

Fabiana Aparecida Mafra Reisch

**TRILHAS DE APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS GERENCIAIS: UM ESTUDO DE CASO NO
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE-IFC**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Administração Universitária.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Baptista Lopez Dalmau.

Coorientadora: Prof.(a) Dra. Kelly Cristina Benetti Tonani Tosta

Florianópolis
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Reisch, Fabiana Aparecida Mafra
Trilhas de aprendizagem e o desenvolvimento de
competências gerenciais: : um estudo de caso no
Instituto Federal Catarinense-IFC / Fabiana
Aparecida Mafra Reisch ; orientador, Marcos
Baptista Lopez Dalmau, coorientadora, Kelly
Cristina Benetti Tonani Tosta, 2019.
212 p.

Dissertação (mestrado profissional) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio
Econômico, Programa de Pós-Graduação em Administração
Universitária, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Administração Universitária. 2. Administração
Universitária. 3. Competências. 4. Desenvolvimento
de Competências Gerenciais. 5. Trilhas de
Aprendizagem. I. Dalmau, Marcos Baptista Lopez .
II. Tosta, Kelly Cristina Benetti Tonani. III.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de
Pós-Graduação em Administração Universitária. IV.
Título.

Fabiana Aparecida Mafra Reisch

**TRILHAS DE APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS GERENCIAIS: UM ESTUDO DE CASO NO
INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE-IFC**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre em Administração Universitária” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária.

Florianópolis, 17 de abril de 2019.

Prof. Cláudio José Amante, Dr.
Coordenador do Curso em exercício

Banca Examinadora:

Prof. Marcos Baptista Lopez Dalmau, Dr.
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Kelly Cristina Benetti Tonani Tosta, Dr.^a “videoconferência”
Coorientadora
Universidade Federal da Fronteira Sul

Prof.^a Marilda Todescat, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Narbal Silva, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Este trabalho é dedicado aos meus amores, Osni, Gabriela e Heloisa. E a todos que, assim como eu, acreditam em uma gestão de pessoas mais estratégica para a administração pública.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por tudo que me tem concedido nesta vida. Agradeço aos meus pais, Ana e Almiro in memoriam, (meu eterno mestre, gostaria que estivesse aqui para compartilhar desta conquista!) por tudo que me ensinaram, pelo exemplo e pelo amor.

Ao meu amado esposo, Osni, pelo companheirismo de longa data, pelo incentivo, paciência, compreensão e colaboração durante os dois anos do mestrado e para o desenvolvimento deste trabalho. Às minhas filhas, Gabriela e Heloísa, por dar sentido à minha caminhada e por entender a minha ausência nesse período. Às minhas irmãs, Cristiana, Luciana e Silvana, obrigada pelo apoio e carinho. Não poderia ter nascido numa família melhor.

Aos meus colegas da Diretoria de Gestão de Pessoas do IFC, Ana Clara, Anandra e Roni, pela participação, colaboração e incentivos durante esta jornada e aos demais colegas que sempre torceram por mim: é um prazer compartilhar os meus dias com vocês. Quero agradecer em especial minha amiga e parceira, Andréia, por ter segurado as pontas e ter possibilitado minha participação no mestrado. Sem você, com certeza, tudo teria sido mais difícil, obrigada!

Aos gestores do IFC, sujeitos da pesquisa, que aceitaram conceder a entrevista prontamente e contribuíram para o presente estudo. Ao Instituto Federal Catarinense, que, ao longo dos anos tem me propiciado aprendizado e experiência, contribuindo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. À Universidade Federal de Santa Catarina, pela oportunidade de aprendizado durante o mestrado.

Ao meu orientador Marcos Baptista Lopez Dalmau e a minha coorientadora, Prof.^a Dr.^a Kelly Cristina Benetti Tonani Tosta, pela confiança, pelas orientações e pelos incentivos. Ao Prof. Narbal e à Prof.^a Marilda, pela gentileza e disposição em aceitar o convite para fazer parte da banca examinadora e pelas contribuições a este trabalho. A todos os professores do PPGAU, que muito contribuíram com o meu desenvolvimento acadêmico, proporcionando reflexões e análises sobre a administração universitária.

Aos meus colegas da turma PPGAU 2017, pelas parcerias, troca de experiências e apoio.

Aos demais familiares e amigos pelo carinho e pela torcida.

“Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana”.

(Carl Jung)

RESUMO

Este estudo teve por objetivo estruturar um programa de desenvolvimento por competências, baseado no sistema de trilhas de aprendizagem, para gestores de nível intermediário da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRODIN) do Instituto Federal Catarinense – IFC. A presente pesquisa foi aplicada, de caráter predominantemente qualitativo, sendo classificada como descritiva. Apresentou características de uma pesquisa bibliográfica, documental, pesquisa de campo e estudo de caso. Para a coleta de dados, além da análise documental e bibliográfica, fez-se uso de entrevistas semiestruturadas e questionários. No total, foram aplicadas 07 (sete) entrevistas e 7 (sete) questionários. Para a análise dos dados ocorreu por meio da análise de conteúdo. Como resultado, as competências requeridas aos gestores intermediários da PRODIN/IFC foram identificadas e classificadas por categoria, divididas da seguinte forma: 15 (quinze) competências gerenciais na categoria competências intelectuais; 24 (vinte e quatro) competências gerenciais na categoria interpessoal; 08 (oito) competências gerenciais na categoria técnica; e, 10 (dez) competências gerenciais na categoria intrapessoal. Após a verificação do grau em que a competência é requerida e calculado a média percebe-se que todas as categorias analisadas pelos entrevistados são fortemente requeridas. Desta forma, é possível afirmar que as competências gerenciais inferidas foram validadas pelos gestores intermediários e pela Reitora do IFC, bem como, foram incluídas na estruturação do programa de desenvolvimento por competência. Para estruturar o programa proposto, foi considerada a realidade da instituição pesquisada, com vistas a contribuir efetivamente para o desenvolvimento dos gestores da PRODIN – IFC. Por fim, recomenda-se a efetiva implantação do programa proposto, o acompanhamento da execução, a avaliação da sua efetividade, bem como, estender a metodologia utilizada neste estudo para outros setores da instituição.

Palavras-chave: Administração Universitária. Desenvolvimento de Competências Gerenciais . Trilhas de Aprendizagem.

ABSTRACT

The objective of this study was to structure a competence development program, based on the learning Trails system, for intermediate level managers of the pro-rectory of Institutional Development (PRODIN) of the Federal Institute Catarinense – IFC. The present study was applied, of a predominantly qualitative nature, being classified as descriptive. It presented characteristics of a bibliographic research, documentary, Field research and case study. For data collection, in addition to documental and bibliographic analysis, semi-structured interviews and questionnaires were used. In total, 07 (seven) interviews and 7 (seven) questionnaires were applied. Data analysis was performed through content analysis. As a result, the competences required by the intermediary managers of PRODIN/IFC were identified and classified by category, divided as follows: 15 (fifteen) managerial competences in the category competences intellectual; 24 (twenty-four) managerial competences in the interpersonal category; 08 (eight) managerial competences in the technical category; And, 10 (ten) managerial competences in the Intrapersonal category. After verifying the degree to which competence is required and the average calculated, it is perceived that all categories analyzed by the interviewees are strongly required. Thus, it is possible to affirm that the managerial competences inferred were validated by the intermediary managers and the rector of the IFC, as well as were included in the structuring of the development program by competence. O structure the proposed program, it was considered the reality of the research institution, with a view to contributing effectively to the development of the managers of PRODIN – IFC. To structure the proposed program, it was considered the reality of the research institution, with a view to contributing effectively to the development of the managers of PRODIN – IFC. Finally, we recommend the effective implementation of the proposed program, the monitoring of the implementation, the evaluation of its effectiveness, as well as extending the methodology used in this study to other sectors of the institution.

Keywords: University Administration. Development of Managerial Competences. Learning Trails.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Interação entre três as dimensões da competência.....	44
Figura 2 - As três dimensões da competência	46
Figura 3 - Componentes da competência no trabalho.	47
Figura 4 - Como se forma o conhecimento que agrega valor.....	57
Figura 5 - Interação entre processos formais e informais de aprendizagem	65
Figura 6 - Modelo de aprendizagem experiencial	68
Figura 7 - Trilhas de aprendizagem.....	73
Figura 8 - Fluxo para a consecução da coleta e análise dos dados.....	88
Figura 9 - Mapa com as localidades dos <i>campi</i> do IFC.....	92
Figura 10 - Organograma da PRODIN.....	95
Figura 11 - Níveis de estruturação das trilhas de aprendizagem	118
Figura 12 – Composição de eixos e trilhas.....	118
Figura 13 – Exemplo de soluções de aprendizagem para uma trilha de aprendizagem	123
Figura 14 – Exemplo de diagnóstico individual de competências	132
Figura 15 – Relação entre as notas e os níveis	132
Figura 16 – Exemplo de construção da trilha de aprendizagem “Gestão de Equipes”	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Períodos paradigmáticos	34
Quadro 2 - Fases do conceito de competência	45
Quadro 3 - Proposições sobre a competência da pessoa no trabalho. ...	48
Quadro 4 - Classificação dos recursos de competências gerenciais.	50
Quadro 5 - Processo de aquisição e desenvolvimento de competências.	55
Quadro 6 - Marcos legais da capacitação e desenvolvimento profissional.....	58
Quadro 7 - As dimensões da aprendizagem.	61
Quadro 8 - Definições de aprendizagem consideradas experienciais....	69
Quadro 9 - Os três tipos de opções de aprendizagem.....	74
Quadro 10 - Vinculação dos sujeitos da pesquisa aos objetivos específicos	81
Quadro 11 - Escala Likert para medição de competências gerenciais requeridas.	84
Quadro 12 - Vinculação da coleta de dados e sujeitos da pesquisa aos objetivos específicos	85
Quadro 13 – Objetivos e categorias de análise.....	86
Quadro 14 - Categorias de competências gerenciais	87
Quadro 15 - Objetivos estratégicos e operacionais da PRODIN.....	96
Quadro 16 – Módulos do programa de recepção ao servidor.....	104
Quadro 17 - Competências intelectuais requeridas	109
Quadro 18 - Competências interpessoais requeridas.....	110
Quadro 19 - Competências técnicas requeridas.....	113
Quadro 20 - Competências intrapessoais requeridas.....	114
Quadro 21 – Processo de divisão de trilhas e realocação de competências	119
Quadro 22 – Carga horária por nível de desenvolvimento.	121
Quadro 23 – Sugestões de soluções de aprendizagem	125
Quadro 24 – Escala de avaliação.....	127
Quadro 25 – Pontuação por nível de desenvolvimento	127
Quadro 26 – Níveis de certificação	129
Quadro 27 – Enquadramento aos níveis de acordo com a notas obtidas	133
Quadro 28 – - Escala Likert para validação da proposta.....	137
Quadro 29 – Requisitos de validação do programa de desenvolvimento por competências.....	138

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Média geral em que cada categoria é requerida..... 116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP – Administração Pública
APF – Administração Pública Federal
CD – Cargo de Direção
DIDES – Diretoria de Desenvolvimento Institucional
DGP – Diretoria de Gestão de Pessoas
DTI – Diretoria de Tecnologia da Informação
FCC – Função Comissionada de Coordenação de Curso
FG – Função Gratificada
IES – Instituições de Ensino Superior
IFC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense.
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior.
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PDIG – Plano de Desenvolvimento Individual do Gestor
PE – Planejamento Estratégico
PNDP – Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal
PPGAU – Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária
PRODIN – Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	25
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA.....	25
1.2	OBJETIVOS	29
1.2.1	Objetivo geral	29
1.2.2	Objetivos específicos	29
1.3	JUSTIFICATIVA DA PESQUISA.....	29
1.4	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	32
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	33
2.1	ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E UNIVERSITÁRIA	33
2.1.1	Administração Pública	33
2.1.2	Administração Universitária	40
2.2	COMPETÊNCIAS	43
2.2.1	Competências gerenciais	49
2.2.2	Mapeamento de competências	52
2.2.3	Desenvolvimento de competências	54
2.3	APRENDIZAGEM.....	60
2.3.1	Aprendizagem gerencial	63
2.3.2	Trilhas de aprendizagem	71
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	77
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	77
3.2	SUJEITOS DA PESQUISA	79
3.3	COLETA DE DADOS.....	82
3.4	ANÁLISE DE DADOS.....	86
3.5	DELIMITAÇÕES DA PESQUISA	89
4	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	91
4.1	O INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - IFC.....	91

4.2	A PRÓ-REITORIA DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PRODIN) E AS COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS.	95
4.3	AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS NO IFC.....	101
4.4	COMPETÊNCIAS GERENCIAIS REQUERIDAS.....	107
4.5	PROPOSTA DE ESTRUTURAÇÃO DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO POR COMPETÊNCIAS.....	117
4.5.1	Etapas para estruturação do programa de desenvolvimento.....	117
4.5.1.1	Definição de eixos e trilhas de aprendizagem.....	117
4.5.1.2	Definição das soluções de aprendizagem.....	121
4.5.1.3	Definição de como mensurar o desenvolvimento das competências gerenciais	126
4.5.2	Etapas para o gestor compor as suas trilhas de aprendizagem.	131
4.5.2.1	Construindo um plano de desenvolvimento individual do gestor- PDIG.....	131
4.6	VALIDAÇÃO DA PROPOSTA DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO POR COMPETÊNCIA.....	137
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES.	139
5.1	CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
5.2	RECOMENDAÇÕES.....	143
	REFERÊNCIAS.....	145
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA 1	157
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA 2.....	158
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA 3	159
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO	160
	APÊNDICE E – PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO POR COMPETÊNCIAS.....	165
	APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO PARA VALIDAÇÃO DA PROPOSTA DO PROGRAMA	212

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo aborda a contextualização do tema estudado, o problema de pesquisa, o objetivo geral e os específicos, a justificativa para a realização do estudo e a estrutura desta dissertação.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA

Diante de transformações no cenário econômico, político e social tão presentes e significativas, o setor público vem se adaptando e promovendo mudanças organizacionais que envolvem a redefinição de aspectos estratégicos. Essas mudanças, além de afetarem a organização e a gestão dos processos de trabalho, impõem a necessidade de construção e desenvolvimento de novos perfis de competências profissionais (ANTONELLO e PANTOJA, 2010).

Bitencourt (2001, p. 18) explica que “as novas formas de trabalho possuem um ponto comum, a necessidade de participação mais efetiva das pessoas tendo como base o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, ou seja, desenvolvimento de competências”.

O Decreto 5.707/2006, que institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional - PNDP, trouxe um grande desafio para a gestão de pessoas das Instituições Públicas Federais, principalmente em relação a gestão por competências. Para Pantoja (2015), o modelo de gestão por competências instituído pelo Decreto 5.707/2006 tem como objetivo alinhar as competências individuais com as competências institucionais a fim de gerar resultados à sociedade, traduzidos em serviços públicos de qualidade.

Dessa forma, Tosta (2011) afirma que a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal ressalta a importância do desenvolvimento de competências gerenciais para os servidores que ocupam cargos de direção e assessoramento e tem como objetivo o desenvolvimento de competências individuais alinhadas às competências dos órgãos da administração pública federal.

Neste contexto, verifica-se que a capacitação gerencial e qualificação para a execução de atividades e assessoramento é necessária devido à complexidade das atribuições inerentes aos cargos de gestão, principalmente aos de nível intermediário, que desenvolvem, além de papel de mediador entre o nível operacional e o estratégico, o papel de traduzir, em ações, os objetivos estratégicos da instituição.

Nesse sentido Grillo (2001, p. 101) afirma que:

Não há dúvidas sobre a importância de as organizações terem dirigentes devidamente preparados para liderar o processo de alcance dos objetivos projetados, conduzindo com eficiência o trabalho das pessoas que estão sob sua orientação e imprimindo um elevado grau de motivação e entusiasmo na execução das atividades necessárias à consecução de tais objetivos.

Para Pozo (2002), como o desenvolvimento de competências ocorre por meio da aprendizagem é preciso criar formas de prover oportunidades de aprendizagem, sobretudo porque a complexidade do ambiente faz surgir diversificadas demandas de competências, aumentando a distância entre o que as pessoas sabem e o que elas precisam aprender. No mesmo sentido, Antonello (2007a, p. 56) explica que

aprender significa desenvolver competências por envolvimento num processo contínuo e dinâmico de aprendizagem. Como tal, a aprendizagem não é apenas reprodução, mas também reformulação e renovação do conhecimento e das competências a partir da interação dos indivíduos.

Assim, identifica-se a oportunidade de criação de um programa de desenvolvimento de competências para os gestores de nível intermediário, por meio de trilhas de aprendizagem. De acordo com Freitas (2002), a trilha de aprendizagem de cada indivíduo deve ser integrada ao seu planejamento de carreira, considerando o desempenho que a organização espera dele, bem como suas aspirações profissionais, as competências que já possui e aquelas que necessita desenvolver.

Diante do exposto e trazendo essas concepções à realidade vivida pela instituição aqui analisada, faz-se necessário contextualizar a Instituto Federal Catarinense (IFC), foco deste estudo.

O IFC foi criado pela Lei Federal nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 e teve origem na integração das escolas agrotécnicas de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio e dos colégios agrícolas de Araquari e Camboriú, que eram vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Antes de comporem o IFC, estes colégios e escolas eram instituições independentes e possuíam modelos de gestão próprios, o que lhes conferia autonomia administrativa.

Em consonância ao plano de expansão do Governo Federal, o Instituto Federal Catarinense ampliou sua área de atuação tendo atualmente a seguinte configuração: 13 *campi* implantados: Araquari, Blumenau, Brusque, Camboriú, Concórdia, Fraiburgo, Ibirama, Luzerna, Rio do Sul, Santa Rosa do Sul, São Bento do Sul, São Francisco do Sul e Videira; 02 *campi* avançados: Sombrio e Abelardo Luz. A administração, centralizada na Reitoria, está localizada no município de Blumenau, polo econômico do Vale do Itajaí. A Reitoria define, coordena, orienta, controla e superintende as ações dos *campi* para a implementação das políticas estabelecidas para a integralidade do IFC. Portanto, a gestão do IFC é resultado da gestão dos órgãos da Reitoria e das gestões de seus *campi*.

A instituição possui natureza jurídica de autarquia, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, e tem como missão “proporcionar educação profissional, atuando em ensino, pesquisa e extensão comprometidos com a formação cidadã, a inclusão social e o desenvolvimento regional” (IFC, 2017).

Em 2009, foi designado em regime pró-tempore, o primeiro Reitor do IFC, indicado pelos dirigentes das instituições que se uniram na composição do Instituto. Em outubro de 2011, por meio de processo de consulta à comunidade escolar, tendo como instrumento o voto secreto, foi escolhido novo Reitor com mandato de quatro anos (2012-2015). Em 2016 assume a atual Reitora com mandato até início de 2020.

Assim como houve gradativamente a criação de novos *campi*, houve também o aumento dos níveis de hierarquia e conseqüentemente dos cargos em comissão e das funções gratificadas. Hoje, o IFC possui disponível em seu quadro 94 cargos de direção (CD), 268 funções gratificadas (FG) e 98 funções comissionadas de coordenação de curso (FCC). Isto corresponde a dizer que o IFC possui, distribuídos pelas suas 15 unidades já detalhadas, e em seus diferentes níveis hierárquicos 460 gestores.

Nesta pesquisa, a análise é focada especificamente em uma unidade administrativa do IFC: A Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRODIN), que é o órgão executivo que promove a integração entre a Reitoria e os *campi*; o desenvolvimento dos servidores; a coordenação dos processos de planejamento estratégico e a avaliação institucional; a sistematização de dados, informações e de procedimentos institucionais, disponibilizando-os na forma de conhecimento estratégico; e, planeja e coordena as atividades relacionadas à gestão de pessoas, à tecnologia da informação e de infraestrutura. Conta com aproximadamente 64 servidores, distribuídos

em 03 diretorias e 01 coordenação-geral, constituindo-se como a maior Pró-Reitoria do IFC. (IFC, 2017b). Com o objetivo de direcionar a pesquisa, optou-se por trabalhar com um grupo específico de servidores, aqui denominado como “gestores intermediários”, ocupantes de cargo de direção (CD). Cabe salientar que quando se fala em nível intermediário, refere-se àqueles que se localizam entre o gestor máximo da unidade e os gestores de nível mais baixo na hierarquia da instituição.

O cargo de direção (CD), objeto deste estudo, tem como característica ser um cargo de confiança e não um cargo de carreira das IFES, e são escolhidos, principalmente, por elementos como a confiança do Reitor(a). Portanto, com exceção dos cargos de Reitor(a), Pró -Reitor (a) e Diretor (a) Geral de Campus, em que a lei cita apenas requisitos voltados ao cargo e ao tempo mínimo de efetivo exercício, não há exigência acerca das competências técnicas e gerenciais que um gestor precisa ter para desenvolver seu trabalho, tão pouco sobre formação e capacitação específica para estes gestores.

Além disso, esses cargos podem ser ocupados por servidores públicos das mais diversas áreas de formação, com ou sem experiência na área de gestão, o que pode contribuir para a existência *gaps* de competências. Torna-se então, um desafio para estas pessoas atuarem como gestores, haja vista não ser oferecida uma preparação e/ou capacitação gerencial. Em relação a este tema Colombo (2013, p. 130) expõe que as Instituições de Ensino Superior - IES:

podem e devem ter líderes em todos os níveis, considerando prioritário o desenvolvimento de novos gestores. [...] Dessa maneira, o desenvolvimento da liderança inicia-se antes mesmo de um colaborador tornar-se um gestor. Em paralelo, não se pode negligenciar os profissionais que já estão em postos de comando, investindo no aperfeiçoamento constante de suas competências técnicas, humanas e sociais. Portanto, no tocante ao desenvolvimento das lideranças, dois direcionamentos são relevantes: fortalecer os líderes atuais e preparar os líderes do futuro.

Diante do exposto, fica claro o quão importante é o desenvolvimento e a capacitação dos gestores de nível intermediário, a fim de promover o aprimoramento das competências individuais em sintonia com as competências institucionais. Essa necessidade forma a

problemática deste projeto de pesquisa: Como estruturar um programa de desenvolvimento por competência, baseado no sistema de trilhas de aprendizagem, para gestores de nível intermediário da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRODIN) do Instituto Federal Catarinense (PRODIN/IFC)?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Estruturar um programa de desenvolvimento por competências, baseado no sistema de trilhas de aprendizagem, para gestores de nível intermediário da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRODIN) do Instituto Federal Catarinense- IFC.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) Identificar as competências organizacionais da PRODIN/IFC;
- b) Verificar as ações de desenvolvimento de competências gerenciais existentes no IFC;
- c) Definir as competências gerenciais requeridas aos gestores de nível intermediário da PRODIN/IFC, considerando o grau em que cada competência é requerida;
- d) Propor um programa de desenvolvimento por competência, baseado no sistema de trilhas de aprendizagem, para os gestores de nível intermediário da PRODIN/IFC.
- e) Validar a proposta do programa de desenvolvimento por competências.

1.3 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA.

Segundo Marconi e Lakatos (2017, p. 106), a justificativa “consiste numa exposição sucinta, porém completa das razões de ordem teórica e dos motivos de ordem prática que tornam importante a realização da pesquisa”. Em termos gerais, é possível justificar um projeto levando em consideração sua importância, oportunidade e viabilidade (ROESCH, 2013).

Referente ao tema competência, Antonello (2007a, p. 55) explica que, “a competência é um fenômeno que está evoluindo constantemente, está em construção por indivíduos que interagem dentro de contextos e níveis organizacionais variáveis”.

Em relação ao mapeamento e desenvolvimento de competências, Brandão e Bahry (2005) colocam que o desenvolvimento se refere ao aprimoramento das competências internas disponíveis na organização, que ocorre, no nível individual, por meio da aprendizagem. Antonello e Pantoja (2010) complementam que para se instalar uma cultura de aprendizagem que possibilite o desenvolvimento de competências, é necessária a compreensão das novas diretrizes de uma tarefa educativa, não para o ensino, mas para a aprendizagem.

Brandão e Bahry (2005) ainda ressaltam que, na ausência de ações de captação ou desenvolvimento de competências por parte da organização, a diferença entre as competências necessárias e as competências já disponíveis na organização tendem a aumentar. Isso porque a complexidade do ambiente no qual as organizações estão inseridas faz com que sejam exigidas novas competências e as competências já existentes, podem, com o passar do tempo, tornar-se obsoletas. Por isso, é fundamental realizar periodicamente o mapeamento e planejar a captação e o desenvolvimento de competências.

Neste contexto e considerando que a responsabilidade dos gestores de uma instituição pública como o IFC, que presta serviço à sociedade, é desenvolver seu trabalho com eficiência, eficácia e efetividade, gerindo os recursos materiais, financeiros e humanos da maneira mais proveitosa possível, faz-se necessário estruturar um programa de desenvolvimento e aprimoramento de competências para gestores, a fim de dar-lhes o suporte adequado para atender as demandas existentes e as vindouras.

Assim, visto que a gestão por competências tem surgido como referencial para a reformulação de estruturas e processos e pode ser considerada uma tecnologia de gestão emergente no campo da administração pública (BERGUE, 2014), e, considerando o critério da importância, entende-se que este trabalho é importante, tanto pela questão prática quanto teórica. Teórica, uma vez que a presente pesquisa contribui para o avanço no conhecimento científico sobre desenvolvimento de competências gerenciais, trazendo reflexões sobre a aprendizagem gerencial e a utilização do método de trilhas de aprendizagem.

Prática, considerando que a existência de um programa de desenvolvimento de competências evidencia quais são as competências necessárias para as pessoas ocuparem determinadas posições, e mais do que isso, mostra o caminho para desenvolver essas competências.

Ainda, por meio do mapeamento das competências dos gestores

de nível intermediário é possível identificar as lacunas entre as competências individuais e institucionais, otimizando os investimentos em capacitação e desenvolvimento de competências no IFC.

Considera-se que este estudo é oportuno uma vez que pode subsidiar a instituição na aplicação da legislação vigente acerca da gestão por competências, introduzida pelo Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, que tem por finalidade a adequação das competências exigidas dos servidores aos objetivos das instituições e especifica novos métodos e técnicas de capacitação e desenvolvimento, como por exemplo, o Plano Anual de Capacitação (BRASIL, 2006).

Ainda com relação à oportunidade que o presente estudo representa, é sabido que no âmbito do Instituto Federal Catarinense ainda está em fase inicial o processo de implantação da gestão por competências, não possuindo um processo estruturado para o desenvolvimento de competências individuais e gerenciais. Em 2016, por meio da Portaria 3.178/2016 foi instituído Grupo de Trabalho (GT) com o objetivo de criar metodologias e critérios para implantação da gestão por competências no IFC. Em consequência dos estudos realizados pelo GT optou-se por iniciar um projeto piloto de mapeamento de competências na Diretoria de Gestão de Pessoas. Porém, até este momento, não foi possível dar início ao mapeamento das competências individuais e organizacionais da Diretoria de Gestão de Pessoas. Cabe salientar, que configuram como objetivos operacionais do Planejamento Estratégico do IFC (2018d), ciclo 2018-2021, promover a formação continuada para gestores na instituição e realizar o mapeamento de competências de cargos e funções no IFC.

Desta maneira, acredita-se que este estudo possa contribuir sobremaneira para este processo, bem como para o desenvolvimento da cultura da gestão por competências dentro da instituição.

Quanto ao argumento de viabilidade o estudo é viável tendo em vista que a pesquisadora é servidora efetiva na instituição e tem acesso para obter dados e informações acerca do tema.

Ainda, considerando que o objetivo do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária (PPGAU) consiste em “formar profissionais altamente qualificados, capazes de construir novos conhecimentos e práticas em administração universitária para o desenvolvimento institucional” (PPGAU, 2017, p. 2), este estudo apresenta aderência ao programa na medida que poderá contribuir com a gestão universitária e o desenvolvimento institucional, uma vez que tem como objetivo desenvolver as competências necessárias aos gestores. Da mesma forma, compreende-se que o presente estudo se

relaciona com a linha de pesquisa denominada Análises, Modelos e Técnicas em Gestão Universitária, do PPGAU, pois busca estudar as problemáticas e propor soluções aos desafios encontrados pela instituição estudada.

Ainda, o presente estudo se justifica pela tentativa de construir conhecimentos que possam se tornar essenciais para a instituição, e por consequência para a sociedade, na busca de um modelo de desenvolvimento gerencial com base na gestão por competências, bem como, poderá propiciar subsídios para novas pesquisas com este mesmo objeto de estudo.

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.

Este estudo está dividido em cinco capítulos. Neste primeiro capítulo apresenta-se a introdução, que contempla a contextualização do tema estudado, o problema de pesquisa, o objetivo geral e os específicos, as justificativas para a realização da pesquisa e a estrutura desta dissertação.

O segundo capítulo apresenta os pressupostos teóricos sobre a temática de desenvolvimento de gestores, constituindo fundamentos que embasam este estudo, compreendendo temas como: administração pública, administração universitária, competências, competências gerenciais, bem como mapeamento e desenvolvimento de competências. Conceitua aprendizagem, aborda a aprendizagem gerencial, bem como trata sobre a temática trilhas de aprendizagem.

No terceiro capítulo apresentam-se os procedimentos metodológicos que foram utilizados para a realização desta pesquisa. São abordados tópicos como caracterização da pesquisa, sujeitos da pesquisa, técnicas e instrumentos de coleta de dados, técnicas de análise de dados e limitações da pesquisa.

O quarto capítulo apresenta e discute os resultados obtidos, perpassando a apresentação da história e estrutura organizacional do IFC, as competências organizacionais da PRODIN, as ações de desenvolvimento por competências gerenciais existentes no IFC, as competências gerenciais requeridas, bem como a proposta de estruturação do programa de desenvolvimento por competências.

No quinto capítulo são apresentadas as considerações finais e recomendações da pesquisa, onde são novamente resgatados os objetivos específicos, por meio de uma reflexão sobre os resultados obtidos e o seu impacto na realidade organizacional estudada.

Por fim, apresentam-se as Referências e os Apêndices.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo apresenta os pressupostos teóricos sobre a temática de desenvolvimento de gestores, constituindo fundamentos que embasam este estudo. O capítulo engloba três seções com subseções. A primeira seção enfoca a administração pública e administração universitária. A segunda aborda o tema competências com destaque para competências gerenciais, bem como mapeamento de desenvolvimento de competências. A terceira conceitua aprendizagem, trata da aprendizagem gerencial e da temática trilhas de aprendizagem.

2.1 ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E UNIVERSITÁRIA

2.1.1 Administração Pública

A administração pública é uma expressão que constitui uma área específica de conhecimento da ciência da administração e sua história acompanha a formação do pensamento administrativo. Os antecedentes históricos da administração a caracterizam como resultado de contribuições cumulativas de obras e teorias precursoras, podendo ser destacadas as contribuições da filosofia, da física e da economia (AMATO, 1986).

