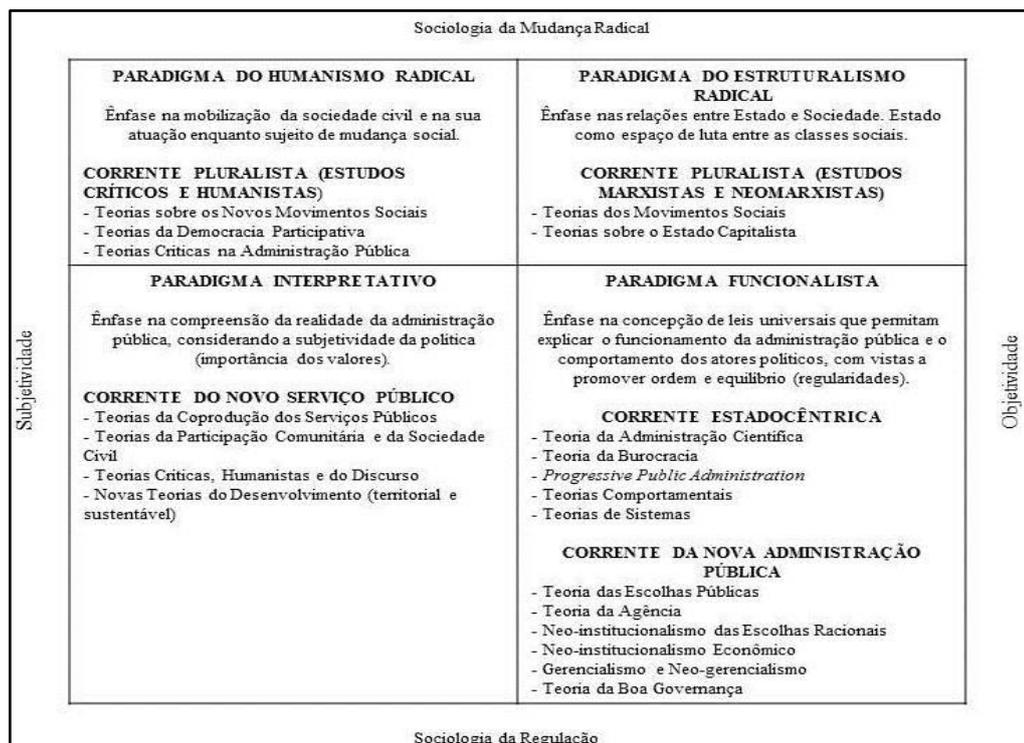
Dentro desse cenário, Coelho (2006) indica alguns obstáculos para essa formação acadêmica, com o objetivo de avançar além do estágio atual. Assim, são apontadas como barreiras ao desenvolvimento dessa formação a imagem do setor público associada à ineficiência, corrupção, morosidade, bem como as incertezas de aprovações em concursos públicos e uma falta de claras perspectivas em termos de potenciais trabalhos, o que dificulta a atração dos alunos que se deslocam para a iniciativa privada.

Ainda, acrescentam-se a falta de identidade, papel/feição, estruturação do ensino em administração pública, o mimetismo de administração de empresas, a carência de tecnologia administrativa prevalecendo sobre a realidade e experiência profissional, dicotomia político-administrativa por não haver cooperação no sentido de interdisciplinaridade, escassez de material didático específico da administração pública, carência do corpo docente e limitações na relação teórico-prática. Entretanto, o autor evidencia a estruturação que deverá acontecer nos cursos de administração, a partir das DCN prevista pela Resolução N° 4/2005 do Conselho Nacional de Educação, podendo ser possível amenizar alguns fatores, como a diminuição do mimetismo de administração de empresas.

Voltado para uma leitura complementar aos trabalhos de Keinert (1994, 2000), Andion (2012) interpreta a trajetória do campo da administração pública no Brasil e suas correntes Estadocêntrica, Pluralista, Nova Administração Pública e Novo Serviço Público.

A autora destaca que existe um predomínio da concepção funcionalista (objetiva) no campo da administração pública brasileira – corrente Estadocêntrica e Nova Administração Pública, voltada para uma ação administrativa tradicional, que se distancia das questões subjetivas e críticas da política. Entretanto, pensar além do funcionalismo já é possível, conforme abordado pelas correntes Pluralista e do Novo Serviço Público, resumidas na Figura 4, a seguir.

**Figura 4** - Paradigmas, correntes e teorias no campo dos estudos da administração pública brasileira



Fonte: Andion (2012, p.14)

Com base nos trabalhos de Morgan (2007) e Burrell e Morgan (2008), a autora ressalta a importância e possibilidade de desenvolvimento de outras perspectivas, ainda pouco exploradas, que levem em consideração abordagens críticas e interpretativas, interagindo com o paradigma funcionalista dominante, e voltando-se para uma visão interdisciplinar que supere as dicotomias, contribuindo para o avanço no campo da administração pública brasileira.

A partir da interpretação que a autora faz do campo de estudo, fica evidente a necessidade de incorporar aos componentes curriculares dos cursos de Administração novas perspectivas de análise.

## 2.6 Competências do Gestor Público

Fischer (1984) e Keinert (1994) discutem a administração pública sob a perspectiva do desenvolvimento desse campo de conhecimento, bem como a adequação do ensino de Administração Pública para formar profissionais capacitados para atender a sociedade.

Fischer (1984) destaca a emergência de uma nova abordagem no modo de pensar o desenvolvimento que implique em maior integração entre governo e sociedade, sendo capaz de promover um crescimento de qualidade resultando em benefícios para a sociedade. A efetivação desse novo pressuposto de desenvolvimento está associada ao trabalho do homem que deve estar em processo de autodesenvolvimento.

Autodesenvolvimento, então, envolve a consciência de si e a consciência do outro, dentro de contextos imperativos de ação. A racionalidade orienta-se, portanto, em dois sentidos: o primeiro, baseado nas necessidades de uma prática técnica, fundamentada no conhecimento das leis da natureza; o segundo, determinado pela necessidade de uma prática social moralmente relevante. Não parece difícil atribuir-se ao primeiro sentido o significado de racionalidade instrumental e, ao segundo, o de racionalidade substantiva. Neste caso, são duas dimensões do mesmo fenômeno: o pensar/agir humano. Autodesenvolvimento dependerá, portanto, não de uma opção por outra direção, mas do des(envolver) harmônico de ambas (FISCHER, 1984, p. 285).

Os administradores públicos devem estar aptos a administrar e gerenciar, democraticamente, a participação da comunidade. Nesse contexto, insere-se tanto a competência política e técnica, de modo que o administrador público consiga formular estratégias, definir metas, gerir recursos escassos e que estejam alinhados às demandas da sociedade, conseguindo administrar as relações de poder Estado-Sociedade (KEINERT, 1994).

Fischer (1984), destacando a natureza interdisciplinar da administração pública, lembra alguns aspectos importantes e necessários de serem desenvolvidos para que se tenha um desempenho melhor dos administradores no setor público, como: habilitação dos estudantes para se adequarem à realidade, transpondo os estilos de administração latino-americanos para o contexto brasileiro; a forma de gerir os recursos, mesmo escassos, para otimizar os resultados; a integração entre o teórico e o operacional de modo a formular políticas. Enfim, a autora aponta a orientação da disciplina voltada mais para um caráter substantivo.

Keinert (1994) indica algumas habilidades específicas que precisam ser desenvolvidas nos administradores públicos para que os mesmos sejam capazes de administrar e gerenciar organizações públicas, as quais apresentam características distintas da iniciativa privada (Quadro 5) e é com base nessas competências apresentadas que norteamos a discussão nesse trabalho. A autora ainda acrescenta que o desenvolvimento dessas habilidades acarretará contribuições tanto para o ensino em Administração Pública quanto para as necessidades da sociedade brasileira.

#### Quadro 5 - Habilidades do administrador público

Habilidades do Administrador Público
<p><b>Habilidade humana:</b> que lhe possibilite desenvolver sua capacidade de liderança, comunicação, negociação, administração de conflitos, enfrentar crises e lidar com mudanças descontínuas.</p> <p><b>Habilidade profissional:</b> que lhe propicie uma visão estratégica, incentive a criatividade e a inovação, a fim de ampliar a qualidade da gestão das organizações públicas, incluindo-se aqui, uma capacitação técnica que lhe possibilite o desenvolvimento de tecnologias administrativas adequadas às especificidades do setor público.</p> <p><b>Habilidade pública:</b> que lhe imbua de responsabilidade social baseada em noções de ética, democracia e de compromisso com um projeto político nacional fundado na noção de cidadania. É esta habilidade que o diferenciara, sobretudo, como administrador público.</p>

**Fonte:** Keinert (1994, p. 47).

Para Denhardt (1999), os administradores públicos, dentro da perspectiva da nova gestão pública, devem: apoiar, plenamente, os esforços em direção à democracia, tanto no sentido de ampliar a participação cívica quanto no sentido de afirmar os valores da democracia; reconhecer os novos papéis necessários de serem desempenhados no que diz respeito ao público; procurar capacitar os funcionários e clientes para a ética e responsabilidade social. Além disso, os envolvidos no estudo e prática da educação para administração pública devem atender à integração da teoria, reflexão, prática e ação, promovendo a interação entre a universidade e a comunidade. Também deve existir uma atenção à própria cidadania em relação ao seu papel enquanto servidores públicos. Diante desse contexto, o autor aponta algumas habilidades necessárias para o administrador público (Quadro 6).

### Quadro 6 - Habilidades do administrador público

Habilidades do Administrador Público
<ul style="list-style-type: none"><li>• Liderança e habilidade associadas de deliberação - trabalho em equipe, resolução de problemas, negociação, mediação, cooperação e tomada de decisões em vários contextos culturais;</li><li>• Habilidades de comunicação - escrita, oral, gráfico/tecnológica (incluindo conhecimentos de informática e línguas estrangeiras);</li><li>• Habilidades de coleta de informações, análise e avaliação;</li><li>• Crítica, criatividade e capacidade de raciocínio ético;</li><li>• Habilidades de relações humanas essenciais para alcançar o sucesso em uma diversidade cultural e no mundo em rápida mudança;</li><li>• Compromisso com o bem-estar físico, psicológico e emocional;</li><li>• Valorização da diversidade da experiência humana, incluindo o papel das atividades estéticas e criativas;</li><li>• Comportamento que está de acordo com os princípios éticos e virtudes cívicas do bem e cidadão responsável da comunidade local, do estado, da nação e do mundo;</li><li>• Crítica, criatividade e habilidades de pensamento ético;</li><li>• Habilidades de relacionamento interpessoal e intragrupo essenciais para alcançar o sucesso no mundo complexo.</li></ul>

**Fonte:** Denhardt (1999, p. 291-292, tradução nossa).

Horton (2000) expõe o desenvolvimento do conceito de competência dentro da abordagem americana e britânica, bem como a expansão desse conceito no cenário internacional, visando atender à nova lógica de trabalho que requer profissionais mais capacitados e eficazes para as suas funções enquanto geradores de vantagens competitivas. Esse conceito ganha relevância no setor público a partir das orientações advindas da *New Public Management*. Com base em cinco artigos que relacionam a teoria e prática da gestão por competência no serviço público, a autora aponta que a adoção e aplicação da gestão por competência tende a ser pragmática e *ad hoc*; e que as evidências sugerem que agora está caminhando em direção à perspectiva de mudança cultural organizacional. Entretanto, a autora acrescenta que, apesar da importância da competência para a gestão pública estar crescendo, ainda não existe consenso de quais seriam as competências específicas dos gestores públicos, além daquelas necessárias para todos os gestores.

Segundo Virtanen (2000), as características da *New Public Management* afetaram o ambiente organizacional da administração pública, colocando em profundo questionamento a competência do gestor público. Para o autor, existe uma carência na literatura em relação às competências de valor, bem como em relação às competências genéricas dos gestores para as especificidades do setor público.

Desse modo, o mesmo apresenta cinco áreas de competência para o gestor público, sendo elas: competência tarefa; competência profissional no domínio da política substantiva (assunto); competência profissional em administração; competência política; e competência ética. São abordadas tanto as competências de valor quanto as competências instrumentais, sendo que as competências de valor são entendidas como compromissos e fazem todo o diferencial na gestão da organização. O novo compromisso afasta apenas das obrigações e questões normativas em direção a um compromisso que é baseado em serviços públicos, na necessidade da sociedade e para a necessidade de um compromisso estratégico com a finalidade de promover resultados melhores.

Noordegraaf (2000) realizou um estudo etnográfico com 12 gestores públicos, em três ministérios, para verificar o que eles fazem e como alocam a sua atenção diante da ambiguidade. O referido autor aborda a questão da importância do profissionalismo (conhecimentos, habilidades, capacidades) dentro da complexidade da gestão pública. Ainda, o autor retrata que os gestores públicos competentes são profissionais de “sentido-decisores” que apresentam competências interpretativas que compreendem novos eventos, sinais, crises e avaliam as implicações dessas com as questões existentes, competências institucionais, que envolve iniciar e gerir essas questões, e, por fim, as competências textuais, como assegurar a fundamentação adequada das questões.

Awortwi (2010), a partir de um estudo documental das estratégias de Moçambique, e de suas reflexões sobre a experiência de cinco anos como participante da reformulação do programa de capacitação profissional para os administradores públicos naquele país, tendo em vista os objetivos definidos no programa de reforma do setor público pautada na abordagem denominada *New Public Management*, destaca a carência de profissionais capacitados, inclusive, de nível superior, para implementar e trabalhar sobre uma nova forma de gestão pública naquele país.

A partir da criação do *Higher Institute of Public Administration*, o autor apresenta as competências técnicas e analíticas, gerenciais e de liderança como necessárias nos profissionais para atender a nova lógica de gestão na administração pública. Apesar de ainda não ser possível concluir se os resultados esperados foram alcançados, devido à falta sistemática de avaliação, alguns ex-formandos apontam que ainda existem problemas estruturais, como promoção, remuneração e gestão de recursos humanos que precisam ser discutidos para o efetivo sucesso da reforma.

Pereira (2010) traz como objetivo verificar as competências que são postas em ação pelos gestores técnico-administrativos das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)

localizadas no Nordeste. A abordagem da pesquisa foi de natureza qualitativa-quantitativa. Na etapa qualitativa, realizou-se *focus group*, entrevistas grupais, no qual os gestores de três universidades debateram sobre competências gerenciais que envolvem suas práticas profissionais. A análise do *focus group* serviu como subsídio para a elaboração do questionário, que consiste na etapa quantitativa. Desse modo, na etapa quantitativa, foi aplicado o questionário em 14 universidades federais do Nordeste.

Os resultados da referida pesquisa apontam quatro dimensões de competências gerenciais, sendo elas: “Gestão do Desenvolvimento Institucional, Gestão Comportamental, Gestão do Ambiente Organizacional e Gestão Política”. No que se refere aos níveis de domínio e encorajamento referentes a cada dimensão, pode-se inferir que apenas na dimensão Gestão do Desenvolvimento Institucional o incentivo da instituição para utilizar ou desenvolver tais competências é maior que o domínio, ao passo que, nas outras três dimensões, os gestores técnico-administrativos possuem um domínio superior ao encorajado pela instituição.

Teixeira (2006), utilizando-se da abordagem qualitativa-quantitativa, pesquisou quais as competências são consideradas mais importantes para os gestores de nível estratégico e tático da Câmara dos Deputados para o contexto de trabalho e qual o nível de domínio que esses gerentes apresentam em relação a essas competências. A partir de tais resultados, e com base na fórmula adaptada daquela proposta por Borges-Andrade e Lima (1983) e Castro e Borges-Andrade (2004), foi verificada a correlação entre importância e domínio, para apontar a necessidade de investimentos em capacitação.

A análise qualitativa foi realizada por meio da pesquisa documental que, juntamente com a literatura, subsidiaram a construção dos questionários com as competências gerenciais para o contexto de trabalho da Câmara dos Deputados. Já na etapa quantitativa, foi aplicado o questionário com gestores, medindo o grau de importância e domínio. Verifica-se que as competências mais importantes estão relacionadas ao agir dentro dos princípios da legalidade e da publicidade e, também, de forma ética, estando voltadas para o contexto da administração pública. Já em relação ao nível de domínio, o mesmo apresentou consonância com o grau de importância, ou seja, as competências mais importantes são aquelas que os gerentes apresentam melhor domínio. Entretanto, as prioridades de capacitação foram mais evidentes sobre as competências gerenciais.

Ainda, Galvão, Silva e Silva (2010) realizaram uma pesquisa com a finalidade de verificar a importância de certas competências gerenciais para diretores de escolas públicas estaduais, bem como identificar a influência da educação formal, da experiência profissional e

da experiência social no desenvolvimento dessas competências. O questionário foi validado, apresentando três categorias: dimensão técnica, social e comportamental. Esse questionário foi aplicado em 58 escolas públicas da rede estadual de uma capital do Nordeste do Brasil. No que se refere à importância das competências, foi apontada forte adesão às competências apresentadas nos questionários, sendo as mais relevantes: “promover a integração família-escola”, “disciplinar a equipe” e “aprender a aprender”. Já em relação à influência da educação formal, da experiência profissional e da experiência social no desenvolvimento dessas competências, a educação formal é a que mostrou menor grau de relevância em todas as três dimensões da competência.

Bruno-Faria e Brandão (2003) desenvolveram um instrumento para analisar a lacuna (*gap*) entre as competências necessárias aos profissionais de T&D de uma organização pública do Distrito Federal e as competências realmente existentes, com a finalidade de evidenciar a necessidade de desenvolvimento para atender aos objetivos da organização. Para a construção do questionário, utilizou-se a pesquisa qualitativa, além da análise semântica e do método de juízes e a pesquisa quantitativa. O instrumento final apresentou 86 itens e buscou identificar o grau de importância e o grau de domínio em relação aos conhecimentos, habilidades e atitudes. Os resultados indicaram as competências profissionais consideradas importantes, bem como as competências que precisam ser mais bem desenvolvidas.

Moraes, Borges-Andrade e Queroga (2011) apresentam como objetivo de pesquisa construir e validar um instrumento para medir as competências dos membros de primeiro escalão do Executivo Municipal. Para isso, os autores adotaram uma abordagem qualitativa, entrevistando 17 prefeitos(as) e secretários(as) municipais, com o propósito de identificar quais seriam os conhecimentos, habilidades e atitudes fundamentais para exercer tal função, construindo, a partir dessa análise das entrevistas, o questionário. Com a finalidade de validação estatística do questionário, o mesmo foi respondido por 220 indivíduos, sendo esses prefeitos(as) e secretários(as) municipais em final de mandato, e, posteriormente, por mais 235 prefeitos(as) e secretários(as) municipais que estavam com apenas um mês de atuação depois da posse. A validade do instrumento foi atingida e a estrutura empírica mostrou-se convergente com a teoria de competência.

Concluída a apresentação do referencial teórico, no próximo capítulo serão apresentadas as escolhas metodológicas para a realização da pesquisa com a finalidade de investigar as competências necessárias ao bom desempenho profissional do gestor público e a relação destas com a academia.

### 3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Com esta pesquisa, procura-se analisar o seguinte **problema de pesquisa**: quais são as contribuições da academia, na formação de competência, ao preparar bacharéis em administração para atuar nas organizações públicas?

Do ponto de vista dos objetivos, a pesquisa é descritiva, pois “os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles” (ANDRADE, 2001, p. 19). Neste presente estudo, a finalidade consiste em avaliar o nível de coerência dos projetos pedagógicos e ementas das disciplinas dos cursos de administração pública com nota cinco no ENADE em relação à formação de competências necessárias para o bom desempenho na prática profissional.

De acordo com Santos (2001, p. 27), o estudo descritivo se refere a algo que já foi explorado, consistindo no “levantamento das características conhecidas, componentes do fato/fenômeno/processo” uma coletânea de informações, de forma sistemática, para se analisar um “fato, fenômeno, processo”.

Enquanto método de abordagem da pesquisa, este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa e quantitativa. A partir de três posturas epistemológicas definidas como interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social, Schwandt (2006) entende que a pesquisa qualitativa tem como fundamento a interpretação que visa entender/compreender o significado em relação à ação dos sujeitos e fenômenos sociais.

Para Bauer et al. (2002, p. 22-23), “a pesquisa quantitativa lida com números, usa modelos estatísticos para explicar os dados, e é considerada pesquisa *hard*. [...]. Em contraste, a pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretações das realidades sociais, e é considerada pesquisa *soft*”. A parte qualitativa consistiu na análise dos projetos pedagógicos e ementas das disciplinas do curso de administração público com nota cinco no ENADE; já a quantitativa, da aplicação e análise estatística do questionário.

Para Santos (2001, p. 27), “chamam-se fontes de pesquisa os lugares/situações de onde se extraem os dados de que se precisa”. Nesta pesquisa, adotou-se como fontes de dados a pesquisa de campo e a bibliográfica. A pesquisa de campo “é o lugar natural onde acontecem os fatos, fenômenos e processos” (SANTOS, 2001, p. 28); já a bibliográfica é “conjunto de materiais escritos (gráfica ou eletronicamente) a respeito de um assunto” (SANTOS, 2001, p. 29).

Como procedimentos de coleta de dados, foram utilizados a bibliografia, o levantamento e pesquisa documental. A bibliografia “é o conjunto de materiais

escritos/gravados, mecânica ou eletronicamente, que contêm informações já elaboradas e publicadas por outros autores” (SANTOS, 2001, p. 31). Procedeu-se à identificação e leitura dos autores considerados referência para entendimento dos conceitos associadas à pesquisa e, a partir da discussão do referencial teórico, foram definidas as competências relevantes para o gestor público.

Conforme Santos (2001, p. 30), “Levantar informação é perguntar diretamente a um grupo de interesse a respeito dos dados que se deseja obter”. Para o levantamento de informações, foi utilizado o questionário fechado autoadministrado, disponibilizado eletronicamente, junto aos gestores públicos, com a finalidade de entender a importância das competências para o contexto de trabalho, a intensidade de uso das competências no ambiente de trabalho, bem como para verificar o domínio dos respondentes diante tais competências. Hair Junior et al. (2005, p.159) entende que “um questionário é um conjunto predeterminado de perguntas criadas para coletar dados dos respondentes”. Ainda de acordo com o mesmo autor, a participação do respondente sem a presença do pesquisador, sendo aquele capaz de compreender e responder adequadamente à pesquisa, caracteriza um questionário autoadministrado.

Creswell (2007) identifica a coleta de documentos enquanto um procedimento de coleta na pesquisa qualitativa. Na pesquisa documental, coletar documentos “podem ser documentos públicos (por exemplo, jornais, atas de reunião, relatórios oficiais) ou documentos privados (por exemplo, registros pessoais e diários, cartas, e-mails)” (CRESWELL, 2007, p. 190). Para esta pesquisa, os documentos analisados foram os projetos pedagógicos e as ementas dos cursos de graduação em Administração Pública com nota cinco no ENADE.

Concluindo a etapa da análise dos dados, adotou-se a análise estatística multivariada e descritiva para o levantamento, e a análise de conteúdo, para a pesquisa documental.

De acordo com Hair Junior et al. (2009, p. 23), a análise multivariada “se refere a todas as técnicas estatísticas que simultaneamente analisam múltiplas medidas sobre indivíduos ou objetos sob investigação”. Já a análise descritiva, segundo Hair Junior et al. (2005), tem a finalidade de caracterizar a amostra avaliada. Neste caso, utilizou-se a análise fatorial, a frequência, média e desvio padrão. A análise de conteúdo clássica interpreta o texto para seu contexto social de forma objetiva, preocupando-se com a repetição dos fatos (BAUER, 2002). A seguir, na Figura 5, descreve-se a metodologia do trabalho.

**Figura 5 - Método do Processo de Pesquisa**

<b>Objetivo geral</b> consiste em analisar o nível de coerência dos projetos pedagógicos e ementas das disciplinas do curso de graduação em Administração Pública com nota cinco no ENADE em relação à formação de competências necessárias para o bom desempenho na prática profissional.				
<b>Etapa</b>	<b>Pergunta</b>	<b>Fontes</b>	<b>Tipo de Análises</b>	<b>Referências</b>
1	Quais são as competências essenciais para o gestor público contemporâneo?	Levantamento Bibliográfico	Análise de conteúdo	Autores citados nos tópicos 2.3 e 2.6
2	Quais são as variáveis e indicadores capazes de medir a competência do gestor público?	Envio do pré-teste do questionário para gestores públicos e, posteriormente, para especialistas da área e docentes da Faculdade de Gestão e Negócios da UFU	Análise de conteúdo das críticas e sugestões	Análise de conteúdo das críticas e sugestões – referências nos tópicos 2.3 e 2.6
3	Qual é a importância da competência, a intensidade de uso da mesma e o domínio em relação a essas competências para o gestor público?	Levantamento com os gestores públicos por meio do questionário disponibilizado no site e redes sociais do CFA e no <i>linkedin</i> de Gestão Pública	Estatística - análise multivariada e descritiva dos dados	Hair Junior et al. (2005) Hair Junior et al. (2009)
4	Qual a necessidade de capacitação do gestor público em relação às competências importantes e utilizadas no ambiente de trabalho	Levantamento com gestores por meio do questionário disponibilizado no site e redes sociais do CFA e no <i>linkedin</i> de Gestão Pública	Aplicação da Fórmula Índice de Prioridade de Treinamento	Borges-Andrade e Lima (1983) Castro e Borges-Andrade (2004)
5	Com que frequência as competências relevantes e utilizadas no contexto de trabalho estão presentes nos projetos pedagógicos e ementas das disciplinas dos cursos de graduação em Administração Pública com nota cinco no ENADE?	Análise comparativa entre os resultados do levantamento com a análise de conteúdo dos projetos pedagógicos e das ementas do curso de Administração Pública	Análise de Conteúdo	Bardin (1988) Bauer (2002)

**Fonte:** elaboração própria

### 3.1 Amostra

Na pesquisa quantitativa, segundo Hair Junior et al. (2005), a população representa os elementos com determinadas características comuns, podendo ser pessoas, empresas, entre outros; e a coleta de dados de toda essa população envolve o censo. Já as amostras são definidas como subconjuntos dessa população, podendo ser do tipo probabilística e não probabilística. Na probabilística, as chances de cada membro da população ser selecionado para a amostra são conhecidas; já na amostragem não probabilística, nem todos os elementos da população possuem a chance de serem selecionados, ou seja, as chances de seleção não são efetivamente conhecidas.