De acordo com Fischer (1984), a administração pública, como área de conhecimento e ação, tem evoluído cumulativa ao longo de sua história. Esse corpo de conhecimentos provém de disciplinas com maior tradição e história, com natureza e estruturas mais definidas. Pela sua natureza, a administração pública funde conhecimento e ação quando tenta investigar e intervir nos problemas do mundo real.

Desta maneira, existem formulações que conciliam as ações administrativas com o campo das políticas públicas, as teorias comportamentais e a teoria de sistemas, dentre outros. Segundo Amato (1986), em todas as ciências há disputas em torno da definição dos correspondentes âmbitos de estudo, sendo que cada escola seleciona aquelas fases da realidade que tenham maior significação, segundo seus interesses e propósitos.

Henry (2013), apresenta seis paradigmas da administração pública: 1) A dicotomia entre política e administração (1900-1926); 2) Os princípios de administração (1927-1937); 3) Administração pública como ciência política (1950-1970); 4) Administração pública como gestão (1956-970); 5) Administração pública como administração pública (1970-presente); e 6) Governança (1990-presente).

Com o objetivo de reconstituir a evolução do campo de conhecimento em administração pública no Brasil, Keinert (2007) apresenta quatro grandes períodos paradigmáticos: Administração pública como ciência jurídica, administração pública como ciência administrativa, administração pública como ciência política, e administração pública como administração pública, conforme demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1 - Períodos paradigmáticos

Períodos	Contexto Institucional	Paradigmas	Fases	Características do Campo da AP
1900-29	Estado regulador-liberal	Administração Pública como Ciência Jurídica		Legalismo
1930-79	1.Estado Administrativo		1930 - 1945	Racionalização
	2.Administração para o Desenvolvimento	Administração Pública como Ciência Administrativa	1946-1964	Desenvolvimento
	3.Estado Intervencionista		1965-1979	Racionalidade e competência técnica
				Democratização
1980-89	Mobilização Social	Administração Pública como Ciência Política		Conflito de interesses. Recursos Escassos
1990-	Redefinição do papel do Estado	Administração Pública como Administração Pública		Capacidade política aliada à competência técnica

Fonte: Keinert (2007).

De acordo com o Quadro 1, no período 1900-29, a administração pública era tratada como uma ciência jurídica. Neste período, conhecido como República Velha, havia grande necessidade de propor leis que regulamentassem as atribuições e deveres do Estado. Para Keinert (2007), o enfoque jurídico, apesar de não ser mais o paradigma dominante, continua exercendo influência nas práticas da administração pública, atuando, em grande parte, como um limitante gerencial.

Entre o período de 1930 – 79, a administração pública foi tratada como ciência administrativa e predominou a cultura política autoritária, a visão técnico-científica, bem como a crença na reforma administrativa como imperativo para a modernização da gestão pública. Durante este paradigma o Estado passou tanto pelo regime militar como pelo regime democrático, e considerando a sua vigência, pôde-se dividi-lo em três fases distintas: A primeira fase, denominada Estado Administrativo (1930-45), sofreu influência dos princípios da administração de empresas, principalmente o estilo de gestão burocrático e a operacionalização do aparelho estatal, enfatizando os meios e técnicas administrativas; A segunda fase, Administração para o Desenvolvimento (1946-64), foi implementada basicamente através dos projetos de cooperação internacional e influenciou de maneira decisiva as linhas norteadoras dos estudos de administração pública (KEINERT, 2007); a terceira fase, o Intervencionismo Estatal (1965-79), o Estado começa a gerir grandes organizações, ocorrendo um crescimento da máquina governamental com vistas a aumentar sua capacidade de intervenção, centralização e controle.

Já no período entre 1980 – 89, coincidindo com o fim do regime militar, a administração pública era estudada como ciência política. Segundo Keinert (2007), na vigência deste paradigma predomina a supremacia da política às possibilidades legais e técnicas de gestão e a já criticada separação entre os que concebem e os que executam as políticas públicas. Ainda, segundo a autora, a partir de 1990 emerge um novo paradigma: a administração pública como administração pública, que se caracteriza por enfatizar a discussão do papel do Estado e da sociedade, incluindo o setor empresarial, os movimentos sociais e o terceiro setor, bem como as questões da democratização e da gestão participativa.

Assim, dependendo do conceito que se assume com relação à administração pública, evidenciam-se diferentes correntes teóricas que, por sua vez, fundamentam-se em distintas bases do conhecimento (AMATO, 1986).

Segundo Matias-Pereira (2016, p. 32), em um sentido amplo, a administração pública deve ser entendida como todo sistema de governo, ou seja, “todo conjunto de ideias, atitudes, normas, processos, instituições e outras formas de conduta humana que determinam a forma de distribuir e exercer a autoridade política e de atender aos interesses públicos”. Para Waldo (1971, p. 6) os modos pelos quais a administração pública é geralmente definida são: "Administração pública é a organização e a gerência de homens e materiais para a

consecução dos propósitos de um governo;" e, "Administração pública é a arte e a ciência da gerência aplicadas aos negócios do Estado."

Na concepção de Amato (1986, p. 15) administração pública "é a fase do governo que consta da cooperação ordenada de pessoas, mediante o planejamento, organização, educação e direção de seu comportamento, para a realização dos fins do sistema político".

Segundo Di Pietro (2018, p. 82), basicamente são dois os sentidos em que se utiliza mais comumente a expressão administração pública: sentido subjetivo em que, "a administração pública é o conjunto de órgãos e de pessoas jurídicas, aos quais a lei atribui o exercício da função administrativa do Estado"; e, o sentido objetivo, em que abrange

as atividades exercidas pelas pessoas jurídicas, órgãos e agentes incumbidos a atender concretamente às necessidades coletivas; corresponde à função administrativa atribuída preferencialmente aos órgãos do Poder Executivo (DI PIETRO, 2018, p. 79).

A partir do surgimento do Estado Moderno a administração pública evoluiu por meio de três modelos: o patrimonialista, o burocrático e o gerencial (MATIAS-PEREIRA, 2016; BERGUE, 2011; BRASIL, 1995) que "se sucedem no tempo, sem que, no entanto, qualquer uma delas seja inteiramente abandonada"(BRASIL, 1995, p. 15). Desde a Proclamação da Independência até 1930, a administração pública foi marcada por um estado absolutista em que não havia distinções entre os limites do público e do privado. (NASCIMENTO, 2010). Nesse período, a administração era autocentrada e o aparelho administrativo não seguia normas gerais, hierarquia e definições de competências, pois a legislação era constituída por determinações particulares e casuístas, que não obedeciam a um plano conjunto (PAULA, 2005). Neste modelo, o foco das ações não era o atendimento das necessidades sociais e nem o desenvolvimento da nação (PALUDO, 2013). Bergue (2011, p. 233), ressalta a tendência ao nepotismo, alicerçada nos seguintes valores:

a) crença que laços de familiares constituem a mais plena garantia de lealdade; b) oportunidade de distribuição de oportunidade profissional ou riqueza para a família; c) garantia de maior probabilidade de conveniência com eventuais desvios.

No momento em que o capitalismo e a democracia se tornam dominantes, o mercado e a sociedade civil passam a se distinguir do Estado e a administração patrimonialista torna-se uma excrescência inaceitável (BRASIL, 1995). Nesse contexto, considerando que o patrimonialismo não atende as demandas de interesse da sociedade e não cumpre o papel de defensor do que é público, o modelo é tido como inadequado para administrar o Estado.

Assim, para tentar combater a corrupção e o nepotismo do modelo patrimonialista, surge no final do Século XIX, a administração pública burocrática, inspirada no modelo weberiano.

A forma de autoridade racional-legal defendida por Weber passou a fazer parte dos esforços de organização do aparelho de Estado e baseava-se na escolha dos meios mais adequados e eficientes para a realização dos objetivos propostos (BERGUE, 2011). Na primeira reforma administrativa ocorrida no Brasil, as premissas fundamentais para dar maior eficiência à administração pública federal eram: a reforma do sistema de pessoal baseada no princípio do mérito profissional, a implantação de sistemas administrativos e da função orçamentária enquanto atividade formal vinculada ao planejamento (BRASIL, 1995). Segundo Lourenço (2016, p. 33),

[...] na segunda metade do século XIX, e tendo como ponto de partida os princípios do desenvolvimento, da profissionalização, da hierarquia funcional, da impessoalidade e do formalismo, e como objetivo principal acabar com a corrupção e o nepotismo, observamos a necessidade de um controle rígido dos processos para o ingresso na carreira pública e dos processos de compras públicas, proposto pela Administração Pública burocrática.

A criação do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) foi o grande marco de introdução do modelo clássico ou racional-legal, como nova forma de administração pública e tinha como principal objetivo a modernização administrativa brasileira, buscando a racionalidade e a eficiência do Estado (MATIAS-PEREIRA, 2016).

Para Paludo (2013), o período contemplado entre 1930 e 1945 constituiu a primeira fase da administração pública burocrática, denominado modelo clássico, marcada por uma administração fechada e autorreferida. Ainda, segundo o autor, a segunda fase da administração pública burocrática, denominada administração para o desenvolvimento,

"estendeu-se até as vésperas da reforma gerencial, com ênfase no desenvolvimento da nação"(PALUDO, 2013, p. 60).

Apesar de a burocracia ter surgido como possibilidade de contraposição ao patrimonialismo, os desvios organizacionais terminaram por apresentar disfunções do novo modelo. Segundo Paludo (2013, p. 56) "a ineficiência, a autorreferência e a incapacidade de voltar-se para o serviço aos cidadãos", constituem defeitos da administração pública burocrática.

O modelo burocrático tradicional, que a Constituição de 1988 e todo o sistema do Direito Administrativo brasileiro privilegiam, está baseado no formalismo, no excesso de normas e na rigidez de procedimentos. A pretexto de garantir a impessoalidade, dificulta-se a transparência administrativa, inibindo-se deste modo o controle social. A excessiva regulamentação é expressão da ênfase nas normas e processos, e ocorre em detrimento dos resultados (BRASIL, 1995, p. 26).

Na segunda metade do século XX, o Estado brasileiro começava a desenvolver a indústria, passando a ter uma função mais intervencionista, com resultados empresariais. A forma de administração do Estado já não era compatível com a nova realidade e o movimento de reforma do aparelho do Estado defendia o abandono de padrões burocráticos tidos como obsoletos em substituição a uma administração pública mais voltada a resultados (BERGUE, 2011). Assim, com o modelo burocrático sendo considerado ineficiente e diante da necessidade de novas mudanças na administração pública brasileira, surge a chamada administração gerencial.

Para Lourenço (2016, p. 34) os pressupostos deste modelo são: "a descentralização das decisões e das funções do Estado, a autonomia da gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros, e a ênfase na qualidade e na produtividade do serviço público." A modificação estrutural derivada da reforma gerencial altera as formas de controle da administração pública ao visar a uma maior ênfase nos resultados e assumir como base as possibilidades do controle social.

Neste contexto, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995, p. 17), que buscou criar condições para a reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais, apresenta que o paradigma gerencial contemporâneo, fundamentado nos

princípios da confiança e da descentralização da decisão, exige formas

flexíveis de gestão, horizontalização de estruturas, descentralização de funções, incentivos à criatividade. Contrapõe-se à ideologia do formalismo e do rigor técnico da burocracia tradicional. À avaliação sistemática, à recompensa pelo desempenho, e à capacitação permanente, que já eram características da boa administração burocrática, acrescentam-se os princípios da orientação para o cidadão-cliente, do controle por resultados, e da competição administrada.

De acordo com o novo modelo de administração pública, surgem novos arranjos institucionais que passam a ser assumidos por uma administração profissional de especialistas.

A boa gestão é aquela que define objetivos com clareza, recruta os melhores profissionais por meio de concursos e processos seletivos públicos, capacita permanentemente os funcionários, desenvolve sistemas de motivação, dá autonomia aos executores e, cobra os resultados (BRASIL, 1995).

Esses modelos de gestão surgiram em tempos e contextos históricos distintos, porém, percebe-se que apesar dos esforços de implantação de um modelo gerencial, as práticas patrimonialistas e burocráticas de se administrar o Estado ainda são comuns no cotidiano da administração pública, e podem coexistir e se sobrepor em todos os níveis de governo (PALUDO, 2013; BERGUE, 2011).

Nessa linha de pensamento, é possível que uma Instituição Federal de Ensino (IFE) seja gerida, dependendo das suas características culturais e estruturais e das competências de seus gestores, utilizando-se dos modelos patrimonialista, racional-legal ou gerencial. Desta maneira, é primordial que a administração universitária assuma uma posição mais voltada ao modelo gerencial em busca do conhecimento e do desenvolvimento do capital humano como fatores determinantes do sucesso na consecução de seus objetivos.

À medida que ocorrem mudanças de valores e princípios burocráticos para práticas de gestão mais modernas é possível adotar o modelo de gestão por competência, que já vem sendo discutido e adotado em órgãos públicos do Brasil (CARVALHO et al., 2009; PIRES et al., 2005; BERGUE, 2014).

2.1.2 Administração Universitária

Após a sua criação, nos anos 20, as universidades públicas brasileiras passaram por várias reformas e por vários questionamentos sobre o objetivo da sua existência e da sua relação com a sociedade. Hoje, sabe-se que a universidade possui autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e deve obedecer a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme preconiza a Constituição Federal vigente (BRASIL, 1988).

Da mesma forma, os Institutos Federais também possuem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar e por força da Lei 11.892 (BRASIL, 2008) são equiparados às universidades federais "para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação" (BRASIL, 2008, art. 2º). Segundo Leitão (1993, p.1),

A Universidade é considerada uma organização complexa por sua condição de instituição especializada, com objetivos diversificados e imprecisos, executora de tarefas múltiplas. Suas funções de ensino, pesquisa e extensão, embora interdependentes, requerem uma organização diferenciada e se relacionam com o ambiente externo à Universidade. Ela é, na realidade, do ponto de vista organizacional, a instituição de estrutura mais complexa da sociedade moderna.

Para Grillo (2001) a universidade se difere de todas as demais organizações, apresentando características peculiares e frisa a necessidade de se respeitar a especificidade da instituição, pois trata-se de uma instituição complexa, com objetivos múltiplos e especializados, e que visa a criação e difusão do conhecimento. A complexidade das instituições universitárias é demonstrada não somente pela sua condição de instituição especializada, mas pelo fato de executar múltiplas tarefas interdependentes entre si, porém com características diferentes (SOUZA, KOBAYAMA, 2010).

Segundo Meyer Junior e Lopes (2015), pode-se identificar no interior das organizações universitárias elementos relevantes, dispersos, porém, inter-relacionados, que contribuem para a complexidade organizacional das universidades e às práticas gerenciais tradicionais, tais como: ambiguidade dos objetivos, tecnologia indefinida, grupos de

interesse, poder compartilhado e a dificuldade de mensurar o valor agregado.

Ainda segundo Meyer Junior (2014, p. 13) é impossível ignorar a

complexidade das organizações educacionais caso se queira melhor compreender a sua realidade, comportamento e desempenho. Administrar uma organização acadêmica, cuja missão é educar seres humanos, requer visão, intuição, sensibilidade e o uso de ferramentas administrativas adequadas às especificidades deste tipo de organização.

O autor afirma que as universidades são importantes instituições para o funcionamento da sociedade e têm como grandes desafios: a complexidade que "está intrinsecamente relacionado à natureza dessas organizações, sua estrutura, processo e comportamento de atividades intelectuais, de produção e de transmissão do conhecimento"(MEYER JUNIOR, 2014, p. 13); e a gestão, que está relacionada com a atribuição de fomentar a obtenção e integração de diversos recursos e aplicá-los de forma que a instituição possa cumprir com sua missão.

Corroborando com este entendimento, Melo (2013), coloca que a gestão universitária tem um papel importante para a consolidação do ensino, pesquisa e extensão nas universidades e, portanto, pode ser considerada o quarto pilar da universidade.

Com relação a administração universitária, Schlickmann (2013) apresenta um conceito em que os termos administração e gestão são sinônimos e a concepção de administração universitária não se restringe apenas às universidades.

Desta forma, conceitua administração universitária como:

processo de planejar, organizar, liderar e controlar o trabalho dos membros da universidade, e de usar todos os seus recursos disponíveis para atingir os objetivos de: formar quadros profissionais de nível superior; realizar pesquisa e extensão; bem como dominar e cultivar o saber humano. [...], portanto, estão incluídas nesse conceito suas variações, dentre as quais: a administração/gestão de IES; a gestão universitária; bem como a administração/gestão do ensino e da educação superior. (SCHLICKMANN, 2013, p. 52)

Diante do conceito de gestão universitária percebe-se que o papel de gestor se caracteriza pelas diversas tarefas de incentivar e gerenciar o desenvolvimento organizacional, como também, verifica-se a complexidade em gerir uma instituição com estas características. Meyer Junior (2014, p. 13) salienta que "não se pode desconhecer a influência da administração pública nas universidades em especial na administração das instituições vinculadas à rede pública de educação superior".

Para Rizzatti e Rizzatti Junior (2004) a administração universitária tem uma forma diferente de gerenciar, e sua principal ação é conduzir a instituição pelo melhor caminho à realização de seus objetivos. "Em síntese, a direção universitária é a capacidade de usar a instituição e a administração como atividades meio para obter, eficiente e eficazmente, os resultados das atividades-fim com a melhor qualidade" (RIZZATTI; RIZZATTI JUNIOR, 2004, p. 5).

Ainda, os autores ressaltam que planejar, organizar e controlar são funções administrativas, e que,

o conhecimento dessas funções, sua integração na configuração da administração universitária, a revisão da formação e qualificação dos dirigentes universitários nas categorias hierárquicas estabelecidas é visto como condição necessária à eficiência e eficácia da administração universitária (RIZZATTI; RIZZATTI JUNIOR; SARTOR, 2004, p. 8).

Para Grillo (2001) um dos princípios que mudam a administração universitária é justamente promover o aperfeiçoamento continuado dos seus colaboradores e o aperfeiçoamento para chefia, que prepara docentes, técnicos e administradores para dirigirem os diversos órgãos que formam a estrutura organizacional da universidade.

Neste contexto, tona-se evidente a necessidade de desenvolver e aperfeiçoar práticas e instrumentos de gestão universitária e os gestores são elementos fundamentais nesse processo.

Para tanto, é indispensável a formação continuada dos gestores das Instituições Federais de Ensino - IFE, uma vez que os gestores precisam não somente de formação técnica, mas também do desenvolvimento de competências gerenciais.

2.2 COMPETÊNCIAS

Nos últimos anos, o tema competência entrou para a pauta das discussões acadêmicas e empresariais, associado a diferentes instâncias de compreensão: no nível da pessoa (competência do indivíduo), das organizações (core competences) e dos países (sistemas educacionais e formação de competências) (FLEURY; FLEURY, 2001).

Dutra (2017), expõe que muitos autores procuraram discutir a questão tentando entender competência como a capacidade das pessoas em agregar valor à organização, e que destas tentativas é possível perceber a existência de duas grandes correntes. A primeira, representada pelos autores norte-americanos McClelland, Boyatzis e Spencer, entende que “as competências podem ser previstas e estruturadas de modo a estabelecer-se um conjunto ideal de qualificações para que a pessoa desenvolva uma performance superior em seu trabalho” (DUTRA, 2017, p. 16). Na concepção americana, mesmo que o indivíduo seja o foco de análise, a maioria dos autores aponta a necessidade de que as competências estejam alinhadas às necessidades das posições existentes na organização.

A segunda corrente, principalmente representada pelos autores franceses Le Boterf e Zarifian, associa a competência à realização da pessoa em um determinado contexto, àquilo que ela produz ou realiza no trabalho. Nessa abordagem, “podemos falar de competência apenas quando há competência em ação, traduzindo-se em saber ser e saber mobilizar o repertório individual em diferentes contextos”(DUTRA, 2017, p. 16).

Zarifian (2008) propõe uma definição de competência de forma multidimensional, assim apresentada:

a) “A competência é “o tomar iniciativa” e o “assumir responsabilidades” do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara” (ZARIFIAN, 2008, p. 68).

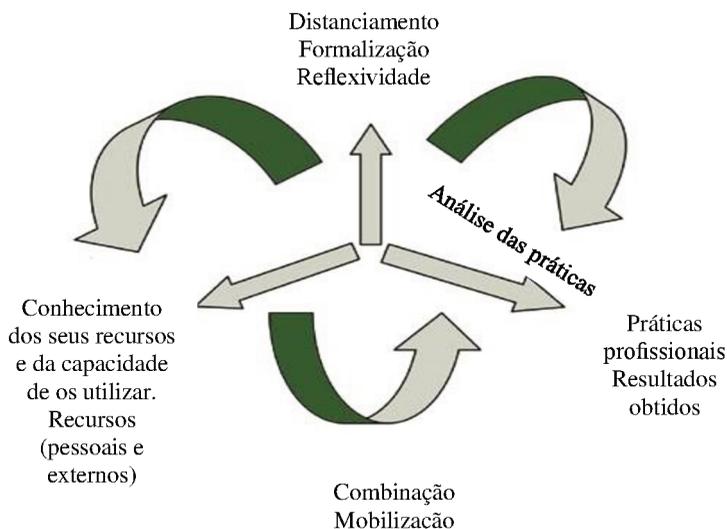
b) “A competência é um entendimento prático de situações que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações” (ZARIFIAN, 2008, p. 72).

c) “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 assumirem corresponsabilidade” (ZARIFIAN, 2008, p. 74).

Le Boterf (2006), considera que a dinâmica posta em prática por um profissional que age com competência, ativa três dimensões da competência: primeiro, a dimensão dos recursos disponíveis

(conhecimentos, saber-fazer, capacidades cognitivas, competências comportamentais) que ele pode mobilizar para agir; depois, surge a dimensão da ação e dos resultados que ela produz, isto é, a das práticas profissionais e do desempenho. Por fim, há a dimensão da reflexividade, que é a do distanciamento em relação às duas dimensões anteriores, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1 - Interação entre três as dimensões da competência



Fonte: Le Boterf (2006).

A ilustração demonstra a interação entre as três dimensões, situando-se as duas primeiras num plano horizontal e a terceira num plano vertical.

Com base nas proposições dos representantes das vertentes norte-americana e francesa, Carbone et al (2009) propuseram uma definição de competências a partir da junção dessas duas correntes. Para eles, competências humanas são "como combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional dentro de determinado contexto organizacional, que agregam valor a pessoas e organizações" (CARBONE et al, 2009, p. 43).

Esta definição de competências considera as diversas dimensões do trabalho (cognitiva, psicomotora e afetiva), além de associar a competência ao desempenho no contexto organizacional. Para Dutra (2017), o desenvolvimento do conceito de competência pode ser

separado em quatro fases distintas até o presente momento, classificando-as em função da sua abrangência e no impacto que as mesmas têm na gestão de pessoas, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 - Fases do conceito de competência

Fases	Abordagem
Primeira	Competência como base para a seleção e o desenvolvimento de pessoas chave, na qual o conceito está centrado na concepção de McClelland e Boyatzis .
Segunda	Competência é diferenciada pelo nível de complexidade, ou seja, foram se criando escalas de diferenciação nos níveis de entrega.
Terceira	Recebeu destaque por integrar a gestão de pessoas com os objetivos estratégicos da organização e também a integração da gestão de pessoas entre si. Os grandes avanços dessa fase vieram quando se começou a utilizar o conceito de competência como entrega e agregação de valor, e a ele incorporamos conceitos complementares: o de complexidade e o de espaço ocupacional.
Quarta	A apropriação, por parte das pessoas, dos conceitos de competência, complexidade e espaço ocupacional é fundamental para seu contínuo aprimoramento. Quando as pessoas não compreendem os conceitos e não os utilizam para pensar o próprio desenvolvimento, reduzem os instrumentos e processos derivados desses conceitos a rituais burocráticos.

Fonte: Adaptado de Dutra (2017).

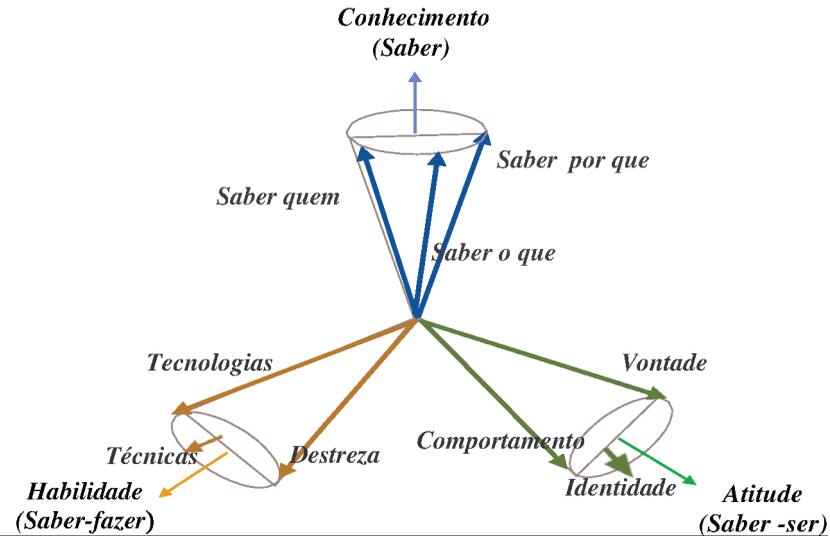
A partir das fases apresentadas, extrai-se que, quanto mais o indivíduo se identificar com as suas funções e com a organização, maior será o seu comprometimento e, conseqüentemente, maior será a busca pelo desenvolvimento de suas competências.

Com essa mesma perspectiva, Fleury e Fleury (2000, p. 21) definem competência como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”. Para Resende (2003, p. 32), competência é a “transformação de conhecimentos, aptidões, habilidades, interesse, vontade, etc. em resultados práticos”. Ainda, competência pode ser definida como “uma combinação de conhecimento, habilidades e características pessoais que resultam em atitudes e ações que podem ser observados e analisados” (FIALHO et al, 2010, p. 95).

Para Durand (2006), o conceito de competência está baseado em

três dimensões genéricas e interdependentes: conhecimentos (saber), habilidades (saber-fazer) e atitudes (saber-ser), conforme ilustrado na Figura 2.

Figura 2 - As três dimensões da competência



Fonte: Adaptado de Durand (2006)

Percebe-se, a partir da definição e ilustração do conceito de competência proposto por Durand, a interdependência e complementaridade entre as dimensões do modelo, além da necessidade de aplicação conjunta dessas dimensões no desenvolvimento de competências, ou seja, pela assimilação de conhecimento, pela integração de habilidades e pela adoção de atitudes relevantes para um contexto específico (FIALHO et al, 2010).

Durand (2006, p. 19) ainda explica, que a dimensão das "atitudes" "combina diferentes subdimensões, tais como (a) comportamento, (b) cultura ou identidade, mas também (c) essa ideia de vontade, ou seja, comprometimento e motivação". Da mesma forma, é possível identificar várias subdimensões em torno do eixo "habilidade". Estes são os conceitos de destreza, técnicas individuais ou coletivas, processos organizacionais ou rotinas e tecnologias. Para o autor, a dimensão "conhecimentos" é constituída por três subdimensões: o "saber o que" pode ser apresentado tanto em um conhecimento especializado operacional quanto estratégico; o "saber por que" pode

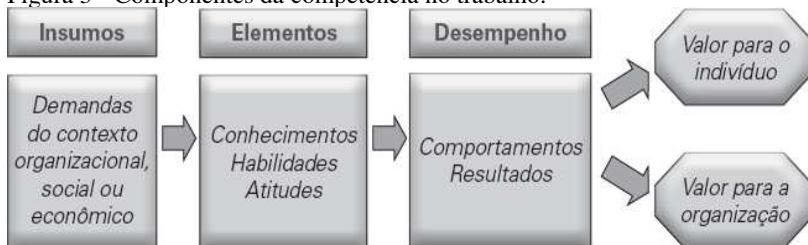
ser dividida em dois pontos: Por um lado, é a experiência de quem pode explicar uma técnica de trabalho e que pode sugerir como melhorar a habilidade correspondente.

Este primeiro ponto ilustra como o conhecimento vem enriquecer a técnica para elevá-la ao nível da tecnologia. O segundo ponto é uma compreensão estratégica do que é relevante para ser mantida como um caminho de desenvolvimento; o “saber quem” é o conhecimento necessário dos fornecedores certos, clientes exigentes, parceiros de confiança ou concorrentes de alto desempenho. “O “saber quem” é naturalmente influenciado pelo jogo de interação, associado ao eixo de atitude” (DURAND, 2006, p. 21).

Neste contexto, Leme (2005) destaca as três dimensões principais que considera: O conhecimento que se refere ao saber. A habilidade que é o saber fazer, é a utilização do conhecimento no dia a dia. Já a atitude é o querer fazer, é o que nos leva a exercitar nossa habilidade de determinado conhecimento. O autor apresenta ainda a classificação de competência em dois grupos: competências técnicas (conhecimentos e habilidades) e competências comportamentais (atitudes), sendo que primeira diz respeito a tudo o que um profissional precisa saber para desempenhar sua função e precisa para ser um especialista tecnicamente. Já a segunda é tudo aquilo que o profissional precisa demonstrar como diferencial dos demais e tem impacto em seus resultados.

No mesmo sentido, Brandão (2017), explica que o indivíduo, para superar os desafios de seu contexto organizacional, precisa deter uma série de conhecimentos, habilidades e atitudes. Ao mobilizar e aplicar esses elementos, a pessoa gera um desempenho profissional que por sua vez é expresso por meio dos comportamentos e pelas consequências desses comportamentos, em termos de resultados, agregando valor, seja este econômico ou social, para a pessoa e para a organização. É o que sugere a Figura 3.

Figura 3 - Componentes da competência no trabalho.



Fonte: Brandão (2017, p. 4)

Para ajudar a compreender a noção de competência e suas implicações, o Quadro 3, de acordo com Brandão (2017), expõem algumas proposições, razoavelmente consolidadas, tanto no meio acadêmico quanto no organizacional, de que a competência da pessoa no trabalho:

Quadro 3 - Proposições sobre a competência da pessoa no trabalho.

- ✓ É constituída por recursos ou atributos do indivíduo, tradicionalmente classificados como conhecimentos, habilidades e atitudes, que representam as dimensões cognitiva, psicomotora e afetiva do trabalho;

- ✓ Possui o caráter de associar esses atributos individuais (conhecimentos, habilidades e atitudes) ao contexto em que são utilizados;

- ✓ Representa o reconhecimento social sobre a capacidade de alguém;

- ✓ É revelada quando a pessoa age frente às situações profissionais com as quais se depara, de forma que o desempenho do indivíduo no trabalho representa uma manifestação ou evidência de suas competências;

- ✓ É desenvolvida por meio de processos de aprendizagem, sejam eles naturais ou induzidos, formais ou informais, de forma que a competência constitui uma evidência daquilo que a pessoa aprendeu ao longo de sua trajetória profissional e pessoal;

- ✓ Serve como elo entre atributos individuais (conhecimentos, habilidades e atitudes) e a estratégia da organização;

- ✓ Agrega valor, seja econômico ou social, tanto ao indivíduo que a manifesta no trabalho quanto à organização em que ele atua;

- ✓ Dá origem e sustentação a capacidades da organização, tradicionalmente denominadas competências organizacionais;

- ✓ É influenciada por variáveis ou processos que se manifestam em diferentes níveis da organização (estilo gerencial do líder, treinamento e apoio material oferecido ao empregado, cultura, clima, estrutura, estratégia e outros);

- ✓ Influência, em alguma medida, processos e resultados que ocorrem em diferentes níveis da organização (indivíduo, equipes de trabalho, unidades produtivas e a organização como um todo).

Fonte: Brandão (2017, p. 2)

No que se refere à classificação de competências, Brandão (2017) distingue que é possível classificar as competências como individuais que são aquelas relacionadas a profissionais, no plano individual, e organizacionais, que se referem a atributos ou capacidades da organização em sua totalidade ou de suas unidades produtivas. Cabe

ressaltar, que um nível influencia o outro. Desta forma, as competências individuais afetam as competências organizacionais e ao mesmo tempo são influenciadas por estas.

Na dimensão das competências individuais, incluem-se as competências gerenciais, que além de constituir uma instância fundamental nos processos de mudança, também exerce importante função na mobilização das outras dimensões das competências organizacionais (RUAS, 2005).

2.2.1 Competências gerenciais

Segundo Ruas (2005), a concepção de competência gerencial deve ser pensada como uma ação por meio da qual os conhecimentos, habilidades e atitudes pessoais e profissionais são mobilizados com a finalidade de cumprir com uma certa função ou responsabilidade, numa determinada situação.

Para Oderich (2005, p. 90) as competências gerenciais “são geralmente concebidas como resultados de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atributos que o gerente emprega em determinadas situações e que agregam valor à organização e ao indivíduo”. Ferreira (2015, p. 55) complementa que as competências gerenciais “estão atreladas a conhecimentos, habilidades e atitudes demandados pela estrutura da organização, seus processos, diretrizes e metas que devem ser atingidas por meio da ação gerencial”. Para Boog (1991, p. 13), competência gerencial “é o conjunto de qualidades e características que os gerentes desenvolvem para atingir continuamente os resultados de uma empresa”.

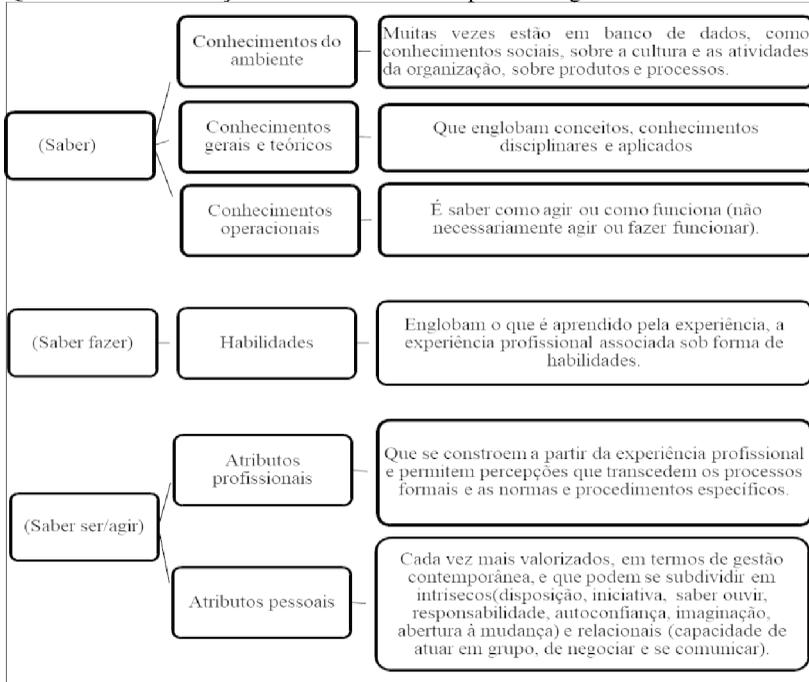
Na visão de Maximiano (2011) competências gerenciais são conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para que um indivíduo possa desempenhar atividades. Essas competências podem ser desenvolvidas por meio de experiência profissional, educação formal e informal e convivência familiar e social.

De acordo com as definições propostas pelos autores citados, percebe-se que elas vinculam a competência gerencial a um saber que combina conhecimentos, habilidades e atitudes que se manifesta somente quando há ação, por parte do gestor, em determinado contexto. Também, nota-se a vinculação da competência gerencial ao alcance de resultados e à agregação valor tanto para o gestor quanto à organização.

Assim, podemos compreender a função de gerenciamento como a administração de organizações com vistas a definir e atingir objetivos com qualidade, eficácia e eficiência, que vai além do conhecimento

técnico, exigindo do profissional um papel de atuação mais amplo e generalista (GOLIM, 2013). No Quadro 4, Ruas (2000), apresenta o que considera os elementos básicos para a construção das competências gerenciais, os chamados recursos de competências gerenciais.

Quadro 4 - Classificação dos recursos de competências gerenciais.



Fonte: Ruas (2000).

Oderich (2005, p. 94), apresenta os componentes do perfil do gestor atual, quais sejam:

- Visão sistêmica e estratégica.
- Domínio pessoal.
- Capacidade de trabalhar em equipe.
- Habilidades humanas e interculturais.
- Criatividade.
- Flexibilidade.
- Capacidade de inovação.
- Comportamento ético.
- Capacidade de aprender, liderar e educar.

Ainda, conforme a autora, o gestor é responsável pela coordenação entre estratégia, pessoas e recursos. Ele atua como um intermediário entre os resultados esperados e os indivíduos da organização.

Os gestores possuem um papel vital. São os condutores do processo, os responsáveis pelo desenvolvimento de um saber combinatório, que se refere à capacidade de articulação das competências dos indivíduos e das competências coletivas das equipes ou das unidades, e pela ampliação e espaço de atuação das pessoas (BITENCOURT; AZEVEDO; FROELICH, 2013, p. 8).

Para Boog (1991), o papel gerencial é caracterizado pelo desempenho de três habilidades: habilidades técnicas, que constituem o conhecimento específico de um cargo gerencial; habilidades humanas, que constituem a forma de relacionamento com as pessoas, e, as habilidades conceituais, que constituem a necessidade de uma visão sistêmica por parte do gerente.

De acordo com Maximiano (2011), as competências importantes para o desempenho de tarefas gerenciais agrupam-se em quatro categorias principais, não estanques e que se relacionam entre si, são elas:

1. As competências intelectuais que se referem a todas as formas de raciocinar. São usadas para elaborar conceitos, fazer análises, planejar, definir estratégias e tomar decisões;
2. As competências interpessoais que são as que o gerente usa para liderar sua equipe, trabalhar com seus colegas, superiores e clientes e relacionar-se com todas as pessoas de sua rede de contatos;
3. As competências técnicas que abrangem os conhecimentos sobre a atividade específica do gerente, da equipe e de sua organização;
4. As competências intrapessoais que compreendem as habilidades de introspecção, o que significa todas as relações e formas de reflexão e ação da pessoa a respeito dela própria, como: autoanálise, autocontrole, automotivação, autoconhecimento, capacidade de organização pessoal e administração do próprio tempo.

Trazendo a temática ao ambiente de pesquisa aqui proposto, ou seja, administração universitária, Meyer Junior (2000), explicita que para uma administração universitária competente, seus dirigentes terão que se concentrar em competência gerencial. Os novos administradores universitários deverão se preocupar mais com o profissionalismo, desenvolvendo as necessárias habilidades para uma administração mais eficiente e eficaz que crie o ambiente favorável para uma administração que agregue valor à instituição.

De acordo com Meyer Junior (2000, p. 155), “dentre as principais habilidades necessárias para os administradores universitários enfrentarem os novos desafios”, destacam-se: visão de futuro, disposição para a mudança, domínio e uso da tecnologia, visão estratégica, capacidade de decisão, empowerment, empreendedorismo, gerenciar informações e participação.

Com o objetivo de identificar quais conhecimentos, habilidades e atitudes são colocados em prática para o desempenho de atividade no trabalho, será tratado, a seguir, o assunto mapeamento de competências.

2.2.2 Mapeamento de competências

O ponto fundamental quando se trata da elaboração do mapeamento de competências é a identificação da lacuna ou *gap* de competências. De acordo com Pires et al (2005), a identificação dos objetivos estratégicos consiste em condição indispensável para a elaboração e o desenvolvimento da etapa de mapear competências, o que contribuirá para a implantação da gestão por competências. O mapeamento de competências consiste na “identificação do conjunto de habilidades, conhecimentos e atitudes de que dispõem os profissionais de uma organização e que os capacita para a execução de determinadas atividades” (PIRES et al, 2005, p. 21).

Desta maneira, de acordo com Brandão (2017, p. 27), o mapeamento tem como propósito:

identificar o gap ou lacuna de competências, ou seja, a discrepância entre as competências necessárias para concretizar a estratégia corporativa e as competências internas existentes na organização. O passo inicial desse processo consiste em identificar as competências (organizacionais e individuais) necessárias à consecução dos objetivos da organização.

Brandão (2017) coloca que, entre as técnicas utilizadas para a realização do mapeamento de competências podem ser destacadas: análise documental, entrevista, grupo focal, questionário e observação.

No mesmo sentido, o autor compartilha algumas informações que devem ser evitadas no processo de mapeamento das competências para se obter descrições claras e objetivas de competências, a saber: 1) A construção de descrições muito longas e com múltiplas ideias; 2) Obviedades; 3) Duplicidades ou redundâncias; 4) Abstrações; 5) Estrangeirismos e a utilização de termos excessivamente técnicos; 6) Ambiguidades; 7) Palavras desnecessárias; 8) A utilização de verbos inadequados.

Para obter boas descrições de competências Carbone et al. (2009) sugerem:

- 1) A utilização de verbos que expressem uma ação concreta;
- 2) A submissão das descrições das competências à crítica de peças-chave da organização;
- 3) A realização de validação semântica das competências descritas.

É necessário compreender que não existe um caminho único para o mapeamento de competências. Independente dos recursos metodológicos e técnicos utilizados, o mais importante nesse processo, é considerar a missão, a visão de futuro, os valores, as estratégias organizacionais e a cultura da organização como base para o mapeamento, adaptando as metodologias existentes à realidade e especificidades de cada instituição (CARVALHO et al., 2009).

De acordo com Brandão (2017), como a instituição está inserida em um contexto organizacional, possui uma cultura própria e apresenta uma estratégia organizacional diferente, bem como outras especificidades, é pouco razoável considerar que competências poderão ser idênticas em todas as organizações.

Para tanto, o processo de mapeamento de competências necessita “ser preciso, específico, adequado às peculiaridades da organização; do contrário, ficariam prejudicadas outras etapas da gestão por competências, como o desenvolvimento e a avaliação de competências” (BRANDÃO, 2017, p. 27).

No setor público as competências organizacionais superam as competências legais definidas pela lei de criação das instituições. As competências definidas pela legislação são o ponto de partida da instituição, mas as competências organizacionais são mais amplas e são construídas a partir das novas realidades, políticas e diretrizes que se modificam ao longo do tempo (CARVALHO et al., 2009).

O mapeamento tem como propósito identificar o *gap* ou lacuna de competências, ou seja, a discrepância entre as competências necessárias para concretizar a estratégia corporativa e as competências internas existentes na organização (CARBONE et al., 2006, p. 55).

Neste contexto, percebe-se que é o levantamento das competências que orienta a construção dos currículos e dos objetivos educacionais, buscando superar o descompasso porventura existente entre a oferta de cursos e quais competências necessitam de desenvolvimento (CARVALHO et al., 2009). O Mapeamento de Competências proporciona a programação de ações para o desenvolvimento das competências pouco desenvolvidas, colaborando para o melhor aproveitamento dos profissionais no ambiente do trabalho (CARBONE et al, 2009).

2.2.3 Desenvolvimento de competências

Partindo-se dos pressupostos teóricos apresentados até este ponto, percebe-se que o significado da palavra competência passou a representar uma nova forma de tratar as capacidades humanas e os processos de seu desenvolvimento.

Bitencourt (2005), destaca que um aspecto importante no desenvolvimento de competências é a apropriação de um processo dinâmico entre o saber (conhecimento) e o saber agir, que se manifesta por meio de ações ou práticas no trabalho, levando o indivíduo a aprender a aprender. Esta concepção enfoca o desenvolvimento do indivíduo através de seu desempenho em relação às suas competências aplicadas, distinguindo-o pelo que ele é hoje e suas perspectivas para o futuro. Esta performance refere-se ao desenvolvimento do indivíduo para o perfil, contemplando os itens Competências Comportamentais (Atitudes) e Competências Técnicas (Conhecimentos e Habilidades).

Freitas e Brandão (2006, p. 5), complementam que competência é

resultante da aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas pela pessoa em qualquer processo de aprendizagem, seja ele natural ou induzido. Ela revela, inexoravelmente, que o indivíduo aprendeu algo novo, porque mudou sua forma de atuar

Portanto, quando se fala em desenvolvimento de competências se faz referência a realização de uma série de atividades com o propósito de melhorar a performance de desempenho de uma competência em particular (ALLES, 2007).

Para Fleury e Fleury (2000), os desafios do desenvolvimento de um modelo por competências são dois. O primeiro seria alinhar as competências individuais com as competências essenciais e essas, às estratégias da empresa. E o segundo desafio é desenvolver competências nas pessoas, de forma que essas agreguem valor tanto para as próprias quanto para a organização.

Le Boterf (2003) propõe o seguinte quadro sobre o processo de aquisição e desenvolvimento de competências:

Quadro 5 - Processo de aquisição e desenvolvimento de competências.

Tipo	Função	Modo principal de aquisição
Saberes teóricos.	Saber compreender	Educação formal, Formação inicial e continuada.
Saberes de meio	Saber adaptar-se Saber agir conforme a situação	Formação contínua e experiência profissional.
Saberes procedurais	Saber como proceder	Educação formal, Formação inicial e continuada.
Saber-fazer operacionais	Saber proceder Saber operar	Experiência profissional.
Saber-fazer experiencial	Saber agir em função de algo	Experiência profissional.
Saber-fazer sociais ou relacionais	Saber cooperar Saber conduzir-se	Experiência social e profissional.
Saber-fazer cognitivos	Saber tratar a informação Saber raciocinar	Educação formal, Formação inicial e continuada. Experiência social e profissional analisada.

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

Desta maneira, observa-se a conjugação de situações de aprendizagem que podem propiciar a transformação do conhecimento em competência. O desenvolvimento de competências possui um papel importante "na medida em que contribui para a formação das pessoas e para a mudança de atitude em relação às práticas de trabalho, ou mesmo para a percepção da realidade, buscando agregar valor à organização" (BITENCOURT, 2001, p. 25).

Para Alles (2007), um profissional de qualquer área deve aprender permanentemente e em certas ocasiões, desaprender para aprender o novo. Para isso será necessário aprender a aprender. A autora explica que ao lidar com a questão do desenvolvimento de competências, é importante perceber que as pessoas devem aprender coisas novas (conhecimento e habilidades) constantes, em qualquer tipo de atividade, seja em relação a uma organização ou em outro contexto. Desta maneira, o desenvolvimento de competências pode ser verificado no âmbito de organizações ou fora delas.

Quando se refere a um ambiente de aprendizagem, se pensa em um contexto apropriado para favorecer o processo de aprendizagem, mas além disso, é necessário fazer um acompanhamento deste processo, com objetivo de gerar a reflexão do aprendiz, para que as experiências sejam efetivas. “Não se aprende a aprender escutando as lições de professor; se faz refletindo, ou mesmo com a ajuda de um interlocutor competente, sobre as ocasiões em que adquiriu competências, sobre o que aprendeu e a maneira como aprendeu” (LEVY-LEBOYER apud Alles, 2007, p. 67).

Portanto, o desenvolvimento será propiciado através da experiência de trabalho ou simulação de tarefas laborais para a aprendizagem de competências. Para a transmissão de “novos conhecimentos sugere-se um duplo caminho: os conhecimentos teóricos somados a experimentação prática como uma forma de compreender melhor a temática e de fixar os conhecimentos.” (ALLES, 2007, p. 62).

Para Goldchleger, Ivoglo, Colombo (2013, p. 209), As IES, como

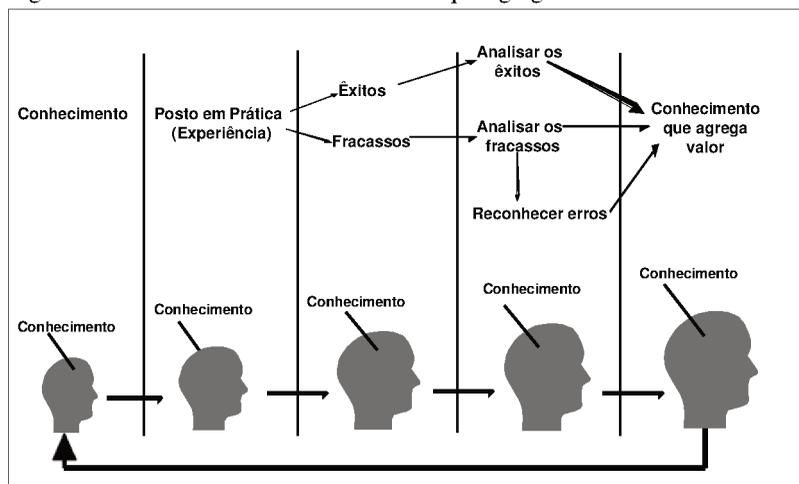
organizações de ensino, devem considerar a experiência de aprendizagem como condutora ao desenvolvimento e à mudança. A reflexão, estimulada pela observação, análise e nova reflexão sobre o processo de ensino, é uma forma de gerar ação e mudança. A mudança, por sua vez, leva ao aprendizado e ao crescimento. Assim, o ciclo aprimora o aprendizado organizacional, profissional e pessoal.

O processo de aquisição de competências é similar ao da formação do conhecimento, com uma diferença fundamental: em relação aos conhecimentos, é habitual que verifique sua incorporação através da educação formal. Já, em relação as competências, não.

Portanto, um plano de desenvolvimento de competências não pode ser organizado da mesma forma que os planos de formação de

conhecimento (ALLES, 2007). Assim, o processo de aquisição de conhecimento e, similarmente o de competências, pode ser ilustrado conforme demonstrado na Figura 4:

Figura 4 - Como se forma o conhecimento que agrega valor.



Fonte: Adaptado de Alles (2007, p. 80).

Percebe-se a partir da ilustração que o conhecimento é melhorado e aumentado quando colocado em prática. A experiência permite analisar os êxitos e fracassos, sendo que neste processo novos conhecimentos são gerados.

O desenvolvimento de uma competência se verifica assim que colocada em prática, ou seja, com a experiência. Para que este crescimento seja real, as pessoas devem analisar tanto os êxitos quanto os fracassos, agregando desse modo sua experiência e acrescentando suas competências através do seu desenvolvimento. Para Alles (2007), a chave para o desenvolvimento das competências baseia-se em aproveitar as próprias experiências e adotar uma atitude crítica quanto a maneira como se percebe e resolve os problemas, sendo capaz de analisar seus próprios comportamentos.

Neste contexto, a definição de desenvolvimento gerencial compreende todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo, formal ou informal, desde sua formação e ao longo de toda a sua carreira profissional, incluindo-se nessa definição a questão do autodesenvolvimento (LANTELME, 2004). Para tanto, é necessário que as organizações propiciem um ambiente favorável à aprendizagem a fim

de impulsionar os indivíduos a gerenciar o seu próprio desenvolvimento. Esse novo ambiente pode representar uma mudança cultural no sentido de proporcionar um maior senso de autonomia, responsabilidade e autogestão (ALBUQUERQUE; OLIVEIRA, 2001).

Na esfera pública, para fomentar a formação continuada de servidores, a administração pública federal vem ao longo dos anos editando atos com o objetivo de normatizar a participação de servidores públicos em ações de capacitação, conforme sintetiza o Quadro 6.

Quadro 6 - Marcos legais da capacitação e desenvolvimento profissional.

Legislação	Implicações
Decreto 2.794/1998 Institui a Política Nacional de Capacitação dos Servidores para a APF	Inclui a capacitação entre os requisitos para promoção nas carreiras; Utilização da avaliação desempenho e capacitação como ações complementares; institui instrumentos da Política (Diretrizes Bianaais, custo/ hora/treinando, Plano Anual, Relatório de Execução.
Decreto 5.707/2006 Institui a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP)	Instrumento da PNDP: Plano Anual de Capacitação; Relatório de Execução do Plano Anual de Capacitação, Sistema de Gestão por Competências. Cria o Comitê Gestor da Política. Estabelece as atribuições da SRH/MP
Portaria nº 208/MP Regulamenta o Decreto 5.707/2006	Plano Anual de Capacitação – divulgação até 01 de dezembro; Relatório de Execução do Plano Anual de Capacitação-envio até 31 de janeiro ao MP. Sistema de Gestão por Competências.
Decreto 6.114/2007 Regulamenta a GECC	Determinação de critérios para o pagamento da Gratificação encargo de Curso ou Concurso
Portaria nº 1.547/2011 Institui a Rede de desenvolvimento de Pessoas	Subsidiar o Comitê Gestor – Identificação e planejamento de estratégias voltadas à implementação da PNDP; - Atuação de forma articulada e coordenada com órgãos e entidades do SIPEC para potencializar o compartilhamento de conhecimentos relativos à gestão por competências.

Fonte: Adaptado de Pantoja (2015).

Com o objetivo de alinhar as competências individuais com as competências institucionais foi instituída a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional – PNDP por meio do Decreto 5.707/2006.

Nesse momento, a gestão por competências foi institucionalizada como a forma de realizar 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). O modelo de gestão por competências, a promoção de capacitação para cargos de direção e assessoramento, o reconhecimento da função das escolas de governo, a criação do Comitê Gestor da Política que orienta as ações de desenvolvimento e o incentivo às capacitações promovidas pelas próprias organizações públicas são os principais pontos alcançados no advento da PNDP (BRASIL, 2006).

Para Pantoja (2015, p. 51), o Decreto 5.707/06 apresenta uma

proposta inovadora porque a sua base de sustentação está nos conhecimentos demandados pela instituição, na flexibilização dos conceitos de postos de trabalho, no envolvimento e na responsabilização do indivíduo com seu desenvolvimento. Podemos destacar que a internalização da PNDP, mesmo em graus diferenciados no conjunto de órgãos da administração pública, certamente viabilizará a compreensão dos fundamentos para as ações de qualificação do corpo funcional que são requeridas em função da prestação de serviços públicos mais eficientes e efetivos para o cidadão.

Assim, cabe ressaltar duas diretrizes da PNDP (BRASIL, 2006) que evidenciam o foco desta política no desenvolvimento das competências individuais dos servidores, alinhadas com o desenvolvimento das competências institucionais e a importância da capacitação para cargos de gestão.

Art. 3º São diretrizes da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal:

I - Incentivar e apoiar o servidor público em suas iniciativas de capacitação voltadas para o desenvolvimento das competências institucionais e individuais;

[...] III - promover a capacitação gerencial do servidor e sua qualificação para o exercício de atividades de direção e assessoramento.

Neste contexto, a capacitação para o desenvolvimento de competências dos gestores em cargos de direção e assessoramento, pode

ser entendida também como uma atividade com foco no potencial para desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes, buscando um alinhamento entre os objetivos institucionais e as possibilidades de crescimento e realização enquanto gestor.

Pires et al. (2005, p. 37) apontam que o desenvolvimento de competências no contexto de trabalho

tem potencial para ampliar a capacidade individual para assumir atribuições em níveis crescentes de complexidade; apontar os pontos fortes e as deficiências individuais para o seu desenvolvimento profissional; estimular um plano de capacitação voltado à redução do gap de competências; e estimular o aprendizado contínuo e o autodesenvolvimento.

As competências profissionais ou humanas estabelecidas em função do cargo ou da posição ocupada pelo indivíduo na organização, remetem, sob a ótica da qualificação profissional, não apenas aos saberes cognitivos e técnicos, mas também à capacidade de os servidores resolverem problemas, de lidarem com situações imprevistas e de compartilharem e transferirem conhecimentos (PIRES et al. 2005).

Além de reforçar o compromisso com a melhoria da eficiência na prestação dos serviços públicos, a capacitação gerencial e a qualificação para a execução de atividades de assessoramento são necessários devido à complexidade das atribuições inerentes aos cargos de gestão e deve ser, segundo Camões (2010, p. 23), um processo contínuo, uma vez que à medida que a organização evolui, “surgem novas necessidades em termos de competências que devem ser supridas com o fornecimento de novos programas de capacitação”.

Considerando que os conceitos de desenvolvimento e aprendizagem estão interligados, serão abordadas a seguir a temática sobre aprendizagem, aprendizagem gerencial, aprendizagem formal e informal, aprendizagem situada, aprendizagem experiencial, aprendizagem-ação e trilhas de aprendizagem.

2.3 APRENDIZAGEM

Para Fleury e Fleury (2000, p. 27) a aprendizagem pode ser pensada como “um processo de mudança, provocado por estímulos diversos, mediado por emoções, que pode vir ou não a manifestar-se em mudança no comportamento das pessoas”.

Assim, podemos entender aprendizagem como um processo pelo qual adquirimos experiências que proporcionam o aumento da nossa capacidade, que modificam as disposições de ação em relação ao ambiente e que nos levam a mudança de comportamento.

Lefrançois (2008, p. 6), define aprendizagem como toda mudança

relativamente permanente no potencial de comportamento, que resulta da experiência, mas não é causada por cansaço, maturação, drogas, lesões ou doença. No sentido estrito, claro, a aprendizagem não é definida pelas mudanças reais ou potenciais no comportamento. Em vez disso, a aprendizagem é o que acontece ao organismo (humano ou não humano) como resultado da experiência. As mudanças comportamentais são simplesmente evidências de que a aprendizagem ocorreu.

Ainda, segundo o autor, a evidência da aprendizagem é encontrada nas mudanças observáveis ou potencialmente observáveis do comportamento, como resultado da experiência. Contudo, a aprendizagem é um processo neurológico interno invisível.

As dimensões da aprendizagem podem ser visualizadas no Quadro 7.

Quadro 7 - As dimensões da aprendizagem.

EXPERIÊNCIA	APRENDIZAGEM	MUDANÇA DO COMPORTAMENTO
Contato com algo, participação em algo, exposição a eventos internos ou externos aos quais o organismo é sensível.	Todas as mudanças relativamente permanentes no potencial de comportamento, que resultam da experiência, mas não causadas por cansaço, maturação, drogas, lesões ou doença.	Mudanças observáveis ou potencialmente observáveis após a experiência e que oferecem evidências de que a aprendizagem ocorreu.

Fonte: Lefrançois (2008, p. 6)

De acordo com Gagné (1980), a aprendizagem é algo que acontece dentro da cabeça do indivíduo, é um processo intrincado e complexo que torna os indivíduos capazes de modificar seu comportamento de uma forma mais ou menos permanente, sendo

possível verificar se houve aprendizagem quando se observa a ocorrência e permanência de mudança comportamental.

Podemos definir aprendizagem como uma modificação relativamente duradoura do comportamento, através de treino, experiência, observação. Se a pessoa treinou, ou passou por uma experiência especialmente significativa para ela, ou observou alguém na realização de algo, e depois disso mostra-se de alguma forma modificada, podendo demonstrar esta modificação desde que se apresentem condições adequadas, e, além disso, mantiver esta mudança por tempo razoavelmente longo – então podemos dizer que houve aprendizagem (FALCÃO, 2000, p. 20).

Conforme as concepções apresentadas, depreende-se que para que haja efetivamente o aprendizado é necessário que o indivíduo vivencie uma experiência, no sentido amplo, que leve a uma mudança duradoura de comportamento, ou seja, a aprendizagem não está ligada apenas a aquisição de conhecimento.

Para Pozo (2002) a sociedade atual parece demandar uma concepção múltipla, complexa e integradora, compreendendo a existência de diversos sistemas de aprendizagem, passíveis de serem usados de modos distintos em função dos desafios propostos pelos diferentes contextos de aprendizagem.

Competências não são qualidades inatas que a experiência em nada as desenvolve. São o produto de uma experiência procurada e ativamente explorada por aqueles que dela participam, uma experiência que permite a integração bem-sucedida de conhecimentos e know-how para construir novas competências. (ALLES, 2007, p. 66)

Portanto, as habilidades cognitivas e as formas de estruturar o pensamento do indivíduo não são determinadas por fatores congênitos. São resultados das atividades praticadas de acordo com os hábitos sociais da cultura em que o indivíduo se desenvolve. Neste contexto, se mostra importante retomar o conceito de competência e especificamente a compreensão trazida por Bitencourt (2001, p. 23):

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

A relação entre os conceitos de aprendizagem e o desenvolvimento de competências pode ser entendida como uma relação de complementaridade. Essa complementaridade acontece quando é incentivado o aprendizado individual para o desenvolvimento das competências caracterizando uma perspectiva moderna de aprendizado que, sobretudo, propicia a criação de novos esquemas e estruturas cognitivas. Notou-se na literatura um consenso quanto à noção de que a aprendizagem é que promove o desenvolvimento das competências. Essa discussão sobre as relações que se estabelecem entre o desenvolvimento de competências e a aprendizagem é fundamental para que se entendam, proponham e organizem diretrizes para a aquisição do conhecimento e conseqüentemente, a mudança de comportamento.

2.3.1 Aprendizagem gerencial

De acordo com Silva (2008), o processo de aprendizagem de gerentes é multidimensional porque abrange uma dimensão objetiva, em que a aprendizagem ocorre por meio de ações formais, voltadas para a formação técnico-profissional e para a aquisição de conhecimentos e competências técnicas, orientações para a prática gerencial, além de contribuir para a reflexão e para o desenvolvimento de uma visão sistêmica e, uma dimensão subjetiva da prática gerencial, interior a cada pessoa, que a torna singular e que também contribui para a aprendizagem. Compreender o processo de aprendizagem de gerentes numa perspectiva multidimensional “implica “um olhar” que perpassa fronteiras ou espaços sociais da vida das pessoas, tornando essa compreensão complexa e necessária em razão das transformações ocorridas no ambiente e na prática gerencial” (SILVA, 2008, p. 33).

Para Brookfield (1990) a aprendizagem deve ser compreendida como um processo de diversas naturezas e que pode acontecer de

diferentes maneiras, podendo se distinguir entre aprendizagem formal e aprendizagem informal.