Devido à dificuldade de acesso a uma estrutura de amostragem com a relação de todos os gestores públicos, não foi possível trabalhar com a amostragem probabilística. Desse modo, escolheu-se a amostragem não probabilística por conveniência. Para Hair Junior et al. (2005), a amostragem não probabilística por conveniência busca elementos (voluntários) da população para participar da pesquisa com chances de seleção desconhecidas, possibilitando ainda abranger um grande número de entrevistados rapidamente e com baixo custo.

Para ter acesso aos gestores públicos de diversos órgãos e regiões espalhadas por todo Brasil, contou-se com a colaboração do Conselho Federal de Administração - CFA<sup>4</sup>, por meio do seu departamento de desenvolvimento institucional, para divulgação e envolvimento dos participantes, bem como com o apoio do moderador do grupo de Gestão Pública na rede social *linkedin*. O CFA utilizou seu *site* e redes sociais para contribuir com a pesquisa e mobilizar os profissionais com o perfil da pesquisa a responderem o questionário. O grupo “Gestão Pública-Brasil” é um grupo considerado muito ativo, sendo composto por 2.037 membros no período da pesquisa. Na carta de apresentação da pesquisa, ficaram destacadas as características das pessoas que poderiam participar da pesquisa.

Sendo assim, para a divulgação e disponibilização do questionário da pesquisa por meio do CFA, foram utilizados o site ([www.cfa.org.br](http://www.cfa.org.br)) e as redes sociais do referido Conselho, como o *Facebook* ([www.facebook.com.br](http://www.facebook.com.br)) e *Twitter* ([www.twitter.com](http://www.twitter.com)). Ainda, o questionário foi divulgado no grupo de “Gestão Pública” no *linkedin*.

O *LinkedIn* é uma rede de relacionamento profissional em que é possível manter contato com outras pessoas que apresentam interesses semelhantes, como, por exemplo,

---

<sup>4</sup> O CFA é um órgão normativo, consultivo, orientador e disciplinador do exercício da profissão de Administrador - <http://www2.cfa.org.br>

servidores públicos. Além disso, a rede permite gerenciar a carreira profissional de trabalho, bem como debater assuntos e questões da sua área de atuação. Atualmente, a rede conta com mais de 150 milhões de profissionais (LINKEDIN, 2012).

O *Facebook* também é uma ferramenta que permite as pessoas se conectarem e compartilharem o que quiser e com quem quiser. A missão do *Facebook* “é dar às pessoas o poder de partilhar e tornar o mundo mais aberto e conectado” (FACEBOOK, 2012). O *Twitter* é uma rede de informação em tempo real, rápida e simples, usada por pessoas em quase todos os países do mundo, e tem como propósito conectar os usuários da rede às últimas histórias, ideias, opiniões e notícias. A rede pode ser usada também por empresas com a finalidade de estreitar a relação entre organização e clientes (TWITTER, 2012).

Torna-se necessário salientar que o tamanho da amostra foi definido em função da quantidade do número de respondentes necessários para a realização da análise estatística, de modo a atender os objetivos de validação do instrumento.

[...] o pesquisador dificilmente realiza uma análise fatorial com uma amostra com menos de 50 observações, **e de preferência o tamanho da amostra deve ser maior ou igual a 100**. Como regra geral, o mínimo é ter pelo menos cinco vezes mais observações do que o número de variáveis a serem analisadas, e o tamanho mais aceitável teria uma proporção de dez para um (HAIR JUNIOR et al., 2009, p.108, grifo nosso).

Desse modo, devido à dificuldade de acesso direto aos elementos da população, sendo as chances de seleção dos respondentes desconhecidas, por ser uma amostra não probabilística, determinou-se que, para esta pesquisa, o tamanho da amostra seria de, no mínimo, 100 questionários respondidos, com a finalidade de garantir a viabilidade da pesquisa a partir da teoria.

### 3.2 Construção do Instrumento de Pesquisa

As competências levantadas para compor o questionário foram identificadas a partir das competências apresentadas na literatura descritas no referencial deste trabalho, na proposta das DCN para o curso de Administração Pública e, principalmente, com base nas competências apontadas para o administrador público no trabalho de Keinert (1994). Foram descritas as competências citadas por cada autor e também as competências das DCN em colunas do *software* Excel, assim o questionário atual foi composto por competências

apontadas por Keinert (1994), por competências apresentadas pelos autores do referencial e nas DCN.

Conforme apontam Hair Junior et al. (2005), para mensurar as variáveis, é necessário utilizar escalas, podendo essas serem não métricas, identificadas como qualitativas, sendo representadas pela escala nominal e ordinal, ou por escalas métricas, quantitativas, tendo a escala intervalar e razão.

A primeira parte do instrumento foi elaborada com questões relativas ao perfil demográfico (sexo, idade, formação, tipo de instituição superior em que se graduou, nível mais alto de escolaridade, unidade de federação em que trabalha, tempo de atuação no serviço público, tempo de atuação na iniciativa privada, função gerencial e instituição em que trabalha), com a finalidade de levantar as características dos pesquisados para permitir relacionar a descrição das mesmas com os resultados da segunda parte do questionário. Nesse caso, utilizou-se a escala nominal que utiliza categorias excludentes e é a que “usa números como rótulos para identificar e classificar objetos, indivíduos ou eventos” (HAIR JUNIOR, 2005, p.181).

Na segunda parte do questionário, foram listadas as competências essenciais levantadas para o gestor público, as quais representam as variáveis da pesquisa, utilizando-se de três escalas intervalares para mensurá-las, denominadas escala *Likert*. Primeiramente, foi utilizada a escala *Likert* em uma ordem estruturada de (1) sem importância, (2) pouco importante, (3) importância média, (4) importante e (5) muito importante, com o objetivo de verificar o indicador “**importância das competências no contexto de trabalho do gestor público**”. Segundo Hair Junior et al. (2005), para cada ponto individual, são estabelecidos rótulos, descrições verbais, que expressam a opinião do pesquisado. O número ímpar para a escala permite apresentar um ponto central enquanto posição neutra. Para o indicador “**intensidade de uso da competência**”, classificou-se a escala em (1) não uso, (2) baixo uso, (3) médio uso, (4) uso e (5) uso muito. Já o “**domínio em relação à competência**” foi avaliado em (1) não domino, (2) possuo pouco domínio, (3) possuo domínio médio, (4) domino quase totalmente e (5) domino completamente.

Para que o questionário seja considerado legítimo em relação aos objetivos da pesquisa, é necessário que o mesmo seja validado.

Hair Junior et al. (2009) apontam quatro questões básicas para a construção de uma escala múltipla: definição conceitual, ou seja, a base teórica aplicável ao contexto da pesquisa; dimensionalidade, associação dos itens que apresentam um só conceito; confiabilidade, que

representa a consistência interna entre as variáveis; e a validade, que indica se a escala representa com precisão o conceito.

Para a validação desse instrumento, procedeu-se da seguinte maneira:

- 1) definição conceitual: construção do questionário com base nas competências apontadas para o administrador público no trabalho de Keinert (1994), a partir da revisão da literatura sobre o tema e da proposta das DCN para o curso de Administração Pública;
- 2) validade de conteúdo: aplicação do questionário como pré-teste, com o objetivo de identificar a adequação da quantidade e relevância das variáveis e indicadores, a escala de respostas, a clareza, objetividade, análise semântica e outras sugestões;
- 3) validade de conteúdo: submissão do questionário, depois de consideradas as sugestões pertinentes advindas do pré-teste, para dois especialistas da área;
- 4) validade de conteúdo: avaliação do questionário por professores da Faculdade de Gestão e Negócios da Universidade Federal de Uberlândia;
- 5) dimensionalidade: análise fatorial dos dados coletados a partir do levantamento;
- 6) confiabilidade: verificação da consistência interna pela medida *alfa de cronbach*.

### 3.2.1 *Pré-teste do Questionário*

O questionário para o pré-teste foi encaminhado para 46 gestores públicos, por e-mail.

A amostra foi definida por conveniência, uma vez que a maioria dos participantes trabalhava na mesma instituição federal da pesquisadora e o restante dos pesquisados eram conhecidos diretos ou amigos da pesquisadora. Dos 46 questionários enviados, obteve-se um retorno de 32 respostas, o que equivale a 69,56% de respostas em relação ao total.

No momento da aplicação do instrumento para os pesquisados, apresentou-se o propósito da pesquisa, fazendo-se uma breve explicação para o preenchimento e, ainda, ressaltou-se que se tratava de um pré-teste. No final do questionário, foi inserida uma questão aberta que solicitava uma avaliação do instrumento em relação à adequação da quantidade e relevância das competências e dos indicadores, as escalas de respostas, a clareza, objetividade, análise semântica e outras sugestões.

Por meio da análise de conteúdo, as críticas e sugestões foram categorizadas e, com a ajuda do *software Excel*, apontaram-se as considerações mais frequentes. Ainda, com base no referencial teórico, as considerações advindas do pré-teste foram analisadas em procedentes

ou improcedentes. Desse modo, ocorreram algumas alterações na estrutura do questionário, quais sejam:

- a) desmembramento de algumas questões com mais de uma competência;
- b) alteração do indicador “domínio em relação à competência” para “necessidade de capacitação em relação à competência”;
- c) alteração do indicador “grau de importância para o trabalho” para “a importância dessa competência no seu trabalho”;
- d) alteração da escala *Likert* para escala numérica em relação ao indicador “necessidade de capacitação”;
- e) reformulação de algumas questões com a finalidade de escrever de uma forma mais clara e objetiva;
- f) algumas alterações e a inserção de questões sobre o perfil do entrevistado, em relação aos itens formação, tempo que atua no serviço público e instituição em que trabalha.

### 3.2.2 Avaliação do Questionário pelos Especialistas

Solicitou-se a dois especialistas que fizessem a avaliação do instrumento em relação à adequação das competências identificadas para atender o objetivo proposto da pesquisa. Para avaliadores, foram selecionados uma professora com o título de doutora e com trabalhos na área de competências e um gestor da Escola Nacional de Administração Pública com ampla experiência profissional dentro do serviço público. “A Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) tem como missão desenvolver competências de servidores para aumentar a capacidade de governo na gestão das políticas públicas” (BRASIL, 2012).

Optou-se por selecionar um professor e um profissional da ENAP com a finalidade de se obter profundidade na avaliação, buscando estabelecer um inter-relacionamento contínuo no âmbito da academia e da prática.

Quanto ao retorno da avaliação, o questionário foi considerado pelos especialistas da área como adequado para aplicação, visto que contempla as principais competências necessárias ao gestor público.

As avaliações apontadas pelos especialistas e consideradas no questionário foram:

- a) inserção de mais uma competência com o propósito de completar a dezena;
- b) inserção da opção do curso “Gestão Pública” no perfil do entrevistado/formação;

- c) complementação de algumas questões apontando a necessidade de enfatizar o respeito à lei, ao compromisso com os valores democráticos e com a transparência, e à importância da participação dos cidadãos nas decisões.

### *3.2.3 Avaliação do Questionário por Professores da Faculdade de Gestão e Negócios da Universidade Federal de Uberlândia*

O questionário ainda foi avaliado por três professores da Faculdade de Gestão e Negócios da Universidade Federal de Uberlândia, sendo uma doutora especialista em competências e dois professores doutores especialistas em estatística. Após essa avaliação, procederam-se as seguintes alterações no questionário:

- a) inserção do indicador: intensidade de uso da competência no contexto de trabalho;
- b) alteração do indicador “necessidade de capacitação” para “domínio” em relação à competência, com a finalidade de calcular o Índice de Prioridade de Treinamento proposto por Borges-Andrade e Lima (1983) e Castro e Borges-Andrade (2004);
- c) reformulação das escalas para os três indicadores;
- d) reformulação na forma de colocação das perguntas no perfil, além da inserção de mais alguns itens relevantes.

O questionário disponibilizado para a pesquisa, depois de concluídos o pré-teste e a avaliação realizada pelos especialistas da área e pelos professores da Faculdade de Gestão e Negócios da Universidade Federal de Uberlândia, pode ser consultado no **Apêndice A** deste trabalho.

### **3.3 Análise dos Projetos Pedagógicos e Ementas das Disciplinas dos Cursos de Graduação em Administração Pública**

Para identificar as competências propostas pelas instituições de ensino superior formadoras de bacharéis em administração pública e, posteriormente, relacioná-las com o contexto de trabalho, optou-se por fazer um recorte e realizar a análise de conteúdo dos projetos pedagógicos e ementas das disciplinas dos cursos de graduação em Administração Pública com conceito cinco no ENADE.

O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) tem a finalidade de avaliar o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, tanto dos ingressantes quanto dos concluintes, em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências. A periodicidade máxima de realização é trienal para cada área do conhecimento (BRASIL, 2012).

A escolha dos cursos de Administração Pública com conceito cinco no ENADE é justificada pelo fato de serem os cursos com a avaliação mais alta, uma vez que os conceitos variam em ordem crescente de importância de um a cinco, o que representa uma maior qualidade do ensino, bem como um maior aproveitamento dos estudantes. Desse modo, pressupõe-se que esses cursos estejam mais bem preparados para formar competências, podendo ser referência para outros cursos.

Foram considerados os resultados do último ENADE realizado nos cursos de Administração Pública, no ano de 2009, referente ao triênio 2009-2011, e que estão disponíveis no site do e-MEC. Do total de 2.722 cursos de administração listados na página do e-MEC, 63 cursos são de graduação em Administração Pública.(BRASIL, 2012).

Ainda de acordo com o site do e-MEC, os resultados mostram que, dos dez cursos que obtiveram conceito no ENADE referente ao ano de 2009, quatro cursos apresentaram o conceito cinco (Quadro 7).

**Quadro 7 - Relação das universidades com conceito cinco no ENADE**

Nome do Curso	Instituição	Sigla da IES	Tipo	Modalidade	Cidade	UF
Administração-Administração Pública	Universidade de Brasília	UNB	Pública	Presencial	Brasília	DF
Administração Pública	Universidade do Estado de Santa Catarina	UDESC	Pública	Presencial	Florianópolis	SC
Administração Pública	Escola de Governo Professor Paulo Neves de Carvalho	EG/FJP	Pública	Presencial	Belo Horizonte	MG
Administração Pública-Administração Pública	Fundação Getúlio Vargas - Escola de Administração de Empresas de São Paulo	FGV-EAESP	Particular	Presencial	São Paulo	SP

Fonte: BRASIL (2012)

Em um primeiro momento, foram consultados os sites das instituições (Quadro 7), visando identificar os projetos pedagógicos e as ementas das disciplinas do curso, tendo sido localizados o projeto pedagógico e as ementas eletronicamente em apenas um site. Dessa forma, um primeiro contato por telefone foi realizado com as outras três instituições e,

posteriormente, encaminhado por e-mail uma solicitação dos projetos pedagógicos e das ementas das disciplinas dos cursos de Administração Pública.

A solicitação foi encaminhada para apenas duas instituições, uma vez que, em contato telefônico com a Universidade de Brasília, a mesma informou que o curso de Administração Pública presencial, atualmente, não é mais ofertado (informação verbal)<sup>5</sup>, não possuindo aquela instituição os materiais atualizados para a finalidade da pesquisa. Dessa forma, procedeu-se à análise dos projetos pedagógicos e das ementas dos outros três cursos.

Para avaliar os projetos pedagógicos e as ementas com o objetivo de identificar as competências propostas, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo que, segundo Bauer (2002), é:

uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada. [...] A validade da AC deve ser julgada não contra uma “leitura verdadeira” do texto, mas em termos de sua fundamentação nos materiais pesquisados e sua congruência com a teoria do pesquisador, e à luz de seu objetivo de pesquisa (BAUER, 2002, p.191).

Desse modo, a partir do referencial teórico e das inferências da pesquisadora em relação ao objetivo da pesquisa, os projetos pedagógicos e ementas foram analisados. Para Bardin (1988, p. 19), “a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”.

Ainda de acordo com Bauer (2002), o processo de análise de conteúdo consiste na definição e amostragem de unidades de texto, codificação e classificação do *corpus* de pesquisa. Nesta pesquisa, o *corpus* de pesquisa refere-se aos projetos pedagógicos e ementas das disciplinas do curso de graduação em Administração Pública. A codificação das palavras-chave foi realizada a partir das competências do gestor público levantadas na literatura, para a construção do questionário. Assim, procedeu-se à identificação e categorização de quais competências estariam sendo desenvolvidas pelas instituições, relacionando-as com a codificação predeterminada. O *corpus* de pesquisa analisado consistiu de 202 páginas analisadas referentes aos projetos pedagógicos e 399 páginas de ementas, totalizando 601 páginas analisadas.

---

<sup>5</sup> Informação fornecida pela servidora do Departamento de Administração da Universidade de Brasília em Janeiro de 2012.

### 3.4 Aplicação do Instrumento com os Gestores Públicos

O questionário foi disponibilizado em formulário eletrônico na plataforma *surveymonkey* por meio do link [http://www.surveymonkey.com/s/Competencias\\_Gestor\\_Publico](http://www.surveymonkey.com/s/Competencias_Gestor_Publico), no grupo de Gestão Pública do *linkedin* e no *site* e redes sociais do CFA, por 57 dias. Tanto no grupo do *linkedin* quanto no *site* e redes sociais do CFA, foi necessário fazer mais de uma divulgação, buscando envolver e motivar os gestores a participarem da pesquisa. O total de questionários cadastrados foram 170, contabilizando-se 109 considerados válidos. Foram descartados 61 questionários, pois os sujeitos da pesquisa cadastraram o perfil, mas não completaram o preenchimento do documento.

Na primeira chamada para a pesquisa, o retorno foi insuficiente, atingindo uma média de 40 questionários totalmente preenchidos. Com a segunda chamada, obtiveram-se mais 30 questionários válidos. Ainda com o número insuficiente de respostas, procedeu-se a uma terceira chamada, por meio da qual foi possível totalizar 96 questionários. Após o intervalo de 15 dias, realizou-se, novamente, mais uma divulgação da pesquisa, resultando, assim, mais 13 retornos completos, totalizando os 109 questionários válidos. É importante registrar que, apesar da ampla divulgação, conseguir o envolvimento do pessoal para participar não foi uma tarefa fácil. Para a análise dos dados, utilizou-se o *software Statistical Package for the Social Sciences – SPSS*, versão 15.0.

Para a apresentação dos dados, utilizou-se a competência-chave de cada questão do instrumento. Ressalta-se que as questões do instrumento de pesquisa chamavam a atenção e faziam referência às especificidades do contexto público, estimulando os gestores a refletirem diante de tal contexto. A questão completa disponibilizada no questionário relacionada com a competência-chave e o código utilizado para análise dos dados pode ser consultada no Quadro 8, a seguir:

**Quadro 8 - Codificação das Competências**

<b>Or-dem</b>	<b>Competências</b>	<b>Competência-chave</b>	<b>Códi-go</b>
1	Ter capacidade para planejar, implementar, monitorar e avaliar políticas, programas, planos e projetos públicos, sempre comprometido com a manutenção e respeito às regras e valores democráticos.	Planejamento	C01
2	Ter visão estratégica, considerando a especificidade do serviço público, vinculando-se às leis, políticas, programas e projetos da instituição pública.	Visão estratégica	C02
3	Formular estratégias, definir metas e ações na sua área de atuação, mesmo quando os recursos são escassos para o serviço público, considerando democraticamente os anseios e as demandas da sociedade.	Formular estratégias	C03
4	Ter visão crítica sendo capaz de avaliar os projetos e atividades de trabalho com a finalidade de promover melhorias.	Visão crítica	C04
5	Ter criatividade para gerar novas ideias, indo além do saber fazer, contribuindo para propor melhorias no processo de trabalho e na resolução de problemas.	Criatividade	C05
6	Inovar, colocando em ação as ideias novas que podem contribuir para melhorar a qualidade da gestão bem como a satisfação da comunidade.	Inovação	C06
7	Identificar problemas que impedem o pleno desenvolvimento do trabalho.	Identificar problemas	C07
8	Identificar e compreender as alternativas de soluções para resolver os problemas e crises.	Resolver problemas	C08
9	Lidar com mudanças descontínuas no ambiente de trabalho.	Lidar com mudanças	C09
10	Tomar decisões, em diferentes graus de complexidade, levando em consideração todas as alternativas e recursos disponíveis no contexto de trabalho.	Tomada de decisão	C10
11	Ter competência política, para administrar as relações de poder dentro do contexto de trabalho intra e interinstitucionais atendendo aos interesses da sociedade.	Competência política	C11
12	Negociar, argumentar sendo capaz de se posicionar visando alcançar os resultados que atendam o interesse da sociedade.	Negociação	C12
13	Comunicar de forma compreensível, para construir um entendimento recíproco, compartilhado e socializado dos saberes e informações no ambiente de trabalho bem como com a sociedade.	Comunicação	C13
14	Ter habilidade para desenvolver e utilizar tecnologias administrativas de modo a gerar eficácia e eficiência no serviço público.	Desenvolver e utilizar tecnologias administrativas	C14
15	Saber cooperar no ambiente de trabalho com conhecimentos, habilidade e atitudes.	Cooperação (trabalho em equipe)	C15
16	Saber compreender e tratar a diversidade de informações disponíveis no ambiente de trabalho, respeitando o princípio da transparência.	Compreender diversidade informações	C16
17	Saber ouvir com respeito tanto os indivíduos que compõem a equipe de trabalho do órgão público como os cidadãos que buscam pelos serviços prestados.	Ouvir	C17
18	Ter comprometimento no dia a dia do trabalho.	Comprometimento	C18
19	Administrar conflitos resolvendo-os de modo a chegar ao entendimento recíproco.	Administrar conflitos	C19
20	Ter liderança para gerenciar pessoas e recursos de modo a favorecer o bem comum.	Liderança	C20
21	Assumir responsabilidade com o trabalho de sua competência respondendo por suas iniciativas.	Responsabilidade	C21

(Continua)

(conclusão) **Quadro 8** - Codificação das Competências

Ordem	Competências	Competência-chave	Código
22	Buscar o desenvolvimento da capacidade técnica/instrumental.	Desenvolver capacidade técnico/instrumental	C22
23	Buscar o desenvolvimento da capacidade substantiva, reflexiva, crítica.	Desenvolver capacidade substantivo/crítica	C23
24	Desenvolver novos profissionais, repassando conhecimentos, informações, atividades e gerando oportunidades de aprendizagem.	Desenvolver novos profissionais	C24
25	Agir de acordo com os princípios da administração pública, respeitando as leis, normas, códigos de conduta profissional.	Ética	C25
26	Conduzir os trabalhos de forma a atender, ao mesmo tempo, as dimensões econômicas, sociais e ambientais da sustentabilidade.	Sustentabilidade	C26
27	Promover a cidadania proporcionando à comunidade gozar dos seus direitos com serviços de qualidade.	Cidadania e democracia	C27
28	Utilizar os conhecimentos (teórico e técnico) e habilidades adquiridos na educação formal nas diversas situações de trabalho.	Utilizar CHAs	C28
29	Integrar diferentes conhecimentos (teórico e técnico) adquiridos, possibilitando compreender e agir no contexto de trabalho.	Integrar CHAs	C29
30	Transpor os conhecimentos e habilidades adquiridos, indo além da reprodução dos saberes e procedimentos.	Transpor CHAs	C30

**Fonte:** elaboração própria

### 3.5 Limites da Pesquisa e do Método

A pesquisa tem como objetivo geral avaliar o nível de coerência dos projetos pedagógicos e ementas das disciplinas do curso de graduação em Administração Pública com nota cinco no ENADE em relação à formação de competências necessárias para o bom desempenho na prática profissional.

Entretanto, o pesquisado é o gestor público, que compreende o profissional que atua no setor público e possui, preferencialmente, formação na área de administração. Em síntese, os respondentes do instrumento não são unicamente pessoas com formação em administração pública. Assim, infere-se que a variável necessidade de capacitação avaliada pode ter resultados diversos, uma vez que nem todos os respondentes pesquisados foram, necessariamente, capacitados para tal finalidade.

Contudo, ressalta-se que a partir dessa variável foi possível identificar em que grau encontra-se o desenvolvimento das competências desses profissionais.

Algumas limitações relativas ao método também devem ser consideradas, uma vez que podem interferir nos resultados da pesquisa. No que se refere à análise de conteúdo, Bauer (2002) aponta como fraquezas do método o cuidado necessário em não focalizar simplesmente as frequências, deixando de levar em consideração o que é raro e o que está ausente. O autor destaca, também, a importância do codificador humano frente à codificação automática no processo de análise do texto que, neste estudo, refere-se aos projetos pedagógicos e ementas. Além disso, Creswell (2007) aponta algumas desvantagens em relação à coleta de dados por documentos, como o caso de os materiais estarem incompletos ou não serem precisos.

Já em relação ao *survey* ou levantamento, de acordo com Hair Junior et al. (2005, p. 157), “o participante sabe claramente que estão sendo coletadas informações sobre seu comportamento e/ou atitudes. Desta forma, sempre existe a possibilidade de que isso influencie suas respostas e crie tendenciosidade”. Ainda para o autor, conceitos complexos, que não são de natureza relativamente concreta, como esta pesquisa que aborda a competência do gestor público, e que envolvem medidas subjetivas, como opiniões, valores e percepções, são considerados mais difíceis de medir de forma objetiva.

## 4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

### 4.1 Perfil do Entrevistado

A primeira parte do questionário buscou identificar nos respondentes alguns aspectos considerados importantes para a interpretação dos resultados.

#### a) Gênero

Do total de respondentes, 55 % são do sexo masculino e 45 % são do sexo feminino, mostrando uma representação equilibrada dos dois sexos na pesquisa. Já em relação à faixa etária, tem-se a seguinte distribuição: 23,9%, até 29 anos; 27,5%, de 30 a 39 anos; 26,6%, de 40 a 49 anos; 16,5%, de 50 a 59 anos; e 5,5%, acima de 59 anos, atingindo o público de várias idades. Com 78%, verifica-se que a predominância da idade dos respondentes é de até 29 anos até 49 anos.

#### b) Formação

Em termos de formação, buscou-se identificar qual a formação em nível de graduação e o tipo de instituição, pública ou privada, na qual o respondente se graduou. Na Tabela 1, apresenta-se o percentual de respondentes por formação que, nesse caso, o pesquisado poderia selecionar mais de uma opção, caso tivesse cursado mais de um curso superior.

**Tabela 1** - Formação dos respondentes

Curso Superior	% respondentes
Administração	36
Administração de Empresas	14
Administração com ênfase (RH, marketing, finanças e logística)	3,5
Administração Pública	3,5
Gestão Pública	6,1
Outros	36,8

**Fonte:** dados de pesquisa

A partir da Tabela 1, pode-se verificar que a maioria dos respondentes, ou seja, 53,5%, possui o curso superior em administração, administração de empresas, administração com ênfase, e que o percentual de respondentes com formação específica (administração pública e

gestão pública) é pequeno em relação ao total da amostra. Também, observa-se um percentual alto, de 36,8% respondentes, que se refere a servidores que exercem a função gerencial no setor público, com uma formação diferente da área de concentração em administração, reforçando a necessidade de desenvolver competências para a gestão nas diversas modalidades de formação.

O fato de prevalecer a formação em administração, somando-se administração, administração de empresas e administração com ênfase, representada por 53,5 %, frente a 9,6 % de administração pública e gestão pública, pode estar associado ao que Coelho (2006) já destacava que, em 1967, era indiferente o bacharelado entre administração pública e administração de empresas para ingressar no serviço público, e, por isso, viam-se os cursos de Administração Pública encolher e, em contrapartida, voltarem-se o interesse e atenção para o curso de administração de empresas. Ainda, para o autor, a incerteza em relação à aprovação em concursos públicos é vista como um dos obstáculos para a formação acadêmica em administração pública.

O percentual de 63,1% de profissionais com formação em administração, administração de empresas, administração com ênfase, administração pública e gestão pública, nessa amostra, é maior do que o percentual de profissionais que exercem função gerencial com uma formação diferente da área de concentração em administração (36,8%). Essa diferença de percentual pode estar associada ao fato de a pesquisa ter sido divulgada nas redes sociais do CFA. Esse percentual maior de profissionais com formação em administração contribui para o objetivo da pesquisa, que relaciona as competências necessárias na prática com a formação de competência pela academia, por meio da análise de projetos e ementas dos cursos de graduação em Administração Pública com nota cinco no Enade.

Em relação ao tipo de instituição em que o pesquisado se graduou, 58,7 % são de instituição de ensino superior pública, e 41,3%, de instituição de ensino superior privada. O que prevalece é a formação em instituição superior pública; no entanto, verifica-se que a diferença de percentual entre ambas é pequena. Conforme apontado por Coelho (2006), após 1995, ocorreu uma expansão expressiva da criação de cursos pela iniciativa privada.

### **c) Nível de Escolaridade mais e alto e completo dos respondentes**

Por meio do nível de escolaridade mais alto, pretendeu-se avaliar a qualificação dos respondentes, além da formação de curso superior. Os resultados são apresentados na Tabela 2.

**Tabela 2** - Nível de escolaridade dos respondentes

Nível de Escolaridade (grau mais alto e completo)	% respondentes
Ensino Superior	24,8
Especialização/MBA	59,6
Mestrado	9,2
Doutorado	6,4

**Fonte:** dados de pesquisa

Identifica-se, pela Tabela 2, que a maioria dos respondentes (59,6%) buscou a qualificação em nível de pós-graduação *lato-sensu*. Sugere-se que o percentual alto para a especialização/MBA pode estar associado ao fato de tais cursos estarem voltados, justamente, para o desenvolvimento da capacidade profissional especializada, diferindo do objetivo principal dos programas de pós-graduação *stricto sensu* que estão voltados para desenvolver e aprofundar a formação da graduação (CAPES, 2012). Os programas de pós-graduação *stricto sensu* visam à formação para atuação na área acadêmica como docente e pesquisador.

O que se percebe é que a maioria dos respondentes (75,2%) com especialização, mestrado e doutorado, possui nível de escolaridade maior que a graduação, o que mostra uma preocupação com o aperfeiçoamento, caracterizando, assim, o perfil dos entrevistados desta pesquisa como de alta qualificação.

#### d) Órgão e unidade de federação onde os respondentes trabalham

Em relação ao tipo de órgão onde os respondentes trabalham, o que prevaleceu foi o órgão federal, com 60,6%. Esse percentual é significativo, uma vez que demonstra que mais da metade das pessoas que responderam à pesquisa trabalham em órgãos federais. A representatividade no nível estadual, com 20,2%, ainda foi maior que a representatividade do nível municipal (14,7%) e sociedade de economia mista (4,6%). Apesar de contar com uma representação menor nos níveis estaduais, municipais e sociedade de economia mista, atingiu-se o objetivo de integrar visões da realidade de trabalho de diferentes órgãos, de níveis diferentes e que possuem suas particularidades.

**Tabela 3** - Órgão onde os respondentes trabalham

Tipo de Órgão onde trabalha	% de respondentes
Federal	60,6
Estadual	20,2
Municipal	14,7
Sociedade de Economia Mista	4,6

**Fonte:** Dados de pesquisa

A opção “sociedade de economia mista” foi inserida no questionário em virtude da possibilidade de integrar visões e ainda ser possível, em trabalhos futuros, identificar se existem diferenças de visões em relação às competências entre os pesquisados que trabalham em órgãos públicos das três esferas (federal, estadual e municipal) *versus* sociedade de economia mista, que reflete uma parceria público-privada.

Na identificação dos órgãos dos respondentes, têm-se respostas de Prefeitura Municipal, Universidade Federal, Ministérios, Polícia Militar, Tribunal de Justiça, Hospitais, Secretaria do Estado, Emater, Instituto Nacional de Metrologia Qualidade e Tecnologia, Instituto Federal, Banco Nacional de Desenvolvimento, Escola Estadual, Receita Federal, entre outros.

A unidade de federação onde os respondentes trabalham predominantemente foi o estado de Minas Gerais, com 65,1%. Apesar de a representação ser baixa, teve-se a participação de Amazonas (0,9%), Ceará (0,9%), Distrito Federal (2,8%), Espírito Santo (0,9%), Goiás (1,8%), Mato Grosso do Sul (0,9%), Pará (1,8%), Pernambuco (0,9%), Belém (2,8%), Piauí (0,9%), Paraná (2,8%), Rio de Janeiro (8,3%), Rio Grande do Norte (1,8%), Rio Grande do Sul (1,8%), Sergipe (0,9%) e São Paulo (4,6%). Os outros estados não tiveram representação na amostra.

#### e) Tempo de atuação no serviço público

No que se refere ao ano de ingresso no serviço público, a faixa de data ficou entre 1964 e 2012. Essa faixa distante entre os anos possibilitou ter uma representação de servidores com grande, média e recente experiência profissional, podendo, mais uma vez, integrar várias visões. A tabela 4, a seguir, indica que existem respondentes que não possuem ainda um ano de serviço público (mínimo 0) e outros que já possuem o máximo de 48 anos. A mediana ainda explica que metade dos respondentes possui até 7 anos de tempo de atuação do serviço público. Esse resultado pode ser reflexo da abertura de novos concursos, a partir da posse da gestão do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003.

**Tabela 4** - Tempo de atuação no serviço público (em anos)

Média	Mediana	Mínimo	Máximo
12,06	7	0	48

**Fonte:** dados de pesquisa

#### f) Tempo de atuação na iniciativa privada antes de ingressar no serviço público

Do total de respondentes, a maioria (75,2%) dos pesquisados possui experiência na iniciativa privada (Tabela 5). O tempo de atuação na iniciativa privada variou entre menos de 1 ano a 38 anos, com uma média de 5,82. Metade dos respondentes apresentou ter até 4 anos de experiência na iniciativa privada (mediana 4). Com essa questão, em trabalhos futuros, será possível avaliar se existem diferenças de visão entre o grupo com experiência na iniciativa privada e o grupo que somente trabalhou no setor público, sem experiência na iniciativa privada.

**Tabela 5** - Tempo de atuação na iniciativa privada (em anos)

Média	Mediana	Mínimo	Máximo
5,82	4	0	38

**Fonte:** dados de pesquisa

#### g) Exerce função gerencial e há quanto tempo

Da amostra, 52,3% das pessoas exercem função gerencial, ou seja, exercem o cargo de chefia, e 47,7% não exercem, mostrando uma representação equilibrada entre as duas opções (Tabela 6). Dos 52,3% que exercem função gerencial, 49,1% possuem formação de nível superior em administração, considerando as diversas ênfases e administração/gestão pública, demonstrando que, para os cargos gerenciais ocupados nessa amostra, a metade é ocupada por administradores, e a outra metade, por servidores com formação em outra área de concentração. O tempo médio na função gerencial variou entre menos de 1 ano e 40 anos no exercício da função gerencial, ou seja, pessoas que ocuparam o cargo recentemente e outras com muito tempo de vivência na função, demonstrando a mediana que metade dos respondentes tem até 4 anos de tempo na função gerencial, o que corresponde ao tempo de um mandato de governo.

**Tabela 6** - Tempo na função gerencial (em anos)

Média	Mediana	Mínimo	Máximo
6,90	4	0	40

**Fonte:** dados de pesquisa

De maneira geral, o perfil do entrevistado caracteriza-se por ser metade do sexo masculino e metade do sexo feminino, prevalecendo a idade de até 29 anos a até 49 anos. A maioria (60,6%) dos entrevistados trabalha em órgãos federais, contando, ao todo, com a

representação de dezessete estados. Ainda, 75,2% dos respondentes possuem experiência na iniciativa privada (média 4 anos). A média de experiência no serviço público é de sete anos. Metade dos respondentes exerce função gerencial e a outra metade, não. Dentre aqueles que exercem função gerencial, metade possui formação na de concentração em administração e a outra metade tem formação diferente na linha de concentração em administração.

E quanto à formação em graduação, existe uma pequena parcela que é formada diretamente para atuar no serviço público, demonstrando que a maioria dos pesquisados da amostra são servidores com formação em administração ou outra área de concentração que não está direcionada para as especificidades do serviço público. Ainda, 75,2% dos entrevistados apresentaram qualificação além da graduação, constituindo um perfil de entrevistados bastante qualificado.

## **4.2 Análise de Frequência**

Apresenta-se, a seguir, a frequência de respostas em relação a cada competência descrita no questionário, ou seja, o percentual de concordância, na visão dos respondentes, em relação às competências. Os resultados serão apresentando em três blocos: (1) Importância da Competência para o contexto de trabalho; (2) Intensidade de Uso da Competência; e, por último, (3) Domínio dos respondentes em relação às competências.

### *4.2.1 Importância da Competência para o Contexto de Trabalho*

A análise das frequências evidencia que houve um consenso pelos respondentes quanto às competências dispostas no questionário serem “muito importante”, pois, das 30 competências listadas, 29 foram consideradas como “muito importante” para o contexto de trabalho. Quanto maior a frequência, maior é o consenso em relação ao grau de importância percebida, aquelas que tiveram um percentual de frequência acima de 80%, foram: “ter comprometimento no dia a dia do trabalho” (88,1%); “saber ouvir com respeito tanto os indivíduos que compõem a equipe de trabalho do órgão público, como os cidadãos que buscam pelos serviços prestados” (83,5%); e “agir de acordo com os princípios da administração pública, respeitando as leis, normas, códigos de conduta profissional” (83,5%).

As competências que apresentaram o maior índice de frequência (superior a 80%) estão relacionadas às competências comportamentais e de valores/ética apresentadas no trabalho de Cheatham e Chivers (1996, 1998). Também, Virtanen (2000) aponta a importância das competências de valor para o trabalho. Os resultados demonstram que essas competências comportamentais e de valores fazem diferença dentro do contexto da administração pública, agregando valor às competências técnicas e políticas.

Consideradas como “muito importante”, com uma frequência entre 50% e 79%, o que ainda é considerado um alto índice de concordância, 23 competências foram apontadas, conforme exposto na Tabela 7.

As competências que apresentaram frequência abaixo de 50% foram: “inovar, colocando em ação as ideias novas que podem contribuir para melhorar a qualidade da gestão, bem como a satisfação da comunidade” (49,5%); “lidar com mudanças descontínuas no ambiente de trabalho” (43,1%); e “conduzir os trabalhos de forma a atender, ao mesmo tempo, as dimensões econômicas, sociais e ambientais da sustentabilidade” (47,7%).

Contudo, os resultados gerais mostram que 29 competências são consideradas como “muito importante”, o que reafirma uma avaliação positiva, indicando a importância dessas competências para o contexto de trabalho. Isso confirma o que aponta a teoria sobre competências, bem como converge com as competências apontadas por Keinert (1994).

A única competência que não foi avaliada como “muito importante” pela maioria dos entrevistados foi “buscar o desenvolvimento da capacidade substantiva, reflexiva, crítica”. No entanto, essa competência foi considerada como “importante” por 43,1% dos gestores, apresentando um percentual mínimo de diferença em relação àqueles que consideraram tal competência como “muito importante” (42,2%). Assim, pode-se concluir que o desenvolvimento dessa competência também é relevante para o trabalho, conforme apontada por Fischer (1984).

Enfatiza-se que a frequência de todas as respostas foi mais expressiva para os graus “muito importante” e “importante”, apresentando baixa concordância para os graus “importância média”, “pouco importante” e “sem importância” o que, mais uma vez, confirma uma tendência positiva em termos da importância dessas competências no ambiente de trabalho.

Apesar de apresentar-se com um percentual muito baixo de consenso, ou seja, com uma frequência abaixo de 5%, 24 competências foram relacionadas ao grau “pouca importância”, e 13 competências foram associadas ao grau “sem importância nenhuma”. Infere-se que esse fato pode estar relacionado às especificidades do contexto de trabalho

desses respondentes, ou, até mesmo, estar associado a um caso de disfunção de trabalho, isto é, a realização de atividade não condizente com o cargo ocupado.

A Tabela 7, a seguir, apresenta a análise de frequência em relação ao indicador “importância da competência para o contexto de trabalho”, demonstrando o percentual de concordância, na visão dos respondentes, em relação a cada competência-chave listada:

**Tabela 7** - Importância da competência para o contexto de trabalho representado pelo % de concordância dos respondentes

<b>Competência-Chave</b>	<b>Sem Importância</b>	<b>Pouco Importante</b>	<b>Importância Média</b>	<b>Importante</b>	<b>Muito Importante</b>
Planejamento	0	3,7	7,3	25,7	<b>63,3</b>
Visão estratégica	0	1,8	7,3	26,6	<b>64,2</b>
Formular estratégias	0	2,8	13,8	21,1	<b>62,4</b>
Visão crítica	0	1,8	8,3	22	<b>67,9</b>
Criatividade	0,9	3,7	7,3	28,4	<b>59,6</b>
Inovação	0,9	4,6	10,1	34,9	<b>49,5</b>
Identificar problemas	0	0,9	7,3	23,9	<b>67,9</b>
Resolver problemas	0,9	0,9	6,4	24,8	<b>67</b>
Lidar com mudanças	1,8	2,8	16,5	35,8	<b>43,1</b>
Tomada decisão	0,9	3,7	10,1	34,9	<b>50,5</b>
Competência política	2,8	4,6	11,9	27,5	<b>53,2</b>
Negociação	0,9	4,6	11	25,7	<b>57,8</b>
Comunicação	0	0	10,1	25,7	<b>64,2</b>
Desenvolver e utilizar tecnologias administrativas	1,8	0	10,1	33,9	<b>54,1</b>
Cooperação	0	0,9	2,8	22,9	<b>73,4</b>
Compreender diversidade informações	0	1,8	3,7	26,6	<b>67,9</b>
Ouvir	0	0,9	1,8	13,8	<b>83,5</b>
Comprometimento	0	0	1,8	10,1	<b>88,1</b>
Administrar conflitos	0	0,9	6,4	33	<b>59,6</b>
Liderança	0,9	0,9	9,2	28,4	<b>60,6</b>
Responsabilidade	0	0,9	7,3	17,4	<b>74,3</b>
Desenvolver capacidade técnico/instrumental	0	0	12,8	33,9	<b>53,2</b>
Desenvolver capacidade substantivo/crítica	0,9	0	13,8	<b>43,1</b>	42,2
Desenvolver novos profissionais	0,9	3,7	6,4	27,5	<b>61,5</b>
Ética	0	0	1,8	14,7	<b>83,5</b>
Sustentabilidade	0,9	3,7	13,8	33,9	<b>47,7</b>
Cidadania e democracia	0	0,9	11,9	28,4	<b>58,7</b>
Utilizar CHAs	0	3,7	8,3	33,9	<b>54,1</b>
Integrar CHAs	0	2,8	9,2	29,4	<b>58,7</b>
Transpor CHAs	0,9	2,8	12,8	32,1	<b>51,4</b>

**Fonte:** dados de pesquisa

De forma geral, conclui-se que todas as competências listadas são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho, sendo apontadas como “muito importante”, confirmando a importância das habilidades humana, profissional e política apontadas por Keinert (1994), convergindo, ainda, para as ideias apresentadas por Fischer (1984), Ferreira (1996), Cheetham e Chivers (1996, 1998), Denhardt (1999), Virtanen (2000), Noordegraaf (2000), Zarifian (2001), Cardoso (2001), Kettl (2001), Fleury e Fleury (2001), Ramos (2001), Le Boterf (2003), Dutra (2004), Ruas (2005), Osório (2005), Teixeira (2006), Paiva e Melo (2008), Pereira (2010), Awortwi (2010), Torres et al (2011) e, ainda, para as propostas das DCN para o curso de Administração Pública.

#### 4.2.2 Intensidade de Uso da Competência

Com esse indicador, buscou-se ir mais além do que verificar se a competência é importante ou não para o contexto de trabalho, procurando avaliar, também, se essa competência é utilizada na rotina de trabalho, pois uma competência considerada “muito importante” ou “importante”, pode não estar, necessariamente, sendo utilizada pelo indivíduo. Observa-se que, apesar de a maioria das competências ser considerada “muito importante”, essas competências não são, necessariamente, “muito utilizada” (Tabela 8).

**Tabela 8** - Intensidade de uso da competência no contexto de trabalho representado pelo % de concordância dos respondentes

Competência-Chave	Não Uso	Baixo Uso	Médio Uso	Uso	Uso Muito
Planejamento	1,8	11,9	15,6	34,9	<b>35,8</b>
Visão estratégica	1,8	11,9	13,8	35,8	<b>36,7</b>
Formular estratégias	0,9	11	24,8	<b>34,9</b>	28,4
Visão crítica	0	5,5	19,3	35,8	<b>39,4</b>
Criatividade	1,8	11,9	22,9	<b>32,1</b>	31,2
Inovação	0,9	18,3	25,7	<b>33,9</b>	21,1
Identificar problemas	0	6,4	18,3	<b>45</b>	30,3
Resolver problemas	1,8	7,3	23,9	<b>41,3</b>	25,7
Lidar com mudanças	2,8	11	30,3	<b>37,6</b>	18,3
Tomada decisão	2,8	16,5	22,9	<b>35,8</b>	22
Competência política	8,3	22,9	24,8	<b>31,2</b>	12,8
Negociação	5,5	11	25,7	<b>34,9</b>	22,9
Comunicação	0	4,6	20,2	33,9	<b>41,3</b>
Desenvolver e utilizar tecnologias administrativas	2,8	9,2	27,5	<b>40,4</b>	20,2
Cooperação	0	3,7	11	32,1	<b>53,2</b>
Compreender diversidade informações	0	6,4	13,8	37,6	<b>42,2</b>
Ouvir	0	2,8	11,9	28,4	<b>56,9</b>
Comprometimento	0	0	3,7	22,9	<b>73,4</b>
Administrar conflitos	0	11	23,9	<b>39,4</b>	25,7
Liderança	1,8	13,8	17,4	<b>34,9</b>	32,1

(Continua)

(Conclusão) **Tabela 8** - Intensidade de uso da competência no contexto de trabalho representado pelo % de concordância dos respondentes

<b>Competência-Chave</b>	<b>Não Uso</b>	<b>Baixo Uso</b>	<b>Médio Uso</b>	<b>Uso</b>	<b>Uso Muito</b>
Responsabilidade	0	1,8	11,9	33	<b>53,2</b>
Desenvolver capacidade técnica/instrumental	0,9	4,6	19,3	<b>43,1</b>	32,1
Desenvolver capacidade substantivo/crítica	3,7	5,5	32,1	<b>35,8</b>	22,9
Desenvolver novos profissionais	4,6	14,7	18,3	<b>36,7</b>	25,7
Ética	0	0,9	3,7	23,9	<b>71,6</b>
Sustentabilidade	1,8	15,6	25,7	<b>37,6</b>	19,3
Cidadania e democracia	2,8	11	21,1	<b>42,2</b>	22,9
Utilizar CHAs	0	7,3	24,8	<b>39,4</b>	28,4
Integrar CHAs	0	6,4	18,3	<b>38,5</b>	36,7
Transpor CHAs	0,9	11,9	23,9	<b>41,3</b>	22

**Fonte:** dados de pesquisa

Das 30 competências, 10 foram apontadas como “uso muito” pela maioria dos respondentes, conforme pode ser observado na Tabela 8. As competências “ter comprometimento no dia a dia do trabalho”, “agir de acordo com os princípios da administração pública, respeitando as leis, normas, códigos de conduta profissional” e “saber ouvir com respeito tanto os indivíduos que compõem a equipe de trabalho do órgão público como os cidadãos que buscam pelos serviços prestados” foram as que apresentaram o maior nível de consenso, com 73,4%, 71,6% e 56,9%, respectivamente. Essas três competências também apresentaram as maiores frequências em termos de importância para o contexto de trabalho, confirmando a relevância dessas competências, uma vez que são “muito importante” e “muito utilizada”, de acordo com os pesquisados.

Ainda em relação às competências consideradas como “uso muito”, aparecem “planejamento” (35,8%), “visão estratégica” (36,7%), “visão crítica” (39,4%), “comunicação” (41,3%), “compreender diversidade de informações” (42,2%), “cooperação” (53,2%), e “responsabilidade” (53,2%). Todas essas competências também foram avaliadas como sendo “muito importante” para o trabalho, indicando que existe convergência entre importância e utilização da competência.

A maioria das competências, ou seja, 20 competências foram apontadas como sendo “utilizadas”, tendo a frequência entre 31,2% e 45%. Ressalta-se que, tanto em termos do que foi considerado como “uso muito” quanto “uso”, o grau de consenso foi bem abaixo da frequência apresentada em relação ao grau de importância da competência.

Voltando o olhar para a somatória das frequências em relação aos graus “médio uso”, “baixo uso” e “não uso”, observa-se que essa somatória, em algumas competências, como as descritas na Tabela 9, são maiores do que o grau de consenso apresentando no grau “uso” e

“uso muito”, separadamente, indicando que ainda existe uma parcela representativa de gestores que não colocam essas competências efetivamente em ação.

**Tabela 9** - Comparação da intensidade de uso a partir da somatória das frequências

<b>Competência</b>	<b>Não uso Baixo uso Médio uso (%)</b>	<b>Uso (%)</b>	<b>Uso muito (%)</b>
Formular estratégias	36,7	34,9	28,4
Criatividade	36,6	32,1	31,2
Inovação	44,9	33,9	21,1
Lidar com mudanças	44,1	37,6	18,3
Tomada decisão	42,2	35,8	22
Competência política	56	31,2	12,8
Negociação	42,2	34,9	22,9
Desenvolver capacidade substantivo/crítica	41,3	35,8	22,9
Desenvolver novos profissionais	37,6	36,7	25,7
Sustentabilidade	43,1	37,6	19,3

**Fonte:** dados de pesquisa

Apesar de a competência política ter a maior frequência quanto ao “uso”, é importante destacar que a somatória dos graus (56%) “médio uso”, “baixo uso” e “não uso” dessa competência é maior que os graus “uso” e “uso muito” juntos (44%), demonstrando que, na visão da maioria dos gestores, essa competência ainda não é entregue, ou seja, não é efetivamente utilizada na prática, não mostrando coerência com a importância da competência, uma vez que a mesma foi considerada, pela maioria dos entrevistados, como sendo “muito importante” para o trabalho. Para o contexto do serviço público, essa competência já é abordada por Keinert (1994), Virtanen (2000), Osório (2005) e Pereira (2010), o que confirma a sua importância e necessidade de utilização.

De maneira geral, as evidências apontam para uma reflexão: o nível de projeção (importância) é maior do que as competências necessárias à execução (uso) da atividade, considerando essa ressalva de que o grau de concordância dos respondentes em relação à intensidade de uso não foi tão alto se comparado com aquele em relação à importância da competência para o trabalho. Ainda conclui-se que, em relação a todas as competências listadas, os índices de concordância que prevaleceram foram “uso muito” e “uso”, e que, conjuntamente, esses também são maiores que a somatória dos graus de “médio uso”, “baixo uso” e “não uso” (com exceção da competência política). Esse resultado permite estabelecer

um relacionamento positivo entre os indicadores “grau de importância” e “grau de utilização”, uma vez que as competências foram consideradas “muito importante” e “importante” para o contexto de trabalho e também foram “muito utilizadas” e “utilizadas” na prática pela maioria dos respondentes.

O indicador intensidade de uso vem ao encontro dos pressupostos apontados por Le Boterf (2003) e Zarifian (2001), que defendem a importância de saber integrar, usar e mobilizar as competências nas diversas situações de trabalho, ou seja, na capacidade efetiva de entrega (uso) dessa competência. Fleury e Fleury (2001), Ramos (2001), Dutra (2004) e Ruas (2005) reforçam a necessidade de integrar competência e ação, o que é fundamental para o exercício profissional.