De acordo com Antonello e Flach (2011, p. 166), “a aprendizagem formal se caracteriza como estruturada, institucional, geralmente realizada em sala de aula, com auxílio de um professor, instrutor ou treinador que avalia a aprendizagem constantemente”. De forma geral, essa aprendizagem ocorre nos gerentes por meio de cursos universitários, cursos de capacitação, treinamento, desenvolvimento gerencial, seminários, workshops, palestras, videoconferências, cursos à distância, entre outros (ANTONELLO, 2011). A “aprendizagem formal é tipicamente institucionalmente patrocinada, baseada em sala de aula e altamente estruturada” (MARSICK e WATKINS, 1990, p.12)

Segundo Brookfield (1990), a aprendizagem informal é aquela que ocorre fora de ambientes formais de aprendizagem . Marsick e Watkins (1990, p.12) complementam que a aprendizagem informal “pode ocorrer nas instituições, mas não é tipicamente baseada na sala de aula ou altamente estruturada, e o controle da aprendizagem repousa principalmente nas mãos do aluno”.

A aprendizagem informal pode ser deliberadamente encorajada por uma organização ou pode ocorrer apesar de um ambiente não altamente propício à aprendizagem. A aprendizagem incidental, por outro lado, ocorre quase sempre, embora as pessoas nem sempre sejam conscientes disso (MARSICK e WATKINS (1990, p.12).

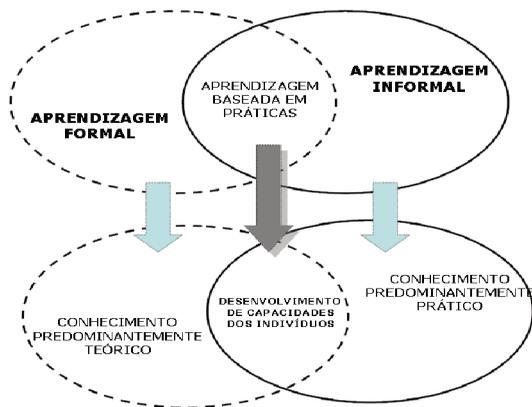
Conforme apresentado, a aprendizagem informal tem papel relevante no desenvolvimento da expertise do indivíduo no local de trabalho e em sua vida particular. Porém, é preciso levar em consideração que os processos formais e informais de aprendizagem estão sempre interligados, sendo que ambos possuem importante papel no desenvolvimento do indivíduo (CONLON, 2004).

Para Svensson, Ellström e Aberg (2004, p. 479), “a aprendizagem informal no curso da vida diária é importante, mas não suficiente para a aquisição de conhecimento. Segundo nosso ponto de vista, precisa ser apoiada pela educação formal”.

Assim, a partir da proposição destes autores e da noção de aprendizagem baseada em práticas, Flach e Antonello (2011, p. 167) assinalam que “ocorre o desenvolvimento de capacidades dos indivíduos

quando se sobrepõe e/ou interconectam processos formais e informais de aprendizagem”, conforme apresentado na figura 5.

Figura 5 - Interação entre processos formais e informais de aprendizagem



Fonte: Flach e Antonello (2011, p. 168).

Como destacam Flach e Antonello (2011, p.167) “não significa dizer que os processos formais de aprendizagem devam ser desconsiderados, pois o aprendizado e inovação ocorrem quando todos estes elementos se unem”. De acordo com Antonello (2005, p. 22) “qualquer organização conta com processos formais e informais e estruturas para adquirir, partilhar e utilizar conhecimentos e habilidades, e esses podem ser empregados de forma sistêmica ou não”.

Novos modos de conceber e praticar a formação revelam o potencial formativo das situações de trabalho e da aprendizagem experiencial na ação. É preciso destacar a pluralidade de situações de aprendizagem que o ambiente de trabalho proporciona, sugerindo uma unidade de tempo e de lugar entre a formação e o exercício do trabalho (ANTONELLO, 2005, p. 28).

Neste contexto, o gerente deve encarar a aprendizagem como dinâmica e contextualizada ao ambiente da sua prática. De acordo com Silva (2008, p. 37), “compatibilizar educação, desenvolvimento de competências e prática gerencial contribui para um efetivo processo de aprendizagem gerencial”.

Dentre os modos de conceber e praticar a formação estão: a aprendizagem situada, a aprendizagem experiencial e a aprendizagem-ação. Cada uma dessas perspectivas será detalhada a seguir:

a) Aprendizagem situada

Na aprendizagem situada, o processo de aprendizagem dos indivíduos ocorre a partir de sua prática social, os indivíduos são aprendizes que aprendem participando da prática, negociando e renegociando significados, sucessivamente (LAVE; WENGER, 1991).

Conforme Antonello (2007), na aprendizagem situada a principal ideia é de que o aprendizado sempre ocorre em função da atividade, contexto e cultura no qual ocorre ou se situa. A interação social é um componente crítico e o aprendizado ocorre de maneira não intencional, não deliberada. A aprendizagem situada busca posicionar “pensamento e ação num lugar e tempo específicos” (ANTONELLO, 2005, p. 144).

No mesmo sentido, Closs (2009, p. 65) enfatiza que o conhecimento e as atividades sob a perspectiva da aprendizagem situada,

têm sempre um local e um tempo de ocorrência específicos, estão sempre situados dentro de um contexto material, histórico e socioeconômico. Esse contexto emerge das condições colocadas pela própria prática, não sendo preestabelecido, é um processo emergente. O conhecimento advindo dessa aprendizagem é sempre relacional, mediado por artefatos e fundado em um contexto de interação, adquirido através de alguma forma de participação.

Antonello (2007, p. 152) expõe que a “aprendizagem situada, como a aprendizagem experiencial, enfatiza que é mais provável que a mudança de comportamento aconteça como resultado da reflexão em experiência. Segundo Lave e Wenger (1991), na aprendizagem situada existe um processo denominado de participação periférica legítima, no qual os indivíduos adquirem competências e habilidades à medida que começam a participar do grupo. O aprendiz busca sua participação de forma legitimada por meio da ajuda de membros mais experientes da comunidade.

Um currículo de aprendizado pode ser entendido como um campo de aprendizado de recursos da prática diária visto da perspectiva dos

aprendizes. Consiste em oportunidades situadas para a implantação de nova prática.

a aprendizagem ocorre graças à participação centrípeta no currículo de aprendizagem da Comunidade e não pela repetição das ações dos outros ou pela aquisição do conhecimento transmitido na instrução. Como o local de conhecimento está dentro da comunidade de prática, questões de aprendizagem devem considerar os ciclos de desenvolvimento de tal Comunidade (LAVE e WENGER, 1991, p .98)

Tal participação pode ser entendida como o processo por meio do qual os aprendizes se tornam membros completos de uma comunidade e obtêm legitimação por meio de sua participação no grupo de trabalho. “Essa concepção maior e mais ampla do que significa aprender, que propõe o conceito de participação legítima periférica, busca abranger o rico significado da aprendizagem na experiência humana (LAVE e WENGER, 1991, p. 121).

b) Aprendizagem experiencial

Desenvolvido sobre a base epistemológica construtivista e com a proposta de que a aprendizagem deve ser prática e baseada na experiência, Kolb formula o modelo de aprendizagem experiencial, que tem como finalidade explicar como as pessoas aprendem.

Para Kolb (1984, p. 38) a aprendizagem pela experiência é definida como “um processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência”. O modelo foi formulado a partir de seis suposições:

- 1) aprendizagem é um processo, não um resultado;
- 2) deriva da experiência;
- 3) exige que um indivíduo solucione demandas dialeticamente opostas;
- 4) é sistêmico e integrativo;
- 5) requer interação entre uma pessoa e o ambiente; e
- 6) resulta em criação de conhecimento.

De acordo com Kolb (1984, p. 42), “o cerne do modelo é uma descrição simples do ciclo de aprendizagem – como a experiência se

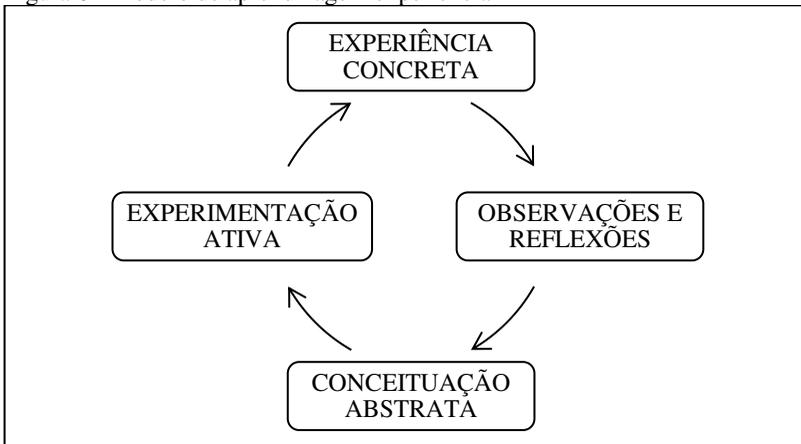
traduz em conceitos, os quais, por sua vez, são usados como guias na escolha de novas experiências”.

Basicamente, o modelo de aprendizagem experiencial apresenta quatro fases:

- Experiência concreta: a experiência é a base da observação e da e da reflexão, fazendo-se necessário o envolvimento completo do aprendiz nessa fase;
- Observação reflexiva: fase de reflexão sobre a experiência e formulação de conceitos que servirão para ver a situação sob novos pontos de vista;
- Conceitualização abstrata: nessa fase, novos conceitos são criados, a partir da reflexão sobre a ação, esta serve de guia para a criação de novas experiências;
- Experimentação ativa: as novas teorias e conceitos são usados para tomar decisões e resolver problemas.

O processo de aprendizagem pode iniciar em qualquer uma das fases, desde que o ciclo se complete, conforme ilustra a Figura 6.

Figura 6 - Modelo de aprendizagem experiencial



Fonte: Adaptado de Kolb (1984, p. 21).

Para Le Boterf (2003, p. 110) “é a partir da reflexão sobre a experiência concreta que um trabalho de abstração e de conceitualização poderá ser realizado para ser reinvestido em uma experimentação que dê lugar a uma nova experiência profissional.”

O processo de aprendizagem advindo da experiência determina e atualiza o desenvolvimento potencial. Esta aprendizagem é um processo social; portanto, o curso de desenvolvimento individual é determinado pelo sistema cultural e social de conhecimento (KOLB, 1984, p. 133)

Segundo Antonello (2007, p. 149), é possível discernir quatro ênfases para aprendizagem experiencial, quais sejam:

- (a) Como a base para provocar mudança nas estruturas, propósitos e currículos na educação;
- (b) Como base para elevação da consciência de grupo, ação de comunidade e mudança social;
- (c) A pessoa está particularmente preocupada em avaliar e credenciar a aprendizagem da vida e a experiência de trabalho como bases para criar novas rotas em sua educação, emprego, oportunidades de treinamento e organizações profissionais; e,
- (d) Relacionada ao crescimento pessoal, desenvolvimento e ampliação da autoconsciência e efetividade do grupo.

A autora complementa que uma série de definições de aprendizagem consideradas experienciais e vinculadas à ação são identificadas na literatura e exemplificadas conforme Quadro 8.

Quadro 8 - Definições de aprendizagem consideradas experienciais.

Aprendizagem	Como ocorre
Aprendizagem fortuita	em reuniões, interações informais, no intercâmbio com colegas e professores em sala de aula
Aprendizagem da vida	atividades e papéis exercidos fora do ambiente de trabalho que auxiliam na vida profissional: integrar um conselho escolar, ser cantor, iatista, voluntário em um programa comunitário, papel de pai ou mãe na família, etc.
Aprendizagem com os outros	em equipe; em fusões e alianças de empresas;
Aprendizagem na ação	na resolução de problemas, nas atividades desenvolvidas no trabalho, no desenvolvimento de projetos
Aprendizagem autodirigida/ autodesenvolvimento	o próprio indivíduo identifica, planeja e desenvolve suas necessidades de aprendizagem (formação e desenvolvimento);

Continua

Aprendizagem formal	atividades de aprendizagem, em geral, intencionalmente construídas, apresentando em algumas situações caráter experiencial. Ações de desenvolvimento formal podem constituir-se em educação continuada, treinamento, educação básica, cursos de especialização e mestrado profissional, seminários e workshops;
Aprendizagem baseada no trabalho	funda-se na ideia que a aprendizagem pode ser adquirida por meio da prática, pela fusão deliberada da teoria com a prática, reconhecendo a interseção entre formas explícitas e tácitas de saber, reconhecendo a importância, no coletivo, da aprendizagem individual

Fonte: Adaptado de Antonello (2007, p. 148)

Ainda, no âmbito da aprendizagem gerencial, é possível supor que os gerentes façam uso da aprendizagem pela experiência no desenvolvimento de suas ações cotidianas (LEITE, GODOY e ANTONELLO, 2006).

c) Aprendizagem-Ação

A aprendizagem-ação consiste em um método estruturado que permite que grupos de aprendizagem se reúnam regularmente e trabalhem coletivamente para a resolução de um problema e, a partir disso, tomem medidas, aprendam como indivíduos e como equipe, e por fim implementem as modificações necessárias (ROGERS, 2011).

De acordo com Botelho (2012), os programas de Aprendizagem-Ação têm as seguintes características: a) baseiam-se nos problemas reais dos participantes, em tempo real; b) seus participantes se reúnem em pequenos grupos de aprendizagem; c) cada grupo de aprendizagem procura uma solução para os problemas; d) os problemas identificados tornam-se relevantes para todos os participantes; e) o grupo oferece um suporte colaborativo para o desenvolvimento da aprendizagem; f) o processo de resolução de problema é baseado na reflexão; e g) os participantes são encorajados a agir sobre a resolução do problema.

Para Revans (1983, p. 626) a Aprendizagem-Ação pode ser entendida como um meio para o “desenvolvimento intelectual, emocional e físico, implicando que o indivíduo realize mudanças observáveis em seu comportamento e no seu trabalho, através de seu comprometimento com a resolução de um problema real e complexo”.

Lantelme (2004, p. 22) complementa que na Aprendizagem-Ação

a reflexão é induzida através do questionamento. O questionamento deve levar o gerente a explorar e compreender melhor o problema trazido ao grupo, bem como seus próprios comportamentos, ações e sentimentos em relação ao problema. Ainda, a Aprendizagem-Ação foi desenvolvida tendo como princípio básico a relação intrínseca entre aprendizagem e ação. Dessa forma, cada participante deve trazer para discussão no grupo problemas reais e presentes da sua atividade profissional, sobre os quais tem responsabilidade de tomar decisões e agir.

“A aprendizagem pela ação, como tal, exige que questões sejam colocadas em condições de ignorância, risco e confusão, quando ninguém sabe o que fazer em seguida” (REVANS, 1983, p. 7).

No mesmo sentido, para Rogers (2011), a contribuição das outras pessoas é essencial pois ao trabalharmos com outras pessoas, partindo do princípio da igualdade absoluta e em um ambiente de aprendizagem estruturado, é possível apresentar o problema, expressar incertezas, expor suposições, ser apoiado e desafiado em igual medida. A aprendizagem- ação ajuda no desenvolvimento de habilidades de administração e no pensamento estratégico quando da necessidade de exercer a liderança na resolução de problemas complexos que ainda não têm solução (SILVA, 2008). A aprendizagem-ação visa garantir que os gestores aprendam a gerir melhor suas atividades em vez de apenas buscarem soluções formais para os problemas cotidianos.

Neste contexto, a aprendizagem gerencial no desenvolvimento de competências pode ser compreendida “como um processo contínuo de responder as diversas demandas pessoais e ambientais, organizacionais e sociais, que surgem da interação entre experiência, conceituação, reflexão e ação” (ANTONELLO, 2007, p. 155).

2.3.2 Trilhas de aprendizagem.

Como apresentado anteriormente a aprendizagem ocorre a partir da interação do indivíduo com estímulos do meio em que vive, causando mudança de comportamento e deve ser compreendida como um processo contínuo. De acordo com Abbad e Borges-Andrade (2014), grande parte das qualificações exigidas do indivíduo na atualidade é

complexa e requer um conjunto de ações educacionais contínuas e variadas para desenvolvê-las. Com este entendimento, as instituições podem buscar novas formas para proporcionar o desenvolvimento de seus servidores. Uma destas formas consiste em produzir trilhas de aprendizagem para que os “indivíduos possam buscar, de modo sistemático, a aprendizagem e o desenvolvimento de amplos repertórios de qualificações durante toda a vida profissional” (ABBAD E BORGES-ANDRADE, 2014, p. 251). De acordo com Freitas (2002, p. 2), a implementação do sistema trilhas de aprendizagem representa

uma estratégia educativa para a realização da excelência humana e profissional. A excelência profissional pauta-se pela busca do alto desempenho, considerando as necessidades presentes e futuras da organização, além dos anseios pelo crescimento profissional e na carreira. Já a excelência humana, caracteriza-se pela busca do autodesenvolvimento como pessoa nas dimensões individual e social.

Para Freitas (2002, p. 2) as trilhas de aprendizagem buscam a flexibilização da formação dos profissionais, reconhecendo as experiências e conhecimento que cada um já desenvolveu, independente do cargo que ocupa e tendo como orientador o planejamento do desenvolvimento profissional. São “caminhos alternativos e flexíveis para o desenvolvimento pessoal e profissional”. Assim, “trilhas de aprendizagem constituem uma estratégia para desenvolver competências voltadas para o aprimoramento do desempenho atual e futuro” (FREITAS; BRANDÃO, 2006 p. 102).

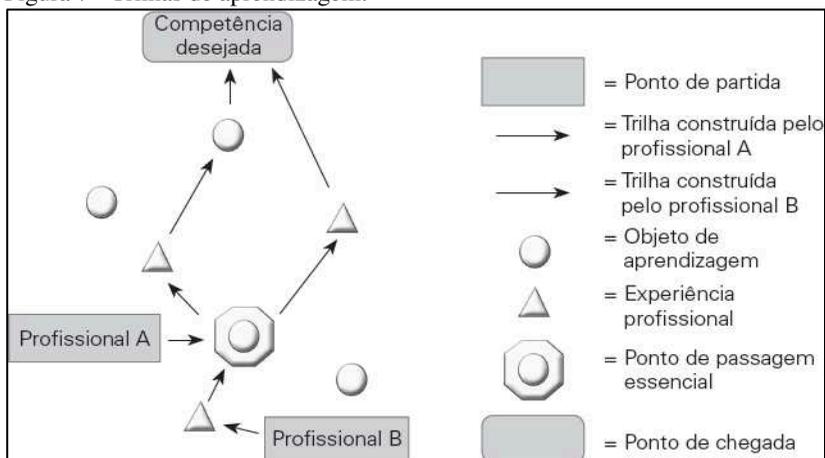
Para tanto, diferente das grades de treinamento, que são um conjunto de cursos obrigatórios a determinado cargo, as trilhas de aprendizagem apresentam características que extrapolam as necessidades de um cargo específico e possibilitam o desenvolvimento integral e contínuo, mais centrado no indivíduo e suas necessidades de desenvolvimento, sem perder o foco nas necessidades de desenvolvimento da instituição (FREITAS; BRANDÃO 2006).

Para planejar quais ações farão parte de cada trilha de aprendizagem baseada em competências, é preciso realizar, previamente, o mapeamento de competências. Conhecer as necessidades de aprendizagem e desempenho é fundamental para que as trilhas não representem apenas uma sequência de atividades, mas sim estratégias

educacionais que proporcionem uma continuidade no desenvolvimento dos servidores.

Para Brandão (2017), a Figura 7 apresenta uma gama de oportunidades de aprendizagem que permitiriam ao profissional desenvolver a competência desejada. Tais oportunidades expressam a multiplicidade de formas de aprender disponíveis no ambiente e o reconhecimento de que o desenvolvimento da competência desejada é mais importante que a forma pela qual esta ocorre.

Figura 7 - Trilhas de aprendizagem.



Fonte: Brandão (2017). Adaptado de Le Boterf

Segundo Freitas e Brandão (2006), é importante que a organização disponibilize diversas ações para implementação de estratégias de TD&E com base no conceito de trilhas, dentre as quais destacam: a) Definir e divulgar os rumos da organização: missão, visão e estratégia de atuação; b) Identificar as competências essenciais à organização; c) Identificar e divulgar as competências necessárias a cada segmento profissional para manter a competitividade da organização no mercado; d) Especificar e disseminar padrões de desempenho exigidos dos profissionais – desempenho competente; e) Identificar e divulgar critérios para ascensão profissional; f) Requisitos tais como experiência, formação e competências; g) Identificar, nos ambientes interno e externo, opções de aprendizagem para o desenvolvimento de cada uma das competências profissionais consideradas relevantes à organização; h) Divulgar as opções de aprendizagem disponíveis, vinculando-as a

cada competência a ser desenvolvida. Cada opção precisa especificar quais competências ela desenvolve e o que se espera do aprendiz em termos de desempenho no trabalho; i) Estimular as pessoas a desenvolverem suas trilhas de aprendizagem, mediante uso de apoio social, de recursos financeiros e de suporte da organização; j) Valorizar e reconhecer os profissionais que se mantêm em processo de melhoria contínua do desempenho e em busca de crescimento profissional.

Segundo Le Boterf (2003), para que cada profissional possa construir sua trilha de aprendizagem, é necessário que a organização crie um mapa de oportunidades de desenvolvimento profissional, as quais possam ser adaptadas a diferentes situações e valorizadas como promotoras de aprendizagem, essas opções de aprendizagem podem ser de três tipos, como descrito no Quadro 9.

Quadro 9 - Os três tipos de opções de aprendizagem.

<p>Situação Tipo 1 Finalidade principal e tradicional é de formação</p>	<p>Estágio de formação; Viagem de estudos; Seminário itinerante; Ensino assistido por computador; Ensino programado; Acompanhamento de um programa de formação em estabelecimento de ensino; Cursos por correspondência...</p>
<p>Situação Tipo 2 Criada para ser formativa, mas que não é considerada formação</p>	<p>Realização de formações-ação; Consulta de especialista; Clube de intercâmbio de práticas profissionais; Realização de projeto de estudo com submissão dos resultados; Formação por tutoria; Colaboração com consultores externos; Participação em colóquios; Exame de revistas profissionais; Produção de manuais pedagógicos; Jantar-debate...</p>
<p>Situação Tipo 3 Situação de trabalho que pode tornar-se oportunidade de desenvolvimento</p>	<p>Participação na implantação de novos equipamentos; Participação em um projeto transversal; Redação de uma obra ou artigo profissional; Participação em retornos de experiência; Realização de missão específica, auditoria ou avaliação; Condução de projeto; Participação em visitas; Exercício da função de tutor; Substituição de um superior temporariamente; Condução de grupo de melhoria da qualidade; Alternância entre funções operacionais e gerenciais; Remoção temporária para outro posto de trabalho...</p>

Fonte: Adaptado de Le Boterf (2003).

As situações do tipo 1 tangem para procedimentos pedagógicos clássicos para orientar a formação profissional. Já as situações 2 e 3 exigem certas condições reunidas para possibilitar essa oportunidade.

No que diz respeito à diversificação para essas ações, para Freitas e Brandão (2006), uma trilha pode ser composta de cursos presenciais, treinamentos auto instrucionais, estágios, reuniões de trabalho, viagens de estudo, seminários, jornais, livros, revistas, sites e grupos de discussão na internet, filmes, vídeos entre outros, que possam alternativamente trazer a melhoria no âmbito pessoal e profissional.

Antonello e Pantoja (2010) explicam que a opção por uma ação de formação mais flexível e encadeada pode incluir educação formal (por exemplo, cursos e especializações) ou informal (por exemplo, aprendizagem em serviço, leituras, seminários, viagens de estudo), de acordo com a disponibilidade e interesse do profissional.

Entende-se, então, que as instituições precisam contemplar novas formas de aprender e novas formas de se relacionar com o conhecimento. Cabe à organização direcionar, criar um ambiente favorável para aprendizagem, disponibilizar soluções educacionais e orientar a utilização delas. Importante respeitar os ritmos, preferências e limitações das pessoas (BRANDÃO, 2017).

É necessário considerar que a aprendizagem ocorre de múltiplas formas e em todos os ambientes da organização, formais e informais. Para tanto, é preciso, segundo Abbad et al (2013 p. 517),

Construir e divulgar trilhas e currículos de aprendizagem continua por área temática ou competências estratégicas e valorizadas pela organização, indicando treinamentos, programas educacionais, materiais instrucionais, bibliografia virtual, comunidades e redes sociais de aprendizagem.

Dentro dessa perspectiva, a aprendizagem se processa a partir da interação autônoma entre as demandas institucionais e as características individuais. Assim, é possível ampliar a finalidade do desenvolvimento dos gestores, proporcionando-lhes opções e alternativas que atendam as “escolhas individuais (treinamentos auto instrucionais, estágios, reuniões de trabalho, viagens de estudo, seminários, jornais, livros, revistas, sites e grupos de discussão na internet, filmes, vídeos, etc.), sem perder de vista as macroestratégias da organização” (ABBAD, LACERDA e PILATI, 2012, p. 210).

Reforça-se que as diretrizes de capacitação neste estudo buscam definir trilhas, caminhos para um programa de desenvolvimento de gestores em cargos de direção.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem a finalidade de apresentar os procedimentos metodológicos utilizados para a realização desta pesquisa. A seguir, serão apresentadas as seções: 3.1 – Caracterização da pesquisa, 3.2 – Sujeitos da pesquisa, 3.3 – Coleta dados, 3.4 – Análise de dados, 3.5 – Delimitações da pesquisa.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Para Kumar (apud Richardson 2017), os tipos de pesquisa podem ser classificados com base em três diferentes perspectivas: 1) aplicações das conclusões da pesquisa: pesquisa pura e pesquisa aplicada; 2) segundo os objetivos da pesquisa: exploratória, descritiva, explicativa e correlacional; e, 3) de acordo com a abordagem do problema de pesquisa: abordagem estruturada ou quantitativa e abordagem não estruturada ou qualitativa.

Segundo a aplicação dos resultados, a pesquisa se classificou como aplicada, uma vez que se pretendeu estruturar um programa de desenvolvimento de gestores de nível intermediário da PRODIN/IFC. Essa classificação procura resolver um problema específico cujo resultado é a idealização de um produto diretamente aplicável. Conforme Gil (2008, p. 27), a pesquisa aplicada “tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos”. Vergara (2016, p. 49), complementa que “a pesquisa aplicada é fundamentalmente motivada pela necessidade de resolver problemas concretos, mais imediatos ou não”.

Com relação aos objetivos, a pesquisa se caracterizou como descritiva, que, segundo Richardson (2017), tem como finalidade descrever uma situação ou problema para revelar o comportamento de um fenômeno. Para Vergara (2016), a pesquisa descritiva expõe características de determinada população ou fenômeno, podendo estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza.

A abordagem qualitativa é adequada para entender a natureza de um fenômeno social. As investigações qualitativas têm como objeto situações complexas ou estritamente particulares, considerando que as narrativas obtidas são examinadas dentro do contexto original em que ocorrem. Além disso, proporcionam análises profundas das experiências humanas no âmbito pessoal, familiar e cultural, de uma forma que não pode ser obtida com escalas de medida e modelos multivariados.

(RICHARDSON, 2017). Creswell (2014, p. 50) define a pesquisa qualitativa da seguinte forma:

A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para estudar esse problema, os pesquisadores qualitativos usam uma abordagem qualitativa da investigação, a coleta de dados em um contexto natural sensível às pessoas e aos lugares em estudo e a análise dos dados que é tanto indutiva quanto dedutiva e estabelece padrões ou temas. O relatório final ou a apresentação incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança.

Portanto, a abordagem do problema de pesquisa se caracterizou como predominantemente qualitativa, principalmente ao proceder com a análise do material apresentado na fundamentação teórica, documental e para a realização da análise das entrevistas, as quais permitiram que o instrumento de coleta (questionário) com o objetivo de verificar o grau em que cada competência é requerida fosse construído. Em consequência, no contexto da abordagem qualitativa, fez-se uso de instrumentos quantitativos para realizar a análise dos dados obtidos pelo questionário. Para tanto, fez-se uso de técnicas de estatística descritiva uma vez que para a coleta de dados com o questionário foi utilizada a Escala Likert.

Para Triviños (2012, p. 137) “os questionários, entrevistas etc. são meios ‘neutros’ que adquirem vida definida quando o pesquisador os ilumina com determinada teoria”. Segundo este entendimento “é possível concluir que todos os meios que se usam na investigação quantitativa podem ser empregados também no enfoque qualitativo”. O autor ainda destaca que o pesquisador que considera a participação do sujeito de pesquisa “como um dos elementos de seu fazer científico, apoia-se em técnicas e métodos que reúnem características *sui generis*, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações (TRIVIÑOS, 2012, p. 138).

Por fim, em relação aos seus procedimentos técnicos, a pesquisa

se caracterizou das seguintes formas:

a) Bibliográfica, que consiste num apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados e tornados públicos, capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema (MARCONI e LAKATOS 2017). Por esta razão foi realizada investigação sobre os assuntos: competências, mapeamento e desenvolvimento de competências, competências gerenciais, aprendizagem gerencial, trilhas de aprendizagem e administração universitária. Possui como principais referências os autores: Bitencourt (2001, 2005), Dutra (2017), Maximiano (2011), Brandão (2017), Le Boterf (2003, 2006), Antonello (2007), Zarifian (2008), Freitas e Brandão (2006), Meyer Junior (2014) dentre outros;

b) Documental, pois foi realizada com “documentos conservados no interior de órgãos públicos e privados de qualquer natureza” (VERGARA, 2016, p. 49). Gil (2017, p. 29), recomenda que “seja considerada fonte documental quando o material consultado é interno à organização, e fonte bibliográfica quando for obtido em bibliotecas ou base de dados”. Para tanto, a pesquisa documental ocorreu por meio da análise de documentos históricos do IFC como PDI, Planejamento Estratégico, estatutos, regimentos e outros, disponíveis tanto no site da instituição como aqueles impressos;

c) Pesquisa de campo, “que consiste na investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo” (VERGARA, 2016, p. 49). Desta maneira, esta pesquisa se enquadrou nesta definição, uma vez que os dados foram coletados dentro do ambiente do IFC; e,

d) Estudo de caso, que segundo Vergara (2016), é o circunscrito a uma ou poucas unidades, entendidas essas, por exemplo, como pessoa ou órgão público. Tem caráter de profundidade e detalhamento, podendo ou não ser realizado no campo e utiliza-se de métodos diferenciados de coleta de dados. “Como método de pesquisa, o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados (YIN, 2015, p. 5).