#### 4.2.3 Domínio em Relação à Competência

Para esse indicador, foram utilizados como referência Borges-Andrade e Lima (1983) e Castro e Borges-Andrade (2004), que propõem um modelo (método) de avaliação das necessidades de treinamento. Para os autores, somente a identificação e ordenamento da importância da competência não é suficiente para verificar o que deve ser mais bem desenvolvido, pois, apesar de a competência ser considerada importante, essa já pode estar sendo desenvolvida de forma satisfatória pelo indivíduo. Sendo assim, torna-se importante verificar, também, o domínio do indivíduo, avaliando, assim, as duas variáveis. A seguir, é apresentada a fórmula de cálculo da Necessidade de Treinamento:

$$IPT = Imp(4 - Dom)$$

Em que:

*IPT* = Índice de Prioridade de Treinamento

*Imp* = Importância da competência num intervalo de 0 a 4

*Dom* = Domínio da competência num intervalo de 0 a 4

Desse modo, quanto maior o IPT encontrado, maior é a necessidade de capacitação. Conforme adotado por Teixeira (2006), também, neste trabalho, foi utilizada a fórmula, alterando-se o intervalo dos itens de avaliação em relação à importância e domínio de 0 a 4 para 1 a 5. Desse modo, a fórmula foi utilizada conforme apresentada no trabalho de Teixeira (2006), uma vez que o intervalo da importância e do domínio da competência está entre 1 e 5. Os resultados estão disponíveis na Tabela 10.

$$IPT = Imp \times (5 - (Dom - 1))$$

Em que:

*IPT* = Índice de Prioridade de Treinamento

*Imp* = Importância da competência num intervalo de 1 a 5

*Dom* = Domínio da competência num intervalo de 1 a 5

**Tabela 10 - Índice de Prioridade de Treinamento (IPT)**

Prioridade de Desenvolvimento	Competência	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão	n
1º	Competência política	2	25	11,65	4,79	109
2º	Resolver problemas	1	25	10,78	3,79	109
3º	Cidadania e democracia	4	20	10,70	3,67	109
4º	Visão estratégica	2	20	10,46	3,78	109
5º	Sustentabilidade	1	20	10,45	3,84	109
6º	Negociação	2	25	10,29	4,06	109
7º	Desenvolver e utilizar tecnologias administrativas	2	20	10,29	3,89	109
8º	Tomada de decisão	1	20	10,29	4,06	109
9º	Desenvolver capacidade substantivo/crítica	3	25	10,20	3,54	109
10º	Planejamento	2	20	10,17	3,45	109
11º	Inovação	1	20	10,15	3,85	109
12º	Criatividade	1	25	10,14	4,26	109
13º	Administrar conflitos	4	20	10,08	3,36	109
14º	Desenvolver capacidade técnica/instrumental	3	25	9,94	3,82	109
15º	Formular estratégias	2	20	9,93	3,89	109
16º	Transpor CHAs	1	20	9,93	3,94	109
17º	Comunicação	3	20	9,89	3,74	109
18º	Lidar com mudanças	1	20	9,83	3,63	109
19º	Liderança	1	20	9,83	3,76	109
20º	Desenvolver novos profissionais	1	20	9,69	4,24	109
21º	Identificar problemas	3	20	9,55	3,59	109
22º	Integrar CHAs	2	15	9,46	3,43	109
23º	Utilizar CHAs	2	15	9,39	3,43	109
24º	Visão crítica	2	20	9,34	3,87	109
25º	Compreender diversidade informações	2	15	9,14	3,42	109

(Continua)

(Conclusão) **Tabela 10** - Índice de Prioridade de Treinamento (IPT)

Prioridade de Desenvolvimento	Competência	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão	n
26º	Ouvir	4	20	8,81	3,85	109
27º	Cooperação (trabalho em equipe)	4	16	8,67	3,41	109
28º	Responsabilidade	3	15	8,10	3,21	109
29º	Ética	4	16	8,10	3,19	109
30º	Comprometimento	4	20	7,17	3,22	109

**Fonte:** Dados de pesquisa

As médias do IPT poderiam variar entre 1 e 25, e, quanto maior for o índice, maior é a necessidade e prioridade para capacitação do servidor. O que se observa com os resultados dos dados é que, como o IPT para todas as competências ficou abaixo do ponto médio 12,5. Então, pode-se concluir que os respondentes consideram ter um bom domínio diante das competências que julgam serem importantes para o trabalho, porém ainda existe espaço para capacitação.

O IPT referente à “competência política” (11,65) e com um desvio-padrão maior, já que apresentou respostas nos extremos, é o que aponta o maior índice de necessidade de capacitação. Acerca dessa competência, apesar de apresentar uma frequência de 31,2% para a opção “uso”, é importante destacar que a somatória dos graus “médio uso”, “baixo uso” e “não uso” dessa competência (56%) são maiores que os graus “uso e “uso muito” juntos (44%), confirmando que, na visão da maioria dos gestores, ainda existe uma dificuldade em colocar em prática tal competência. Contudo, essa competência é considerada pelos pesquisados como “muito importante”, requerendo um melhor desenvolvimento e preparo dos profissionais.

Keinert (1994), Bresser Pereira (1996, 2001) e Osório (2005) já retratavam a existência da dicotomia entre administrador *versus* político, abordando a necessidade de se ter um profissional que integre as duas dimensões. Apesar dos debates em torno da questão e do desenvolvimento da história e da formação acadêmica, ainda se observa que existe uma necessidade de capacitar e formar profissionais, voltando o olhar para a competência política.

A competência “resolver problemas” (10,78) foi a segunda competência indicada pelos respondentes como a que mais necessitam de capacitação, e, também, como uma exigência cada vez maior dentro do ambiente de trabalho.

Apresentando um IPT com pouca diferença em relação a “resolver problemas”, tem-se em terceiro lugar a competência “cidadania e democracia” (10,70). Essa competência é fundamental dentro do serviço público, uma vez que a finalidade do governo é atender aos direitos e anseios do cidadão. Para Keinert (1994), a cidadania e democracia que compõem a habilidade pública é o que diferenciará o administrador público.

Em quarto e quinto lugares, aparecem, respectivamente, as competências “visão estratégica” e “sustentabilidade” enquanto prioridade de treinamento. Apesar de os respondentes indicarem que essas cinco competências com maior IPT são “muito importante”, com um grau de concordância (percentual de frequência) representativo, a maioria foi avaliada como “uso” e não, como “uso muito”, com exceção da competência “visão estratégica”, que foi considerada como “uso muito” e que, apesar de já serem utilizadas no trabalho, as mesmas ainda carecem de treinamentos.

Verifica-se que as competências com os menores IPT, “ouvir”, “cooperação”, “responsabilidade”, “ética” e “comprometimento”, são referentes às competências comportamentais e de valores. Essas competências apresentaram os maiores percentuais de frequência para o grau de importância, tendo sido consideradas “muito importante” para o trabalho e, ainda, essas foram avaliadas como “uso muito” na prática do trabalho. Assim, existe uma coerência entre o grau de importância, intensidade de uso e domínio para os respondentes acerca dessas competências.

### **4.3 Análise Fatorial**

Apresentam-se, a seguir, os resultados gerados a partir da análise fatorial dos dados. Como o questionário é composto por três indicadores (“importância da competência”, “intensidade de uso da competência” e “domínio da competência”) avaliados a partir das mesmas variáveis (30 competências), procedeu-se à análise fatorial dos resultados do indicador “importância da competência para o contexto de trabalho”. Após a identificação dos fatores, apresenta-se a análise descritiva para os três indicadores.

Optou-se por fazer a análise fatorial com os dados do indicador “importância da competência”, visto que esses resultados são fundamentais para atingir o objetivo geral da pesquisa, que consiste em avaliar o nível de coerência dos projetos e ementas do curso de Administração Pública em relação à formação de competências necessárias (importantes) para o bom desempenho na prática profissional.

De acordo com Hair Junior et al. (2005), a análise fatorial, que é uma técnica estatística multivariada, permite reduzir um número maior de variáveis, verificando suas combinações, para um conjunto menor de fatores. Para que seja possível proceder à análise fatorial, é necessário realizar alguns testes que mostram a viabilidade da técnica como, verificar a estatística *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO), o teste de esfericidade de *Bartlett* e analisar a matriz anti-imagem. Conforme Hair Junior et al. (2009),

De um ponto de vista estatístico, os desvios da normalidade, da homocedasticidade e da linearidade aplicam-se apenas porque eles diminuem as correlações observadas. Apenas a normalidade é necessária se um teste estatístico é aplicado para a significância de fatores, mas estes testes raramente são usados (HAIR JUNIOR et al., 2009, p.109).

Entende-se que, para a aplicação da análise fatorial, a avaliação da estrutura das correlações é suficiente para mostrar as inadequações.

Procedeu-se, assim, à análise da medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que compara as correlações simples com as correlações parciais, para avaliar se os dados estão adequados para realizar a análise fatorial. Valores entre 0,5 e 1,0 indicam que a análise fatorial é apropriada, sendo o mínimo aceitável de 0,5.

Realizou-se, também, o teste de esfericidade de *Bartlett*, que compara a matriz de dados com uma matriz identidade em que cada variável se correlaciona de forma perfeita com ela mesmo ( $r=1$ ), não apresentando correlação com outras variáveis ( $r=0$ ). Segundo Hair Junior et al. (2009), o teste indica se na matriz de correlações existem correlações significativas entre as variáveis. Já o teste de esfericidade de *Bartlett* ( $\text{sign.} < 0,05$ ) demonstra que existem correlações suficientes para proceder à análise fatorial.

Ainda, realizou-se o teste com a matriz de correlação anti-imagem, em que a diagonal principal da matriz anti-imagem fornece os valores de medida de adequação da amostra (MAS), os quais devem apresentar valores acima de 0,5, inferindo-se que, quanto maior os valores, melhor a utilização da análise fatorial.

Conforme os dados apresentados na Tabela 11, nesta pesquisa, o KMO de 0,881 demonstra um valor alto, uma adequação boa e bem próxima do índice que indica ser muito boa, isto é, os dados estão adequados para que seja feita a análise fatorial. O teste de esfericidade mostra um nível de significância em 0,000, significando que a hipótese nula de que não existe correlação entre os fatores foi rejeitada, confirmando, mais uma vez, a apropriação dos dados para a aplicação da análise fatorial. Analisando a diagonal da matriz de correlação anti-imagem, identificou-se que todas as correlações são superiores a 0,7, sendo, portanto, consideradas adequadas.

**Tabela 11** - KMO e Teste de esfericidade de Bartlett

Denominação	Valor
KMO	0,881
Teste de esfericidade de Bartlett	Aprox. Chi-square 2175,486 df 435 Sig. 0,000

**Fonte:** Dados de pesquisa

Em relação aos critérios para o número de fatores a extrair, verificou-se os dados por meio do critério de percentagem de variância e pelo critério do teste *Scree*. Hair Junior et al. (2005) apontam que o percentual de variância, considerando os fatores em conjunto, contribuem para decidir quanto ao número de fatores a ser mantido. De forma geral, a variância deve explicar um mínimo de 60% da variância total. Assim, foram identificados 6 fatores que, em conjunto, explicam 67,626 (Tabela 12). Nesta pesquisa, o fator 1 explica a maior parte, com 41,816%, o que é considerado muito bom.

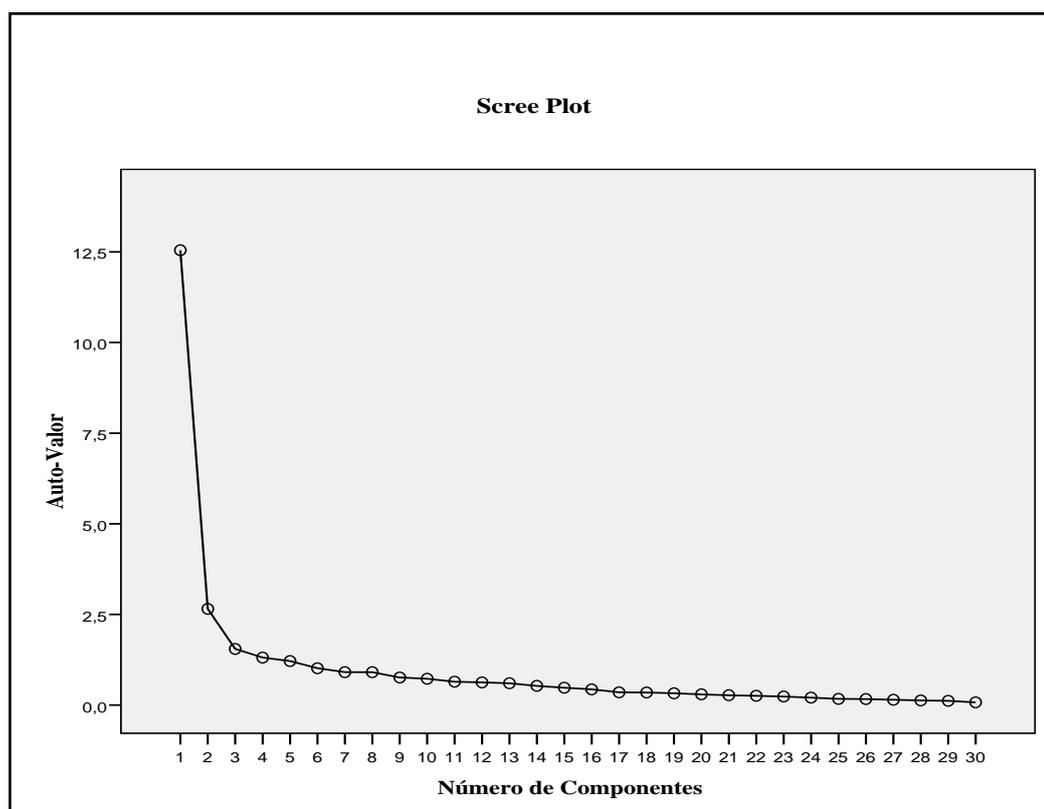
**Tabela 12** - Variância total explicada

Componentes	Total	%Variância	Acumulativo%
1	12,545	41,816	41,816
2	2,654	8,847	50,663
3	1,549	5,162	55,825
4	1,310	4,366	60,191
5	1,214	4,045	64,237
6	1,017	3,389	67,626

Método de extração: Análise dos Componentes Principais

**Fonte:** dados de pesquisa

Para Hair Junior et al. (2009), o teste *Scree* identifica o número suficiente de fatores a ser extraído antes que a variância única comece a dominar. Por esse teste, percebe-se que 3 fatores são suficientes para explicar a variabilidade das variáveis originais, conforme apresenta o Gráfico 1, pois, a partir do fator 4, pode-se perceber a ocorrência de repetição. Entretanto, decidiu-se trabalhar com 6 fatores gerados a partir do critério de percentagem de variância, pois esses explicam de forma mais completa e harmoniosa os grupos identificados.

**Gráfico 1- Scree Plot**

**Fonte:** Dados de pesquisa

Em seguida, procedeu-se à avaliação da matriz dos componentes com rotação varimax. Segundo Hair Junior et al. (2005), quanto maior o valor absoluto para as cargas de fator, mais importante ele se torna. Para pesquisas em administração, considera-se que: acima de 0,30 são aceitáveis; acima de 0,50, moderadamente importantes; e, acima de 0,70, muito importantes.

Por meio da interpretação das cargas dos fatores apresentadas na Tabela 13, destacam-se as cargas e correlações superiores a 0,30. Verifica-se que as cargas selecionadas apresentaram um índice de consistência interna acima de 0,30, sendo a maioria delas acima de 0,50, e com algumas cargas superiores a 0,70, permitindo, desse modo, que todas as variáveis fossem aproveitadas.

Analisando as cargas, percebe-se que algumas variáveis apresentaram cargas significativas em dois fatores, apresentando uma diferença pequena entre elas. Hair Junior et al. (2005) aponta que, quando existem cargas semelhantes em mais de um fator, não significa que está incorreto, mas deve-se avaliar, cuidadosamente, para denominar os fatores. Sendo assim, para a denominação dos fatores desses casos, contou-se com a base teórica e verificou-se a relação contextual entre variáveis, sendo os fatores C12 e C24 realocados.

Ainda segundo Hair Junior et al. (2005), por meio da comunalidade, é possível verificar o quanto da variância de cada variável pode ser explicada pela combinação dos fatores. Quanto maior a comunalidade, melhor a variável é explicada pela solução do fator.

O valor mínimo aceitável para a comunalidade é 0,5. Nesta pesquisa, conforme mostra a Tabela 13, todas as variáveis apresentaram índice de comunalidade acima de 0,5.

**Tabela 13 - Matriz fatorial com rotação Varimax**

	Componentes						Comunalidades
	1	2	3	4	5	6	
C01_I	0,678						0,555
C02_I	0,690						0,589
C03_I	0,761						0,662
C04_I	0,601						0,612
C05_I	0,617						0,724
C06_I	0,679						0,741
C07_I					0,621		0,794
C08_I					0,600		0,699
C09_I					0,702		0,723
C10_I	0,528						0,596
C11_I				0,601			0,715
C12_I				0,469			0,723
C13_I		0,482					0,624
C14_I		0,534					0,638
C15_I			0,680				0,601
C16_I			0,782				0,758
C17_I			0,524				0,643
C18_I			0,663				0,579
C19_I			0,690				0,662
C20_I				0,608			0,736
C21_I		0,573					0,616
C22_I		0,726					0,688
C23_I		0,678					0,613
C24_I		0,500					0,689
C25_I						0,834	0,782
C26_I			0,474				0,658
C27_I		0,553					0,601
C28_I		0,722					0,756
C29_I		0,775					0,727
C30_I		0,661					0,783
Alfa Cronbach	0,874	0,913	0,819	0,817	0,791	-	0,950

Método de extração: Análise de Componentes Principais

Método de rotação: Varimax

Fonte: Dados de pesquisa

Para medir a confiabilidade dos dados, procedeu-se à avaliação do *Alfa de Cronbach*. Segundo Hair Junior et al. (2005), o limite mínimo para pesquisa exploratória é de 0,60, sendo considerado, ainda: 0,6 a < 0,7 (moderado); 0,7 a < 0,8 (boa); 0,8 a < 0,9 (muito boa); e

0,9 (excelente). O *Alfa de Cronbach*, que é a consistência interna da escala inteira, foi 0,950, assim, a associação das respostas pode ser considerada excelente. A seguir, serão apresentados os fatores, com as devidas variáveis, para os três indicadores.

### Fator 1: Gestão Estratégica

O primeiro fator denominado como “Gestão Estratégica” (Tabela 14) foi composto de sete competências, apresentando consistência interna de 0,874 (*Alfa de Cronbach*), o que demonstra existir uma coerência muito boa entre as respostas.

**Tabela 14 - Gestão Estratégica**

Competências (Variáveis)	Importância		Intensidade de Uso		Índice de Prioridade de Treinamento		N
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média IPT	Desvio Padrão	
Visão Crítica	4,56	0,73	4,09	0,90	9,34	3,87	109
Visão Estratégica	4,53	0,71	3,94	1,07	10,46	3,78	109
Planejamento	4,49	0,79	3,91	1,08	10,17	3,45	109
Formular Estratégias	4,43	0,83	3,79	1,01	9,93	3,89	109
Criatividade	4,42	0,85	3,79	1,07	10,14	4,26	109
Tomada de Decisão	4,30	0,87	3,58	1,09	10,29	4,06	109
Inovação	4,28	0,89	3,56	1,05	10,15	3,85	109

**Fonte:** dados de pesquisa

Conforme já apresentado na análise da frequência, em relação à importância da competência, o resultado da média indica que todas as competências listadas na tabela 14 são consideradas “mais que importante” (média acima de 4) para o contexto de trabalho, demonstrando que os respondentes foram coerentes com suas respostas, uma vez que o desvio-padrão é baixo.

Dentro desse fator, em relação ao indicador “importância da competência”, a maior média está na competência “visão crítica” (4,56), indicando que, para os respondentes, essa é uma competência muito necessária para o bom desenvolvimento do trabalho, convergindo com Denhardt (1999) e com a proposta das DCN do curso de Administração Pública.

Em seguida, tem-se com uma média de (4,53) para “visão estratégica”, competência apontada também por Keinert (1994) dentro da habilidade profissional para o administrador público e por Fleury e Fleury (2001). Contudo, todas as médias são elevadas, apresentando diferenças pequenas entre elas.

Considerando o indicador “intensidade de uso”, as médias já são menores, e o desvio-padrão maior, se comparado com o indicador “importância”, demonstrando que a entrega acontece, mas não na mesma intensidade e consenso como no grau de importância. Observa-

se, entretanto, que existe coerência entre as respostas do indicador “importância” e “intensidade de uso” para esse fator, uma vez que as maiores médias das competências em termos de “importância” também apresentaram as maiores médias para “intensidade de uso”, sendo elas a “visão crítica” e “visão estratégica”.

Para o indicador “domínio”, calculado a partir da fórmula do índice de prioridade de treinamento (IPT), que pode variar de (1 a 25), os dados demonstram que os pesquisados possuem um bom domínio em relação às competências, uma vez que todos os índices estão abaixo da média 12,5, porém com um desvio-padrão maior, o que indica uma maior variação entre as respostas.

O menor IPT, de 9,34, ou dizendo de outra forma, o maior domínio da competência na visão dos respondentes foi “visão crítica” que, por sua vez, também é a competência com maior média de “importância” e “intensidade de uso” para esse fator, mostrando coerência entre as respostas para os três indicadores. Contudo, o maior IPT está para “visão estratégica”. Apesar de ser “muito importante” e ainda ser “utilizada”, essa competência, dentro desse fator, ainda precisa ser mais bem desenvolvida no público de servidores que compõem a amostra.

Então, para esse grupo, a “Gestão Estratégica” representa a necessidade dos profissionais apresentarem visão estratégica organizacional dentro da administração pública, na perspectiva da administração gerencial, conforme apontada por Bresser (1996) e Cardoso (2001). Planejar, traçar programas, projetos, planos, metas com uma visão crítica e de futuro voltada para a inovação, considerando, democraticamente, os anseios e as demandas da sociedade, são relevantes para o contexto de trabalho. Esse fator pode ser associado à habilidade profissional descrita por Keinert (1994), bem como com a competência profissional apontada por Virtanen (2000).

## **Fator 2: Desenvolvimento e Formação do Profissional**

Esse fator denominado “Desenvolvimento e Formação do Profissional” apresentou o maior número de variáveis (10) e, também, o maior valor para o *Alfa de Cronbach* (0,913), o que indica uma excelente consistência entre as respostas (Tabela 15). A variável “desenvolver novos profissionais”(C24) apresentou carga fatorial maior para o fator 4; entretanto, devido a uma pequena diferença para a carga fatorial do fator 2, e levando em consideração a contextualização das variáveis com a denominação do fator, optou-se por inserir essa competência, nesse fator.

**Tabela 15** - Desenvolvimento e Formação do Profissional

Competências (Variáveis)	Importância		Intensidade de Uso		Índice de Prioridade de Treinamento		N
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média IPT	Desvio Padrão	
Responsabilidade	4,65	0,66	4,38	0,77	8,10	3,21	109
Comunicação	4,54	0,67	4,12	0,89	9,89	3,74	109
Integrar CHAs	4,44	0,77	4,06	0,90	9,46	3,43	109
Cidadania e democracia	4,45	0,74	3,72	1,03	10,70	3,67	109
Desenvolver novos profissionais	4,45	0,84	3,64	1,15	9,69	4,24	109
Desenvolver capacidade técnica/instrumental	4,40	0,71	4,01	0,89	9,94	3,82	109
Utilizar CHAs	4,39	0,79	3,89	0,91	9,39	3,43	109
Desenvolver e utilizar tecnologias administrativas	4,39	0,82	3,66	0,99	10,29	3,89	109
Transpor CHAs	4,30	0,87	3,72	0,97	9,93	3,94	109
Desenvolver capacidade substantivo/crítica	4,26	0,76	3,69	1,01	10,20	3,54	109

**Fonte:** dados de pesquisa

As médias elevadas, mais uma vez, confirmam a importância significativa das competências para o cenário de trabalho dentro das especificidades do serviço público. As competências “responsabilidade” (4,65) e “comunicação” (4,54) apresentaram as maiores médias, apesar das pequenas diferenças entre todas as variáveis desse fator. O baixo índice de desvio-padrão confirma a consonância de opinião entre os pesquisados. Conclui-se, então, que são competências tidas como relevantes para o trabalho.

A média da “intensidade de uso” apresentou-se menor em relação à “importância”, com algumas competências tendo médias entre “médio uso” (3) e “uso” (4), como, “desenvolver e utilizar tecnologias administrativas”, “desenvolver capacidade substantivo/crítica”, “desenvolver capacidade técnica/instrumental” “desenvolver novos profissionais”, “cidadania e democracia”, “utilizar CHAs”, “integrar CHAs” e “transpor CHAs”, e outras com maiores médias (acima de 4), como “responsabilidade” (4,38) e “comunicação” (4,12). O desvio-padrão foi baixo, mostrando coerência das respostas.

A partir da possibilidade da variação do IPT entre (1 a 25), observa-se que a competência “cidadania e democracia” (10,70) foi a que apresentou maior IPT, ou seja, existe uma maior carência para desenvolver tal competência, o que é fundamental para a administração pública. Contudo, essa competência apresenta uma das maiores médias para a importância da competência no contexto de trabalho. O alto IPT da competência “cidadania e democracia” chama a atenção para a carência do gestor público em colocar em prática tal competência. Andion (2012) aponta que o movimento do Novo Serviço Público que enfatiza a “cidadania e democracia”, não requer apenas um bom desempenho técnico profissional, mas depende

também da participação dos cidadãos na tomada de decisões. Esse envolvimento dos cidadãos na política pública, ou seja, a parceria gestor público e sociedade ainda é um desafio. Desse modo, percebe-se a relevância de tal competência para o serviço público, requerendo um olhar para o desenvolvimento da mesma.

Outras competências, como “desenvolver e utilizar tecnologias administrativas”, “desenvolver a capacidade substantivo-crítica” e “desenvolver a capacidade técnica/instrumental” apresentam um IPT maior em relação às outras variáveis desse fator, demonstrando a prioridade de treinamento. Vale lembrar que, na análise da frequência, a única competência que não foi avaliada pela maioria como “muito importante” foi “desenvolver a capacidade substantivo-crítica”, demonstrada, aqui, também, pela menor média em relação à importância.

Para os respondentes, entre as competências “utilizar CHAs”, “integrar CHAs” e “transpor CHAs”, o IPT maior está em transpor os CHAs (9,93), ou seja, ir além da reprodução dos saberes. Nesse sentido, a academia precisa voltar o olhar para o desenvolvimento dessa competência. Ainda, com o menor índice de prioridade de treinamento, aparece a “responsabilidade”. Contudo, para esse fator, todos os IPT ficaram abaixo da média 12,5, caracterizando um bom domínio.