3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Nesta pesquisa, a análise foi focada especificamente em uma unidade administrativa do IFC, a Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Institucional (PRODIN). Com o objetivo de direcionar a pesquisa, optou-se por trabalhar com um grupo específico de servidores, aqui

denominado como “gestores intermediários”, ocupantes de cargo de direção (CD). Cabe salientar que quando se fala em nível intermediário, refere-se àqueles que se localizam entre o gestor máximo da unidade e os gestores de nível mais baixo na hierarquia da instituição.

Assim, foram selecionados os três gestores de nível intermediário da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRODIN) que possuem relação de trabalho direta com o gestor máximo (Pró-Reitor), e com os demais servidores a eles subordinados, chegando-se, desta forma, aos diretores das diretorias que compõem a unidade de estudo, ocupantes de CD de nível 3 (CD-3) quais sejam: Diretora da Diretoria de Desenvolvimento Institucional – DIDES, diretor da Diretoria de Gestão de Pessoas – DGP e diretor da Diretoria de Tecnologia da Informação – DTI. Estas diretorias, além de possuírem uma posição estratégica, atuando como articuladoras no processo de formação e implementação da estratégia organizacional, se mostram diversificadas, com competências muito distintas, articuladas pela Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional, tais como: atividades relacionadas à gestão de pessoas, à tecnologia da informação e de infraestrutura. Além disso, estão em exercício nesta Pró-Reitoria aproximadamente 64 servidores, o que corresponde a mais de 50% dos servidores lotados na Reitoria do IFC. Dessa forma, serão os três diretores das diretorias da PRODIN que terão suas competências efetivamente analisadas nesta pesquisa.

Buscando delimitar o estudo com vistas ao atingimento dos seus objetivos específicos e considerando a atual estrutura da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRODIN) do IFC, foi possível estabelecer a relação entre tais objetivos e os respectivos sujeitos da pesquisa. Cabe salientar que, a princípio, o Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional figurava como sujeito desta pesquisa, porém não foi possível a sua efetiva participação.

Deste modo, para o primeiro objetivo, ou seja, “Identificar as competências organizacionais da PRODIN/IFC” tem-se como sujeitos de pesquisa a Reitora do Instituto Federal Catarinense, e a Diretora de Desenvolvimento Institucional.

Para o segundo objetivo, “Verificar as ações de desenvolvimento de competências gerenciais existentes no IFC” tem-se como sujeito o coordenador da Coordenação de Desenvolvimento de Pessoal e Qualidade de Vida do IFC, vinculada a Diretoria de Gestão de Pessoas.

Para o terceiro objetivo, “Definir as competências gerenciais requeridas aos gestores de nível intermediário da PRODIN/IFC, considerando o grau em que cada competência é requerida”, tem-se

como sujeitos de pesquisa, além da Reitora e Diretora Desenvolvimento Institucional já especificados, os diretores das outras duas diretorias da PRODIN, Diretoria de Gestão de Pessoas e Diretoria de Tecnologia da Informação.

Em relação ao quarto objetivo “Propor um programa de desenvolvimento por competência, baseado no sistema de trilhas de aprendizagem, para os gestores de nível intermediário da PRODIN/IFC”, não há sujeitos da pesquisa.

E por fim, o quinto objetivo específico “Validar a proposta do programa de desenvolvimento por competência”, tem-se como sujeitos três especialistas na área de desenvolvimento de pessoas, que foram selecionados por trabalharem diretamente com o planejamento e execução do Plano Anual de Capacitação – PAC do Instituto Federal Catarinense - IFC.

O Quadro 10 identifica os sujeitos e sua respectiva vinculação aos objetivos específicos.

Quadro 10 - Vinculação dos sujeitos da pesquisa aos objetivos específicos

Objetivos Específicos	Sujeitos da Pesquisa
Identificar as competências organizacionais da PRODIN/ IFC	Reitora e Diretora de Desenvolvimento Institucional
Verificar as ações de desenvolvimento de competências gerenciais existentes no IFC	Coordenador de Desenvolvimento de Pessoal
Definir as competências gerenciais requeridas aos gestores de nível intermediário da PRODIN/IFC, considerando o grau em que cada competência é requerida	Reitora e 03 Diretores(as) da PRODIN
Propor um programa de desenvolvimento por competência, baseado no sistema de trilhas de aprendizagem, para os gestores de nível intermediário da PRODIN/IFC	Não há sujeitos. Será estruturado pela pesquisadora
Validar a proposta do programa de desenvolvimento por competência.	03 Especialista em desenvolvimento de pessoas

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Ao todo foram selecionadas 08 pessoas. Ressalta-se que os sujeitos aqui relacionados foram selecionados por conta da sua representatividade no IFC enquanto organização (Reitora), e junto ao

cargo cujas competências foram analisadas por esta pesquisa (superior hierárquico), considerando, neste caso, como superior hierárquico das Diretorias da PRODIN, a Reitora do IFC.

3.3 COLETA DE DADOS

Para Yin (2015) a evidência do estudo de caso pode vir de várias fontes, quais sejam: documentação, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos. Gil (2017) complementa que apesar de na maioria dos estudos de casos a coleta ser feita por meio de entrevistas, observação e análise de documentos, muitas outras técnicas podem ser utilizadas para conferir maior credibilidade aos resultados. As informações documentais são essenciais a todos os tópicos do estudo de caso (YIN, 2015; GIL, 2017). Segundo Yin (2015), análise de documentos é estável e pode ser revisada; discreta, pois não foi criada com um resultado de um estudo; é exata por conter nomes e detalhes de um evento; e tem ampla cobertura, por poder utilizar um longo espaço de tempo pesquisado. Já as desvantagens são porque tem baixa capacidade de recuperação, se a coleta não for completa poderá ser tendenciosa, reflete as ideias pré-concebidas do autor e o acesso aos documentos pode ser deliberadamente negado. A análise da documentação relacionada às instituições possibilita maior entendimento das atividades e processos destas. Neste contexto, enquanto técnica de coleta de dados, a pesquisa documental ocorreu por meio da análise de documentos históricos do IFC como PDI, Planejamento Estratégico, estatutos, regimentos e outros, disponíveis tanto no site da instituição bem como aqueles impressos. Isto foi realizado com a finalidade de apresentar o perfil da instituição analisada e para análise das competências organizacionais e conseqüentemente, gerenciais.

Para Richardson (2017), a entrevista semiestruturada tem como finalidades possibilitar a coleta de dados qualitativos de confiança e permitir compreender tópicos de interesse para o desenvolvimento de questões relevantes. O entrevistador pode ter as perguntas previamente preparadas, porém, a maioria delas é gerada à medida que a entrevista vai decorrendo, permitindo a flexibilidade para aprofundar ou confirmar, se necessário. Desta forma, nesta pesquisa as entrevistas semiestruturadas foram utilizadas e elaborada por meio de um roteiro baseado nos objetivos da pesquisa (APÊNDICES A B e C) .

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a Reitora e com a Diretora de Desenvolvimento Institucional a fim de identificar as

competências organizacionais da PRODIN/IFC, qual sua missão, bem como quais competências organizacionais precisam ser desenvolvidas, conforme roteiro especificado no apêndice A. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a Reitora e os(as) três diretores(as) da PRODIN que visaram a definição das competências gerenciais requeridas aos gestores de nível intermediário (APÊNDICE B). Estas entrevistas tiveram como referencial teórico as categorias de competências apresentados por Maximiano (2011), intelectuais, interpessoais, técnica e intrapessoais, e a vinculação das competências gerenciais a conhecimentos (saber), habilidades (saber fazer) e atitudes (querer fazer) demandados pela estrutura da organização, seus processos, diretrizes e metas.

Ainda, foi realizada entrevista semiestruturada com o Coordenador de Desenvolvimento de Pessoal e Qualidade de Vida - CDPQV para levantar as ações de desenvolvimento de competências gerenciais existentes no IFC. O roteiro desta entrevista pode ser visto no Apêndice C.

As entrevistas foram realizadas de forma aberta, a partir da verbalização das definições expostas na teoria, com o intuito de obter do entrevistado a sua opinião acerca do tema. Foram gravadas, transcritas na íntegra e enviadas para os respectivos entrevistados, por e-mail, para validação. No total, foram realizadas 07 (sete) entrevistas com 05 (cinco) sujeitos, considerando que para dois sujeitos foram aplicadas duas entrevistas com objetivos diferentes. Os sujeitos entrevistados foram identificados pelas letras E1, E2, E3, E4, E5.

A partir das respostas obtidas com as entrevistas dos roteiros A e B, foram inferidas as competências gerenciais requeridas ao cargo de diretor, viabilizando a construção do segundo instrumento de coleta de dados, o questionário (APÊNDICE D).

Brandão e Bahry (2005) ressaltam que o questionário seja talvez a técnica mais utilizada para mapear competências relevantes a um contexto organizacional. Para tanto, o pesquisador identifica, por meio de análise documental e/ou entrevistas, competências consideradas relevantes para a organização. Para avaliar o grau de importância das competências, ordena e descreve essas competências, compondo os itens do questionário.

Neste contexto, o questionário (Apêndice D), instrumento para verificar o grau em que cada competência é requerida, serviu para validar as competências requeridas pelos próprios ocupantes dos cargos, bem como pelo superior hierárquico, considerando, neste caso, como superior hierárquico das Diretorias da PRODIN, a Reitora do IFC.

Nesta etapa foram aplicados 04 (quatro) questionários

Segundo Richardson (2017), a escala do tipo Likert é utilizada principalmente para medição de atitudes e é composta por um conjunto de itens, a cada qual a pessoa deve expressar seu grau de concordância. Para este questionário, os itens da escala Likert foram classificados em nível de 5 pontos, conforme indicações apresentadas no Quadro 11:

Quadro 11 - Escala Likert para medição de competências gerenciais requeridas.

1 MUITO FRACO	2 FRACO	3 MÉDIO	4 FORTE	5 MUITO FORTE
Atribua o grau 1 se você achar que o cargo requer um grau MUITO FRACO da competência investigada.	Atribua o grau 2 se você achar que o cargo requer um grau FRACO da competência investigada.	Atribua o grau 3 se você achar que o cargo requer um grau MÉDIO da competência investigada.	Atribua o grau 4 se você achar que o cargo requer um grau FORTE da competência investigada.	Atribua o grau 5 se você achar que o cargo requer um grau MUITO FORTE da competência investigada.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Cabe salientar que, para construção do questionário, as competências gerenciais inferidas das entrevistas foram categorizadas com base na teoria estudada, considerando as categorias defendidas por Maximiano (2011), intelectuais, interpessoais, técnica e intrapessoais, apresentadas no Quadro 14.

Além disso, uma vez listadas as competências gerenciais requeridas aos cargos de nível intermediário da PRODIN e construído o questionário, este passou por um pré-teste, com o intuito de obter subsídios para melhoria do instrumento, que foi aplicado a um grupo de 3 (três) pessoas, com titulação de mestre, que fizeram ponderações sobre o entendimento do objetivo do questionário, a clareza e disposição das sentenças e erros de digitação.

Por fim, com o objetivo de validar a proposta do programa de desenvolvimento por competência baseado no sistema de trilhas de aprendizagem, para os gestores de nível intermediário da PRODIN/IFC, foi construído outro questionário, também utilizando a escala do tipo Likert e aplicado à 03 (três) especialistas em desenvolvimento de pessoas (APÊNDICE F). No caso deste questionário, as opções para resposta foram 5 (cinco): “concorda totalmente”, “concorda

parcialmente, “não concorda nem discorda”, “discorda parcialmente”, e “discorda totalmente”.

A validação consistiu na apresentação, presencial, do programa de desenvolvimento por competências para os especialistas. Durante a apresentação, os especialistas estavam livres para fazer questionamentos sobre eventuais dúvidas quanto ao programa. Após a apresentação, foi solicitado aos especialistas que respondessem o questionário (apêndice F), com o objetivo avaliar requisitos tais como: a aplicabilidade, a importância e a viabilidade do programa junto a instituição; a contribuição do programa de desenvolvimento por competências para o processo de implantação da gestão por competências na instituição, bem como sobre a adequação da estrutura, conteúdo e carga horária.

O Quadro 12 apresenta, para cada objetivo específico, os sujeitos e as técnicas e instrumentos de coleta de dados utilizados.

Quadro 12 - Vinculação da coleta de dados e sujeitos da pesquisa aos objetivos específicos

Objetivos Específicos	Sujeitos da Pesquisa	Coleta de dados
Identificar as competências organizacionais da PRODIN/ IFC	Reitora Diretora de Desenv. Institucional	Entrevista semiestruturada (apêndice A); Análise Documental
Verificar as ações de desenvolvimento de competências gerenciais existentes no IFC	Coordenador de Desenv. de Pessoal	Entrevista semiestruturada (apêndice C)
Definir as competências gerenciais requeridas aos gestores de nível intermediário da PRODIN/IFC, considerando o grau em que cada competência é requerida	Reitora 03 Diretores(as) da PRODIN	Entrevista semiestruturada (apêndice B); Questionário (apêndice D)
Propor um programa de desenvolvimento por competência, baseado no sistema de trilhas de aprendizagem, para os gestores de nível intermediário da PRODIN/IFC	Não há sujeitos. Será estruturado pela pesquisadora	-
Validar a proposta do programa de desenvolvimento por competência.	03 Especialista em desenv. de pessoas	Questionário (apêndice F)

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

3.4 ANÁLISE DE DADOS

Segundo Gil (2008, p. 156) a análise de dados tem como objetivo “organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação.” De acordo com Richardson (2017, p. 264), a análise de conteúdo “é muito adequada para analisar fenômenos multifacetados, característicos das ciências sociais”.

Desta forma, para fins de análise e tratamento dos dados adotou-se a análise de conteúdo. Para Vergara (2015, p.10), “o procedimento básico da análise de conteúdo refere-se à definição de categorias pertinentes aos propósitos da pesquisa”. Neste sentido, para os fins desta pesquisa, foram definidas categorias de análise apoiadas na literatura estudada, que serviram de base para a análise do fenômeno em questão. As categorias são apresentadas no Quadro 13.

Quadro 13 – Objetivos e categorias de análise.

Objetivos Específicos	Categorias de Análise
Identificar as competências organizacionais da PRODIN/ IFC	Competência Organizacional
Analisar as ações de desenvolvimento de competências gerenciais existentes no IFC	Gestão por competências Competência Gerencial Mapeamento de competências Desenvolvimento por competências
Definir as competências gerenciais requeridas aos gestores de nível intermediário da PRODIN/IFC, considerando o grau em que cada competência é requerida	Competência Organizacional Competência Gerencial Mapeamento de competência
Propor um programa de desenvolvimento por competência, baseado no sistema de trilhas de aprendizagem, para os gestores de nível intermediário da PRODIN/IFC	Competência Organizacional Competência Gerencial Desenvolvimento por competências Aprendizagem Gerencial
Validar a proposta do programa de desenvolvimento por competência.	Desenvolvimento por competências Aprendizagem Gerencial

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Como apoio teórico das categorias definidas, foram utilizados os seguintes autores: Bitencourt (2001, 2005), Dutra (2017), Maximiano (2011), Brandão (2017), Le Boterf (2003, 2006), Antonello (2007),

Zarifian (2008), Freitas e Brandão (2006), Durand (2006), Carbone et al (2009), Alles (2007), Antonello e Pantoja (2010), Freitas (2002), Gagné (1980), Kolb (1984), Lefrançois (2008), Pozo (2002), Oderich (2005), Pires et al (2005); Carvalho et al (2009); Flach e Antonello (2010, 2011); Brookfield (1990) Marsick e Watkins (1990) Lantelme (2004), Revans (1983), Abbad e Borges-Andrade (2014).

Neste trabalho, para a realização da análise dos dados coletados, fez-se uso, em um primeiro momento, da análise das sete entrevistas realizadas, objetivando identificar as competências da organização em análise, as competências gerenciais requeridas dos cargos de nível intermediário da PRODIN, assim como verificar as ações de desenvolvimento de competências gerenciais existentes no IFC. Em um segundo momento, foi estruturado e testado o primeiro questionário (APÊNDICE D), onde as competências foram agrupadas em quatro grandes categorias conforme demonstrado no Quadro 14.

Quadro 14 - Categorias de competências gerenciais

Competências	Definição
Intelectuais	Referem-se a todas as formas de raciocinar. São usadas para elaborar conceitos, fazer análises, planejar, definir estratégias e tomar decisões.
Interpessoais	São as que o gerente usa para liderar sua equipe, trabalhar com seus colegas, superiores e clientes e relacionar-se com todas as pessoas de sua rede de contatos.
Técnicas	Abrange os conhecimentos sobre a atividade específica do gerente, da equipe e de sua organização.
Intrapessoais	Compreende as habilidades de introspecção, o que significa todas as relações e formas de reflexão e ação da pessoa a respeito dela própria, como: auto-análise, autocontrole, automotivação, autoconhecimento, capacidade de organização pessoal e administração do próprio tempo.

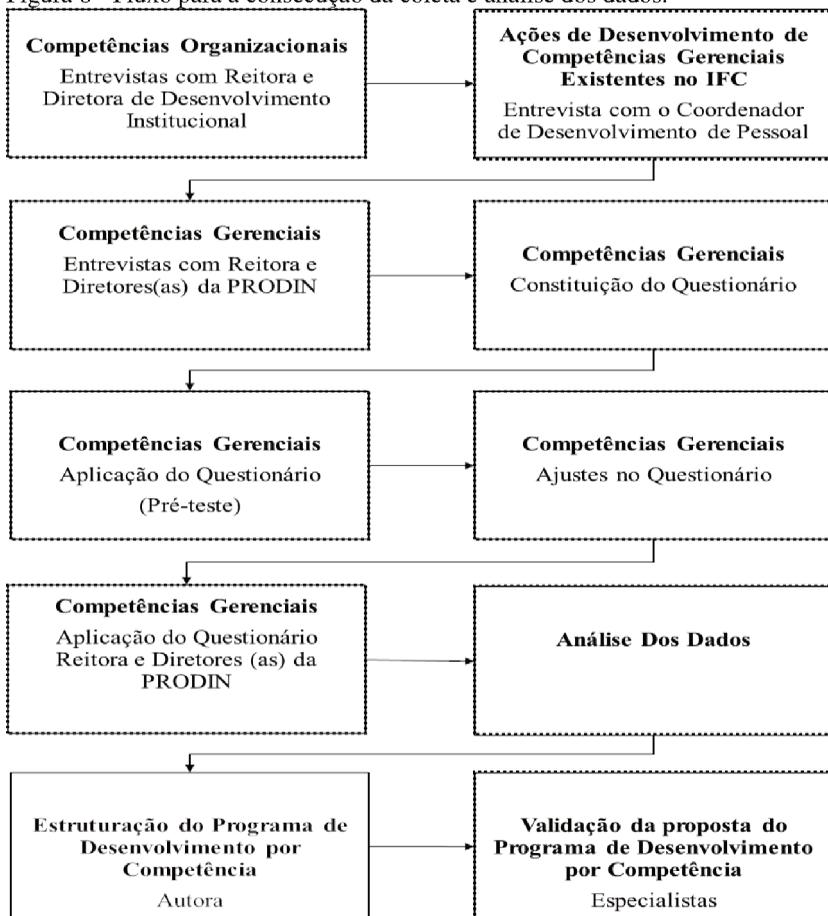
Fonte: Adaptado de Maximiano (2011).

A partir do resultado obtido por meio do questionário, foram selecionadas as competências que constituíram a estrutura do programa de desenvolvimento por competência, baseado no sistema de trilhas de aprendizagem, proposto no item 4.5 desta pesquisa.

Os dados do questionário foram analisados por meio da estatística descritiva, com base na aplicação da Escala Likert. Para tanto, foram utilizadas as medidas de tendência central média e moda. A média é a medida de posição mais usada nos procedimentos estatísticos e equivale à média aritmética de uma distribuição. A Moda ou norma é apenas

uma medida de posição, sendo o valor mais frequente em uma distribuição (MARCONI e LAKATOS, 2017). A moda é uma medida útil em análises de natureza qualitativa e pode transmitir uma informação em acréscimo à média (COHEN, SWERDLIK e STURMAN, 2014). Em relação ao segundo questionário (Apêndice F), que visou a validação do programa, os dados também foram analisados por meio da estatística descritiva. Porém, considerando que neste caso não houve discrepâncias entre as respostas, foi utilizada somente a medida de tendência central média. A Figura 8 apresenta o fluxo para a consecução da coleta e análise dos dados.

Figura 8 - Fluxo para a consecução da coleta e análise dos dados.



Fonte: Adaptado de Mendes (2017).

O fluxo aqui desenvolvido se relaciona diretamente aos objetivos específicos da pesquisa, cujos resultados serão melhor discutidos no Capítulo 4 deste trabalho.

A sistemática de coleta e análise de dados deste trabalho foi embasada em Mendes (2017), que pesquisou sobre as competências requeridas às chefias intermediárias da Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoas da Universidade Federal de Santa Catarina.

3.5 DELIMITAÇÕES DA PESQUISA

Esta pesquisa pode ser caracterizada como um projeto-piloto, uma vez que a sua aplicação na instituição poderá apresentar subsídios quanto sua aplicabilidade e efetividade. Apesar de o programa de desenvolvimento por competências proposto neste trabalho ser construído com base nas necessidades e expectativas dos gestores intermediários da PRODIN – IFC, não há impedimentos para que seja estendido às demais Pró-Reitorias, considerando as especificidades de cada setor, ou, que sirva como modelo para outras ações de desenvolvimento por competências.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, são apresentados e discutidos os resultados obtidos com a presente pesquisa, relacionando-os com os objetivos propostos. Para tanto, apresenta-se as seguintes seções: 4.1 - A história e estrutura do IFC com o intuito de contextualizar a unidade analisada dentro deste estudo; 4.2 – São apresentadas as competências organizacionais da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional - PRODIN; 4.3 - Apresenta-se a ações de desenvolvimento gerencial existentes na instituição; 4.4 - As competências gerenciais requeridas aos gestores intermediários; e por fim, propõem-se, na seção 4.5 - a estrutura de um programa de desenvolvimento por competência, baseado no sistema de trilhas de aprendizagem, para os gestores de nível intermediário da PRODIN/IFC.

4.1 O INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE - IFC

De acordo com o site institucional do IFC, a seguir são apresentadas as informações relativas à história e perfil da Instituição (IFC, 2019).

O Instituto Federal Catarinense (IFC) foi criado pela Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e teve origem na integração das escolas agrotécnicas de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio e dos colégios agrícolas de Araquari e Camboriú, que eram vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina.

Em 2009, foi designado em regime pró-tempore, o primeiro Reitor do IFC, indicado pelos dirigentes das instituições que se uniram na composição do Instituto. Em outubro de 2011, por meio de processo de consulta à comunidade escolar, tendo como instrumento o voto secreto, foi escolhido novo Reitor com mandato de quatro anos (2012-2015). Em 2016 assume a atual Reitora com mandato até início de 2020.

O IFC possui atualmente 15 *campi*, distribuídos nas cidades de Abelardo Luz, Araquari, Blumenau, Brusque, Camboriú, Concórdia, Fraiburgo, Ibirama, Luzerna, Rio do Sul, Santa Rosa do Sul, São Bento do Sul, São Francisco do Sul, Sombrio e Videira, e a Reitoria, instalada na cidade de Blumenau.

A Figura 9 apresenta o mapa com as localidades dos *campi* do Instituto Federal Catarinense.

Figura 9 - Mapa com as localidades dos *campi* do IFC.



Fonte: IFC (2017).

Hoje, a trajetória formativa do IFC se integra às demandas sociais e aos arranjos produtivos locais/regionais e oferece cerca de 152 cursos totalizando mais de 14 mil estudantes distribuídos entre 11 de Pós-Graduações – lato e stricto sensu, 43 de Graduações, 55 de Cursos Técnicos, 04 de PROEJA e, 39 cursos FIC. Possui 1.903 servidores, destes 930 docentes efetivos, 107 docentes substitutos e 876 técnicos administrativos em educação.

A concepção de educação profissional e tecnológica que subsidia as ações de Ensino, Pesquisa e Extensão nos Institutos Federais baseia-se na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual e participação cidadã. Consoante tal concepção, o processo de gestão democrática se consolida no IFC por meio da prática da gestão institucional integrada, materializada por vias da participação representativa junto ao Conselho Superior, Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão, os órgãos colegiados, núcleos, comitês e comissões específicas.

De acordo com Regimento Geral (2018b) o IFC possui a seguinte estrutura organizacional básica:

I - Órgãos Superiores da Administração:

- a) Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo;
- b) Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo.

II - Órgãos Executivos:

- a) Reitoria, composta por Gabinete, Ouvidoria, Coordenação-Geral de Comunicação (Cecom), Corregedoria (Correg) e Assessoria de Relações Internacionais;

b) Pró-Reitorias:

- 1) Pró-Reitoria de Ensino (Proen);
- 2) Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (Propi);
- 3) Pró-Reitoria de Extensão (Proex);
- 4) Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (Prodin);
- 5) Pró-Reitoria de Administração (Proad).

III - Unidade de Auditoria Interna (Unai);

IV - Procuradoria Federal;

A estrutura ainda conta com os seguintes Órgãos de Assessoramento: Comissão Própria de Avaliação (CPA), Comissão Interna de Supervisão do PCCTAE (CIS), Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD), Comitê Gestor de Tecnologia da Informação (CGTI), Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe), Colegiado de Gestão de Pessoas (Cogepe), Comitê de Governança, Riscos e Controles.

Os *campi* contam com: Diretorias-Gerais, Diretorias, Coordenações-Gerais e Coordenações, Órgãos de Assessoria dos *campi* (Conselho de Campus), *campi* Avançados: Diretor(a) do campus, Coordenações-Gerais e Coordenações.

A estrutura ainda conta com os seguintes Órgãos Complementares: Comitê de Ética no Uso de Animais (Ceua), Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH), Editora Universitária do IFC (EDU-IFC), Núcleo de Gestão Ambiental (NGA), Núcleo de Atendimento à Pessoas com Necessidades Específicas (Napne), Fórum de Tecnologia da Informação (FTI), Centro de Línguas (CLIFC). E VIII - Comissão de Ética (CE).

A administração geral do IFC é exercida pela Reitoria, cabendo-lhe a administração, a coordenação, o planejamento e a supervisão de todas as atividades da autarquia, amparada pelas deliberações do Conselho Superior e assessorado pelo Colégio de Dirigentes.

A instituição possui natureza jurídica de autarquia, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, e tem como missão “proporcionar educação profissional,

atuando em ensino, pesquisa e extensão comprometidos com a formação cidadã, a inclusão social e o desenvolvimento regional” (IFC, 2018b).

De acordo com o Planejamento Estratégico 2018-2021 (2018d), o IFC, em sua atuação, se pauta nos seguintes valores:

Ética: agir com honestidade e respeito de acordo com os princípios da legalidade, moralidade, impessoalidade, atuando segundo os padrões de conduta estabelecidos no Código de Ética do Servidor Público Federal.

Credibilidade: atuar de forma técnica, competente, responsável, imparcial, coerente e comprometida com o bom emprego dos recursos públicos.

Transparência: dar visibilidade a todas as decisões, aos atos e resultados institucionais, em linguagem clara e acessível.

Justiça Social: preservar os valores da sociedade, dedicando tratamento justo às pessoas.

Excelência: em cada tarefa, fazer tudo da melhor forma possível. Ser melhor a cada momento. Ser incansável na busca da qualidade.

Sustentabilidade: promover a utilização dos recursos de forma racional, buscando sua preservação e minimizando os danos ao meio ambiente.

Formação cidadã: fomentar a construção do saber, a formação de professores competentes e comprometidos socialmente, de modo a ampliar a sua capacidade de perceber os problemas contemporâneos e de posicionar-se criticamente. Por meio da formação cidadã, proporcionar ao educando autonomia intelectual e visão integrada do contexto, levando-o à emancipação.

Qualidade de Ensino, Pesquisa e Extensão: atuar com eficiência, eficácia e efetividade nas ações de Ensino, Pesquisa e Extensão, pautando o processo pedagógico nas finalidades da educação e no desenvolvimento do educando para o exercício da cidadania e a capacitação para o trabalho. Promover a melhoria contínua do processo educacional e dos serviços prestados à sociedade.

Tendo sido feita a apresentação da história, perfil, características e estrutura organizacional do Instituto Federal Catarinense, e considerando que este estudo tem como foco uma de suas Pró-Reitorias, a Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRODIN) será melhor apresentada no item 4.2.

4.2 A PRÓ-REITORIA DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PRODIN) E AS COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS.

À Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional – PRODIN, compete a integração entre a Reitoria e os *campi*, o desenvolvimento dos servidores, a coordenação dos processos de planejamento estratégico e avaliação institucional, a sistematização de dados, informações e de procedimentos institucionais, disponibilizados na forma de conhecimento estratégico, o planejamento e a coordenação das atividades relacionadas à gestão de pessoas, à tecnologia da informação, ao ingresso e à infraestrutura (IFC, 2018). Conta com aproximadamente 64 servidores, distribuídos em 03 diretorias e 01 coordenação-geral, constituindo-se como a maior Pró-Reitoria do IFC. A Figura 10, ilustra de maneira mais clara a estrutura da PRODIN.

Figura 10 - Organograma da PRODIN



Fonte: IFC (2018a).

Por abranger atividades e funções tão distintas e contemplar o maior número de servidores da Reitoria, a PRODIN possui certa diferença das outras Pró-reitorias que se dedicam quase que exclusivamente a uma atividade ou função principal, ensino, pesquisa, extensão e orçamento, e com estruturas organizacionais mais enxutas. Esta distinção pode ser ratificada pela fala de um dos gestores, aqui identificado como E3,

Eu acho que primeiramente, é importante a gente destacar que a PRODIN tem uma característica bem peculiar, que envolve grandes áreas bem distintas TI, gestão de pessoas, e a antiga engenharia. E a própria gestão de pessoas se subdivide em áreas bem distintas. Eu acho que os diretores da PRODIN, requerem uma certa diferenciação das demais Pró-Reitorias.

Segundo informações do PE e Operacional 2018-2021(IFC, 2018d) dentre objetivos de desenvolvimento institucional, de gestão de pessoas, e de tecnologia da informação para os próximos anos estão:

Quadro 15 - Objetivos estratégicos e operacionais da PRODIN.

Objetivos Estratégicos	Objetivos Operacionais
Identificar as necessidades de infraestrutura mínima dos <i>campi</i>	Instituir um Plano de Obras para os <i>campi</i> e a Reitoria, contemplando prioridades, prazos e condições para ampliação do espaço físico, reformas e manutenção preventiva
	Definir a estrutura física básica para o funcionamento de um <i>campus</i>
	Definir, em PPCs, os projetos de estrutura física necessária para o funcionamento dos cursos
Propiciar acessibilidade arquitetônica universal	Desenvolver relatório anual das condições de acessibilidade de cada edificação dos <i>campi</i>
	Adequar as edificações dos <i>campi</i> às normas de acessibilidade universal
	Adequar a urbanização dos <i>campi</i> às normas de acessibilidade universal
	Desenvolver relatório anual das condições de urbanização dos <i>campi</i>
Desenvolver processos de gestão de TI, visando diminuir riscos e vulnerabilidades	Propor Política Institucional de Desenvolvimento de Sistemas
	Rever a Política de Segurança da Informação e sua utilização no que se refere às TIC
	Propor Política de Governança de Tecnologia da Informação e Comunicação
	Propor metodologia de gestão de projetos de TI
Manter e regularizar as edificações	Fazer o levantamento das edificações irregulares
	Obter o habite-se das edificações

Continua

Continuação

Promover registro patrimonial imóvel fidedigno	Identificar as edificações existentes
	Realizar o levantamento planialtimétrico e cadastral das unidades
	Providenciar a regularização dominial dos imóveis de cada unidade
	Realizar a unificação e retificação das matrículas das unidades
	Registrar as benfeitorias nas matrículas
Fomentar a saúde e qualidade de vida dos servidores	Desenvolver e implantar política por meio de ações de atenção à saúde e de melhoria da qualidade de vida do servidor
	Aprimorar o processo de perícias médicas
Promover atividades de controle e aperfeiçoamento na gestão de pessoas	Implantar controle e ações de melhoria dos indicadores de desempenho
	Implantar procedimentos de ambientação na instituição para os novos servidores
Fomentar políticas e programas de formação e aperfeiçoamento contínuo de servidores docentes e técnico-administrativos em todos os níveis	Promover cultura para a qualificação dos servidores técnico-administrativos e docentes
	Promover formação continuada para gestores na instituição
	Realizar o mapeamento de competências de cargos e funções no IFC
	Desenvolver Plano Anual de Capacitações
Fomentar a cultura da gestão estratégica e do planejamento	Rever o processo de customização do Sistema de Gestão Integrada (SIG), visando apoiar a gestão institucional integrada
	Avaliar a estrutura organizacional da instituição
	Desenvolver e consolidar a Política de Gestão Ambiental
	Implantar a Gestão de Riscos
	Fomentar, monitorar, acompanhar e divulgar o Planejamento Estratégico (PE)
Definir escopo da TI	Criar e Implantar o Regimento de TI
Definir os serviços de TI oferecidos à comunidade usuária	Criar e disponibilizar catálogo de serviços de TI para o IFC
	Definir Acordos de Níveis de Serviço – ANS
	Consolidar sistemas de atendimento das demandas de TI para o IFC

Fonte: IFC (2018).

Dentre os objetivos operacionais, decorrente do objetivo estratégico “Fomentar políticas e programas de formação e

aperfeiçoamento contínuo de servidores docentes e técnico-administrativos em todos os níveis”, três em especial se relacionam com esta pesquisa, quais sejam:

- 1) Promover formação continuada para gestores na instituição;
- 2) Realizar o mapeamento de competências de cargos e funções no IFC; e
- 3) Desenvolver Plano Anual de Capacitações.

Assim, percebe-se a conexão entre o que se pretende neste trabalho e os próprios objetivos da Pró-Reitoria.

No que tange as competências organizacionais, para Brandão (2017), são aquelas que estão relacionadas à instituição como um todo ou a uma das suas unidades produtivas, verificando-se um processo contínuo de troca de competências, do nível organizacional para o individual e vice-versa.

Neste sentido verificou-se por meio da análise das entrevistas que se destacam a competências organizacionais de articulação - da perspectiva institucional (objetivos, valores, missão, visão), de integração - entre setores e entre Reitoria e os *campi*, e entender a instituição na sua totalidade - visão institucional (Como se relacionam o Ensino, pesquisa, extensão e gestão) - que podem ser relacionadas ao que Ruas (2005) entende como competência organizacional quando a associa aos elementos da estratégia da organização (missão, visão e intenção estratégica). As competências organizacionais de articulação e interação podem ser encontradas na fala dos gestores entrevistados,

A principal competência é articular a Reitoria junto aos *campi*, essa é a principal função dessa Pró-Reitoria, eu acrescentaria além da integração, articulação. Para integrar a Pró-Reitoria e seus respectivos setores, diretorias, articular, aquilo que tem como perspectiva institucional, a missão, a visão, os nossos objetivos, os nossos valores, no sentido de que a instituição se constitua em uma só. Porque no caso do IFC, por nós termos tido origem de campus pré-existentes, agrícolas, autônomas e duas escolas agrícolas vinculadas à UFSC, mesmo estando na terceira gestão, ainda se vê movimentos de tratar cada campus como sendo uma instituição isolada, e não uma instituição. Então, na minha concepção, a

PRODIN tem esse papel fundamental, ela articula, ela integra, tem o papel estratégico no desenvolvimento institucional. (E1, 2018).

Como a missão (do IFC) é proporcionar educação profissional, atuando em Ensino, Pesquisa e Extensão, comprometida com a formação cidadã, a inclusão social, a inovação e o desenvolvimento regional, a gente tem que trazer estratégias, ou ferramentas que auxiliem todos os *campi*, e própria gestão da Reitoria no atingimento dessa missão. [...] Então, na ponta tem-se, o desafio dessas grandes áreas, ensino, pesquisa e extensão. No meio tem-se a parte do desenvolvimento que acontece no nosso dia a dia das instituições, nos *campi*. E no final tem-se o resultado que a gente traz para a sociedade (E2, 2018).

Em relação a competência organizacional “entender a instituição na sua totalidade”, esta vem ao encontro do pensamento de Fleury e Fleury (2004) quando entendem as competências organizacionais como as competências coletivas associadas às atividades-meio e às atividades-fim da organização. Esta competência é evidenciada na fala do gestor E1 (2018),

Eu acho que é realmente essa capacidade de ter a visão institucional como um todo, dos documentos institucionais indicarem aonde a gente pretende chegar, com uma direção de curto, médio e longo prazo. E quais são os impactos disso. [...] Então, o conceito de desenvolvimento institucional também vem ao encontro, ou deveria vir ao encontro de uma dimensão pedagógica. E aí, na medida em que essa direção começa perceber essas interfaces, ela começa a ampliar a sua visão, e a ter cada vez mais claro o papel institucional. Então, ter uma boa infraestrutura é fundamental? É, mas ela tem que refletir em processos pedagógicos que deem conta naquilo que a instituição tem como fim, que é o ensino, a pesquisa, e extensão e também a inovação [...] Então por isso a capacidade de, ou a competência organizacional, de ter essa perspectiva sistêmica e do todo, que um processo impacta no outro.

Ainda, sobre competências organizacionais, é interessante trazer a fala do gestor E2 (2018),

Então, como eu falei, a competência organizacional é uma construção, você não consegue de um dia para o outro, você não consegue capacitando uma única vez, é um pensamento à longo prazo desse processo todo.

Esta fala corrobora com o que defende Oderich (2005), quando coloca que as competências organizacionais são desenvolvidas de forma coletiva dentro da instituição, com a premissa do desenvolvimento das competências individuais. Bitencourt (2005) complementa este entendimento quando acentua que o desenvolvimento de competências gerenciais possibilita que as práticas organizacionais sejam direcionadas para uma gestão mais efetiva e compatível à estratégia organizacional.

Com o objetivo de identificar, a partir dos papéis dos gestores, as competências que são necessárias para o efetivo desempenho das atividades gerenciais, questionou-se qual é o papel dos gestores de nível intermediário da PRODIN. A partir das repostas identificou-se o relevante papel que os gestores intermediários exercem na atual estrutura organizacional do IFC, pois desenvolvem, além de papel de mediador entre o nível operacional e o estratégico, o papel de traduzir, em ações, os objetivos estratégicos da instituição, conforme evidenciado nas falas dos gestores E1 e E2.

O papel deles (diretores) é fazer com que a política institucional seja executada e se concretize. Não na perspectiva de que outros pensem e eles executem, eles precisam pensar também, mas eles são os grandes responsáveis pela execução do planejamento institucional. São eles que vão precisar desenvolver aquilo que foi planejado junto com a sua equipe e obviamente, em constante articulação, conversa, e diálogo com pró-reitor e as devidas Pró-reitorias (E1, 2018).

Porque essas diretorias da PRODIN, eu vejo como estratégicas. Elas têm atividade meio sendo desenvolvida no seu dia a dia, mas elas tem que pensar estrategicamente também. Elas têm responsabilidade e devem ter comprometimento para o atingimento missão institucional. Porque a

gente está falando da gestão de pessoas, então são todos os servidores do IFC. Tecnologia da Informação, auxiliam no desenvolvimento e trazem ferramentas para a tomada de decisão. E diretoria de desenvolvimento institucional, que traça estratégias e aplica propriamente dito (E2, 2018).

Antes da efetiva proposição da estruturação do programa de desenvolvimento gerencial, é importante trazer à discussão as ações de desenvolvimento de competências gerenciais existentes no IFC.

4.3 AÇÕES DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS NO IFC

Atualmente, o IFC promove suas capacitações por meio da sua Coordenação de Desenvolvimento de Pessoal e Qualidade de Vida (CDPQV) vinculada à Diretoria de Gestão de Pessoas (DGP). Dentre outras, compete à Coordenação de Desenvolvimento de Pessoal e Qualidade de Vida:

- 1)Elaborar e propor o Plano de Desenvolvimento dos Servidores do IFC, de forma a garantir a valorização do(a) servidor(a), a eficiência, a eficácia e a efetividade da prestação de serviços à comunidade;
- 2)Elaborar e coordenar os processos de execução do Plano Anual de Capacitação dos(as) servidores(as) do IFC;
- 3)Elaborar, em conjunto com a Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), o Programa de Recepção de Servidores e Programa de Formação Docente;

De acordo com informações extraídas da análise documental institucional e da entrevista com o coordenador de Desenvolvimento de Pessoal e Qualidade de Vida, até o ano de 2016, as atividades de capacitação do IFC destinadas aos servidores docentes e técnico-administrativos, eram desenvolvidas de maneira unicamente descentralizada, ou seja, cada campus, individualmente, elaborava o seu plano de capacitação. A partir do ano de 2017 buscou-se uma unificação do Plano Anual de Capacitação – PAC (2018c), porém, verifica-se que ainda não é possível pensar de forma institucionalizada todas as ações de capacitação do PAC.

Então, o levantamento que a gente está fazendo agora, que a gente sempre faz no final do ano para que seja planejado para o ano posterior, está bem mais simples. Assim, tanto que é basicamente o que? Fazer um levantamento diretamente com os diretores dos *campi* para questão das capacitações dos *campi*, levantamento do que eles planejam para o plano anual de capacitação, mais sem que seja aprovado por lugar nenhum, por instância nenhuma, porque são eles que vão financiar, porque o orçamento é do campus. E outro levantamento separado, que vai ser financiado pelo fundo institucional de capacitação. Que isso é uma questão que a gente conseguiu institucionalizar ano passado, então pelo menos isso eu vejo que é uma coisa positiva, que tá indo pra frente e deu certo. Então, ver quais as necessidades de todos os *campi*, algumas delas que sejam em comum, serem financiadas com esse fundo (E5, 2018).

Além do PAC, existem outras ações de qualificação direcionadas aos servidores do IFC, estas sim, institucionalizadas, ligadas diretamente à pós – graduação stricto sensu : Programa Institucional de Qualificação de Servidores para o IFC (PIQ-IFC), Mestrados e Doutorados Interinstitucionais (MINTER e DINTER), o Programa de Bolsa de Incentivo à Qualificação dos Servidores do IFC (PROBIQ-IFC), o Programa de Formação Doutoral Docente (PRODOUTORAL), e a reserva de 12%, tanto para técnicos, como para docentes, para concessão de afastamento integral para cursar mestrado e doutorado.

Com o objetivo de institucionalizar as ações de capacitações no IFC, em 2016, por meio da Resolução 015/2016, foi aprovada a política de capacitação dos servidores do IFC, que define as diretrizes da capacitação institucional de modo a garantir a aplicação do Decreto nº 5.707, de 2006, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal.

O IFC, em consonância com tais diretrizes, já reconheceu em seu PDI 2014-2018 e em seu Planejamento Estratégico (PE 2013-2017) a importância da capacitação de seus servidores como requisito para cumprir a missão da instituição e estabelecer a capacitação como uma meta prioritária de gestão (PAC 2018c). Estes documentos institucionais (PDI, PE) tinham, dentre seus objetivos, “criar um programa de

formação continuada para gestores na modalidade presencial e/ou distância” e “fazer mapeamento de competências de cargos e funções”.(IFC,2013, IFC, 2014). E, conforme apresentado no Quadro 15, estes mesmos objetivos integram o Planejamento Estratégico e Operacional do IFC para os anos de 2018-2021(IFC, 2018d).

A Resolução 015/2016 IFC (2016), determina que no mínimo 1% do orçamento institucional deva ser investido na capacitação dos servidores. As principais ações apresentadas no documento são: 1) Introdução ao serviço público: visa ao conhecimento das especificidade do serviço público, da missão do IFC e da conduta do servidor público e sua integração no ambiente institucional; 2) Formação geral do servidor: visa à capacitação do servidor para o desempenho de atividades fundamentais ao trabalho na instituição, comum a todos os setores ou ambientes organizacionais; 3) Formação específica: visa à capacitação do servidor para o desempenho de atribuições e atividades vinculadas ao ambiente organizacional em que atua e ao cargo que ocupa; 4) Educação formal: visa à implementação de ações que contemplem os diversos níveis de educação formal.

De acordo com a PAC 2018, as ações de capacitação podem ser oferecidas diretamente pelo IFC ou podem ser incentivadas a participação em outras instituições. Será dada preferência aos cursos oferecidos por escolas de governo, como a ENAP e a Esaf. Também serão priorizadas as ações de capacitação que possam ser ministradas por servidores do IFC ou de outras instituições públicas (IFC, 2018c).

Também em 2016, foi instituído o Programa de Recepção ao Servidor do Instituto Federal Catarinense (IFC) por meio da Portaria Normativa nº 008/2016. De acordo com o documento o Programa de Recepção ao Servidor é integrado por três etapas : Cerimônia de Posse, recepção e ambientação no campus ou reitoria, e curso de recepção docente e recepção ao servidor técnico administrativo em educação – TAE.

Esta última etapa é executada na modalidade a distância, com a oferta de um curso FIC/Qualificação Profissional, constituído por dois Módulos:

I - Iniciação ao Serviço Público (destinado a todos os servidores do IFC - docente e TAE); e

II - Recepção Docente ou Recepção ao Servidor Técnico Administrativo em Educação (com destinação específica para cada carreira).

Os componentes curriculares do curso são apresentados no Quadro 16.

Quadro 16 – Módulos do programa de recepção ao servidor

Módulos	Componentes Curriculares
O IFC: HISTÓRIA, MISSÃO E DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS	1.1 Histórico e responsabilidade social do IFC. 1.2 Documentos Institucionais. 1.3 Princípios da administração pública, ética e regime jurídico no serviço público. 1.4 Planos de carreira dos servidores
FUNÇÕES GERAIS DOS SERVIDORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS	2.1. Qualidade no serviço público à população e entre os pares 2.2. Atribuições setoriais e objetivos estratégicos relativos aos setores. 2.3. Organização e manutenção de documentos.
A DOCÊNCIA NO IFC: CONCEPÇÕES, PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO	2.1. A docência no Ensino Médio Integrado e no Ensino Superior 2.2. Planejamento da ação docente 2.3. Procedimentos para a organização do trabalho docente

Fonte: Adaptado do programa de recepção ao servidor IFC (2016).

Ainda, segundo a Resolução 15/2016, dentre os meios para identificação das necessidades de capacitação institucionais será utilizado o estudo das competências requeridas para o desempenho dos cargos ou funções. Porém, de acordo com a coleta de dados, o levantamento de necessidade de capacitação ainda não leva em consideração o mapeamento de competências de cargos e funções.

No que tange a gestão por competências no IFC, tem-se que ainda está em fase inicial de implementação. Em 2016, por meio da Portaria 3.178/2016 foi instituído grupo de trabalho (GT) com o objetivo de criar metodologias e critérios para implantação da gestão por competências no IFC. Em consequência dos estudos realizados pelo GT optou-se por iniciar um projeto piloto de mapeamento de competências na Diretoria de Gestão de Pessoas. Porém, até este momento não foi possível dar início ao mapeamento das competências individuais e organizacionais da Diretoria de Gestão de Pessoas, conforme pode ser verificado no discurso do coordenador de Desenvolvimento de Pessoal e Qualidade de Vida (CDPQV).

Bom, o que já aconteceu foi a constituição de um grupo de trabalho em 2016, para elaboração da metodologia que seria aplicada para a gestão de competências na instituição. Então, este grupo trabalhou mais ou menos 8 meses. Foi definida, basicamente, com base em documentos utilizados

em outras instituições, também artigos publicados, artigos científicos no caso, como seria então de forma breve, de forma resumida. Por que não tem uma fórmula pronta de como se faz gestão por competências, e como seria o ideal para fazer esse início na instituição. O trabalho terminou em 2017 com a sugestão de que fosse então feito um piloto aqui na diretoria de gestão de pessoas, o que acabou não acontecendo. Mas a gente não realizou ele, também esse trabalho acabou não indo para frente, tanto que não foi incluído nos posteriores planejamentos dos planos anuais, porque a gente faz plano anual de capacitação. Por enquanto não se tem previsão de quando vai ser continuado o trabalho.

Em relação ao desenvolvimento de competências gerenciais, foco deste estudo, conforme extraído da coleta de dados – entrevista – recentemente foi ofertado o curso de gestão de riscos, e planejada a oferta do curso de gestão de conflitos, porém não efetuada.

Desta maneira, verifica-se que não há institucionalmente ações planejadas para gestores, mas, há oportunidades que são proporcionadas em função da participação em congressos e fóruns vinculados pelo CONIF - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, específicos para cargos de gestão da instituição. Geralmente a participação é precedida de convocação.

Embora desenvolvidas poucas ações voltadas para a área de gestão, percebe-se que existem demandas advindas dos *campi* para suprir essa necessidade específica. Este entendimento pode ser evidenciado no discurso do entrevistado E5, quando perguntado se há, no IFC, alguma ação sendo realizada que visa o desenvolvimento de competências gerenciais.

Não, só essas duas mesmo que eu te falei (gestão e riscos e gestão de conflitos). Até assim, o que a gente vê agora, nesse levantamento que a gente tá fazendo para o ano que vem, muitos pedidos de campus pedindo capacitação sobre liderança, capacitação sobre essa questão do conflito também, sobre relacionamento interpessoal. Então a gente vê que eles usam o que tem para demonstrar o que eles precisam. Então como não

é feito nada específico para eles, eles acabam preenchendo nesse levantamento que seria para todos os servidores do plano anual de capacitação. Então, entendo que este de liderança talvez seja a necessidade que todo mundo vê, todo mundo que eu digo os respondentes do levantamento do plano anual de capacitação, que nos *campi* foram os Diretores Gerais com a ajuda dos seus diretores (E5, 2018).

Percebe-se que há interesse e esforço por parte do IFC na realização de capacitação de seus servidores. No entanto, a área dos saberes gerenciais merece atenção e carece da implementação de ações institucionalmente planejadas tendo em vista a importância do papel dos gestores e a complexidade das funções que lhes são atribuídas. Além disso, como não há mapeamento de competências, não é possível identificar a real necessidade de desenvolvimento de cada gestor.

Para Brookfield (1990) a aprendizagem deve ser compreendida como um processo de diversas naturezas e que pode acontecer de diferentes maneiras, podendo se distinguir entre aprendizagem formal e aprendizagem informal.

Assim, a existência de um programa de desenvolvimento de competências gerenciais, baseado em trilhas de aprendizagem, que leve em consideração não apenas a aprendizagem formal, mas também a aprendizagem informal, se revela importante e necessário, uma vez que explicitaria para todos quais são as competências necessárias para as pessoas ocuparem determinadas posições, além de apresentar o caminho para desenvolver essas competências.

A necessidade de capacitação e de desenvolvimento de competências foi indicada pelos gestores entrevistados, como pode ser visto nas afirmações que seguem:

Eu sempre tenho como perspectiva essa questão de que as pessoas podem aprender. É muito comum a gente ouvir assim, quem é que tem perfil, ele não tem perfil, mas se tu não conhece, ou as vezes não dá espaço para as pessoas, tu não sabes se elas acabam dando conta ou não de determinadas responsabilidades, tarefas, compromissos, enfim (E1, 2018).

Eu acho que o foco principal é continuidade do aprendizado. É a gente entender que a gente não

sabe de tudo, nunca vai saber de tudo e que a gente tem que aprender sempre. Ainda mais que a gente trabalha na educação. Quem trabalha na educação, eu acho que tem que ficar claro isso, que você, o tempo inteiro tem que aprender. Aprender de uma maneira geral. Se for considerar as competências, é se perceber, é rever, é repensar, porque mesmo você acreditando que você tem conhecimento, pode acontecer de ter uma falha e você tem que aprender com essa falha (E2, 2018).

Então, a gente nunca está preparado para ser gestor. Ou você tem essas habilidades de forma inata ou se descobre gestor e aprende buscando este lado da carreira. E é difícil demais para uma área tão técnica você conseguir se desprender das atividades do dia a dia e começar a raciocinar como gestor. [...] Eu acho que talvez toda a faculdade deveria ter pelo menos uma disciplina de administração, que te mostre, que te apresente as competências gerenciais. Muitas vezes a gente não sabe que tem ou não conhece, não busca aprender porque não tem conhecimento que isso também é uma área do conhecimento. (E3, 2018).

Porque a forma de escolha dos diretores, ela não só baseada na questão de competências, então, tu tens algumas e precisas desenvolver outras. [...] E, na verdade é questão de conhecimento mesmo, um pouco a gente tem e um pouco a gente vai adquirindo durante o caminho da gestão (E4, 2018).

A seguir serão abordadas as competências gerenciais requeridas aos gestores intermediários da PRODIN, as categorias de competências gerenciais, bem como o grau em que cada competência é requerida.

4.4 COMPETÊNCIAS GERENCIAIS REQUERIDAS

As competências gerenciais estudadas nesta pesquisa dizem respeito àquelas requeridas aos diretores das diretorias da Pró- Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRODIN) do IFC. Elas foram obtidas por meio da análise documental e das entrevistas realizadas com

4 (quatro) gestores, dentre eles os próprios ocupantes dos cargos aqui analisados, totalizando três diretores e a Reitora do IFC.

Para que as competências gerenciais pudessem ser mapeadas, aos gestores entrevistados foram propostas questões abertas (APÊNDICES A e B), as quais foram estruturadas com base no estudo teórico previamente realizado. Uma vez mapeadas essas competências, as mesmas foram categorizadas com base na proposição de Maximiano (2011), competências intelectuais, interpessoais, técnicas e intrapessoais, conforme já demonstrado no quadro 14 item 3.4, e constituíram um questionário com o objetivo de medir o grau em que as competências gerenciais eram requeridas aos diretores da PRODIN, cargo analisado neste trabalho.

Para tanto, foi pedido ao respondente apontar o nível em que determinada competência era exigida do diretor para o desempenho da sua função por meio de uma Escala Likert de cinco pontos, conforme apresentado no quadro 11 item 3.4.

Cabe salientar que, das 57 competências inferidas e relacionadas para avaliação, apenas uma, “saber controlar a equipe” recebeu, como avaliação, o grau médio 3, considerando a moda, e grau fraco, considerando a média. Isso ocorreu, principalmente, pelo termo utilizado, ou seja, controlar a equipe. Um respondente fez a observação de que “a equipe dever ser coordenada e não controlada” (E2, 2018).

Todas as demais foram avaliadas como sendo fortemente ou muito fortemente requeridas ao cargo de diretor, o que valida as informações inferidas das entrevistas, que resultaram nas competências listadas no instrumento de coleta (APÊNDICE D).

Para facilitar a apresentação, manteve-se a mesma estrutura dos questionários, no qual as competências foram agrupadas por categorias.

Com relação à tabulação dos dados, os valores atribuídos a cada competência foram transferidos para uma planilha de linhas e colunas, onde as linhas representaram as competências e, nas colunas, foram dispostos os sujeitos e os graus atribuídos pelos respondentes. Para cada linha foi calculada a média aritmética e a moda do respectivo grau, conforme apresentado nos Quadros 17, 18, 19 e 20.

A primeira categoria a ser analisada se refere a toda a forma de raciocinar e que é usada para elaborar conceitos, fazer análises, planejar, definir estratégias e tomar decisões.

Cabe salientar que todas as competências devem ser consideradas no contexto da prática gerencial.

Quadro 17 - Competências intelectuais requeridas

Competências Intelectuais	Média	Moda
Ser objetivo no desenvolvimento e execução de projetos e processos	4,5	4 e 5
Ter credibilidade no desenvolvimento e execução de projetos e processos	4,75	5
Demonstrar transparência no desenvolvimento e execução de projetos e processos	4,75	5
Pensar estrategicamente	4,5	5
Saber traduzir a estratégia da organização em ações	5	5
Entender o papel de cada nível hierárquico (operacional, tático e estratégico)	4,25	5
Saber planejar e ter a noção de estimativa e cronograma	4,5	4 e 5
Entender o contexto que cerca a instituição	4,75	5
Entender a instituição na sua totalidade	4,75	5
Compreender o todo a partir de suas partes e funcionamento de cada uma (Visão sistêmica)	4,75	5
Resolver problemas no âmbito da diretoria	4,5	5
Ser ágil nas tomadas de decisão	4,5	4 e 5
Ser criativo no desenvolvimento do trabalho	4,25	5
Visualizar os reflexos das ações da diretoria na instituição como um todo	4,75	5
Saber buscar soluções	5	5
Média geral	4,63	

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Como se observa no quadro 17, a categoria competências intelectuais é essencial no desempenho das atividades de um gestor, pois foram avaliadas como forte o grau em que são requeridas essas competências. Nesta categoria se destacam as competências gerenciais “saber traduzir a estratégia da organização em ações” e “saber buscar soluções” que foram avaliadas como requeridas muito fortemente. No geral todos os indicadores possuem como grau com o maior número de citações (moda), o de número cinco, indicando que todos devem ser desenvolvidos para que o gestor desempenhe bem seu papel.

Algumas competências gerenciais que integram a categoria competências intelectuais podem ser evidenciadas nas seguintes falas:

[...] Visão do todo, visão sistêmica, de como um processo está relacionado ao outro. A capacidade de planejar, de acompanhar, de avaliar e monitorar esse processo, porque se não tiver o

acompanhamento, o monitoramento e o feedback não se consegue rever esses processos (E1, 2018).

Eu entendo que o gestor dessas diretorias tem que ser objetivo, tem que ser prático, tem que trabalhar em equipe, tem que ter uma transparência e credibilidade no processo. Tem que ter conhecimento, como eu falei antes. Tem que ter experiência (E2, 2018)

Então, primeiramente, essa consciência de saber que você não está mais no operacional. Eu acho que instrumentos da administração são essenciais. Eu venho de uma área que somente nas pós-graduações eu tive contato com essas ferramentas. Saber fazer um bom planejamento, ter a noção estimativa, de cronograma, isso tudo eu acho essencial para você que está num cargo desse consiga tocar como gestão. Senão, você fica só ali, refém dos incêndios do dia a dia (E3, 2018).

Eu acho que tem que ser ágil para a tomada de decisão, porque as vezes tem alguém lá ponta aguardando uma decisão ou uma tomada de decisão (E4, 2018).

A segunda categoria a ser analisada traz as competências que o gerente usa para liderar sua equipe, trabalhar com seus colegas, superiores e clientes e relacionar-se com todas as pessoas de sua rede de contatos. Cabe salientar que todas as competências devem ser consideradas no contexto da prática gerencial.

O Quadro 18 apresenta as competências interpessoais requeridas.

Quadro 18 - Competências interpessoais requeridas

Competências Interpessoais	Média	Moda
Conhecer técnicas de gerenciamento de pessoas para saber conduzir sua equipe	4,75	5
Saber lidar com pessoas	5	5
Saber trabalhar em equipe	5	5
Saber motivar a equipe	5	5
Envolver as equipes nos processos e nas decisões	4,5	5
Saber controlar a equipe	2,5	3

Continua

	Continuação	
Amenizar ruídos e facilitar a comunicação entre os níveis organizacionais	4,25	4
Saber negociar, conhecer técnicas de negociação	4	4
Ter capacidade de articulação entre campus e Reitoria	4,25	4
Ter capacidade de articulação com diferentes setores da Reitoria	4,25	4
Ter capacidade de articulação com os respectivos Fóruns no âmbito do CONIF	4,25	4
Manter contato com pessoas internamente e externamente à organização	3,75	4
Saber ouvir (respeitar a opinião do outro, sem impor a sua)	4,25	4
Saber se expressar para ser entendido corretamente	4,25	4
Respeitar as diversidades das pessoas e saber lidar com as diferenças	4,75	5
Gerir conflitos, conhecer técnicas de gestão de conflitos	4,75	5
Buscar ver o outro com empatia	4,5	4 e 5
Ter transparência nos seus posicionamentos	4,5	4 e 5
Ser ético em suas ações	5	5
Conhecer o trabalho desenvolvido pelos servidores lotados em sua Direção	4,5	5
Habilidade de resolver problemas no âmbito da diretoria	5	5
Saber os efeitos que as ações da sua diretoria têm sobre os demais setores do IFC	4,75	5
Saber filtrar as informações	3,5	3 e 4
Ser perspicaz no desenvolvimento das suas funções	4,25	4
Média geral	4,40	

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Percebe-se que duas competências gerenciais, “manter contato com pessoas internamente e externamente à organização” e “saber filtrar as informações” têm a média inferior a quatro e uma “saber controlar a equipe” inferior a 3 obtendo grau fraco. No entanto, não é possível afirmar que a necessidade dos mesmos é média, pois se constata que a moda, ou seja, o valor com o maior número de observações, é 4, que corresponde à necessidade forte. A única exceção, conforme já apresentado, é a competência “saber controlar a equipe”, que mesmo sendo considerado o valor com o maior número de observações recebeu grau de importância médio.

No entanto, a média da categoria, de maneira geral, caracteriza-se por ser fortemente requerida para a realização das atividades de um gestor intermediário da PRODIN. Algumas competências gerenciais que

integram a categoria competências interpessoais podem ser evidenciadas nas seguintes falas dos gestores:

Capacidade de se articular com outros órgãos é pessoas, porque por exemplo, estar atento aos Fóruns, estar atento no âmbito do CONIF como isso acontece, qual é o desdobramento, porque se tu te fechares na tua sala, no teu mundo, a perspectiva de você ficar à margem do processo é muito grande, é praticamente certo que tu ficas à margem. [...] Então, se não tiver essa capacidade de estar atento, estar conversando, estar propondo, e revendo esses processos, é um diretor que tende a ficar isolado a si mesmo, e a instituição não se desenvolve. (E1, 2018).