As competências desse fator representam a capacidade de o indivíduo utilizar os CHAs no contexto de trabalho, integrar diversos CHAs diante do contexto situacional e transpor, indo além da reprodução dos saberes, sendo capaz de desenvolver e utilizar novas tecnologias administrativas de modo a promover melhorias e gerar eficácia e eficiência no serviço público. A importância de superar a utilização e reprodução dos saberes em direção a uma abordagem mais integrada é apontada por Zarifian (2001), Fleury e Fleury (2001) e Le Boterf (2003), bem como a habilidade de ter a capacidade técnica para desenvolver novas tecnologias administrativas é apontada por Keinert (1994).

Dentro desse fator, ainda é notável as competências voltadas para o desenvolvimento do profissional, como a preocupação, tanto em relação à capacidade técnica/instrumental e à capacidade substantivo-crítica já referenciadas por Fischer (1984), bem como a importância da transmissão de saberes para formar novos profissionais. Concluindo, ainda destaca-se a responsabilidade e a preocupação em atender aos anseios da sociedade, oferecer bons serviços e contribuir para que cada cidadão goze de seus direitos perante os deveres do governo. A cidadania e democracia é uma competência fundamental dentro do serviço público, uma vez que esse tem compromissos com a sociedade. Essa competência é bastante indicada para o administrador público, como pode ser observada em Keinert (1994), Denhardt (1999) e na

proposta das DCN. Assim, esse fator representa a capacidade de utilizar, na perspectiva de transpor os CHAs, e ainda a capacidade de se desenvolver, profissionalmente, para gerar melhores resultados.

De maneira geral, esse grupo enfatiza competências que proporcionam e valorizam o desenvolvimento e formação do profissional, com a finalidade de gerar um melhor desempenho na atividade de trabalho. Sendo assim, esse fator apresenta o desenvolvimento de competências instrumentais e substantivas, como o utilizar, integrar e transpor CHAs, levando em consideração a cidadania e democracia, bem como a responsabilidade, que são competências relevantes dentro do contexto do serviço público. Nesse grupo, é ressaltada tanto a importância do próprio desenvolvimento (indivíduo) quanto a formação de novos profissionais, ou seja, colaboração no desenvolvimento de outros talentos.

### Fator 3: Gestão Comportamental

Com seis variáveis e denominado como “Gestão Comportamental” (Tabela 16), esse fator apresentou uma confiabilidade muito boa de 0,819 (*Alfa de Cronbach*).

**Tabela 16** - Gestão Comportamental

Competências (Variáveis)	Importância		Intensidade de Uso		Índice Prioridade de Treinamento		N
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média IPT	Desvio Padrão	
Comprometimento	4,86	0,40	4,70	0,54	7,17	3,22	109
Ouvir	4,80	0,51	4,39	0,81	8,81	3,85	109
Cooperação (trabalho em equipe)	4,69	0,57	4,35	0,82	8,67	3,41	109
Compreender diversidade informações	4,61	0,65	4,16	0,89	9,14	3,42	109
Administrar conflitos	4,51	0,66	3,80	0,95	10,08	3,36	109
Sustentabilidade	4,24	0,89	3,57	1,03	10,45	3,84	109

**Fonte:** dados de pesquisa

Analisando as médias para esse fator, em termos de importância, pode-se concluir que as competências são consideradas essenciais para o desenvolvimento do trabalho, uma vez que todas as médias ficaram acima de 4. Nesse caso, como já apresentado nos fatores anteriores, a diferença entre as médias é pequena, e o desvio-padrão também é baixo, mostrando coerência nas respostas. Destacam-se as competências “comprometimento”, “ouvir” e “cooperação” com as maiores médias.

Para o indicador “intensidade de uso”, as competências relacionadas ao comportamento “comprometimento”, “ouvir” e “cooperação” apresentam médias maiores

(acima de 4 –muito usadas), convergindo com as maiores médias do grau de importância. Já competências como “administrar conflitos” e “sustentabilidade” apresentam médias menores (abaixo de 4), porém ainda são competências postas em ação, na prática.

Em relação ao IPT (1 a 25), têm-se como prioridade de capacitação as competências “administrar conflitos” (10,08) e “sustentabilidade” (10,45), sendo para essas competências também foram menores as médias de “intensidade de uso” em relação às outras variáveis do fator. Já as competências mais comportamentais demonstram um IPT menor, ou seja, um domínio maior dos respondentes, sendo bastante utilizadas no trabalho.

A “Gestão Comportamental” envolve a atitude do profissional em relação a sua cooperação em compartilhar CHAs, a capacidade de ouvir o outro, o comprometimento com as tarefas, o administrar conflitos, visando promover o entendimento recíproco, a cooperação e a responsabilidade perante as questões sociais, ambientais e econômicas.

Essas competências podem ser encontradas dentro dos trabalhos de Keinert (1994), Cheetham e Chiver (1996, 1998), Denhardt (1999), Zarifian (2001), Fleury e Fleury (2001), e Pereira (2010).

#### **Fator 4: Processos de Mediação e Negociação**

A variável “desenvolver novos profissionais” desse fator foi deslocada para o fator 2, conforme descrito anteriormente. A variável “negociação”(C12) apresentou carga fatorial maior para o fator número 1. Contudo, verificando a adequação com o restante das variáveis, optou-se por inserir essa competência dentro do fator 4. Apresentando o *Alfa de Cronbach* de 0,817, também considerado muito bom, esse fator foi denominado como “Processos de Mediação e Negociação”, sendo composto de 3 variáveis (competências) (Tabela 17).

**Tabela 17** - Processos de Mediação e Negociação

Competência (Variáveis)	Importância		Intensidade de Uso		Índice Prioridade de Treinamento		N
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média IPT	Desvio Padrão	
Liderança	4,47	0,78	3,82	1,09	9,83	3,76	109
Negociação	4,35	0,92	3,59	1,12	10,29	4,06	109
Competência política	4,24	1,02	3,17	1,17	11,65	4,79	109

**Fonte:** dados de pesquisa

Esse fator traz competências fundamentais para as especificidades do setor público, como “competência política”, “liderança” e “negociação”, pois essas competências são postas a serviço da sociedade à medida que, por meio delas, o servidor é capaz de ter articulação

política, administrando os interesses da sociedade, além de capacidade para se posicionar e liderar, visando aos objetivos de interesse comum, de modo a promover a cidadania e a democracia.

Como todas as outras competências, essas também possuem médias altas para o indicador “importância”, tendendo em direção ao máximo, que é 5, e com um pequeno desvio-padrão, o que reafirma a importância delas no ambiente de trabalho, conforme já apresentado na análise das frequências. A “competência política” é apontada por Paiva e Melo (2008) e, dentro da perspectiva da administração pública, por Keinert (1994), Osório (2005), Virtanen (2000), e ainda aparece na pesquisa de Pereira (2010). A “liderança” e “negociação” também são apontadas por Keinert (1994), Denhardt (1999), Awortwi (2010) e Osório (2005).

Apesar de apresentar uma alta média para importância, em relação ao indicador “intensidade de uso”, verifica-se que as médias estão entre 3,5 e 4, indicando a direção de “uso”. Já para a “competência política”, a média da “intensidade de uso” ficou próxima de 3, sugerindo um “médio uso”. Assim, existe uma dificuldade maior em colocar essa competência na prática. O IPT também indica índices mais elevados, ou seja, existe uma necessidade de maior treinamento/capacitação para melhorar o domínio em relação às competências “competência política” (11,65) e “negociação” (10,29). O desvio-padrão da “competência política” foi o maior se comparada com as outras variáveis desse e dos outros fatores.

### **Fator 5: Lidar com Problemas e Mudanças**

Com um *Alfa de Cronbach* (0,791) menor se comparado com os outros fatores já apresentados, ainda verifica-se a existência de uma boa coerência entre as respostas. Esse fator, denominado de “Lidar com Problemas e Mudanças”, é composto por três competências (Tabela 18).

Esse fator (Tabela 18) traz competências essenciais diante de um contexto de mudanças cada vez mais rápidas, em que o profissional precisa identificar e resolver os problemas lidando com as mudanças descontínuas do ambiente. Zarifian (2001) já fazia referência à importância do evento, ou seja, capacidade para resolver os problemas que ocorrem de forma parcialmente imprevista e inesperada na realização do trabalho. São competências destacadas por Keinert (1994), Cheetham e Chivers (1996, 1998), Denhardt (1999), Noordegraaf (2000), bem como aquelas propostas nas DCN.

**Tabela 18** - Lidar com Problemas e Mudanças

Competências (Variáveis)	Importância		Intensidade de Uso		Índice Prioridade de Treinamento		N
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média IPT	Desvio Padrão	
Identificar problemas	4,59	0,67	3,99	0,87	9,55	3,59	109
Resolver problemas	4,56	0,74	3,82	0,96	10,78	3,79	109
Lidar com mudanças	4,16	0,92	3,58	1,00	9,83	3,63	109

**Fonte:** dados de pesquisa

Essas competências são avaliadas com uma média alta e desvio-padrão baixo em relação ao indicador “importância”, existindo concordância entre os respondentes de que essas competências são fundamentais para o bom desempenho profissional.

No que se refere ao indicador “intensidade de uso”, as médias que prevaleceram estão perto de 4, indicando que as mesmas são “utilizadas” no ambiente de trabalho. Como no grau de importância, nesse indicador, a diferença entre as médias das variáveis são pequenas. Constata-se, afinal, que o maior IPT nesse fator, melhor dizendo, maior necessidade de treinamento, refere-se à competência “resolver problemas”.

### Fator 6: Ética

Para o fator denominado de “Ética”, não foi calculado o *Alfa de Cronbach*, pois isso não foi necessário, uma vez que o mesmo apresenta apenas uma variável (Tabela 19).

**Tabela 19** - Ética

Competências (Variáveis)	Importância		Intensidade de Uso		Índice Prioridade de Treinamento		N
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média IPT	Desvio Padrão	
Ética	4,89	0,43	4,66	0,60	8,10	3,19	109

**Fonte:** dados de pesquisa

Esse fator apresentou somente uma variável com carga fatorial alta. Contudo, é uma competência muito relevante e essencial para o profissional que atua na administração pública. Tal competência é abordada por Keinert (1994), Cheetham e Chiver (1996,1998), Denhardt (1999), Virtanen (2000), bem como nas propostas das DCN.

Essa variável indica a importância de se ter uma conduta moral e que atenda ao bem comum, agindo de acordo com os princípios da administração pública, respeitando as leis, normas e códigos de conduta profissional. Ela é considerada relevante na visão dos respondentes para o contexto de trabalho, apresentando uma média bastante elevada, próxima

de 5, e com um desvio-padrão baixo. Para a “intensidade de uso”, a média também é alta, sendo a necessidade de capacitação baixa, uma vez que o IPT é de 8,10, mostrando sintonia entre importância, uso e domínio. A competência “ética” é valorizada para o contexto de trabalho, contudo o baixo IPT para essa competência traz o questionamento se isso seria mesmo o reflexo do contexto brasileiro, ou seja, se os gestores públicos, de maneira geral, estão agindo de acordo com os princípios da administração pública sem grandes necessidades de mudanças.

### **Considerações sobre a Análise Fatorial**

De modo geral, a partir da análise fatorial, formaram-se seis grupos, os quais foram denominados de: Gestão Estratégica; Desenvolvimento e Formação do Profissional; Gestão Comportamental; Processos de Mediação e Negociação; Lidar com Problemas e Mudanças; e; por fim, Ética. O *Alfa de Cronbach* para todos os fatores foram significativos, demonstrando considerável associação das respostas.

Ainda, constata-se que o fator 1 “Gestão Estratégica” é o que apresenta a maior percentual de variância (41,816%), sendo o grupo que mais explica as competências do Gestor Público. Com a predominância desse fator, levanta-se a reflexão de que as competências técnicas/instrumentais ainda prevalecem frente às competências de valor, como “cidadania e democracia, ética, responsabilidade”, entre outras.

Com isso, pode-se questionar até que ponto algumas barreiras em relação à dicotomia técnico-política têm sido rompidas em direção a um profissional mais crítico e integrador de competências. Isso confirma o pensamento de Andion (2012), que ressalta já ser possível pensar além, mas que ainda existe um predomínio da concepção funcionalista (objetiva) no campo da administração pública brasileira que distancia as questões subjetivas e críticas da política.

No que se refere aos indicadores, a média da “importância da competência” para todos os fatores ficou acima de 4 (importante), e, para a “intensidade de uso”, todas as médias ficaram acima de 3(médio uso), ficando algumas ainda acima de 4(uso); já em relação ao “domínio”, para todos os fatores, o IPT prevaleceu abaixo da média 12,5.

#### 4.4 Análise dos Projetos Pedagógicos e Ementas

Foram analisados os projetos pedagógicos dos três cursos de graduação em Administração Pública da FGV, EG/FJP e UDESC que obtiveram nota cinco no Enade e 144 ementas de disciplinas com seus objetivos gerais/específicos quando constantes nas ementas. Para que a análise fosse feita, primeiramente, definiu-se uma matriz de codificação com algumas palavras-chave correspondentes a cada competência descrita no questionário, com a finalidade de utilizar essas palavras para uma primeira busca dentro dos projetos pedagógicos e ementas. No Quadro 9, apresentam-se as competências do questionário com as respectivas palavras-chave.

**Quadro 9** – Palavras-chave definidas para a análise de conteúdo a partir das competências listadas no questionário

	<b>Competências</b>	<b>Palavras-Chave</b>
1	Ter capacidade para planejar, implementar, monitorar e avaliar políticas, programas, planos e projetos públicos, sempre comprometido com a manutenção e respeito às regras e valores democráticos.	planejar, projetar, planejamento
2	Ter visão estratégica, considerando a especificidade do serviço público, vinculando-se às leis, políticas, programas e projetos da instituição pública.	visão estratégica, estratégica
3	Formular estratégias, definir metas e ações na sua área de atuação, mesmo quando os recursos são escassos para o serviço público, considerando democraticamente os anseios e as demandas da sociedade.	Formular, formulação, elaboração, estabelecer, definir, estratégia, metas, ações
4	Ter visão crítica sendo capaz de avaliar os projetos e atividades de trabalho com a finalidade de promover melhorias.	visão crítica, criticamente, crítico
5	Ter criatividade para gerar novas ideias, indo além do saber fazer, contribuindo para propor melhorias no processo de trabalho e na resolução de problemas.	criatividade, criar, criativo, novas ideias
6	Inovar, colocando em ação as ideias novas que podem contribuir para melhorar a qualidade da gestão bem como a satisfação da comunidade.	innovar, inovação, inovadora
7	Identificar problemas que impedem o pleno desenvolvimento do trabalho.	identificar, reconhecer, diagnosticar, problemas
8	Identificar e compreender as alternativas de soluções para resolver os problemas e crises.	solucionar, resolver, solução, problemas
9	Lidar com mudanças descontínuas no ambiente de trabalho.	lidar, adaptar, adaptação
10	Tomar decisões, em diferentes graus de complexidade, levando em consideração todas as alternativas e recursos disponíveis no contexto de trabalho.	tomar decisões, decidir, decisão
11	Ter competência política, para administrar as relações de poder dentro do contexto de trabalho intra e interinstitucionais atendendo aos interesses da sociedade.	vontade política, negociação política, articular, articulação, tomar decisões políticas
12	Negociar, argumentar sendo capaz de se posicionar visando alcançar os resultados que atendam o interesse da sociedade.	negociar, negociação, posicionar, argumentar
13	Comunicar de forma compreensível, para construir um entendimento recíproco, compartilhado e socializado dos saberes e informações no ambiente de trabalho bem como com a sociedade.	comunicar, comunicação, expressar
14	Ter habilidade para desenvolver e utilizar tecnologias administrativas de modo a gerar eficácia e eficiência no serviço público.	desenvolver tecnologias administrativas

(Continua)

(Conclusão) - **Quadro 9** – Palavras-chave definidas para a análise de conteúdo a partir das competências listadas no questionário

	<b>Competências</b>	<b>Palavras-Chave</b>
15	Saber cooperar no ambiente de trabalho com conhecimentos, habilidade e atitudes.	cooperar, cooperação, compartilhar, trabalhar em equipe, trabalho em equipe
16	Saber compreender e tratar a diversidade de informações disponíveis no ambiente de trabalho, respeitando o princípio da transparência.	tratar, compreender
17	Saber ouvir com respeito tanto os indivíduos que compõem a equipe de trabalho do órgão público como os cidadãos que buscam pelos serviços prestados.	ouvir, escutar
18	Ter comprometimento no dia-a-dia do trabalho.	comprometer, comprometimento
19	Administrar conflitos resolvendo-os de modo a chegar ao entendimento recíproco.	administrar conflitos, gerenciar conflitos, conflitos
20	Ter liderança para gerenciar pessoas e recursos de modo a favorecer o bem comum.	liderar, liderança
21	Assumir responsabilidade com o trabalho de sua competência respondendo por suas iniciativas.	responsabilidade
22	Buscar o desenvolvimento da capacidade técnica/instrumental.	autodesenvolvimento, capacitação, formação, atualizar, aprender
23	Buscar o desenvolvimento da capacidade substantiva, reflexiva, crítica.	autodesenvolvimento, capacitação, formação, atualizar, aprender
24	Desenvolver novos profissionais, repassando conhecimentos, informações, atividades e gerando oportunidades de aprendizagem.	ensinar, treinar, capacitar, repassar
25	Agir de acordo com os princípios da administração pública, respeitando as leis, normas, códigos de conduta profissional.	princípios, ética, ético
26	Conduzir os trabalhos de forma a atender, ao mesmo tempo, as dimensões econômicas, sociais e ambientais da sustentabilidade.	sustentabilidade, sustentável, responsabilidade socioambiental
27	Promover a cidadania proporcionando à comunidade gozar dos seus direitos com serviços de qualidade.	cidadania, democracia, interesse público, democratização
28	Utilizar os conhecimentos (teórico e técnico) e habilidades adquiridos na educação formal nas diversas situações de trabalho.	utilizar, usar, transferir, dominar, aplicar, prática
29	Integrar diferentes conhecimentos (teórico e técnico) adquiridos possibilitando compreender e agir no contexto de trabalho.	integrar, unir, associar, associação, relacionar, conexões
30	Transpor os conhecimentos e habilidades adquiridos, indo além da reprodução dos saberes e procedimentos.	transpor, transposição, transformar, reprodução, reproduzindo

**Fonte:** elaboração própria

Os conceitos utilizados na definição de competências são do trabalho de Keinert (1994) e de outros autores apontados no referencial teórico, bem como das propostas das DCN para o curso de Administração Pública. As palavras-chave são uma inferência da autora para facilitar o processo de investigação nos projetos pedagógicos e ementas.

#### 4.4.1 Análise: Projetos Pedagógicos

Para a análise dos projetos pedagógicos, procedeu-se à leitura desses, identificando os trechos que abordavam o perfil do egresso e a formação de competências. As partes dos projetos que tratavam diretamente do perfil e da formação de competências foram inseridas na coluna B do *Software Excel*. Em seguida, identificaram-se as competências, por meio do “localizador” do *Software*. A palavra-chave era encontrada, procedendo-se a uma leitura imediata da sua localização para certificar se a referida palavra encontrada estava dentro do contexto da competência. Na coluna A, foram inseridos os nomes das competências, e, ainda, os trechos dos projetos eram destacados com cores para cada competência. Quando havia mais de uma competência para o mesmo trecho, a metodologia era repetida.

Depois da identificação por meio das palavras-chave, ainda realizou-se uma leitura dos trechos selecionados dos projetos pedagógicos, com o objetivo de localizar competências a partir do contexto, sem, necessariamente, constar alguma palavra-chave.

Após essa primeira triagem das competências por instituição, criou-se uma planilha com os nomes das competências na coluna A e com o nome de cada instituição nas colunas B, C e D (3 instituições). Assim, coloriu-se a célula referente a cada instituição que apresentava tal competência no projeto pedagógico. Desse modo, foi possível verificar as competências comuns na maioria dos projetos pedagógicos, sendo considerados, desse modo, relevantes no processo de formação do aluno, conforme apresentado no Quadro 10. Destaca-se, mais uma vez, que a referência de quais competências seriam procuradas nos projetos pedagógicos vieram a partir das competências listadas para o levantamento com base no referencial teórico.

**Quadro 10** - Competências que aparecem nos projetos pedagógicos de cada instituição

Competências	Instituição 1	Instituição 2	Instituição 3
Cidadania e Democracia			
Criatividade			
Formular estratégias			
Inovação			
Integrar CHAS			
Planejamento			
Transpor CHAS			
Utilizar CHAs			
Visão Crítica			
Visão Estratégica			

(Continua)

(Conclusão) **Quadro 10** - Competências que aparecem nos projetos pedagógicos de cada instituição

Competências	Instituição 1	Instituição 2	Instituição 3
Competência Política			
Compreender diversidade informações			
Comunicação			
Cooperação (trabalho em equipe)			
Desenvolver capacidade substantivo-crítica			
Desenvolver capacidade técnica/ instrumental			
Ética			
Identificar problemas			
Lidar com mudanças			
Negociação			
Resolver problemas			
Sustentabilidade			
Tomada de decisão			
Comprometimento			
Desenvolver e utilizar tecnologias administrativas			
Liderança			
Responsabilidade			
Administrar conflitos			
Desenvolver novos profissionais			
Ouvir			

**Fonte:** dados de pesquisa

São competências apontadas nos três projetos pedagógicos: “utilizar CHAs”, “integrar CHAs”, “transpor CHAs”, “visão estratégica”, “visão crítica”, “planejamento”, “formular estratégias”, “cidadania e democracia”, “inovação e criatividade”.

Le Boterf (2003) e Zarifian (2001) já apresentavam a importância de ir além ao utilizar o conhecimento, apontando para a necessidade de combinar e transpor CHAs diante da dinâmica e complexidade do ambiente de trabalho, o que também é enfatizado por Perrenoud (1999) na sua proposta de educação. Essas competências, “utilizar, integrar e transpor CHAs”, são amplamente enfatizadas nos projetos pedagógicos analisados, o que confirma a existência de propostas por parte da academia para ir além da transmissão dos saberes.

As outras competências, também comuns nos três projetos pedagógicos, mostram-se coerentes com o referencial teórico. Destaca-se, ainda, a competência “cidadania e democracia”, que confere um caráter específico ao curso de Administração Pública, diferenciando-o do curso de administração e suas diversas ênfases. A valorização de tal

competência foi salientada por Fischer (1984), Keinert (1994), Denhardt (1999), Kettl (2001) e Virtanen (2000), confirmando ser uma preocupação evidente das três instituições analisadas.

Ainda são mencionados em dois projetos, ou seja, nesse caso, traduzindo a maioria dos projetos, as competências: “comunicação”, “competência política”, “tomada de decisão”, “sustentabilidade”, “negociação”, “identificar problemas”, “resolver problemas”, “ética”, “cooperação”, “lidar com as mudanças”, “compreender a diversidade de informação” e “desenvolver a capacidade substantivo-crítica e a capacidade técnica/instrumental”.

O fato de essas competências não estarem presentes nos três projetos pedagógicos pode ser entendido ao passo que um dos projetos pedagógicos apresentou-se de forma mais sucinta e menos detalhado em relação aos outros dois. Contudo, algumas competências não identificadas diretamente nos projetos pedagógicos foram localizadas nas ementas, conforme será descrito posteriormente.

As competências “ouvir”, “administrar conflitos” e “desenvolvimento de novos profissionais” não foram identificadas nos projetos pedagógicos. Entretanto, a competência “administrar conflitos” foi identificada nas ementas; já as competências “ouvir, administrar e desenvolver novos profissionais” não foram localizadas, nem nos projetos pedagógicos e nem nas ementas. Isso pode estar relacionado ao fato de essas competências estarem intimamente relacionadas com o dia a dia do trabalho.

De modo geral, verifica-se que nos projetos pedagógicos pesquisados existe uma preocupação clara com a formação de competência e com o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que esses aspectos são tratados pelos mesmos, atendendo à Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2005, que institui as DCN para o Curso de Administração e que, também, atendem às propostas das DCN para o curso de Administração Pública.

Contudo, não foi possível, a partir das evidências, verificar atividades que realmente renovassem, frente ao modelo burocrático de currículo. Os projetos pedagógicos até chamam a atenção para a interdisciplinaridade e apresentam algumas propostas, como oficinas e ações que fomentam a interação entre as disciplinas do curso, e até mesmo a oferta de disciplinas de outras instituições. Verifica-se que esses projetos pedagógicos atendem às normas estabelecidas pelas DCN ao apontarem a relevância e necessidade de desenvolvimento de competências, mas não vão além, pois não apresentam em seus projetos efetivas ações desenvolvidas pelas instituições para que a quebra de um modelo tradicional aconteça em busca do desenvolvimento de competência.

#### 4.4.2 Análise: Ementas

No caso da análise das ementas, os nomes das disciplinas foram dispostos no *Software Excel* na coluna A, e as ementas com objetivos gerais e específicos de cada disciplina, na coluna B. Utilizando a ferramenta “localizar” do *Software Excel*, as palavras-chave eram identificadas, sendo realizada uma leitura imediata a sua localização para verificar se essa palavra encontrada estava dentro do contexto da competência. Foi necessário fazer essa leitura após a identificação da palavra, pois, em algumas vezes, as palavras eram encontradas, mas não se referiam às competências procuradas. Ainda, ressalta-se que, por existirem as mesmas palavras-chave para as competências 25 e 26 apresentadas, a análise, nesse caso, foi feita com maior rigor.

Quando era encontrada a competência, inseria-se o nome chave da competência na frente do nome da disciplina – coluna A, e, ainda, identificava-se com uma cor a célula contendo a competência localizada – primeiramente, na coluna B. Quando eram identificadas mais de uma competência por disciplina, repetia-se o processo, acrescentando o nome da competência na coluna da disciplina e marcando, com cor diferente, a próxima célula e, assim, sucessivamente.

Ainda, após essa primeira verificação, realizou-se uma leitura das ementas de cada disciplina com a finalidade de identificar competências a partir do contexto proposto nas ementas/objetivos sem, necessariamente, apresentar alguma palavra-chave.