[...] também habilidade de política mesmo, de diálogo com as outras áreas, saber negociar, Ainda mais a gente que é uma área meio, que está servindo todas as áreas da instituição isso é, ensino, pesquisa e extensão. Então, é interessante também a gente servir de ponte para as outras áreas, saber o quão a gente está perto do que eles esperam da gente, da entrega de valor para área deles e conseguir traçar as ações para gente sempre melhorar (E3, 2018).

Eu penso que mais do que saber se expressar na comunicação, saber ser entendido, é essencial a gente saber ouvir. Numa reunião com sua equipe, deixar o pessoal falar, tentar abstrair, muitas vezes de algum momento de conflito, o que realmente aquela pessoa está querendo dizer com aquilo, tirar a dor dela para você saber agir e apaziguar a situação. Daí a gente entra também na gestão de conflitos. Então, a gente tenta ouvir, traduzir e respirar fundo, traçar alguma ação para poder não perder o ritmo da equipe, isso acaba refletindo no trabalho também. (E3, 2018).

Sobre as competências interpessoais, de liderança de equipe, então praticar a empatia, estar sempre se colocando no lugar das outras pessoas que vem nos solicitar algum tipo de resposta e até mesmo dentro da equipe. Tem o fator motivacional

também, de liderança de equipe, que é o desafio de manter o servidor público motivado (E4, 2018).

A seguir serão apresentadas as competências que abrangem os conhecimentos sobre a atividade específica do gerente, da equipe e de sua organização.

Quadro 19 - Competências técnicas requeridas

Competências Técnicas	Média	Moda
Conhecer as técnicas de gestão (planejamento, organização, direção, controle e avaliação)	4,75	5
Conhecer os documentos orientadores da instituição (PDI, Planejamento Estratégico, Estatuto, dentre outros.)	4,75	5
Ter conhecimento técnico referente às áreas da diretoria e setores subordinados	4,5	4 e 5
Conhecer os sistemas operacionais ligados à sua diretoria	4,25	5
Conhecer a legislação educacional	4	3 e 5
Conhecer as legislações, normas, regulamentações e trâmites legais pertinentes a sua área de atuação	5	5
Conhecer a legislação que trata de gerenciamento de pessoas no Serviço Público Federal	5	5
Conhecer e utilizar ferramentas de gestão	4,75	5
Média geral	4,62	

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Na categoria competências técnicas, as duas menores médias são as competências gerenciais “conhecer a legislação educacional” com 4 , e “conhecer os sistemas operacionais ligados à sua diretoria”, 4,25. Contudo, ao se analisar a moda de ambos, verifica-se que para o primeiro, o grau mais recorrente é 3 e 5 (bimodal), mas para este último é 5. E, as duas maiores médias, “conhecer as legislações, normas, regulamentações e trâmites legais pertinentes a sua área de atuação” e “conhecer a legislação que trata de gerenciamento de pessoas no Serviço Público Federal” obtiveram grau 5, mostrando-se fortemente requeridas para o desempenho gerencial.

Assim, infere-se que quase todos indicadores desta categoria possuem uma necessidade forte, se analisar a média, e todos possuem necessidade muito forte se for levada em consideração o grau mais citado. Algumas competências gerenciais que integram a categoria competências interpessoais podem ser evidenciadas nas seguintes falas:

Conhecimento de legislação, não dá para assumir um cargo como esse sem se debruçar na legislação educacional e legislações específicas, quando é de gestão de pessoas, de pessoas, quando é de engenharia, de engenharia e enfim, da TI, dos marcos regulatórios no âmbito das tecnologias informacionais (E1, 2018).

A questão de você conhecer as ferramentas, também está ligada ao conhecimento explícito. Ter a informação, conhecer a ferramenta, buscar esse conhecimento para aplicar (E2, 2018)

É essencial ter uma noção, nem que seja abrangente, de tudo o que se faz no setor. Não precisa saber fazer, mas é preciso saber o que se faz dentro do setor (E3, 2018).

Por fim, serão analisadas as competências gerenciais que compreendem as habilidades de introspecção, o que significa todas as relações e formas de reflexão e ação da pessoa a respeito dela própria, como: autoanálise, autocontrole, automotivação, autoconhecimento, capacidade de organização pessoal e administração do próprio tempo. Cabe salientar que todas as competências devem ser consideradas no contexto da prática gerencial.

Quadro 20 - Competências intrapessoais requeridas

Competências Intrapessoais	Média	Moda
Conhecer suas próprias limitações	4,5	5
Ser racional nos momentos de pressão	5	5
Ser responsável em suas atitudes e decisões	4,75	5
Ter comprometimento com os princípios da instituição	5	5
Aprender com os erros	5	5
Ter credibilidade perante a equipe e seus pares	4,75	5
Saber ouvir uma crítica, e saber transformá-la em alguma melhoria	4,75	5
Ser humilde na sua relação com os subordinados	4,5	4 e 5
Ter disposição para aprender	4,5	4 e 5
Procurar desenvolver-se continuamente	4,5	4 e 5
Média geral	4,70	

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Percebe-se, no Quadro 20, que os gestores consideraram como fortemente requeridas sete das dez competências apresentadas nesta categoria, visto que essas foram classificadas com grau médio igual ou superior a 4,5. Todavia, “ser racional nos momentos de pressão”, “ter comprometimento com os princípios da instituição” e “aprender com os erros” foram consideradas muito fortemente requeridas, atingindo a média 5.

No geral, todos os indicadores possuem como grau com o maior número de citações (moda), o de número cinco. Ainda, esta categoria de competências gerenciais obteve a maior média geral (4,72) em comparação com as outras categorias.

Algumas competências gerenciais que integram a categoria competências interpessoais podem ser evidenciadas nas seguintes falas:

Em termos de atitude, a primeira delas é não esquecer que somos todos servidores, que o cargo que a gente assume é passageiro, que podemos saber coisas diferentes, mas que ninguém é melhor que ninguém por estarmos nessa função nesse momento. Então, atitude de respeito, de colaboração, de solidariedade, é fundamental. [...] disposição para aprender sempre, porque os processos se modificam (E1, 2018).

Se a gente não tiver esse comprometimento, se a gente não tiver esse alinhamento, com certeza você não vai conseguir atingir o objetivo. E daí você não vai auxiliar no que você deve auxiliar, que é o cumprimento da missão institucional. [...] Eu incluiria senso de responsabilidade também como uma competência importantíssima. (E2, 2018).

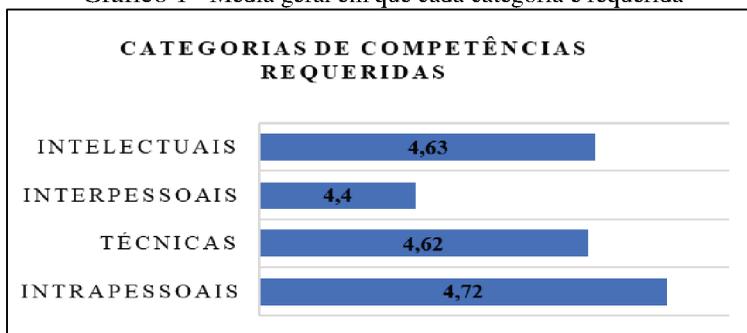
Ao longo da vida você recebe algumas críticas, você percebe onde você falhou, onde você acertou, então você consegue trazer para o teu dia a dia essa percepção, esse teu entendimento, até onde você deve melhorar (E2, 2018).

Auto crítica é bem-vinda em qualquer situação, não só como gestor. Especialmente quando você está exposto. O cargo te traz disso como

consequência. Então, é você se olhar, para tentar identificar onde você pode estar errando. Saber ouvir uma crítica, e saber transformar aquilo em alguma melhoria. [...] Tem hora que a gente tem que ser bem racional, essa questão de ter disciplina, de não se deixar levar pelo impulso e tentar levar sempre pelo lado do planejamento. [...] A gente não agir por impulso e conseguir raciocinar em momentos de pressão, tudo isso que o cargo coloca pra gente (E3, 2018).

O Gráfico 1 ilustra a média geral em que cada categoria de competências gerenciais é requerida.

Gráfico 1 - Média geral em que cada categoria é requerida



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Percebe-se, após a análise da média, que todas as categorias analisadas pelos entrevistados são requeridas fortemente.

Desta forma, é possível afirmar que as competências gerenciais, que surgiram a partir da análise das entrevistas, foram validadas pelos gestores intermediários e pela Reitora do IFC, devendo ser incluídas na estruturação do programa de desenvolvimento por competência, baseado no sistema de trilhas de aprendizagem, para os gestores de nível intermediário da PRODIN. A competência gerencial “saber controlar a equipe” pertencente a categoria competências interpessoais, por apresentar média e moda abaixo do grau 4, não integrará o programa de desenvolvimento de gestores objeto deste estudo.

Cabe salientar, que as competências delineadas se basearam em visões dos gestores do modelo perfeito e desejado, e que, na medida em que ocorrerem as avaliações, será possível perceber a real escala de valores.

Desta forma, uma proposta de estruturação de um programa de desenvolvimento por competências, baseado no sistema de trilhas de aprendizagem, será apresentado a seguir.

4.5 PROPOSTA DE ESTRUTURAÇÃO DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO POR COMPETÊNCIAS

A utilização do sistema de trilhas de aprendizagem pressupõe a vinculação entre as competências do indivíduo e a estratégia da organização. Esses vínculos tornam o planejamento do desenvolvimento por competências capaz de gerar resultados efetivos e manter a motivação das pessoas para construir novas trilhas de aprendizagem (FREITAS e BRANDÃO, 2006)

Ante o exposto e com propósito a atender ao objetivo específico “d”, bem como objetivo geral desta pesquisa, esta subseção se dedica a propor um programa de desenvolvimento por competência, baseado no sistema de trilhas de aprendizagem, para os gestores de nível intermediário da PRODIN/IFC.

Esta proposta, disponível no apêndice E, contempla todas as análises feitas até o momento e considera as inferências alcançadas pela pesquisadora durante o processo de análise dos resultados e buscou contemplar os seguintes requisitos: Ser aplicável, ser viável, inclusive financeiramente, ser direcionado para o autodesenvolvimento do gestor, ser direcionado para reflexão sobre o trabalho e a aprendizagem e, ser direcionado para a experiência e a prática.

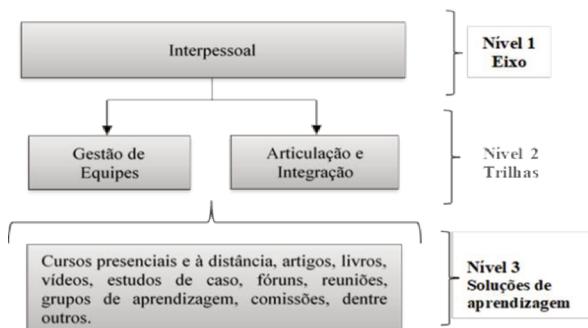
No item 4.5.1 serão apresentadas as etapas da estruturação desta proposta, e no item 4.5.2 serão apresentada as etapas para o gestor compor as suas trilhas de aprendizagem.

4.5.1 Etapas para estruturação do programa de desenvolvimento

4.5.1.1 Definição de eixos e trilhas de aprendizagem

A estruturação do programa de desenvolvimento por competências foi construída em três níveis, primeiro nível composto pelos eixos temáticos, segundo nível composto pelas trilhas de aprendizagem e o terceiro nível constituído pelas soluções de aprendizagem, conforme apresentado na Figura 11.

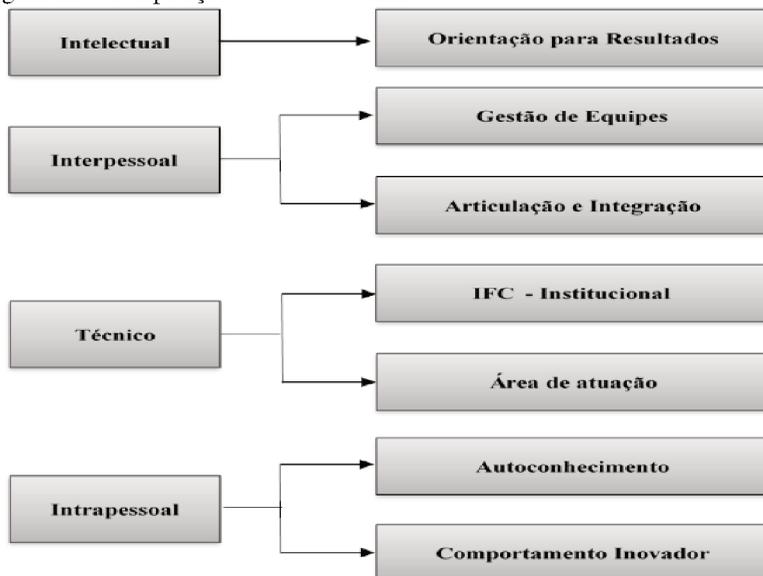
Figura 11 - Níveis de estruturação das trilhas de aprendizagem



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

As competências requeridas aos gestores apresentadas no item 4.3 foram divididas em quatro grandes eixos, que correspondem às categorias de competências intelectuais, competências interpessoais, competências técnicas e competências intrapessoais. Estes eixos por sua vez, foram divididos, e as 56 competências distribuídas por sete trilhas de aprendizagem conforme apresentado na Figura 12.

Figura 12 – Composição de eixos e trilhas



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

As trilhas de aprendizagem forma originadas pela tentativa de agrupar competências que influenciam a consecução do mesmo objetivo e a correlação com a definição de cada categoria de competência gerencial indicada por Maximiano (2011), apresentada no Quadro 14. Neste sentido, verifica-se que as competências que constituem a trilha “Orientação para Resultados”, são voltadas para a estratégia e o planejamento de ações que resultam no cumprimento da missão institucional.

Da mesma forma, as trilhas “Gestão de Equipes” e “Articulação e Integração”, oriundas da categoria interpessoal, apresentam demarcações visíveis que possibilitaram o agrupamento das competências nas trilhas. Cabe salientar, que articulação e integração configuram como competências organizacionais da PRODIN, o que ratifica a necessidade de uma trilha específica para o desenvolvimento das competências que as constitui.

O mesmo raciocínio foi utilizado para a definição das demais trilhas de aprendizagem.

Cabe salientar, que algumas competências que pertenciam originalmente a uma categoria de competências gerenciais foram realocadas durante o processo de estruturação do programa de desenvolvimento. Esta realocação foi necessária pois percebeu-se que algumas competências tinham mais sintonia com outro eixo e suas respectivas trilhas de aprendizagem. O Quadro 21 ilustra como esse processo de divisão das trilhas e realocação das competências ocorreu.

Quadro 21 – Processo de divisão de trilhas e realocação de competências

Competências Interpessoais	
Conhecer técnicas de gerenciamento de pessoas para saber conduzir sua equipe	Trilha Gestão de Equipes
Saber lidar com pessoas	
Saber trabalhar em equipe	
Saber motivar a equipe	
Envolver as equipes nos processos e nas decisões	
Respeitar as diversidades das pessoas e saber lidar com as diferenças	
Conhecer e utilizar ferramentas de gestão de pessoas	
Realocada da categoria “competências técnicas”	
Conhecer a legislação que trata de gerenciamento de pessoas no Serviço Público. Realocada da categoria “competências técnicas”	
Buscar ver o outro com empatia	
Conhecer o trabalho desenvolvido pelos servidores lotados em sua Direção	

Continua

Competências Interpessoais	
Ter capacidade de articulação entre campus e Reitoria	Trilha Articulação e Integração
Ter capacidade de articulação com diferentes setores da Reitoria	
Ter capacidade de articulação com os respectivos Fóruns no âmbito do CONIF	
Compreender o todo a partir de suas partes e funcionamento de cada uma (Visão sistêmica)	
Realocada da categoria “competências intelectuais”	
Visualizar os reflexos das ações da diretoria na instituição como um todo. Realocada da categoria “competências intelectuais”	
Manter contato com pessoas internamente e externamente à organização	
Saber negociar, conhecer técnicas de negociação	
Gerir conflitos, conhecer técnicas de gestão de conflitos	
Amenizar ruídos e facilitar a comunicação entre os níveis organizacionais	
Saber filtrar as informações	
Saber ouvir (respeitar a opinião do outro, sem impor a sua)	
Saber se expressar para ser entendido corretamente	
Competências Interpessoais	
Ter transparência nos seus posicionamentos	
Ser ético em suas ações	Realocadas para o eixo “Intrapessoal”
Ser perspicaz no desenvolvimento das suas funções	
Saber os efeitos que as ações da sua diretoria têm sobre os demais setores do IFC	Realocada para o eixo “Técnico”
Saber controlar a equipe	Não integrará o programa de desenvolvimento de gestores

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Após esse processo de divisão das trilhas de aprendizagem e da realocação das competências gerenciais requeridas foi efetuada a estruturação dos níveis de desenvolvimento - básico, intermediário, avançado – e a respectiva carga horária necessária em cada nível, trilha e por consequência, a carga horária total do programa de desenvolvimento por competências.

Para inferir a carga horária necessária, levou-se em consideração a quantidade de competências requeridas distribuídas pelas sete trilhas de aprendizagem, bem como a característica deste modelo quanto ao desenvolvimento continuado.

Cabe salientar, que a proposta de desenvolvimento aqui apresentada, não tem a característica imediatista, mas sim, a proposta de desenvolvimento contínuo, que se consolide na prática do trabalho.

Desta maneira, o planejamento das trilhas de aprendizagem pode abranger todo um período de gestão, dependendo na necessidade e disponibilidade de cada gestor.

O Quadro 22 demonstra a quantidade mínima de horas por nível.

Quadro 22 – Carga horária por nível de desenvolvimento.

Trilhas	Níveis	Básico	Intermediário	Avançado	Total
	Quantidade mínima de horas por nível				
1. Orientação para Resultados		20 horas	40 horas	60 horas	120 horas
2. Gestão de Equipes		20 horas	40 horas	60 horas	120 horas
3. Articulação e Integração		20 horas	40 horas	60 horas	120 horas
4. IFC - Institucional		20 horas	40 horas	60 horas	120 horas
5. Área de atuação		20 horas	40 horas	60 horas	120 horas
6. Autoconhecimento		20 horas	40 horas	60 horas	120 horas
7. Comportamento Inovador		20 horas	40 horas	60 horas	120 horas
Total de horas		140 horas	280 horas	420 horas	840 horas

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Importante frisar que, quanto mais o gestor avança em direção ao nível avançado, mais horas relativas à prática devem compor a trilha de aprendizagem.

4.5.1.2 Definição das soluções de aprendizagem

Freitas e Brandão (2006), destacam como ações para implementação das trilhas de aprendizagem identificar, nos ambientes interno e externo, opções de aprendizagem para o desenvolvimento de cada uma das competências consideradas relevantes à organização, e divulgar as opções de aprendizagem disponíveis, vinculando-as a cada competência a ser desenvolvida. Cada opção precisa especificar quais competências ela desenvolve e o que se espera do aprendiz em termos de desempenho no trabalho.

No que diz respeito à diversificação para essas ações, uma trilha pode ser composta de cursos presenciais, treinamentos auto

instrucionais, estágios, reuniões de trabalho, viagens de estudo, seminários, jornais, livros, revistas, sites e grupos de discussão na internet, filmes, vídeos entre outros, que possam, alternativamente trazer a melhoria no âmbito pessoal e profissional (FREITAS e BRANDÃO, 2006).

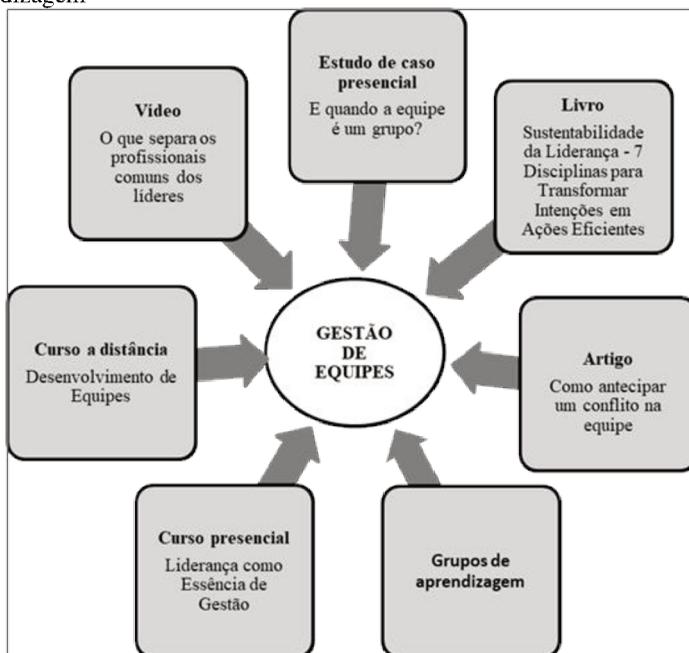
É necessário considerar que a aprendizagem ocorre de múltiplas formas e em todos os ambientes da organização, formais e informais. Desta forma, as soluções de aprendizagem consistem em um conjunto de alternativas e opções que estarão disponíveis aos gestores, tais como:

- Plano de Desenvolvimento Individual do Gestor – PDIG: É o primeiro item a ser trabalhado pelo gestor no sistema de trilhas de aprendizagem. Ele é resultado do processo de avaliação de suas necessidades de desenvolvimento de competências através da reflexão sobre o seu desempenho no trabalho e o que é imprescindível para seu aperfeiçoamento. Cada trilha deverá apresentar um PDIG que orientará o gestor em sua autogestão de capacitação.
- Cursos Presenciais : São uma forma de aprendizagem planejada e coletiva que versa sobre um determinado tema.
- Cursos à distância: São cursos que sugerem o autodesenvolvimento e que permitem ao gestor escolher o melhor momento de acessar seus conteúdos e concluir seu aprendizado.
- Estudos de Caso: Essa é uma solução de aprendizagem presencial, em grupo, com a participação de um facilitador. Consiste em relatos de casos especialmente elaborados para fins didáticos. Espera-se que o gestor analise, reflita sobre possibilidades de solução e expresse seu raciocínio acerca da problemática apresentada.
- Livros, Artigos, Vídeos, Palestras Online, Manuais e Documentos: São materiais instrucionais que representam recurso de aprendizagem autodirigida utilizados para reforçar o conhecimento e a reflexão dos gestores.
- Grupos de Aprendizagem: consiste em um método estruturado que permite que grupos de aprendizagem se reúnam regularmente e trabalhem coletivamente para a resolução de um problema e, a partir disso, tomem medidas, aprendam como indivíduos e como equipe, e por fim implementem as modificações necessárias.
- Comissões e Grupos de trabalho: Grupo de servidores designados por uma autoridade ou escolhido por uma assembleia para estudar um assunto e/ou projeto.

Conhecer as necessidades de aprendizagem e desempenho é fundamental para que as trilhas não representem apenas uma sequência de atividades, mas sim estratégias educacionais que proporcionem uma continuidade no desenvolvimento dos gestores.

A figura 13 apresenta um exemplo de soluções de aprendizagem para uma trilha de aprendizagem.

Figura 13 – Exemplo de soluções de aprendizagem para uma trilha de aprendizagem



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Para estruturar o programa de desenvolvimento por competências, foram buscadas ações de capacitação oferecidas por escolas de governo, Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), Escola de Administração Fazendária (Esaf), Escola Superior do Tribunal de Contas da União, Portal Único de Escolas de Governo (Escola Virtual), Instituto Legislativo Brasileiro (ILB) e Câmara Legislativa EAD que possuem a relação de cursos disponíveis e podem ser acessadas por servidores públicos.

Outras soluções de aprendizagem tais como artigos, vídeos, entrevistas, filmes, e livros foram buscados em plataformas virtuais de

revistas e empresas renomadas com potencial de trazer informações, conhecimentos e métodos com um olhar mais prático sobre as competências mapeadas.

Considerando um cenário de restrições orçamentárias, buscou-se disponibilizar soluções de aprendizagem com baixo ou nenhum custo para instituição, como é o caso dos cursos a distância, artigos, vídeos, grupos de aprendizagem, dentre outros.

Quanto aos cursos presenciais, as escolas de governo ENAP e Esaf, oferecem cursos sob demanda. Estes cursos podem ser contratados por órgãos da administração pública para grupos de servidores, podendo ser realizados nas dependências da escola ou nas instalações do órgão contratante.

Desta forma, a instituição tem a possibilidade de oferecer cursos presenciais específicos para o desenvolvimento de gestores, possibilitando a otimização dos recursos financeiros e envolvendo um maior número de gestores.

Procurou-se incluir na estruturação do programa, além da sugestão de grupos de aprendizagem, ações de aprendizagem que busquem a reflexão constante do gestor sobre suas ações e a necessidade de pôr em prática o conhecimento adquirido como forma de efetivar a aprendizagem proposta.

Sobre esse assunto Tosta (2017, p. 190) aponta que

sobre o aprender a ser gerente fica nítido que qualquer programa de desenvolvimento deve possuir em sua organização a valorização da experiência, da reflexão e da interação entre os gerentes, pois a aprendizagem está intimamente relacionada a práticas informais, as quais devem ser incentivadas e reconhecidas na instituição.

O Quadro 23 ilustra alguns exemplos das soluções de aprendizagem disponibilizadas, contendo o tipo, o título e o link de acesso, bem como a descrição da solução ofertada.

Quadro 23 – Sugestões de soluções de aprendizagem

Solução de aprendizagem	Título/Link	Descrição
Curso Presencial Ofertado conforme catálogo da ENAP. Para turmas maiores é possível contratação sob demanda	Papel do Gerente na Gestão do Desempenho de Equipe	O curso tem como objetivo conhecer a importância de ouvir atentamente os servidores, respeitando as diferenças de ponto de vista; • Dar feedback positivo; Dar feedback corretivo, com base no modelo DESC - Crescer, Expressar, Solicitar e Colaborar; Conduzir uma entrevista de coaching.
Curso à distância Ofertado pela Escola Virtual	Gestão Estratégica de Pessoas e Planos de Carreira – 20h	O curso apresenta temas relacionados à gestão de pessoas e à estruturação de planos de carreira. A proposta do curso é capacitar as pessoas para reconhecerem a gestão por competências como ferramenta necessária à concretização dos objetivos estratégicos das organizações.
Vídeo	As principais dicas para feedbacks produtivos	Dar um feedback é essencial para que o gestor faça uma boa gestão de pessoas. João Roncati, lista as principais recomendações para que a conversa tenha um retorno positivo.
Artigo	5 ferramentas do Coaching que fortalecem a Liderança Estratégica	As ferramentas do Coaching mostram-se grandes aliadas da Liderança Estratégica, afirma a professora do IPOG, Mariluce Lemos Guetten Ribeiro, Mestre em Administração e Especialista em Gestão Estratégica. Além de permitirem trabalhar questões como autoconhecimento, metas, prazos, dentre vários outros, elas também podem ser aplicadas, primeiramente, pelo próprio líder nele mesmo.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Ainda, considerando que para planejar quais ações farão parte de cada trilha de aprendizagem baseada em competências, é preciso realizar, previamente, o mapeamento de competências, as soluções de aprendizagem apresentadas devem ser constantemente revisadas e atualizadas bem como, podem ser incluídas novas opções relevantes para cada área de atuação, tanto na aprendizagem formal, quanto na informal, visando aprimorar as competências dos gestores intermediários da PRODIN.

4.5.1.3 Definição de como mensurar o desenvolvimento das competências gerenciais

Para Carbone et al (2009, p.65), a certificação de competências é o processo “por meio do qual as organizações buscam reconhecer e atestar até que ponto pessoas ou equipes de trabalho expressam possuir determinadas competências profissionais”. De acordo com os autores, como o desempenho da pessoa representa uma expressão de suas competências, é possível certificar estas competências por meio de testes, simulações e avaliações de desempenho.

Para Tosta (2017), a certificação pode ser realizada a partir da avaliação e reconhecimento das experiências desenvolvidas pelos servidores, criando um incentivo ao reconhecimento de competências gerenciais desenvolvidas.

Desta maneira, a certificação de competências será feita em três níveis – Básico, Intermediário, Avançado - adaptando-se o modelo proposto por Tosta (2017), apresentado na pesquisa sobre desenvolvimento de competências gerenciais nas universidades federais.

De acordo com Tosta (2017) a progressão consiste em o gestor participar de eventos de desenvolvimento, mesclando ações formais e informais que serão posteriormente avaliadas em termos de desempenho. Essa mensuração deve se dar de forma ampla, podendo integrar a análise do resultado do processo de avaliação de desempenho do servidor.

Para avaliação da certificação do nível básico serão cobrados conhecimentos diversos relativos às competências gerenciais oriundas da participação em eventos formais com um mínimo 20 horas por trilha, totalizando 140 horas. Além disso, o gestor deverá listar as ferramentas e/ ou técnicas de gerenciamento que utiliza. Esta listagem servirá de base para comparação conforme o gestor vai evoluindo nos níveis de certificação.

Para avaliação da certificação dos níveis intermediário e avançado, será aplicada uma avaliação do tipo 180 graus, compreendendo a autoavaliação do gestor, avaliação da sua chefia imediata e de seus subordinados.

De acordo com Brandão (2017), tem-se que a avaliação realizada por diversas fontes gera informações mais ricas e eventuais vieses na percepção de um dos avaliadores se diluem nas avaliações realizadas pelos demais.

A avaliação objetiva medir se o gestor apresenta e/ou demonstra ter, no contexto do trabalho, as competências que constituem as sete

trilhas de aprendizagem, conforme a escala e sua respectiva pontuação apresentada a seguir:

Quadro 24 – Escala de avaliação.

Escala	Pontuação
Nunca apresenta e/ou demonstra a competência avaliada	0
As vezes apresenta e/ou demonstra a competência avaliada;	1
Quase sempre apresenta e/ou demonstra a competência avaliada	2
Sempre apresenta e/ou demonstra a competência avaliada	3

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Todas as avaliações terão o mesmo peso, e o resultado da pontuação das avaliações, obtido por meio do cálculo de média simples, servirá como indicador do nível de desenvolvimento dos gestor, conforme apresentado no Quadro 25.

Quadro 25 – Pontuação por nível de desenvolvimento

Trilhas	Pontuação			
	Máxima	Nível Básico	Nível Intermediário	Nível Avançado
1. Orientação para Resultados	27	Até 9	De 10 a 20	De 21 a 27
2. Gestão de Equipes	30	Até 10	De 11 a 23	De 24 a 30
3. Articulação e Integração	36	Até 12	De 13 a 29	De 30 a 36
4. IFC - Institucional	15	Até 05	De 06 a 11	De 12 a 15
5. Área de atuação	9	Até 03	De 04 a 06	De 07 a 09
6. Autoconhecimento	12	Até 04	De 05 a 08	De 09 a 12
7. Comportamento Inovador	36	Até 12	De 13 a 29	De 30 a 36
Total	165	Até 55	De 62 a 126	De 133 a 165

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Chegou-se à pontuação a máxima, multiplicando-se o total de competências em cada trilha de aprendizagem pela maior pontuação possível, ou seja, 3. Desta forma, como a trilha “Orientação para Resultados” se propõe a desenvolver nove competências gerenciais, a pontuação máxima, nesta trilha, será de 27 pontos.