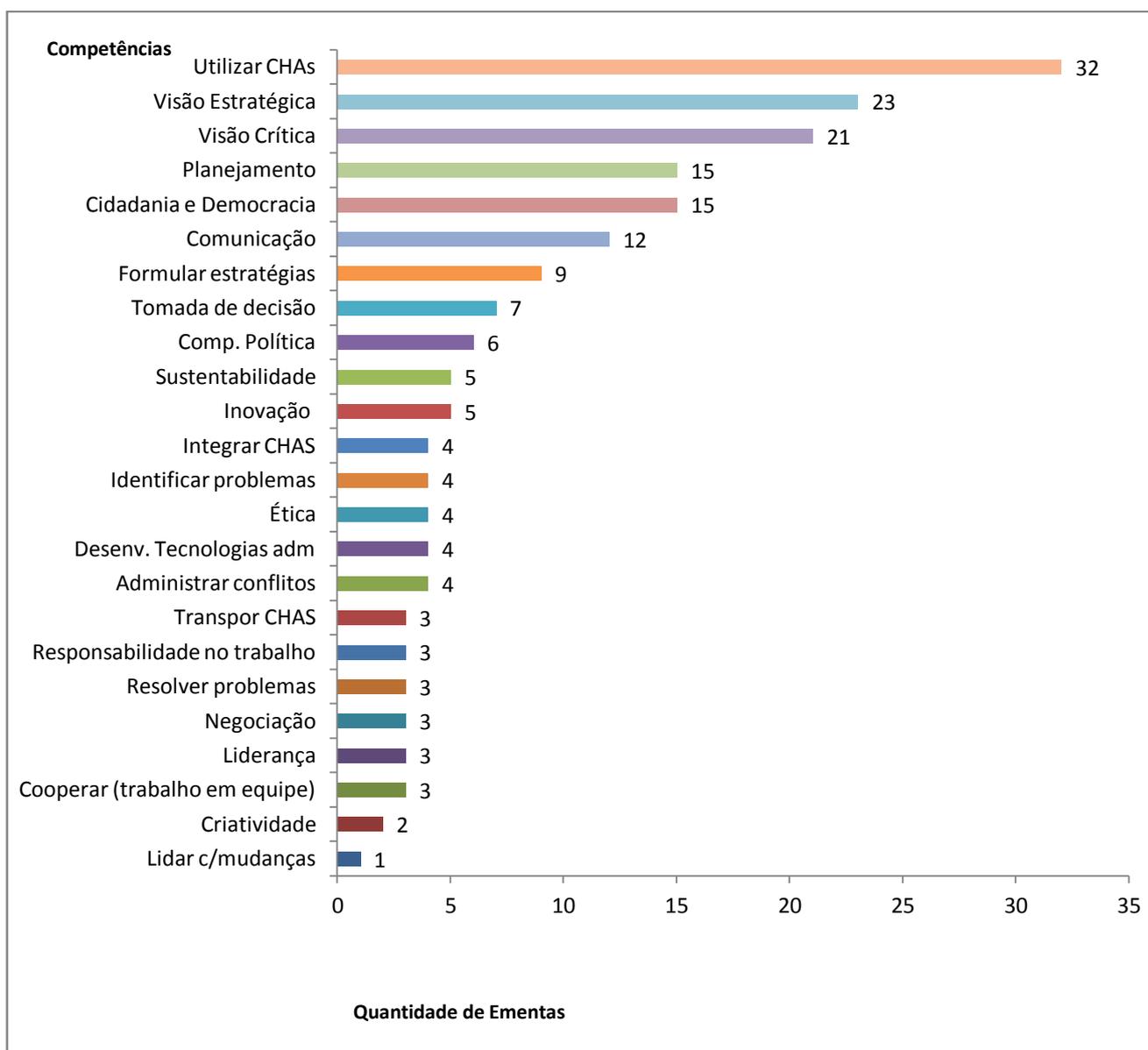
Em outra planilha do *Software Excel*, foram inseridas as competências-chave descritas no questionário, dentro da coluna A, listando-se na coluna B todas as disciplinas que apresentavam cada competência. Esse procedimento foi realizado a partir da conclusão da primeira fase da análise, uma vez que uma mesma ementa pode apresentar a formação de mais de uma competência. A partir da distribuição do nome da disciplina por competência, foi possível verificar as competências mais frequentes. Ainda, em outra planilha, foi contabilizado o número de competências por disciplinas.

Na média, em cada ementa analisada foi identificada uma competência. A ementa que apontou o maior número de competências a ser formada foi “Políticas Públicas”, com cinco competências. Propondo formar quatro competências, identificaram-se cinco ementas. Foram analisadas 144 ementas, e, dessas, em 37 ementas, ou seja, 25,69% em relação ao total, não foram localizadas formação de competências, indicando que a maioria das ementas (74,31%) aponta a formação de competências. Contudo, faz-se uma ressalva de que uma mesma disciplina, em duas instituições diferentes, não necessariamente apresentavam as mesmas

competências, uma vez que a análise foi feita a partir das ementas e objetivos gerais/específicos de cada instituição.

Para apresentar um panorama geral das competências mais evidentes para a formação do egresso, foram identificadas as competências mais frequentes, por meio da soma do número de ementas por competência das três instituições juntas. As competências mais evidentes nas três instituições estão representadas no Gráfico 2, a seguir.

**Gráfico 2-** Quantidade de ementas por competência



**Fonte:** dados de pesquisa

As competências comuns nos três projetos pedagógicos vão ao encontro das competências que aparecem com maior frequência nas ementas, sendo elas: “utilizar CHAs”

(22,22%); “visão estratégica” (15,97%); “visão crítica” (14,58%); e, por último, “planejamento” e “cidadania e democracia”, com o mesmo percentual de frequência (10,42%).

Com uma frequência ainda significativa, têm-se as competências “comunicação”, que representa 8,33% em relação ao total das ementas, e a competência “formular estratégias”, com 6,25%, estando presentes, respectivamente, em dois e três projetos pedagógicos, mostrando, mais uma vez, a coerência entre projeto pedagógico e ementa.

Outras 18 competências aparecem em um número inferior a nove ementas, constando, a maioria delas, em três, ou pelo menos dois projetos pedagógicos, o que, mais uma vez, apesar de ter uma frequência menor, reafirma a convergência entre projeto pedagógico e ementa, pois são lembradas pela academia.

As competências “desenvolver e utilizar tecnologias administrativas”, “liderança” e “responsabilidade” aparecem em apenas um projeto pedagógico, mas mostram-se presentes nas ementas. Ainda, a competência “administrar conflitos” presente nas ementas não aparece em nenhum projeto pedagógico.

As competências “comprometimento”, “desenvolvimento da capacidade substantivo-crítica”, “desenvolvimento da capacidade técnica/instrumental”, “desenvolvimento de novos profissionais” e “saber ouvir” não foram identificadas nas ementas. Contudo, as competências “comprometimento, desenvolver capacidade substantivo-crítica, desenvolver capacidade técnica/instrumental”, mesmo não sendo identificadas nas ementas, estavam indicadas nos projetos pedagógicos, sugerindo uma preocupação da academia diante dessas competências. Ainda, ressalta-se que essas competências podem estar sendo desenvolvidas com propostas que não estejam descritas nas ementas.

Já as competências “saber ouvir” e “desenvolvimento de novos profissionais” não foram identificadas nos projetos pedagógicos e nem nas ementas, ou seja, não existe uma preocupação apontada nos documentos analisados em relação a essas competências.

Contudo, verifica-se que a academia está preocupada com a formação de competências, uma vez que já insere essa questão tanto nos projetos pedagógicos como nas ementas, propondo a integração entre a teoria e a prática, caminhando em direção as ideias de Perrenoud (1999), Ramos (2001), Reichard (2002) e Torres et al. (2011), bem como com as DCN.

Como já observado na análise dos projetos pedagógicos, a partir da análise das ementas, verifica-se, também, que as competências aparecem nas mesmas, ou seja, as competências são relacionadas pela academia, além de que as competências apontadas, tanto

nos projetos pedagógicos quanto nas ementas convergem com a base teórica de Keinert (1994) e com as considerações apontadas pelos autores referenciados no item 2.3 e 2.6.

Entretanto, as evidências mostram que a abordagem do ensino de competências adotada pela academia vem acontecendo de modo restrito e fechado, como um depositário de conhecimentos na mesma lógica da burocracia, ou seja, conhecimentos fragmentados. Juntá-los e conectá-los, assumindo uma nova fórmula, é tarefa do sujeito, pois os projetos e ementas não são efetivamente inter/transdisciplinar. Não se verifica a existência de relação e integração das competências desenvolvidas. As competências são identificadas e apontadas como necessidade de desenvolvimento; contudo, não se identificam novas propostas efetivas do modo como desenvolver tais competências.

#### 4.4.3 *Análise dos Projetos Pedagógicos e Ementas a partir dos grupos identificados no levantamento*

Apresenta-se, a seguir, uma nova leitura dos projetos pedagógicos e ementas a partir dos grupos identificados pela análise fatorial (Tabela 20). Tentou-se cruzar os resultados dos projetos pedagógicos com as ementas, pois se considera que eles são complementares, uma vez que algumas competências não presentes nas ementas, mas referidas nos projetos pedagógicos, podem estar sendo desenvolvidas com atividades extracurriculares, bem como algumas competências não indicadas diretamente nos projetos pedagógicos podem ser contempladas nas ementas.

**Tabela 20 - Gestão Estratégica**

<b>Competências</b>	<b>Instituição 1</b>	<b>Instituição 2</b>	<b>Instituição 3</b>	<b>Total Ementa por Competência</b>
Visão Estratégica	9	8	6	23
Visão Crítica	8	6	7	21
Planejamento	7	3	5	15
Formular Estratégias	5	2	2	9
Inovação	1	2	2	5
Criatividade	0	1	1	2
Tomada de Decisão	3	2	2	7
<b>Total Ementas</b>				<b>82</b>

**Fonte:** dados de pesquisa

É possível perceber que, das sete competências que compõem esse fator, seis estão presentes nos projetos pedagógicos das três instituições, e uma competência está presente em projetos pedagógicos de duas instituições, mostrando que esse fator é visto como prioridade de desenvolvimento, pela academia.

A competência “tomada de decisão” não aparece no projeto pedagógico da instituição 1. Contudo, pode-se perceber que essa é desenvolvida pelos cursos, pois aparece nas ementas das três instituições. A única competência não identificada nas ementas de apenas uma instituição refere-se à “criatividade”; entretanto, a mesma aparece no projeto pedagógico da referida instituição.

Observa-se que as competências mais frequentes nas ementas são “visão estratégica” (23), “visão crítica” (21) e “planejamento” (15). De modo geral, verifica-se que, para esse fator, existe uma preocupação significativa da academia em capacitar o aluno para tais competências, uma vez que as mesmas são apontadas nos projetos pedagógicos, e ainda aparecem com uma frequência elevada (56,95%), ou seja, estão presente em 82 ementas dos cursos de Administração Pública com nota cinco no Enade.

Na Tabela 21, a seguir, apresentam-se os resultados quanto ao fator “Desenvolvimento e formação do profissional”.

**Tabela 21** - Desenvolvimento e formação do profissional

Competências	Instituição 1	Instituição 2	Instituição 3	Total Ementa por Competência
Utilizar CHAs	10	6	16	32
Cidadania e democracia	5	5	5	15
Integrar CHAs	1	0	3	4
Transpor CHAs	1	0	2	3
Comunicação	2	4	6	12
Desenvolver capacidade técnico/instrumental	0	0	0	0
Desenvolver capacidade substantivo-crítica	0	0	0	0
Desenvolver e utilizar tecnologias administrativas	1	1	2	4
Responsabilidade	2	0	1	3
Desenvolver novos profissionais	0	0	0	0
<b>Total Ementas</b>				<b>73</b>

**Fonte:** dados de pesquisa

Dentro desse fator, quatro competências são comuns nos três projetos pedagógicos, três estão presentes em dois projetos, duas competências aparecem em apenas um projeto e a competência “desenvolver novos profissionais” não aparece em nenhum projeto pedagógico.

Verifica-se que existem competências apontadas somente nos projetos pedagógicos, como “desenvolver capacidade técnica/instrumental” e “desenvolver capacidade substantivo-crítica”. Ainda, a competência “desenvolver novos profissionais” é a única, dentro desse fator, que não aparece no projeto pedagógico e ementa.

As competências mais frequentes são “utilizar CHAs” (32), que também foi a mais frequente se comparada com todas as competências dos outros fatores, “cidadania e democracia” (15) e “comunicação” (12). Verifica-se que, para esse fator, com exceção da competência “desenvolver novos profissionais”, todas são apontadas em, no mínimo, um projeto pedagógico. Além disso, a quantidade de ementas que formam esse conjunto de competências é alta, representando (50,69%), ou seja, existe certa prioridade em desenvolver as competências que compõem esse fator.

Não foi identificada nenhuma competência para o fator “Gestão Comportamental”, que se mostrou presente, de forma comum, nos três projetos pedagógicos (Tabela 22). Nesse fator, existem competências presentes em dois e um projetos pedagógicos, e, para esse fator, também existem competências que não são apontadas em nenhum projeto pedagógico. Como o próprio nome do fator diz, são competências que estão mais relacionados com o comportamento/atitude do indivíduo, com o saber saber e, por isso, podem ser mais difíceis de serem treinadas pela academia.

**Tabela 22** - Gestão Comportamental

Competências	Instituição 1	Instituição 2	Instituição 3	Total Ementa por Competência
Sustentabilidade	0	2	3	5
Cooperação (trabalho em equipe)	0	2	1	3
Compreender diversidade informações	0	0	0	0
Comprometimento	0	0	0	0
Administrar conflitos	1	1	2	4
Ouvir	0	0	0	0
<b>Total Ementas</b>				<b>12</b>

**Fonte:** dados de pesquisa

A competência com maior frequência dentro das ementas, para esse fator, foi “sustentabilidade”, ou seja, a preocupação em agir pautado em princípios que buscam o equilíbrio das dimensões sociais, ambientais e econômicos presentes em cinco ementas.

A competência “administrar conflitos”, apesar de não ser apontada no projeto pedagógico, é apontada nas ementas das três instituições, apresentando a segunda maior

frequência (4). Já as competências “compreender diversidade de informações” e “comprometimento” foram indicadas apenas nos projetos pedagógicos.

A única competência não apontada pela academia foi “ouvir”, já que a mesma não aparece nos projetos pedagógicos e nas ementas. Observa-se que, para esse fator, o número de competências presentes nas ementas (8,34%) já é bem menor, se comparado com o primeiro (56,95%) e segundo fator (50,69%); entretanto, apesar de aparecer com uma frequência menor, essas competências ainda são consideradas pela academia na formação dos alunos.

Na Tabela 23, a seguir, apresentam-se os resultados referentes ao fator “Processos de Mediação e Negociação”.

**Tabela 23** - Processos de mediação e negociação

Competências	Instituição 1	Instituição 2	Instituição 3	Total Ementa por Competência
Competência política	2	1	3	6
Negociação	1	1	1	3
Liderança	1	0	2	3
<b>Total Ementas</b>				<b>12</b>

**Fonte:** dados de pesquisa

Existe, também, um olhar voltado para todas as competências desse fator, pois todas as competências estão presentes em, pelo menos, um projeto pedagógico e nas ementas de, no mínimo, duas instituições.

Mais uma vez, nesse caso, não existe nenhuma competência de forma comum nos três projetos pedagógicos e ementas; entretanto, quando presentes em duas instituições, já indicam a maioria, uma vez que foram avaliadas três instituições.

Nesse fator, a competência com maior frequência é “competência política”, presente em seis ementas. As outras duas competências desse fator, “negociação” e “liderança”, são apontadas com a mesma frequência nas ementas. Contudo, a competência “liderança” não se mostrou presente nas ementas da instituição 2.

Em relação ao total de ementas (12) que formam competência dentro desse fator, observa-se que existe a mesma frequência total (8,34%) igual à do fator 3. Contudo, ressalta-se que o fator 3 foi composto por um número maior de competências em relação ao fator 4, o que demonstra existir certa preocupação para esse fator, se comparado com o fator anterior, denominado de Gestão Comportamental.

Na Tabela 24, a seguir, apresentam-se os resultados referentes ao fator “Lidar com Problemas e Mudanças”.

**Tabela 24** - Lidar com problemas e mudanças

Competências	Instituição 1	Instituição 2	Instituição 3	Total Ementa por Competência
Identificar problemas	2	1	1	4
Resolver problemas	1	0	2	3
Lidar com mudanças	0	1	0	1
<b>Total Ementas</b>				<b>8</b>

**Fonte:** dados de pesquisa

Em relação a esse fator, apresenta-se convergência de prioridade entre duas instituições, uma vez que as três competências que o compõem estão presentes em dois projetos pedagógicos. Ressalta-se, ainda, que um dos projetos pedagógicos foi apresentado de forma sucinta, se comparado com os outros dois.

As competências também estão presentes nas ementas, sendo a competência “identificar problemas” a mais frequente e encontra-se presente nas ementas das três instituições. Mesmo para a instituição 1, em que as competências não aparecem nos projetos, verifica-se que duas delas estão presentes nas ementas. Com o mesmo número de competências do fator denominado Processos de Mediação e Negociação, o percentual total de ementas que apontam competências, nesse caso, é menor (5,55%), porém indicam a formação de competências.

O fator “Ética”, com apenas uma competência, está presente nos projetos pedagógicos de duas instituições, ou seja, está presente na maioria dos projetos (Tabela 25). Apesar de não aparecer no projeto pedagógico da instituição 1, o mesmo está presente diretamente nas ementas do curso. Verifica-se que existe atenção para esse fator, uma vez que ele pode ser observado tanto nos projetos quanto nas ementas. O percentual de frequência do mesmo é 2,78%.

**Tabela 25** - Ética

Competência	Instituição 1	Instituição 2	Instituição 3	Total Ementa por Competência
Ética	2	1	1	4

**Fonte:** dados de pesquisa

### Considerações sobre a Análise dos Projetos Pedagógicos e Ementas a partir dos grupos identificados

Verifica-se que, para os fatores “Gestão Estratégica” e “Desenvolvimento e Formação do Profissional”, o número de competências voltadas às atividades instrumentais, identificadas nas ementas, aparece com maior frequência, em comparação àquelas que orientam a ação humana e competências comportamentais, e que não é tão evidente no estudo.

Posteriormente, será tratada a relação entre as competências mais frequentes nos projetos pedagógicos e ementas com os indicadores importância, intensidade de uso da competência e domínio da mesma no contexto prático de trabalho.

#### 4.4.4 Relação entre Acadêmica e a Prática a partir dos grupos identificados

A partir dos dados do levantamento quanto ao contexto prático, bem como das conclusões advindas da análise dos projetos pedagógicos e ementas, serão apresentadas as relações existentes entre a academia e prática, o que permitirá aprofundar, um pouco mais, na análise das ementas e projetos. Desse modo, busca-se atender ao objetivo de pesquisa, verificando se os projetos pedagógicos e ementas são coerentes com as competências importantes para o bom desempenho profissional.

A seguir, são apresentadas as tabelas com a relação entre academia e prática e suas respectivas análises. Na coluna Projetos/Ementas, as células coloridas indicam que existe, no mínimo, um projeto pedagógico que aponta a competência, e os números referem-se à quantidade de ementa que aponta tal competência.

A Tabela 26 apresenta a relação entre academia e prática no que concerne ao fator “Gestão Estratégica”.

**Tabela 26** - Relação entre academia e prática: Gestão estratégica

Competências	Projeto/ Ementa	Importância		Intensidade de Uso		IPT	
		Média	Desvio- Padrão	Média	Desvio- Padrão	Média	Desvio- Padrão
Visão Estratégica	23	4,53	0,71	3,94	1,07	10,46	3,78
Visão Crítica	21	4,56	0,73	4,09	0,9	9,34	3,87
Planejamento	15	4,49	0,79	3,91	1,08	10,17	3,45
Formular Estratégias	9	4,43	0,83	3,79	1,01	9,93	3,89
Tomada de Decisão	7	4,30	0,87	3,58	1,09	10,29	4,06
Inovação	5	4,28	0,89	3,56	1,05	10,15	3,85
Criatividade	2	4,42	0,85	3,79	1,07	10,14	4,26

**Fonte:** dados de pesquisa

Das 144 ementas analisadas, 23 delas apresentaram a competência “visão estratégica”, o que representa 15,97% do total das ementas. Em segunda posição, aparece a competência “visão crítica”, presente em 21 ementas (14,58%). Essas competências também estão presentes nos três projetos pedagógicos pesquisados.

A importância da “visão estratégica” e “visão crítica” são confirmadas na prática, uma vez que essas competências foram as que apresentaram as maiores médias, dentro desse fator, para o indicador “importância” da competência para o contexto de trabalho, (4,53) e (4,56), respectivamente, ou seja, existe uma coerência entre a prática e a academia, que aponta a formação dessas competências nos projetos pedagógicos, aparecendo com significativa frequência nas ementas. Ainda, as médias da “intensidade de uso” indicam que as mesmas são colocadas em práticas.

Observa-se, ainda nesse fator, que a “visão estratégica”, apesar de ser a competência mais apontada nas ementas, também foi aquela que apresentou o maior IPT, indicando que ainda existe uma carência de desenvolvimento para tal competência. Já para a “visão crítica”, a média de “intensidade de uso” é a maior para esse fator (4,09), apresentando, ainda, o menor IPT, demonstrando que existe coerência entre “importância”, “intensidade de uso” e “prioridade de desenvolvimento”.

Keinert (1994) aponta diretamente dentro da habilidade profissional a necessidade de capacitar o aluno para apresentar visão estratégica. No trabalho de Virtanen (2000) sobre competência do gestor público, o autor aponta a importância do compromisso estratégico com a finalidade de promover resultados melhores. Na proposta das DCN para o curso de Administração Pública, também é indicado a formulação de política, programas, projetos públicos que envolvam a capacidade de se ter uma visão estratégica.

A importância da “visão crítica” está diretamente apontada na proposta das DCN para o curso de Administração Pública, “desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico...”, e também é indicada por Denhardt (1999). Para Torres et al. (2011), o desenvolvimento de competências na educação superior envolve relacionar o conhecimento com a prática, mas em um direcionamento mais abrangente, de modo a capacitar o aluno a desenvolver a visão crítica e reflexiva. Fischer (1984) ressalta a importância de desenvolver não somente a racionalidade instrumental, mas, também, a racionalidade substantiva, envolvendo a integração entre o pensar/agir.

Ainda, em terceiro e quarto lugar, aparecem, respectivamente, em quinze ementas (10,42%) e nove ementas (6,25%), as competências “planejamento” e “formular estratégias”. Para Keinert (1994), o administrador público deve ser capaz de formular estratégias, definir

metas, gerir recursos escassos alinhados às demandas da sociedade, conseguindo administrar as relações de poder Estado-Sociedade. Essa capacidade para formular estratégias também é indicada na proposta das DCN para o curso de Administração Pública, o que, de certo modo, enfatiza a necessidade de se ter capacidade para planejar, implementar, monitorar e avaliar políticas, programas, planos e projetos públicos.

Essa capacidade para planejar também é considerada relevante para o contexto de trabalho, já que apresentou médias superiores a 4 e, apesar de haver médias menores para a “intensidade de uso”, ainda assim são usadas na prática. Para essas competências, verifica-se a sintonia entre academia e prática.

Ainda quanto a esse fator, as competências, “tomadas de decisão”, enfatizada não só dentro das DCN, mas também por Denhardt (1999) e Noordegraaf (2000), “inovação”, recomendada por Keinert (1994) e “criatividade”, ressaltada por Ferreira (1996) e Keinert (1994), são apontadas em projetos pedagógicos e também em sete, cinco e duas ementas, respectivamente. Essas competências ainda apresentaram médias acima de 4, mostrando serem “muito importante”, e médias de “intensidade de uso” entre 3,5 e 4, sendo colocadas em prática. Mais uma vez, identifica-se sintonia entre competências apontadas pela academia, enquanto necessidade de formação, e a sua importância para o contexto prático, na visão dos respondentes.

De modo geral, para esse fator, pode-se constatar que todas as competências apresentaram médias maiores que 4 para o indicador “importância da competência”, sendo consideradas “muito importante” para o trabalho, e com médias próximas a 4, indicando que as mesmas são “utilizadas” na prática. Esses resultados indicam convergência com a prioridade da academia que aponta essas competências nos projetos pedagógicos, as quais ainda apresentam um percentual de frequência representativo nas ementas. Verifica-se que, para as competências em que é apontado maior número de competências por ementas, em sua maioria, também apresentaram maiores médias em relação aos indicadores “importância” e “intensidade de uso”. Assim, pode-se dizer que existe relação entre a academia e o contexto de trabalho dos respondentes.

A seguir, na Tabela 27, apresentam-se os resultados referentes à relação entre academia e prática no que diz respeito ao fator “Desenvolvimento e formação do profissional”.

**Tabela 27** - Relação entre academia e prática: Desenvolvimento e formação do profissional

Competências	Projeto/E menta	Importância		Intensidade de Uso		IPT	
		Média	Desvio- Padrão	Média	Desvio- Padrão	Média	Desvio- Padrão
Utilizar CHAs	32	4,39	0,79	3,89	0,91	9,39	3,43
Cidadania e democracia	15	4,45	0,74	3,72	1,03	10,70	3,67
Comunicação	12	4,54	0,67	4,12	0,89	9,89	3,74
Integrar CHAs	4	4,44	0,77	4,06	0,9	9,46	3,43
Desenvolver e utilizar tecnologias administrativas	4	4,39	0,82	3,66	0,99	10,29	3,89
Responsabilidade	3	4,65	0,66	4,38	0,77	8,10	3,21
Transpor CHAs	3	4,3	0,87	3,72	0,97	9,93	3,94
Desenvolver capacidade técnico/instrumental	0	4,4	0,71	4,01	0,89	9,94	3,82
Desenvolver capacidade substantivo-crítica	0	4,26	0,76	3,69	1,01	10,20	3,54
Desenvolver novos profissionais	0	4,45	0,84	3,64	1,15	9,69	4,24

**Fonte:** dados de pesquisa

Verifica-se que a competência mais presente nas ementas, tanto dentro desse fator como de forma geral, se comparada a todas as competências, com uma frequência de 22,22% em relação ao total de ementas, foi “utilizar os conhecimentos, habilidade e atitudes” em contexto de situações de trabalho. Essa competência também aparece nos projetos pedagógicos das três instituições, o que indica uma convergência entre projeto e ementa, retratando a preocupação em capacitar o aluno dentro de sala de aula, visando alinhar conceitos teóricos e a prática.

Essa competência apresentou uma média de 4,39, ficando indicado ser uma competência mais que importante para o trabalho. A mesma ainda foi considerada, em relação ao grau de utilização, como “utilizada”, uma vez que a média está próxima de 4. Assim, para essa competência, existe uma grande coerência entre importância dada pela academia, conforme indicado nos projetos e ementas, com o que acontece na realidade prática do trabalho.

Isso confirma o que Ramos (2001), Zarifian (2001), Fleury e Fleury (2001), Le Boterf (2003), Dutra (2004) e Ruas (2005) enfatizam em relação à necessidade de entregar a competência na ação. Em Le Boterf (2003), é possível verificar a importância do saber mobilizar, ou seja, saber usar efetivamente os CHAs diante de uma situação profissional. Zarifian (1995) também enfatiza o “saber fazer”, que é a associação da competência com as situações trabalho.

Entretanto, os autores citados anteriormente vão além da necessidade de usar esses CHAs, direcionando-se para a perspectiva de saber combinar, transpor e transformar os CHAs. Segundo Zarifian (2001, p.72), “a competência é um entendimento prático de situações que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações”. A mobilização da competência, segundo Le Boterf (2003), refere-se ao saber agir com pertinência, saber mobilizar em um contexto, saber combinar (integrar diversos saberes), saber transpor (não limitar-se a aplicar e executar procedimentos) e saber envolver-se. Denhardt (1999) salienta que as pessoas envolvidas no estudo e prática da educação para administração pública devem atentar-se de modo a promover a integração da teoria, reflexão, prática e ação, interagindo universidade e a comunidade.

Apesar de as competências “integrar CHAs” e “transpor CHAs” apresentarem uma frequência menor nas ementas com 2,78% e 2,08%, respectivamente, essas estão presentes nos projetos pedagógicos das três instituições. Talvez essas competências não estejam tão evidentes nas ementas pelo fato de as três instituições apresentarem atividades complementares, como estágios, oficinas, imersões, consultoria júnior, palestras, seminários, entre outras. Porém, questiona-se aqui se tais atividades complementares são suficientes para utilizar, transpor e integrar CHAs dentro da proposta de desenvolvimento de competências.

No contexto prático, essas duas competências foram avaliadas com médias de 4,44 e 4,30, indicando que são muito importantes para o trabalho. Para o nível de utilização, a competência “integrar CHAs” demonstrou ter uma média (4,06) maior em relação a “transpor CHAs” (3,72). Assim, os respondentes indicaram ter uma facilidade maior de integrar vários CHAs do que ir além da reprodução, transpondo tais CHAs. Isso pode ser observado na comparação entre “*utilizar, integrar e transpor CHAs*”; o menor domínio dos respondentes se refere ao “transpor CHAs” e o maior domínio está em “utilizar CHAs”.

No que diz respeito à “cidadania e democracia”, Keinert (1994), ao identificar as habilidades do administrador público, insere a habilidade pública, destacando as noções de cidadania e democracia. Essas noções também são fortemente apontadas por Fischer (1984), Denhardt (1999), Virtanen (2000) e Kettl (2001).

São competências como essa que diferenciam o gestor público daquele gestor que atua na iniciativa privada. A preocupação em desenvolver essa competência fica evidente nos três projetos pedagógicos, sendo a segunda competência com maior número de ementas por competência para esse fator. Essa competência está presente em quinze ementas, sendo também confirmada como relevante no contexto prático, uma vez que possui uma média de

4,45, e, ainda, é colocada em prática. Os dados demonstram mais uma vez que a preocupação da academia condiz com o contexto de trabalho. Contudo, essa foi a competência apontada com menor domínio pelos respondentes.

Já na terceira posição, tem-se a competência “comunicação”, com 12 ementas (8,33%), e que também aparece diretamente em dois projetos pedagógicos. A comunicação envolve o compartilhar de saberes e informações, segundo Zarifian (2001), sendo destacada na proposta das DCN do curso de Administração Pública e também por Fischer (1984), Keinert (1994) e Denhardt (1999).

Essa competência aparece com a segunda maior média para esse fator, em termos de importância para o trabalho e de utilização da mesma na prática. Por ser importante no trabalho e considerada pela academia, verifica-se convergência entre ambas.

Ainda presente tanto nos projetos quanto nas ementas, tem-se a competência “desenvolver e utilizar tecnologias administrativas”, conforme sugerida por Keinert (1994), e “responsabilidade”. Ambas possuem médias altas acima de 4, mostrando a sua importância para o trabalho; contudo, a “responsabilidade” foi a competência, dentro desse fator, que apresentou a maior média, tanto relação à importância quanto em termos de utilização. A competência assumir “responsabilidade” no trabalho, respondendo por suas iniciativas, é enfatizada nos trabalhos sobre competência de Zarifian (2001), Fleury e Fleury (2001) e Le Boterf (2003), e, ainda, lembradas para a perspectiva do setor público por Cardoso (2001), Kettl (2001) e Osório (2005). Apesar de se apresentarem com uma frequência menor, tanto no projeto quanto nas ementas, essas competências são referenciadas na academia e na prática.

As competências “desenvolver capacidade técnica/instrumental” e o “desenvolver capacidade substantivo-crítica”, inseridas no trabalho de Fleury e Fleury (2001) e Cheetham e Chivers (1998), além da capacidade para “desenvolver novos profissionais” descritas por Cheetham e Chivers (1998), não apareceram nas ementas; entretanto, as duas primeiras competências são tratadas em dois projetos pedagógicos. Já a terceira competência não aparece nem nos projetos e nem nas ementas.

Ainda em relação a essas três competências, todas apresentam média acima de 4 para o grau de importância no trabalho, mostrando que são tidas pelos respondentes como relevantes, e médias que indicam serem utilizadas. Assim, a competência “desenvolver novos profissionais”, apesar de ser importante para o contexto de trabalho, não é considerada pela academia. Contudo, além de não ser uma competência específica para a formação de

administradores públicos, a mesma ainda está diretamente ligada com a competência - CHAs de cada gestor em proporcionar tal capacitação aos membros da equipe de trabalho.

A partir de um panorama geral desse fator, compreende-se que todas as competências com médias acima de 4 foram avaliadas pelos pesquisados como relevantes para o trabalho e que, para o grau de utilização, têm-se competências que são postas em prática com maior intensidade, como aquelas cuja média está acima de 4, quais sejam, “comunicação”, “integrar CHAs”, “responsabilidade” e “desenvolver capacidade técnica/instrumental”, bem como outras com médias entre 3 e 4, como “utilizar CHAs”, “cidadania e democracia”, “desenvolver e utilizar tecnologias administrativas”, “transportar CHAs”, “desenvolver capacidade substantivo-crítica” e “desenvolver novos profissionais”. Ainda, todas essas competências são apontadas pela academia nos projetos pedagógicos ou nas ementas, algumas com frequências maiores, como “utilizar CHAs”, “cidadania e democracia”, e outras com menor frequência. Contudo, a competência “desenvolver novos profissionais” não é abordada pela academia.

Em relação ao fator “Gestão Comportamental”, a Tabela 28 apresenta os resultados quanto à relação entre academia e prática. A competência “sustentabilidade”, que significa trabalhar procurando o equilíbrio entre as dimensões econômicas, sociais e ambientais, está em dois projetos pedagógicos, e, dentro desse fator, é a que tem maior frequência (5) nas ementas, apresentando uma média alta relativa ao grau de importância. Apesar de ser posta em prática, pois a média está acima de 3 para o grau de utilização, se comparada com as outras competências desse fator, essa é a que apresenta menor média referente à “intensidade de uso”, e, ainda, é a que apresenta menor “domínio”, na visão dos pesquisados. Entretanto, para essa competência, é possível perceber que existe sintonia entre academia e contexto prático, uma vez que é relevante para o contexto prático e é enfatizada pela academia.

**Tabela 28** - Relação entre academia e prática: Gestão comportamental

Competências	Projeto/ Ementa	Importância		Intensidade de Uso		IPT	
		Média	Desvio- Padrão	Média	Desvio- Padrão	Média	Desvio- Padrão
Sustentabilidade	5	4,24	0,89	3,57	1,03	10,45	3,84
Administrar conflitos	4	4,51	0,66	3,8	0,95	10,08	3,36
Cooperação (trabalho em equipe)	3	4,69	0,57	4,35	0,82	8,67	3,41
Compreender diversidade informações	0	4,61	0,65	4,16	0,89	9,14	3,42
(Continua)							

(Conclusão) **Tabela 28** - Relação entre academia e prática: Gestão comportamental

Competências	Projeto/ Ementa	Importância		Intensidade de Uso		IPT	
		Média	Desvio- Padrão	Média	Desvio- Padrão	Média	Desvio- Padrão
Ouvir	0	4,8	0,51	4,39	0,81	8,81	3,85
Comprometimento	0	4,86	0,40	4,7	0,54	7,17	3,22

**Fonte:** dados de pesquisa

A competência “administrar conflitos”, proposta por Keinert (1994), não se mostrou presente nos projetos pedagógicos; contudo, são consideradas pela academia, conforme indica as ementas. Percebe-se que essa competência é vista como significativa para o trabalho, além de indicar ser utilizada pelos respondentes. É para essa competência que se conferiu o segundo maior IPT, ou seja, menor domínio. Apesar de não estar presente em nenhum projeto, permite-se inferir que existe relacionamento entre academia e prática, uma vez que estão presentes nas ementas.

Dentro desse fator, a terceira competência que mais aparece nas ementas é “cooperação”, como abordada por Zarifian (2001) e Denhardt (1999), com uma média alta, acima de 4, tanto para o grau de importância quanto para o grau de intensidade de uso, ou seja, é importante, tanto na visão prática quanto na visão da academia.

As competências “compreender diversidade informações”, “ouvir” e “comprometimento” não foram encontradas nas ementas; contudo, “compreender diversidade informações” e “comprometimento” são indicadas em dois e um projeto pedagógico, respectivamente. As três competências demonstram alta média em relação à importância e também em relação à utilização, sendo a maior média da competência “comprometimento”. Ressalta-se que a competência “comprometimento” com o trabalho está dentro da proposta das DCN para o curso de Administração Pública.

Para a capacidade de “ouvir”, presente no trabalho de Cheetham e Chivers (1998) e Le Boterf (2003), não é possível verificar uma sintonia entre a prática e a academia, uma vez que essa competência não aparece nos projetos pedagógicos e ementas. Esse fato, talvez, possa ser justificado por ser competência de valor; contudo, apresentou um baixo IPT, baixa necessidade de capacitação. Virtanen (2000) já fazia referência à carência na literatura em relação às competências de valor, e Le Boterf (2003) aponta que as qualidades pessoais estão relacionadas ao saber ser. Essas competências comportamentais podem ser difíceis de serem treinadas por meio de disciplinas.

De maneira geral, todas as competências desse fator foram consideradas pelos respondentes como essenciais para o contexto de trabalho, apresentando, também, uma média significativa para a sua aplicação na prática. Apesar de ter sido obtida uma frequência menor nas ementas, duas competências estão presentes nas ementas e projetos pedagógicos, estando uma competência presente apenas na ementa, duas, presentes apenas nos projetos pedagógicos, e uma não consta nos projetos pedagógicos e nas ementas, ou seja, existe um olhar da academia voltado para as competências desse fator, porém podem ainda ser mais bem enfatizadas pela academia.

Na Tabela 29, a seguir, são apresentados os resultados para o fator “Processos de Mediação e Negociação”:

**Tabela 29** - Relação entre academia e prática: Processos de mediação e negociação

Competências	Projeto/ Ementa	Importância		Intensidade de Uso		IPT	
		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio- Padrão
Competência política	6	4,24	1,02	3,17	1,17	11,65	4,79
Liderança	3	4,47	0,78	3,82	1,09	9,83	3,76
Negociação	3	4,35	0,92	3,59	1,12	10,29	4,06

**Fonte:** dados de pesquisa

A “competência política” aparece em seis ementas, com 4,17% de frequência, e em dois projetos pedagógicos. Com uma média significativa, indicando sua importância para o trabalho, essa competência demonstra uma média de 3,17, mais próxima de 3, que faz referência a uma média utilização pelos respondentes.

Assim, dentro desse fator, existe consonância entre o indicador importância e a academia, uma vez que essa é a competência mais apontada pela academia dentro desse fator, sendo ainda considerada relevante para o trabalho. Contudo, a média da utilização apresentada e com o maior IPT sugere que essa competência precisa ser mais bem desenvolvida pela academia. Essa competência vem ampliar a capacidade do profissional que era somente técnico. A importância dessa competência para o profissional é apresentada por Paiva e Melo (2008), e, dentro das especificidades do serviço público, essa competência é apontada por Keinert (1994), Virtanen (2000) e Osório (2005) e, também, pela pesquisa realizada por Pereira (2010).

As competências “liderança” e “negociação”, indicadas na proposta das DCN para o curso de Administração Pública e por Keinert (1994), Denhardt (1999) e Awortwi (2010), apresentaram médias superiores a 4 para a importância e médias superiores a 3,5 para a

utilização, sinalizando que são postas em prática. Ainda, mesmo com uma frequência menor, ambas aparecem em um e dois projetos pedagógicos, respectivamente, e em três ementas.

Nesse fator, quanto maior a média para o grau de importância, maior foi a média para o grau de utilização. Todas as competências são referenciadas nos projetos pedagógicos e nas ementas, contudo com uma frequência menor. Então, existe a consciência da importância dessas competências pela academia, apesar de não estarem intensamente presentes nos projetos pedagógicos e ementas, sugerindo-se que pode ser mais amplamente contemplada.

A Tabela 30 apresenta os resultados do fator “Lidar com problemas e mudanças” quanto à relação entre academia e prática.

**Tabela 30** - Relação entre academia e prática: Lidar com problemas e mudanças

Competências	Projeto/Ementa	Importância		Intensidade de Uso		IPT	
		Média	Desvio Padrão	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão
Identificar problemas	4	4,59	0,67	3,99	0,87	9,55	3,59
Resolver problemas	3	4,56	0,74	3,82	0,96	10,78	3,79
Lidar com mudanças	1	4,16	0,92	3,58	1	9,83	3,63

**Fonte:** dados de pesquisa

A capacidade para “identificar problemas” é apontada na proposta das DCN para o curso de Administração Pública, e a importância de “resolver problemas” também é lembrada na DCN e por Denhardt (1999), aparecendo essas duas competências em dois projetos pedagógicos e em quatro e três ementas, respectivamente. Ambas são competências avaliadas como muito importantes para o ambiente de trabalho, com médias superiores a 4,5, e sendo postas em prática. O menor domínio dos respondentes está em “resolver problemas”.

A competência “lidar com mudanças”, recomendada por Keinert (1994) e Kettl (2001) e presente na proposta das DCN para o curso de Administração Pública, é importante para o trabalho e utilizada na prática pelos respondentes; porém essa competência é apontada em dois projetos pedagógicos e somente em uma ementa.

Para as três competências desse fator, as médias da importância estão acima de 4 e em consonância com as médias de utilização, isto é, quanto mais importante, mais está sendo colocada em prática. Existe convergência entre academia e prática, mas com uma frequência menor representada pelas ementas.

Os resultados do fator “Ética”, quanto à relação entre academia e prática, são apresentados na Tabela 31, a seguir.

**Tabela 31** - Relação entre academia e prática: Ética

Competência	Projetos/ Ementas	Importância		Intensidade de Uso		IPT	
		Média	Desvio- Padrão	Média	Desvio- Padrão	Média	Desvio- Padrão
Ética	4	4,89	0,43	4,66	0,6	8,10	3,19

**Fonte:** dados de pesquisa

A competência “ética”, enfatizada por Cheetham e Chivers (1996, 1998) e Paiva e Melo (2008), e ainda nos trabalhos de Ferreira (1996), Keinert (1994), Denhardt (1999), Virtanen (2000) e Teixeira (2006), e também presente na proposta de DCN para o curso de Administração Pública, encontra-se presente em dois projetos pedagógicos e em quatro ementas. É uma competência considerada muito importante e muito utilizada pelos respondentes, estando em convergência com a proposta da academia, indicando, ainda, um alto domínio por parte dos pesquisados.

A ética é uma competência relevante apontada na literatura e fundamental para o contexto do setor público, conforme autores citados anteriormente. Existe uma harmonia entre a literatura, o contexto prático e as propostas dos projetos pedagógicos. Apesar de ser uma competência apontada pelos projetos pedagógicos, essa não aparece com uma frequência alta dentro das ementas, talvez em virtude das peculiaridades do ensino dessa disciplina.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: É possível pensar na relação entre a academia e as práticas de competências?**

Diante de um ambiente em constantes transformações, com a passagem da noção de qualificação por uma de competência no trabalho, com a inserção do conceito de competência na formação dos egressos por meio das DCN para os cursos de graduação, além da necessidade de um novo modelo de gestão pautado nos princípios da “*New Public Management*”, que vem requerer um profissional capacitado para a gestão pública, este estudo verificou se existe uma sintonia entre a formação de competência pela academia e as práticas do trabalho, a partir da visão do gestor público.

Por meio desta pesquisa, procurou-se responder ao seguinte problema: quais são as contribuições da academia, na formação de competência, ao preparar bacharéis em administração para atuar nas organizações públicas?

O perfil do entrevistado caracteriza-se por ser metade do sexo masculino e metade do sexo feminino, prevalecendo a idade de até 29 anos a até 49 anos, sendo 60,6% dos entrevistados funcionários de órgãos federais, os quais representam dezessete estados brasileiros. Ainda, a maioria (75,2%) desses possui experiência na iniciativa privada (médias quatro anos). Em média, os respondentes apresentam sete anos de experiência no serviço público, metade exerce função gerencial. Dos que exercem função gerencial, metade possui formação em administração, considerando as diversas ênfases e administração/gestão pública, e a outra metade tem formação diferente da linha de concentração em administração.

Quanto à formação em graduação, existe uma pequena parcela que é formada diretamente para atuar no serviço público, indicando que a maioria dos pesquisados da amostra são servidores com formação em administração ou outra área de concentração que não estão direcionados para as especificidades do serviço público. Esses dados trazem à tona a reflexão de que existe uma deficiência na formação de profissionais para atender às particularidades da gestão pública. Entretanto, ainda ressalta-se que as indicações desses resultados podem ser minimizados, uma vez que alguns gestores realizam cursos específicos para realizarem suas tarefas. Ainda, contribuindo para o objetivo da pesquisa, a maioria dos entrevistados possui formação em administração, considerando as diversas ênfases, frente aos pesquisados com outra formação superior/função gerencial. A maioria dos entrevistados (75,2%) apresenta qualificação além da graduação, constituindo um perfil de entrevistados bastante qualificado.

Sob a perspectiva do indicador “grau de importância da competência” para o contexto de trabalho, constatou-se que 29 competências foram apontadas pelos respondentes como “muito importante” e apenas uma como “importante”. Ainda, a partir da análise da média, observa-se que a média (1 a 5) ficou acima de 4, sinalizando que existe a necessidade de desenvolver e formar tais competências para atender o contexto de trabalho do serviço público, confirmando a importância das habilidades humana, profissional e política apontadas por Keinert (1994), convergindo, ainda, com as ideias apresentadas no referencial teórico, associadas na discussão dos resultados. As competências com maior frequência foram “comprometimento”, “ouvir” e “ética”, que realmente mostram-se coerentes com o contexto do serviço público.

Do ponto de vista do indicador “grau de utilização da competência” no contexto de trabalho, as respostas ficaram entre “uso muito” (10 competências) e “uso” (20 competências), indicando que existe uma coerência entre grau de importância e grau de utilização, confirmando que, além de serem importantes, as mesmas também são utilizadas, ou seja, essas competências são postas em ação. Contudo, ressalta-se que a maioria das competências é “utilizada”, em vez de “muito utilizada”; e, além disso, o nível de projeção (frequência) das competências (importância) foi maior que o nível de utilização, ou seja, pode ser que exista uma maior necessidade de capacitação para que, então, essa competência seja melhor utilizada na prática. A importância da necessidade e capacidade efetiva de entrega é uma condição para construção de competências. As competências com maior grau de utilização foram “comprometimento”, “ouvir” e “ética”, resultado coerente com a avaliação em termos de importância.

No que se refere ao “grau de domínio dos respondentes”, no qual foi calculado o Índice de Necessidade de Capacitação, observa-se que o IPT, que poderia variar entre 1 e 25, sendo, quanto maior o IPT, maior a necessidade, verifica-se que, para todas as competências, o IPT ficou abaixo da média (12,5). O menor domínio dos respondentes está para as competências “competência política” (11,65), “resolver problemas” (10,78) e “cidadania e democracia” (10,70). Contudo, conclui-se que, de modo geral, os respondentes possuem um bom domínio das competências, apesar de ainda existir uma necessidade de treinamento.

Ao estabelecer uma relação entre os três indicadores avaliados, constata-se que existe coerência, na visão dos respondentes, para a maioria das competências, pois aquelas consideradas “muito importante” são usadas na prática e, ainda, esses respondentes apresentam um bom domínio em relação às mesmas. As competências com maior domínio apontadas pelos respondentes foram “ouvir”, “cooperação”, “responsabilidade” e “ética”,

mostrando, nesse caso, coerência entre importância, utilização e domínio. Contudo, para algumas competências, a relação entre os três indicadores não é tão linear como, por exemplo, nos casos de “cidadania e democracia” e “competência política”, que são competências relevantes no contexto do serviço público.

Por meio da análise fatorial, as variáveis do questionário, que consistem nas 30 competências, foram agrupadas em seis fatores que explicam 67,626% da variância total. O *Alfa de Cronbach* (0,950) indica que a confiabilidade dos dados pode ser considerada excelente. Os grupos identificados foram denominados como: Gestão Estratégica, Desenvolvimento e Formação do Profissional, Gestão Comportamental, Processos de Mediação e Negociação, Lidar com Problemas e Mudanças, e Ética.

Foram analisados três projetos pedagógicos, nos quais, apenas três competências não se encontram presentes, sendo elas: “administrar conflitos”, “desenvolver novos profissionais” e “ouvir”. Das 144 ementas avaliadas, a maioria delas (74,31%) aponta a formação de competências. Não foram identificadas nas ementas as seguintes competências: “comprometimento”, “desenvolvimento da capacidade substantivo/crítica”, “desenvolvimento da capacidade técnica/instrumental”, “desenvolvimento de novos profissionais” e “ouvir”. Contudo, ressalta-se que os projetos pedagógicos e ementas se complementam. Assim, algumas competências não apontadas nas ementas constam do projeto pedagógico e vice-versa. Das 30 competências, duas não foram identificadas nem nos projetos pedagógicos e nem nas ementas, sendo elas: “ouvir” e “desenvolvimento de novos profissionais”. Contudo se torna necessário fazer a reflexão de como seria abordado tais competências dentro do projeto pedagógico e ementas, uma vez que a competência “ouvir” está relacionada a uma habilidade e atitude a ser desenvolvido dentro do contexto comportamental. Já a competência “desenvolver novos profissionais” refere-se à competência do indivíduo que é resultado do que foi desenvolvido no curso como um todo.

Com a análise dos projetos pedagógicos e das ementas, verificou-se que existe uma preocupação, por parte da academia, em formar competências, uma vez que a maioria das competências aparece tanto nos projetos pedagógicos (mínimo em um projeto) como nas ementas. Entretanto, incorporar essa necessidade de desenvolvimento de competências nos projetos para atender às DCN não é uma medida suficiente para que aconteça a mudança do *status quo*. São necessárias transformações significativas no que concerne ao modo de pensar dos envolvidos no contexto, além da necessidade de mudança na forma de desenvolver e conduzir o processo de ensino, rompendo com padrões atuais preestabelecidos, e buscando estabelecer a relação entre as diversas competências formadas em disciplinas isoladas.

Ainda, a partir dos grupos identificados, tentou-se estabelecer uma relação entre a academia e a prática com a finalidade de responder ao objetivo geral da pesquisa, que consiste em avaliar o nível de coerência dos projetos pedagógicos e ementas em relação à formação de competências necessárias para o bom desempenho na prática profissional.

No grupo Gestão Estratégica, o qual é composto por sete competências, todas essas são apontadas em projetos pedagógicos e ementas de duas ou três instituições avaliadas. Todas as competências desse fator foram avaliadas como “muito importante” e, ainda, com um grau de utilização “uso” e “uso muito”. Esse foi o grupo com maior número de competências apontadas nas ementas, totalizando 82 ementas. As competências que mais se destacaram em relação à importância (média) foram “visão estratégica” e “visão crítica”, sendo essas as mais frequentes nas ementas. A competência com menor domínio, na visão do respondente, é “visão estratégica”, e aquelas menos apontadas nas ementas são “inovação” e “criatividade”. Verifica-se que existe a preocupação da academia em formar competências consideradas relevantes para a prática profissional dentro desse fator, uma vez que essas são apontadas nos projetos pedagógicos e ementas. Contudo, ressalta-se que, apesar de muito apontada nas ementas, a competência “visão estratégica” indicou maior necessidade de capacitação. Pode-se sugerir que, talvez, a forma de ser abordada e ensinada essa competência necessite de uma reorientação por parte da academia.

Para o grupo composto por dez competências e denominado de Desenvolvimento e Formação do Profissional, verifica-se que nove competências são apontadas em algum projeto pedagógico e/ou ementas. Essas competências estão presentes em 73 ementas, indicando uma alta atenção por parte da academia. Nesse grupo, apenas a competência “desenvolver novos profissionais” não foi identificada como formada pela academia. Mais uma vez, todas as competências são tidas como “muito importante”, sendo “utilizadas” ou “muito utilizadas” no dia a dia do trabalho. As competências apontadas como mais importantes (maiores médias) para o contexto prático foram “responsabilidade” e “comunicação”; já as mais apontadas pela academia são “utilizar CHAs”, “cidadania e democracia” e “comunicação”. Entretanto, apesar de muito treinada pela academia, a competência “cidadania e democracia” apresentou maior necessidade de desenvolvimento pelos respondentes. Pode-se concluir, ainda, que existe interação entre academia e prática dentro desse fator, pois, com exceção da competência “desenvolver novos profissionais”, todas as outras competências são relacionadas pela academia, além de serem percebidas como fundamentais para o trabalho, na visão dos respondentes.

No grupo Gestão Comportamental, com seis competências, apenas a “ouvir” não se mostra presente nos projetos pedagógicos ou ementas, sendo as outras cinco competências consideradas pela academia. Para esse fator, no total, foi apontada a formação de competências em doze ementas, sendo “sustentabilidade” aquela que mais aparece. Todas são consideradas como “muito importante”, ainda apresentando grau de utilização entre “uso” e “uso muito”. Já as competências avaliadas com as maiores médias para a importância foram “comprometimento” e “ouvir”. A competência considerada com menor domínio pelos respondentes é a competência “sustentabilidade”, que foi a mais apontada pela academia, ou seja, pode haver uma deficiência no modo como essa competência é desenvolvida. Somente propor o desenvolvimento da competência por meio das ementas não é suficiente, visto que são necessárias mudanças efetivas no processo de ensino. Apesar de as competências aparecerem com uma frequência menor nas ementas dentro desse grupo, pode-se observar a coerência existente entre academia e prática no que se refere à importância.

Para o grupo Processos de Mediação e Negociação, que contempla três competências, todas são indicadas, ou em algum dos projetos pedagógicos ou nas ementas, sendo avaliadas como “muito importante” e “utilizadas” dentro do contexto prático, mostrando convergência entre a proposta de formação da academia e a realidade de trabalho. A competência que mais aparece nas ementas é “competência política”; contudo, foi a que apresentou o maior IPT, ou seja, menor domínio dos respondentes. As competências desse fator estão presentes em doze ementas, o mesmo número de ementas que formam competências para o fator Gestão Comportamental. Contudo, nesse caso, o número de competências que compõem o fator é menor (3). Sendo assim, existe um indicativo maior de frequência nas ementas e uma preocupação mais evidente por parte da academia para esse fator. Ainda, ressalta-se que a forma de desenvolver tais competências precisa ser repensada, afinal não estão chegando ao resultado esperado junto às práticas dos respondentes ao instrumento de pesquisa.

Em relação ao fator “Lidar com Problemas e Mudanças”, as três competências são apontadas em projetos pedagógicos e ementas, tendo sido avaliadas como “muito importante” e “utilizadas”, estabelecendo coerência entre a academia e prática. A competência que mais aparece nas ementas é “identificar problemas”, e com maior necessidade de capacitação, “resolver problemas”. Esse fator, se comparado ao fator “Processos de Mediação e Negociação”, que apresenta o mesmo número de competências, aparece menos frequente nas ementas, uma vez que as competências desse grupo estão presentes em oito ementas.

Por último, tem-se o grupo Ética composto apenas pela competência “ética”, porém de fundamental importância para o serviço público. Considerado como “muito importante” e

“muito usado”, o IPT indica pouca necessidade de treinamento. O mesmo é desenvolvido pela academia, sendo apontado em projetos pedagógicos e, ainda, em quatro ementas.

De modo geral, respondendo ao objetivo geral da pesquisa, pode-se inferir que os projetos pedagógicos e ementas das disciplinas dos cursos de graduação em Administração Pública com nota cinco no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) mostram-se coerentes com a formação de competências necessárias para o bom desempenho na prática profissional, pois as competências consideradas relevantes na visão dos respondentes (muito importante) são apontadas nos projetos pedagógicos e/ou ementas. Desse modo, das 30 competências, somente duas não foram identificadas nem nos projetos pedagógicos e nem nas ementas, sendo elas: “saber ouvir” e “desenvolvimento de novos profissionais”.

Assim, respondendo ao problema de pesquisa, verifica-se que as contribuições da academia, nos casos dos cursos estudados, na formação de competências estão direcionadas no sentido de identificar e apontar, em seus projetos pedagógicos e ementas, competências necessárias para o contexto prático, e que são contempladas na formação do aluno pela academia, para que bacharéis em administração possam atuar de uma melhor forma nas organizações públicas.

Contudo, apesar de os projetos já apresentarem algumas propostas em relação ao processo de ensino voltado para competência, não se identificou, por meio desses projetos e ementas, uma mudança efetiva nas ações da academia no sentido de atender realmente o conceito de CHA's em ação. Não foi possível perceber quando ou como os currículos fazem os alunos estabelecerem a relação entre as competências, pois essas são pontuadas em disciplinas isoladas nas ementas, não caminhando na direção de integração entre competências, o que é fundamental dentro da abordagem da competência. Constata-se que o ensino ainda é bastante pautado na transmissão do conhecimento e pouco voltado para a capacidade substantiva e crítica.

Superar a educação por meio de disciplinas isoladas já se torna uma preocupação da academia, tendo sido essa um aspecto observado nas análises. Contudo, ainda não existem ações abrangentes na implementação da inter/transdisciplinaridade.

Alguns resultados confirmam essas fragilidades da academia, como, por exemplo, o fato de, nos seis grupos, verifica-se que, em quatro deles, as competências mais enfatizadas nas ementas (maior frequência) são aquelas que carecem de um maior desenvolvimento, na visão dos respondentes. As competências “visão estratégica”, “cidadania e democracia”,

“sustentabilidade” e “competência política” são as mais frequentes nas ementas por fator, sendo, também, as competências com menor domínio pelos respondentes.

As competências “cidadania e democracia”, “sustentabilidade” e “competência política”, que apresentaram o maior índice de necessidade de treinamento, são competências particularmente importantes para o contexto do serviço público, pois são competências que buscam o equilíbrio entre as relações governo e sociedade na busca de melhores resultados. Ainda, essas são competências que devem ser efetivamente formadas pela academia. Contudo, ressalta-se que, como já pontuado nas limitações do trabalho, os respondentes não são, em sua maioria, formados em administração pública, como relevou a análise do perfil dos entrevistados.

Dentro do contexto prático, essas limitações podem ser verificadas, uma vez que o nível de importância da competência percebida pelos respondentes (frequência) é maior que o grau de utilização dessa competência na prática. Ainda, o índice de prioridade de treinamento (IPT) aponta que existe um percentual de necessidade de desenvolvimento dessas competências, o que confirma, mais uma vez, que, apesar de as competências estarem presentes nos projetos pedagógicos e ementas, essas precisam ser mais bem trabalhadas.

Na prática, as competências de valor, as quais orientam a ação humana, se destacaram com um nível de consenso maior em relação à importância e intensidade (maior frequência), na visão dos respondentes, se comparadas com as competências instrumentais. Competências como “ética”, “responsabilidade”, “ouvir”, “comprometimento” foram destaque na prática, e, também, para essas competências comportamentais, o nível de domínio dos respondentes foi considerado maior. Contudo, na visão da academia, as competências que mais aparecem nos projetos pedagógicos e ementas se referem a competências funcionais, como pode ser observado no grupo Gestão Estratégica, o qual envolve competência de planejamento, formulação de estratégias, tomada de decisão, entre outras, sendo também mais frequentes nas ementas.

Desse modo, não basta apenas a academia inserir tais competências nos projetos e ementas, pois as mesmas precisam repensar o modo de ensino. Concorde-se neste estudo que é necessário repensar os programas, as didáticas utilizadas, o modo de avaliação, o ofício tanto do professor quanto do aluno e a estrutura de funcionamento das classes e da escola como um todo.

Quanto à característica da administração pública após 1990, período paradigmático apontado por Keinert (1994), e que integra a capacidade política aliada à competência técnica, ainda não foi possível verificar essa efetividade na prática, por meio deste estudo, até mesmo

porque a competência política foi a que apresentou a menor frequência de intensidade de uso se comparada às outras competências. De modo geral, os resultados confirmam já ser possível pensar no campo da administração pública a partir de correntes Pluralista e do Novo Serviço Público; contudo, ainda existe um predomínio da concepção funcionalista (objetiva).

Os resultados deste estudo ainda confirmam pontos positivos e avanços com a adoção da lógica de competência no ensino. Entretanto, os resultados mostram que a inserção da noção de competência ainda não caracteriza uma real transformação no processo de ensino-aprendizagem naqueles projetos pedagógicos e ementas estudadas.

Enfim, pode-se constatar que as instituições estão caminhando para atender à proposta de formação de competências, porém existem deficiências, as quais devem ser corrigidas para que a educação passe a ser pautada efetivamente na formação de competências, convergindo com autores consultados na literatura e com as DCN.

Como proposta de melhoria, sugere-se que seja socializada e compartilhada a importância do desenvolvimento de competências no contexto atual. Somente após efetivar a mudança de significado, indo além de seguir normas ou modismos, é que se deve pensar na revisão do processo, outras posturas e práticas para além da lógica funcionalista.

Assim, a partir dos resultados desta pesquisa, propõe-se que a academia volte o olhar para a inter/transdisciplinaridade, para a qualificação do seu corpo docente. Ainda, implemente algumas propostas, como atividades complementares, utilização e desenvolvimento de novas metodologias de ensino, o respeito as diferenças entre os alunos, buscando a capacidade substantiva e crítica de cada um, pois esses são pontos essenciais na formação de competências.

Para trabalhos futuros, sugere-se ir além dos projetos pedagógicos e ementas e realizar entrevistas com professores e coordenadores, bem como com egressos desses cursos. Ainda, seria interessante ampliar o número de cursos analisados, buscando cursos com diferentes notas no Enade, possibilitando integrar diversas realidades existentes na educação brasileira.

## REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. L. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 41, p. 67-86, jun/2007. Edição Especial Comemorativa.
- \_\_\_\_\_. Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. In: BRESSER PEREIRA, L. C; SPINK, P (Coord.). **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. Tradução de Carolina Andrade. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001. p.173-199.
- ANDION, C. Por uma nova interpretação das mudanças de paradigma na administração pública. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v.10, n.1, p. 1-19, mar. 2012.
- ANDRADE, M. M. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- AWORTWI, N. Building new competencies for government administrators and managers in an era of public sector reforms: the case of Mozambique. **International Review of Administrative Sciences**, Bruxelles, v. 76, n. 4, p. 723-748, 2010.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N.C. Qualidade, Quantidade e Interesses do Conhecimento. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 17-36.
- BAUER, M. W. Análise de Conteúdo Clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 189-217.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BORGES-ANDRADE, J. E.; LIMA, S. M. V. Avaliação de Necessidades de Treinamento: Um Método de Papel Ocupacional. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, RJ, v. 12, n. 54, p. 6-22, 1983.
- BRASIL. Presidência da República Federativa do Brasil. **Decreto Nº 5.707**, de 23 de Fevereiro de 2006. 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: 30 mai. 2011 às 15:20.
- BRASIL. Presidência da República Federativa do Brasil. **Parecer Nº 776**, de 3 de Dezembro de 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0776.pdf> >. Acesso em: 29 set. 2011 às 14:00.
- BRASIL. Presidência da República Federativa do Brasil. **Parecer Nº CNE/CES 583**, de 4 de Abril de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2011 às 15:40.
- BRASIL. Presidência da República Federativa do Brasil. **Parecer Nº CNE/CES 266**, de 10 de dezembro de 2011. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15152&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15152&Itemid=866)>. Acesso em: 05 jan. 2011 às 19:40.

BRASIL. Presidência da República Federativa do Brasil. **Resolução Nº 4**, de 13 de Julho de 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf)>. Acesso em: 22 set. 2011 às 18:00.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Departamento de Gestão dos Sistemas e Informações das Estruturas e da Força de Trabalho Secretaria de Gestão Pública**. Disponível em: <<http://www.planejamento.gov.br/acessoainformacao>>. Acesso em: 25 Jan. 2012 às 15:15

BRASIL. **Diário Oficial Da União**. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=15&data=14/11/2011>> . Acesso em: 05 dez. 2011 às 8:30.

BRASIL. Ministério da Educação. **e-MEC**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 28 mar. 2012 às 20:30.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=313&id=181&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=313&id=181&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 18 abr. 2012 às 14:14.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enade>>. Acesso em: 18 abr. 2012 às 14:33.

BRASIL . Escola Nacional De Administração Pública. Disponível em: <<http://www.enap.gov.br/>>. Acesso em: 21 mai. 2012 às 21:00.

BRESSER PEREIRA, L. C. Da Administração Pública Burocrática à Gerencial. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 47, n. 1, p. 1-28, jan./abr. 1996.

\_\_\_\_\_. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: BRESSER PEREIRA, L. C; SPINK, P (Coord.). **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. Tradução de Carolina Andrade. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001. p.21-38.

\_\_\_\_\_. Da administração pública burocrática à gerencial. In: BRESSER PEREIRA, L. C; SPINK, P (Coord.). **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. Tradução de Carolina Andrade. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001, p. 237-270.

BOYATZIS, R. **The competent manager**: a model for effective performance. New York: Wiley, 1982.

BRUNO-FARIA, M. F; BRANDÃO, H. P. Competências Relevantes a Profissionais da Área de T&D de uma Organização Pública do Distrito Federal. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v.7, n.3, p.35-56, 2003.

CAPES. Disponível em:<<http://capes.gov.br/duvidas-frequentes/62-pos-graduacao/3019-quais-os-tipos-de-pos-graduacao-existem-e-quais-as-suas-diferencas>> Acesso em: 30 jun. 2012 às 14:39.

CAPES. Diretoria de Programas e Bolsas no País – DPB. **EDITAL PRÓ-ADMINISTRAÇÃO Nº 09/2008**. (2008). Disponível em: <[http://www.anpad.org.br/diversos/pcda/pcda\\_edital\\_proadministracao\\_2008.html](http://www.anpad.org.br/diversos/pcda/pcda_edital_proadministracao_2008.html)>. Acesso em: 28 mar. 2012 às 19:00.

CAMPOS, E. **Sociologia da Burocracia**. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

CARDOSO, F. H. Reforma do Estado. In: BRESSER PEREIRA, L. C; SPINK, P (Coord.). **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. Tradução de Carolina Andrade. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001, p.16-19.

CASTRO, P. M. R.; BORGES-ANDRADE, J. E. Identificação das Necessidades de Capacitação Profissional: O Caso dos Assistentes Administrativos da Universidade de Brasília. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 96-108, jan./fev./mar. 2004.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. Towards a holistic modelo of professional competence. **Journal of European Industrial Training**, Bradford, v.20, n.5, p. 20-30, 1996.

\_\_\_\_\_. The reflective (and competence) practitioner. A model of professional competence with seeks to harmonise the reflective practitioner and competence based approaches. **Journal of European Industrial**, Bradford, v.22, n.7, p.-267-276, 1998.

COELHO, F. **Educação Superior, Formação de Administradores e Setor Público: um estudo sobre o ensino de administração pública – em nível de graduação – no Brasil**. 2006. 151f. Tese (Doutorado em Administração de Empresas) - Fundação Getulio Vargas, São Paulo, 2006.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. Disponível em: <<http://www2.cfa.org.br/>>. Acesso em: 28 abr. 2012 às 18:14

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Luciana Oliveira Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DENHARDT R. B. The future of public administration. **Public Administration & Management**, [S.l.], v.4, n.2, p. 279-292, 1999.

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

FACEBOOK. Disponível em: <<http://www.facebook.com/facebook>>. Acesso em: 01 mai. 2012 às 20:15.

FERREIRA, C. M. M. Crise e reforma do Estado: uma questão de cidadania e valorização do servidor. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v.120, n.3, p.5-33, set/dez. 1996.

FISCHER, T. Administração Pública como área de conhecimento e ensino: a trajetória brasileira. **Revista de Administração de Empresas**, Rio de Janeiro, v.24, n.4, p. 278-288, out/dez. 1984.

FLEURY, M. T.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v.5, p. 183-196, 2001. Edição especial.

GALVÃO, V. B. A.; SILVA, W. R.; SILVA, A. B. O. Desenvolvimento de Competências Gerenciais nas Escolas Públicas Estaduais. In: ENCONTRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E GOVERNANÇA, 4., 2010, Vitória. **Anais...** Vitória: ANPAD, 2010. 1 CD Rom.

HAIR JUNIOR, J. F.; BABIN, B.; MONEY, A. H.; SAMOUEL, P. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Tradução de Lene Belon Ribeiro. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HAIR JUNIOR, J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L. **Análise multivariada de dados**. 6. ed. Tradução de Adonai Schlup Sant'Anna. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HOOD, C. A public management for all seasons? **Public Administration**, London, v.69, p.3-19, 1991.

HORTON, S. Introduction – the competency movement: its origins and impact on the public sector. **The International Journal of Public Sector Management**, Bradford, v.13, n.4, p.306-318, 2000.

KEINERT, T. M.M. Os Paradigmas da Administração Pública no Brasil (1900-92). **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.34, n.3, p.41-48, mai/jun.1994.

\_\_\_\_\_. **Administração pública no Brasil: crises e mudanças de paradigmas**. 2. ed. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2007.

KETTL, D. F. A revolução global: reforma da administração do setor público. In: BRESSER PEREIRA, L. C; SPINK, P (Coord.). **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. 4. ed. Tradução de Carolina Andrade. Rio de Janeiro: FGV, 2001, p.75-121.

KILIMNIK, Z. M; SANT'ANNA, A. S; LUZ, T. R. Competências profissionais e modernidade organizacional: coerência ou contradição? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.44, p. 10-21, 2004. Edição Especial Minas Gerais

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

LINKEDIN. Disponível em: <<http://br.linkedin.com/>>. Acesso em: 01 mai. 2012 às 19:35.

MACHADO, M. **O ensino de administração pública no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1966.

McCLELLAND, D. C. Testing for competence rather than for intelligence. **American Psychologist**, Washington, p.1-14, jan. 1973.

McLAGAN, P. A. Competencies: the next generation. **Training and Development**, Alexandria, v. 51, n.5, p.40-47, may. 1997.

MIRABILE, R. J. Everything You Wanted to Know About Competency Modeling. **Training & Development**, Alexandria, v.51, n.8, p. 73-77, 1997.

MORAES, V. V; BORGES-ANDRADE, J. E; QUEROGA, F. Construção e validação de medida para diagnóstico de competências relativas às funções de prefeito(a) e secretário(a) municipal. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v.45, n.5, p.1445-1461, 2011.

MOTTA, P. R. A modernização da administração pública brasileira nos últimos 40 anos. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, p.87-96, jun.2007. Edição Especial Comemorativa.

NOORDEGRAAF, M. Professional sense-makers: managerial competencies amidst ambiguity. **The International Journal of Public Sector Management**, Bradford, v.13, n.4, p.319-332, 2000.

NUNES, S.C.; BARBOSA, A.C.Q. A Inserção das Competências no Curso de Graduação em Administração: Um Estudo em Universidades Brasileiras. In: ENCONTRO DA ANPAD, 27., 2003, Atibaia. **Anais...** Atibaia: ANPAD, 2003.CD Rom.

NUNES, S.C. O Ensino em Administração com Base na Abordagem das Competências: Da Inserção no Projeto Pedagógico a Prática em Sala de Aula. In: ENCONTRO NACIONAL DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 33, 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPAD, 2009. CD Rom.

OSÓRIO, F. M. Novos Rumos da Gestão Pública Brasileira: dificuldades teóricas ou operacionais? **Revista Eletrônica sobre a Reforma do Estado**, Salvador, n.1, mar./abr./mai. 2005. Disponível em: <<http://www.direitodoestado.com.br>>. Acesso em: 01 jun. 2011 às 19:40.

PAIVA, K. C. M; MELO, C. O. L. Competências, Gestão de Competências e Profissões: perspectivas de pesquisas. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v.12, n.2, p.339-368, abr./jun. 2008.

PANTOJA, M. J.; CAMÕES, M. R. de S.; BERGUE, S.T. **Gestão de Pessoas: bases teóricas e experiências no setor público**. Brasília: Enap, 2010.

PARRY, S. B. The quest for competencies. **Training**, Minneapolis, v.33, n.7, p.48-54, July 1996.

PATALAS-MALISZEWSKA, J.; HOCHMEISTER, M. Modeling Strategic-Knowledge-Resource Management Based on Individual Competencies in SMES. **Contemporary Economics**, [S.L], v.5, n.2, p.72-79, jun 2011.

PEREIRA, A. L. C. **De Lagarta a Borboleta: as competências em ação dos gestores técnico-administrativos das instituições federais de ensino superior do Nordeste brasileiro**. 2010. 162 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. The core competence of the corporation. **Harvard Business Review**, [S.1], v.68, n.3, p.1-17, may/june 1990.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

REICHARD, C. Experiments with New Teaching Models and Methods. **International Public Management Review**, [S.L], v.3, n.1, p.41-55, 2002.

RUAS, R. L; Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, R. L.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005. p.34-54.

SANT'ANNA, A.S. Modelo de Competências e Formação de Administradores: Algumas Considerações. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 1., 2007, Recife. **Anais...Recife: ANPAD**, 2007. Disponível em CD Rom.

SANTOS, A.R. dos. **Metodologia Científica**: a construção do conhecimento. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&AB,2001.

SCHWANDT, T.A. Três posturas epistemológicas para investigação qualitativa. In: DENZIN, N.K e LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SEFIANI, N.; BOUMANE, A.; CAMPAGNE, J.; BOUAMI, D. Process of identifying competencies based on a functional approach. **International Journal of Engineering Science and Technology**, v.4, n.1, p.265-275, jan 2012.

TEIXEIRA, R. V. **Gestão de Competências**: uma análise de competências de gestores da câmara dos deputados. 2006. 140 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

TORRES, F.C et al. Desafíos y experiencias de evaluación en la formación basada en competencias en el contexto universitario. **Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias**, [S.l], v.2, n.8, p.116-147, 2011. Disponível em: <<http://www.educandus.cl/ojs/index.php/fcompetencias>>. Acesso em: 13 jun. 2011 às 19:00.

TWITTER. Disponível em: <<https://twitter.com/about>>. Acesso em: 01 mai. 2012 às 19:50.

VIRTANEN, T. Changing competences of public managers: tensions in commitment. **The International Journal Public Sector Management**, Bradford, v.13, n.2, p.333-341, 2000.

ZARIFIAN, P. Organização qualificante e modelos de competência: que razões? que aprendizagens? , **Revista Europeia de Formação Profissional**, CEDEFOP, p.5-10, 1995.

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

**APÊNDICE A** - Instrumento utilizado para o levantamento de dados aplicado aos Administradores Públicos.

**Apresentação**

Este questionário vem atender aos objetivos da pesquisa “**Competências do Administrador Público: a relação entre a academia e as práticas**”, referente à Dissertação de Mestrado em Administração da Universidade Federal de Uberlândia.

Para isso, gostaríamos de contar com a vossa colaboração para responder ao questionário que segue abaixo. Você não precisará se identificar para responder à pesquisa, estando garantido o sigilo no tratamento das informações.

**Para responder à pesquisa, é necessário ter a graduação em Administração (considerando as diversas ênfases), Administração Pública ou Gestão Pública e atuar no serviço público.**

O tempo estimado para responder ao questionário é de, aproximadamente, 10 minutos.

O questionário está dividido em (2) partes. A primeira parte refere-se ao perfil do entrevistado, e a segunda é composta por 30 competências, as quais devem ser avaliadas em relação a dois indicadores: a) importância da competência no seu contexto de trabalho; e b) sua necessidade de capacitação em relação à referida competência.

Marque apenas uma resposta para cada indicador.

Desde já, agradecemos a presteza e atenção, e colocamo-nos à disposição para qualquer dúvida a respeito da pesquisa.

Contato:

Taiza Bertoldi – [taizamg@hotmail.com](mailto:taizamg@hotmail.com)

**Perfil do Entrevistado****1. Sexo:**

- Sexo: Feminino  Masculino

**2. Idade:**

- Idade: Até 29 anos  De 50 a 59 anos  
 De 30 a 39 anos  Acima de 59 anos  
 De 40 a 49 anos

**3. Formação (Graduação)**

- Administração  Gestão Pública  
 Administração de Empresa  Administração com ênfase (RH, Marketing, Finanças, Logística)  
 Administração Pública  
 Outro (especifique)

**4. Tipo de IES em que você se Graduou**

- Pública  Particular

**5. Nível de escolaridade (indicar o grau mais alto e completo)**

- Ensino Superior  Mestrado  
 Especialização/MBA  Doutorado

**6. Unidade da Federação em que você trabalha**

UF:

Unidade da  
Federação:**7. Em que ano você ingressou no serviço público?**Ano (Ex.: 2005): **8. Antes de ingressar no serviço público, atuou na iniciativa privada por quanto tempo? (Caso não tenha atuado, informe 0 - zero).**Tempo   
de  
iniciativa  
privada  
(anos)

**9. Exerce função gerencial?**

- Sim  Não

**10. Há quanto tempo exerce a função gerencial?**

Tempo   
(anos)

**11. Em qual nível da administração pública você trabalha?**

- Federal  Municipal  
 Estadual  Sociedade de Economia Mista

**12. Em qual instituição você trabalha? (Ex.: Prefeitura de Uberlândia)**

**Questionário** - As questões a seguir devem ser respondidas, assinalando-se o grau de importância da competência para o seu trabalho, o grau de intensidade de uso da competência no seu trabalho, e o seu grau de domínio em relação às competências descritas:

**Importância para o seu trabalho:**

1. Sem importância
2. Pouco importante
3. Importância Média
4. Importante
5. Muito importante

**Intensidade de uso no seu trabalho**

0. Não Uso
1. Baixo Uso
2. Médio Uso
3. Uso
4. Uso Muito

**Seu domínio em relação à competência:**

0. Não domino
1. Possuo pouco domínio
2. Possuo domínio médio
3. Domino quase totalmente
4. Domino completamente

	Competências	Importância para o seu trabalho:					Intensidade de uso no seu trabalho:					Seu domínio em relação a competência:				
		0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4
1	Ter capacidade para planejar, implementar, monitorar e avaliar políticas, programas, planos e projetos públicos, sempre comprometido com a manutenção e respeito às regras e valores democráticos.															
2	Ter visão estratégica, considerando a especificidade do serviço público, vinculando-se às leis, políticas, programas e projetos da instituição pública.															
3	Formular estratégias, definir metas e ações na sua área de atuação, mesmo quando os recursos são escassos para o serviço público, considerando democraticamente os anseios e as demandas da sociedade.															
4	Ter visão crítica, sendo capaz de avaliar os projetos e atividades de trabalho com a finalidade de promover melhorias.															
5	Ter criatividade para gerar novas ideias, indo além do saber fazer, contribuindo para propor melhorias no processo de trabalho e na resolução de problemas.															