De acordo com Brandão (2017, p. 86), “o desempenho do indivíduo pode ser mensurado tanto pelas competências que este manifesta no trabalho quanto pelos resultados que advém dessas competências”.

Desta maneira, para dar maior amplitude a avaliação da certificação e sanar eventuais distorções das avaliações, o gestor deverá entregar um memorial descritivo, que será avaliado por três pessoas que

já detenham a certificação do nível avançado ou que possuam notório conhecimento em gestão, contendo:

- a) Os resultados alcançados no contexto organizacional;
- b) O desenvolvimento do seu PDIG;
- c) As ferramentas e técnicas de gestão que utiliza no seu dia-a-dia(feedback, planejamento das atividades, gestão de equipes).

Para análise da certificação, os avaliadores do memorial descritivo deverão levar em consideração a pontuação obtida pelo gestor na avaliação 180 graus, correlacionado o resultado com a pontuação necessária a cada nível conforme demonstrado no Quadro 25.

Ainda, com base nos documentos apresentados no memorial descritivo, e tendo em vista que, para ser considerado competente, o desempenho deve estar em conformidade com objetivos, metas e valores organizacionais (BRANDÃO, 2017), deverão ser avaliados os seguintes requisitos:

1) O gestor atingiu as metas pactuadas, no Planejamento Estratégico e/ ou Operacional 2018-2021 do IFC.

Deverá ser analisado o percentual de atingimento em cada indicador da meta estabelecida.

2) O gestor implementou ferramenta ou técnica como forma de consolidar o aprendizado e melhorar a gestão.

Deverão ser consideradas as ferramentas e/ou técnicas de gerenciamento já utilizadas para certificação dos níveis inferiores a fim de mensurar a evolução e o desenvolvimento do gestor nos níveis de certificação superiores.

Considerando todas as variáveis apresentadas, tem-se a decisão de certificar ou não o nível solicitado. Caso a decisão seja pela não certificação, os avaliadores deverão apresentar o resultado das avaliações e da análise do memorial, descrevendo quais competências ainda precisam ser desenvolvidas.

Desta maneira, o gestor tem a possibilidade de estruturar uma nova trilha de aprendizagem, focando no desenvolvimento das competências gerenciais necessárias.

Ainda, de acordo com Tosta (2017, p. 225), “todos os níveis a certificação terão prazo de validade, tendo em vista que as competências tanto organizacionais quanto individuais são mutáveis”.

O Quadro 26 apresenta um resumo dos níveis de certificação.

Quadro 26 – Níveis de certificação

Nível	Competências vinculadas as trilhas	Processo de certificação		Validade
		Fase 1	Fase 2	
Básico	1. Orientação para Resultados 2. Gestão de Equipes	Participação em eventos formais Mínimo 20 horas por trilha, totalizando 140 horas. Listar as ferramentas e/ ou técnicas de gerenciamento que utiliza.	Não há	6 anos
Intermediário	3. Articulação e Integração 4. IFC - Institucional 5. Área de atuação	Avaliação 180 Graus	Análise de memorial descritivo, por um grupo de 3 indivíduos, onde devem constar: a) os resultados alcançados no contexto organizacional. b)O desenvolvimento do seu PDIG c) As ferramentas e técnicas de gestão que utiliza no seu dia-a-dia	4 anos
Avançado	6. Autoconhecimento 7. Comportamento Inovador	Avaliação 180 Graus	Análise de memorial descritivo, por um grupo de 3 indivíduos, onde devem constar: a) os resultados alcançados no contexto organizacional. b)O desenvolvimento do seu PDIG c) As ferramentas e técnicas de gestão que utiliza no seu dia-a-dia	2 anos

Fonte: Adaptado de Tosta (2017).

4.5.2 Etapas para o gestor compor as suas trilhas de aprendizagem.

De acordo com Silva (2008), o processo de aprendizagem de gerentes é multidimensional porque abrange uma dimensão objetiva, em que a aprendizagem ocorre por meio de ações formais, voltadas para a formação técnico-profissional e para a aquisição de conhecimentos e competências técnicas, orientações para a prática gerencial, além de contribuir para a reflexão e para o desenvolvimento de uma visão sistêmica e, uma dimensão subjetiva da prática gerencial, interior a cada pessoa, que a torna singular e que também contribui para a aprendizagem.

Neste contexto, as etapas para composição de uma trilha de aprendizagem foram estruturadas tentando abranger a dimensão objetiva e a dimensão subjetiva como forma de proporcionar ao gestor uma nova forma de aprendizagem.

Quando o gestor define o curso da ação para o seu crescimento profissional, ele está construindo sua trilha de aprendizagem. Assim, diferentes pessoas podem realizar trilhas diferentes e chegarem ao mesmo resultado, no que se refere ao desenvolvimento de um conhecimento, habilidade ou atitude.

No entanto, a cada novo “ponto de chegada” ou resultado, novas necessidades e projetos estimulam um novo “ponto de partida”, fomentando a aprendizagem contínua.

Neste processo, os gestores devem estar dispostos a percorrer as trilhas de aprendizagem para se manterem atualizados e envolvidos em um processo contínuo de desenvolvimento de competências, e entender que esta é uma responsabilidade compartilhada entre eles e a instituição.

Cada gestor percorrerá a sua trajetória de acordo com suas necessidades e interesses conforme delineado no Plano de Desenvolvimento Individual do Gestor– PDIG.

4.5.2.1 Construindo um plano de desenvolvimento individual do gestor-PDIG

O PDIG é um compromisso com desenvolvimento do gestor. Trata-se de um plano que sistematiza diversas ações a serem tomadas para que o gestor conquiste certo objetivo por meio do desenvolvimento pessoal e profissional.

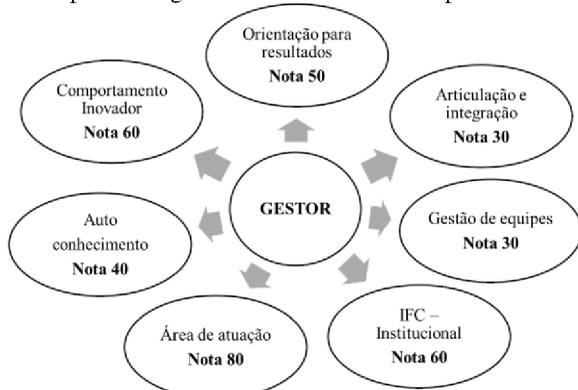
Como é um documento com metas e prazos, o Plano de Desenvolvimento Individual do Gestor contribui para que o gestor não perca o foco e dê passos estrategicamente pensados, ou seja, está

relacionado com o que o gestor necessita desenvolver de competências e como vai fazer isso.

Com o acompanhamento da chefia imediata, o gestor deve construir o Plano de Desenvolvimento Individual por meio dos seguintes passos:

- 1) Preencher o Mapa de diagnóstico individual (disponível no apêndice E com instruções de preenchimento) para entender quais são as competências que necessitam de desenvolvimento. Este é um modelo de autoavaliação que consiste em dar notas para si, em cada uma das 7 trilhas de aprendizagem. A Figura 14 ilustra um exemplo deste diagnóstico.

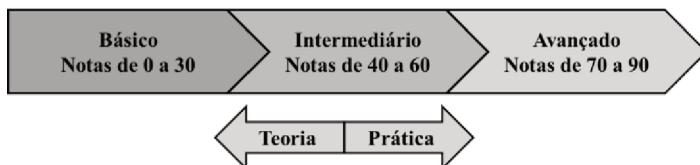
Figura 14 – Exemplo de diagnóstico individual de competências



Fonte: elaborado pela autora (2019).

- 2) A partir das notas obtidas no mapa de diagnóstico individual, o gestor saberá em que nível de desenvolvimento se encontra em cada trilha de aprendizagem, levando em consideração os níveis apresentados na Figura 15.

Figura 15 – Relação entre as notas e os níveis



Fonte: elaborado pela autora (2019).

Observa-se que, quanto mais o gestor progride em direção ao nível avançado, mais horas relativas à prática devem compor a trilha de aprendizagem.

A partir dessa análise inicial, o gestor saberá quantas horas deverá constar, por trilha, em seu plano de desenvolvimento individual do gestor– PDIG conforme o Quadro 27.

Quadro 27 – Enquadramento aos níveis de acordo com a notas obtidas

Trilhas	Básico Notas 0 a 30	Intermediário Notas 40 a 60	Avançado Notas 70 a 90	Total
1. Orientação para Resultados	20 horas	40 horas	60 horas	120 horas
2. Gestão de Equipes	20 horas	40 horas	60 horas	120 horas
3. Articulação e Integração	20 horas	40 horas	60 horas	120 horas
4. IFC - Institucional	20 horas	40 horas	60 horas	120 horas
5. Área de atuação	20 horas	40 horas	60 horas	120 horas
6. Autoconhecimento	20 horas	40 horas	60 horas	120 horas
7. Comportamento Inovador	20 horas	40 horas	60 horas	120 horas
Total de horas	140 horas	280 horas	420 horas	840 horas

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Neste exemplo, o gestor se autoavaliou com a nota 50 em relação a trilha “ orientação para resultados”, enquadrando-se no nível intermediário; e, nota 30 para a trilha “ gestão de equipes, enquadrando-se no nível básico. Neste sentido, em relação ao primeiro exemplo o gestor poderá iniciar a sua trilha pelo nível intermediário. No segundo exemplo, o gestor deverá iniciar a trilha pelo nível básico.

Assim, a partir deste diagnóstico individual, o gestor pode estruturar a sua trilha de aprendizagem de acordo com a sua disponibilidade e necessidade. Para tanto, foram disponibilizadas as soluções de aprendizagem constantes no Apêndice E. Além disso, o gestor pode buscar outras soluções de aprendizagem para o seu desenvolvimento.

3) Compore a trilha de aprendizagem considerando os eixos e trilhas disponíveis no programa de desenvolvimento de competências.

Para tanto, é preciso escolher e priorizar as competências, para tanto, pode-se utilizar três critérios: impacto (o quanto essa competência contribui para o objetivo final), urgência (o quanto essa competência é necessária agora), e também desejo (o quanto você quer desenvolver essa competência).

Também é preciso considerar que o desenvolvimento será propiciado através da experiência de trabalho ou simulação de tarefas laborais para a aprendizagem de competências. Para a transmissão de “novos conhecimentos sugere-se, em todos os casos, um duplo caminho: os conhecimentos teóricos somados a experimentação prática como uma forma de compreender melhor a temática e de fixar os conhecimentos.” (ALLES, 2007, p. 62).

Desta forma, para compor as trilhas de aprendizagem dos níveis intermediário e avançado, deve-se incluir, no mínimo, 50% de atividades informais e/ou práticas no trabalho (por exemplo, grupos de aprendizagem).

A Figura 16 apresenta um exemplo de como pode ser construída uma trilha de aprendizagem com base nas soluções de aprendizagem disponibilizadas.

4) Estabelecer metas e prazos para o cumprimento das trilhas

5) Colocar o aprendizado em prática.

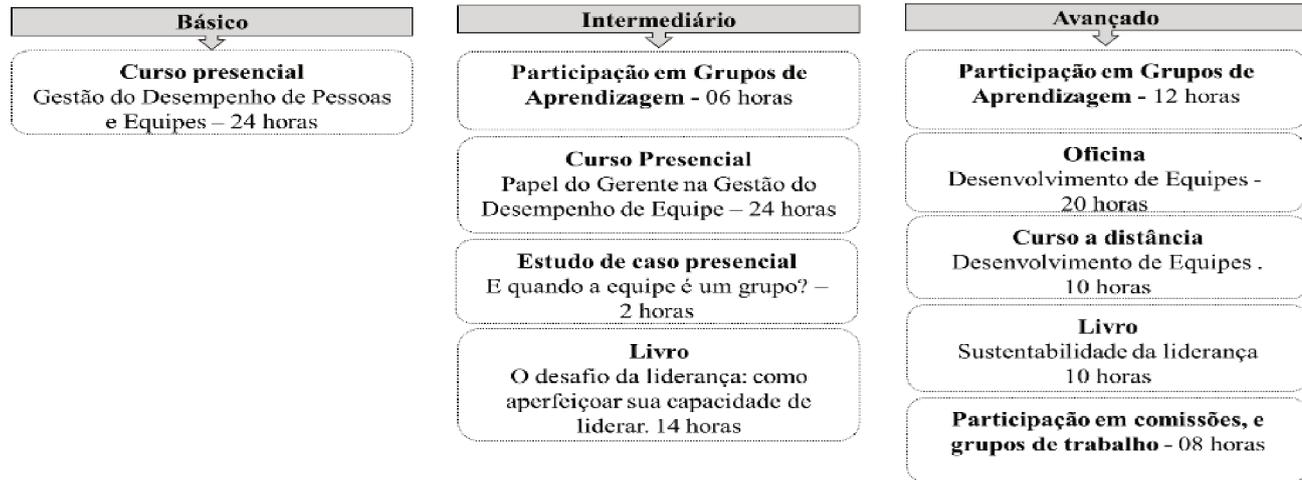
Bitencourt (2005), destaca que um aspecto importante no desenvolvimento de competências é a apropriação de um processo dinâmico entre o saber (conhecimento) e o saber agir, que se manifesta por meio de ações ou práticas no trabalho, levando o indivíduo a aprender a aprender. Esta concepção enfoca o desenvolvimento do indivíduo através de seu desempenho em relação às suas competências aplicadas, distinguindo-o pelo que ele é hoje e suas perspectivas para o futuro.

6) Ao final, o gestor não deve pensar simplesmente se o PDIG foi cumprido ou não. O mais importante é o aprendizado dessa experiência e a reflexão sobre como ela ocorreu. O que deu errado e o que deu certo? Quais competências foram desenvolvidas? Quais ainda é preciso desenvolver?

7) Diante destes questionamentos, o gestor poderá redefinir ou criar nova trilha para o desenvolvimento das competências gerenciais necessárias.

Além disso, para despertar e manter o interesse dos gestores pela construção de suas trilhas de aprendizagem, é fundamental tornar visíveis as oportunidades disponibilizadas, assim como implementar estratégias e ações de comunicação interna para estimular a participação.

Figura 16 – Exemplo de construção da trilha de aprendizagem “Gestão de Equipes”



Atividades Complementares	
Vídeo: O que separa os profissionais comuns dos líderes.	Artigo: 5 ferramentas do Coaching que fortalecem a Liderança Estratégica
Vídeo: As principais dicas para feedbacks produtivos	Vídeo: Um segredo para melhorar o clima no trabalho
Vídeo: Como ter mais empatia no trabalho?	Vídeo: Um hábito que prejudica muito o trabalho em equipe
Artigo: Como antecipar um conflito na equipe	Artigo: Como trabalhar com pessoas sem autoconsciência
Filmes: Precisa de motivação? 5 filmes sobre liderança que vão te inspirar!	

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

4.6 VALIDAÇÃO DA PROPOSTA DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO POR COMPETÊNCIA.

A validação por especialistas foi um procedimento necessário para tornar o método proposto nesta pesquisa aplicável ao contexto de trabalho dos gestores. Foi importante para dar credibilidade ao programa de desenvolvimento por competências, pois os especialistas possuem experiência na área de desenvolvimento de pessoas.

O grupo de especialista foi formado por um psicólogo, uma administradora, mestra em administração universitária, e o responsável pelo setor de desenvolvimento de pessoal. Possuem, em média, três anos de experiência com desenvolvimento de pessoas, bem como, dão suporte ao planejamento e execução do Plano Anual de Capacitação – PAC do Instituto Federal Catarinense - IFC.

Para a validação, optou-se pela aplicação de um questionário com escala de percepção do tipo Lickert em uma escala de 5 pontos, conforme indicações apresentadas no Quadro 28:

Quadro 28 – - Escala Likert para validação da proposta.

5	Dê o grau 5 se você CONCORDA TOTALMENTE com a afirmação
4	Dê o grau 4 se você CONCORDA PARCIALMENTE com a afirmação
3	Dê o grau 3 se você NÃO CONCORDA NEM DISCORDA da afirmação
2	Dê o grau 2 se você DISCORDA PARCIALMENTE da afirmação
1	Dê o grau 1 se você DISCORDA TOTALMENTE da afirmação

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A validação consistiu na apresentação, presencial, do programa de desenvolvimento por competências para os especialistas. Durante a apresentação, os especialistas estavam livres para fazer questionamentos sobre eventuais dúvidas quanto ao programa.

Após a apresentação, foi solicitado aos especialistas que respondessem o questionário (apêndice F), com o objetivo avaliar requisitos tais como: a aplicabilidade, a importância e a viabilidade do programa de desenvolvimento por competências junto a instituição; a contribuição do programa de desenvolvimento por competências para o processo de implantação da gestão por competências na instituição, bem como sobre a adequação da estrutura, conteúdo e carga horária. Com relação à tabulação dos dados, para cada requisito foi calculada a

média aritmética do respectivo grau, conforme apresentado no Quadro 29.

Quadro 29 – Requisitos de validação do programa de desenvolvimento por competências.

Requisitos	Média
O programa poderá ser aplicado na instituição.	4,67
O programa será útil para a instituição.	5,00
É importante ter um programa para o desenvolvimento de gestores	4,67
É viável a implantação deste programa na instituição	4,33
O programa evidencia as vantagens do modelo de desenvolvimento por competências.	5,00
O programa pode servir de modelo para mapeamento e desenvolvimento de competências de outros setores/funções	4,67
A estrutura do programa é adequada	5,00
O conteúdo do programa é adequado	4,67
A carga horária do programa é adequada	4,67
Média geral	4,74

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Percebe-se, que os especialistas concordam totalmente com as afirmações “o programa será útil para a instituição”, “o programa evidencia as vantagens do modelo de desenvolvimento por competências” e “a estrutura do programa é adequada”.

Com as demais afirmações, concordam parcialmente, sendo o requisito “é viável a implantação deste programa na instituição” o que obteve a menor média 4,33. Neste requisito um dos especialistas esclarece que a viabilidade depende de a instituição “criar a cultura do desenvolvimento gerencial de alguma forma: seja por obrigatoriedade, data limite ou recurso específico para este fim no PAC”. Houve também a sugestão da alteração do nome Plano de Desenvolvimento Individual – PDI para Plano de Desenvolvimento Individual do Gestor – PDIG, para diferenciar do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. Esta sugestão foi acatada pela pesquisadora.

Considerando as médias individuais, bem como a média geral dos requisitos (4,74), é possível afirmar que a proposta do programa de desenvolvimento por competência, baseado no sistema de trilhas de aprendizagem, para os gestores de nível intermediário da PRODIN/IFC, foi validado pelos especialistas no que tange as afirmações propostas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Neste capítulo serão apresentadas as considerações finais, por meio do resgate do problema de pesquisa e dos objetivos específicos definidos para a sua resposta e as recomendações para trabalhos futuros.

5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como o desenvolvimento de competências ocorre por meio da aprendizagem é preciso criar formas de prover oportunidades de aprendizagem, sobretudo porque a complexidade do ambiente faz surgir diversificadas demandas de competências, aumentando a distância entre o que as pessoas sabem e o que elas precisam aprender (POZO, 2002). Tendo em vista a complexidade das atribuições inerentes aos cargos de gestão, principalmente aos de nível intermediário, que desenvolvem, além de papel de mediador entre o nível operacional e o estratégico, o papel de traduzir, em ações, os objetivos estratégicos da instituição, observa-se que estes profissionais necessitam estar bem preparados, devem ser competentes no desempenho de suas funções para atender as demandas existentes e as vindouras.

Como na instituição não está clara a percepção de quais seriam as competências necessárias a esses gestores, tampouco, como as mesmas podem ser desenvolvidas, e considerando o quão importante é o desenvolvimento e a capacitação dos gestores de nível intermediário, a fim de promover o aprimoramento das competências individuais em sintonia com as competências institucionais, esta pesquisa buscou responder a seguinte pergunta: Como estruturar um programa de desenvolvimento por competência, baseado no sistema de trilhas de aprendizagem, para gestores de nível intermediário da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRODIN) do Instituto Federal Catarinense (PRODIN/IFC)?

Buscando responder a esse questionamento, foram elencados cinco objetivos específicos, que resultaram na estruturação de um programa de desenvolvimento por competência, baseado no sistema de trilhas de aprendizagem, para os gestores de nível intermediário da PRODIN/IFC. O primeiro objetivo específico traçado foi o de Identificar as competências organizacionais da PRODIN/IFC, que foi alcançado por meio da realização de duas entrevistas semiestruturadas com a reitora do IFC e a diretora de desenvolvimento institucional, a quem foi dado a oportunidade de elencar o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes da PRODIN, dentro do contexto organizacional

que balizam as suas rotinas e atividades. Verificou-se por meio da análise das entrevistas que se destacam as competências organizacionais de articulação - da perspectiva institucional (objetivos, valores, missão, visão), de integração - entre setores e entre Reitoria e os campi, e entender a instituição na sua totalidade - visão institucional (Como se relacionam o Ensino, pesquisa, extensão e gestão). Percebe-se, nessa análise, a relação dessas competências organizacionais com a estratégia, objetivos e planos traçados pela PRODIN, bem como encontra respaldo também na teoria estudada, conforme relatado no Capítulo 4 – Análise e Discussão dos Resultados.

Como segundo objetivo específico, estabeleceu-se verificar as ações de desenvolvimento de competências gerenciais existentes no IFC. Esse objetivo foi alcançado por meio de entrevista semiestruturada com o coordenador de desenvolvimento de pessoal. Nessa entrevista, foi questionado ao gestor sobre a existência de alguma ação já aplicada ou sendo pensada sobre a gestão por competências, se a metodologia já está prevista no planejamento de capacitação, sobre a elaboração o planejamento das ações de capacitação dos servidores, sobre o levantamento das competências desejadas e sobre a existência de alguma ação sendo realizada que visa o desenvolvimento de competências gerenciais. Percebe-se, nesta análise, que há interesse e esforço por parte do IFC na realização de capacitação de seus servidores. No entanto, a área dos saberes gerenciais merece atenção e carece da implementação de ações institucionalmente planejadas tendo em vista a importância do papel dos gestores e a complexidade das funções que lhes são atribuídas. No ano de 2018, apenas um curso – gestão de riscos- foi ofertado especificamente para gestores. Além disso, como não há mapeamento de competências, não é possível identificar a real necessidade de desenvolvimento de cada gestor.

O terceiro objetivo específico, consistiu na definição das competências gerenciais requeridas aos gestores de nível intermediário da PRODIN/IFC, considerando o grau em que cada competência é requerida. Esse objetivo foi alcançado por meio de entrevistas com a Reitora do IFC e os três diretores da Pró-Reitoria. Nessas entrevistas, foi questionado aos quatro gestores quais eram, na opinião deles, as competências gerenciais requeridas aos diretores intermediários da PRODIN, bem como, qual o papel destes gestores.

A partir da análise das entrevistas, foram definidas as competências requeridas aos diretores no desempenho dos seus cargos. Após a definição do rol, as competências foram categorizadas, baseadas nas categorias que Maximiano (2011), a saber: Competências

Intrapessoais, Competências Técnicas, Competências Intelectuais e Competências Interpessoais. A distribuição das competências nas categorias foi feita de forma a considerar o escopo de cada uma delas. Como etapa seguinte, foi elaborado um questionário contendo as 57 competências gerenciais identificadas, classificadas por categoria, divididas da seguinte forma: 15 competências gerenciais na categoria competências intelectuais; 24 competências gerenciais na categoria interpessoal; 08 competências gerenciais na categoria técnica; e, 10 competências gerenciais na categoria intrapessoal. A tabulação dos dados extraídos dos questionários permitiu que se verificasse o grau em que cada competência gerencial é requerida. Essa tabulação apontou que as competências gerenciais, que surgiram a partir da análise das entrevistas, foram validadas pelos gestores.

Cabe salientar, que as competências delineadas se basearam em visões dos gestores do modelo perfeito e desejado, e que, na medida em que ocorrerem as avaliações, será possível perceber a real escala de valores.

Após a análise da média, percebe-se que todas as categorias analisadas pelos entrevistados são requeridas fortemente. As competências gerenciais que compuseram as categorias intelectual, técnicas e intrapessoal, são forte e muito fortemente requeridas. Em relação as competências da categoria interpessoal, a média, de maneira geral, caracteriza-se por ser fortemente requeridas para a realização das atividades de um gestor intermediário da PRODIN. Configuram como exceções, nesta categoria, as competências “manter contato com pessoas internamente e externamente à organização” e “saber filtrar as informações” que possuem a média inferior a quatro, porém, se for considerada a moda, ou seja, o valor com o maior número de observações, as competências são fortemente requeridas. Já a média da competência “saber controlar a equipe” foi inferior a 3 obtendo grau fraco, e mesmo sendo considerado o valor com o maior número de observações recebeu grau de importância médio. Portanto, esta foi a única competência gerencial que não integrou o programa de desenvolvimento de gestores objeto deste estudo

Diante dos resultados apontados, partiu-se para o alcance do quarto objetivo específico deste estudo, que era propor um programa de desenvolvimento por competência, baseado no sistema de trilhas de aprendizagem, para os gestores de nível intermediário da PRODIN/IFC. Para o atendimento deste objetivo, foi considerada a realidade da instituição pesquisada, com vistas a contribuir efetivamente para o desenvolvimento dos gestores da PRODIN – IFC.

Desta forma, a proposta, considerou as inferências alcançadas pela pesquisadora durante o processo de análise dos resultados e buscou contemplar os seguintes requisitos: Ser aplicável, ser viável, inclusive financeiramente, ser direcionado para o autodesenvolvimento do gestor, ser direcionado para reflexão sobre o trabalho e a aprendizagem e, ser direcionado para a experiência e a prática.

Assim, a estruturação do programa de desenvolvimento por competências foi construída em três níveis: Primeiro nível composto pelos eixos temáticos, segundo nível composto pelas trilhas de aprendizagem e o terceiro nível constituído pelas soluções de aprendizagem. As competências requeridas aos gestores foram divididas em quatro grandes eixos, que correspondem às categorias de competências intelectuais, competências interpessoais, competências técnicas e competências intrapessoais. Estes eixos por sua vez, foram divididos, e as 56 competências distribuídas por sete trilhas de aprendizagem, quais sejam: 1) Orientação para Resultados, pertencente ao eixo das competências intelectuais; 2) Gestão de Equipes e Articulação e Integração que compõem o eixo competências interpessoais; 3) IFC Institucional e Área de Atuação, pertencentes ao eixo das competências técnicas; e 4) Autoconhecimento e Comportamento Inovador que compreendem o eixo de competências intrapessoais.

As soluções de aprendizagem, terceiro nível do programa de desenvolvimento, consistem em um conjunto de alternativas que estarão disponíveis aos gestores, tais como: Cursos presenciais, PDIG, cursos à distância, estudos de caso, livros, artigos, vídeos, palestras online, manuais e documentos, grupos de aprendizagem, comissões e grupos de trabalho. Para estruturar o programa de desenvolvimento por competências, foram buscadas, como sugestões, ações de capacitação oferecidas por escolas de governo que possuem a relação de cursos disponíveis e podem ser acessadas por servidores públicos.

Outras soluções de aprendizagem tais como artigos, vídeos, entrevistas, filmes, e livros foram buscados em plataformas virtuais de revistas e empresas renomadas com potencial de trazer informações, conhecimentos e métodos com um olhar mais prático sobre as competências mapeadas.

Procurou-se incluir na estruturação do programa, além da sugestão de grupos de aprendizagem, ações de aprendizagem que busquem a reflexão constante do gestor sobre suas ações e a necessidade de pôr em prática o conhecimento adquirido como forma de efetivar a aprendizagem proposta.

Após o processo de divisão e eixos e das trilhas de aprendizagem foi efetuada a estruturação dos níveis de desenvolvimento - básico, intermediário, avançado – e a respectiva carga horária necessária em cada nível, trilha e por consequência, a carga horária total do programa de desenvolvimento por competências. Para inferir a carga horária necessária, levou-se em consideração a quantidade de competências requeridas distribuídas pelas sete trilhas de aprendizagem, bem como a característica do modelo de trilhas de aprendizagem quanto ao desenvolvimento continuado.

Cabe salientar, que a proposta de desenvolvimento aqui apresentada, não tem a característica imediatista, mas sim, a proposta de desenvolvimento contínuo, que se consolide na prática do trabalho. Desta maneira, o planejamento das trilhas de aprendizagem pode abranger todo um período de gestão, dependendo na necessidade e disponibilidade de cada gestor.

Por fim, como forma mensurar desenvolvimento das competências gerenciais, foi proposto o modelo de certificação de competências em três níveis – Básico, Intermediário, Avançado.

O último objetivo específico consistiu na validação da proposta do programa de desenvolvimento por competência. Este objetivo foi alcançado por meio da apresentação da proposta aos especialistas, que avaliaram o programa por intermédio de um questionário. A tabulação dos dados apontou que, considerando as médias individuais, bem como a média geral dos requisitos (4,74), é possível afirmar que a proposta do programa de desenvolvimento por competência, baseado no sistema de trilhas de aprendizagem, para os gestores de nível intermediário da PRODIN/IFC, foi validado pelos especialistas no que tange as afirmações propostas.

Por fim, tendo sido resgatados os objetivos específicos e a maneira pela qual foram alcançados, infere-se que o objetivo de “estruturar um programa de desenvolvimento por competências, baseado no sistema de trilhas de aprendizagem, para gestores de nível intermediário da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRODIN) do Instituto Federal Catarinense- IFC, foi alcançado.

5.2 RECOMENDAÇÕES

Considerando a característica de projeto-piloto deste estudo, recomenda-se a efetiva implantação do programa proposto, o acompanhamento da execução e a avaliação da sua efetividade.

Ainda, como o presente trabalho teve como foco o desenvolvimento das competências gerenciais requeridas aos gestores de nível intermediário da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional – PRODIN do IFC, recomenda-se, justamente por ter delimitado a sua análise a um cargo específico de uma Pró-Reitoria específica, expandir a análise, replicando a metodologia utilizada neste estudo, primeiramente para as demais Pró-Reitorias e posteriormente para os demais cargos de gestão da instituição.

Recomenda-se também, a divulgação e disponibilização do programa de desenvolvimento aos demais servidores, para que, caso almejem ascender a um cargo de gestão, já saibam quais as competências requeridas para cada cargo, bem como, tenham a possibilidade de começar a desenvolvê-las antes de assumirem essa nova posição.

REFERÊNCIAS

ABBAD, Gardênia da SILVA; LACERDA, Erika R.M.; PILATI, Ronaldo. Medidas de motivação e valor instrumental do treinamento. In: **Medidas de avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação: ferramentas para gestão de pessoas**. ABBAD, G.S.; MAURÃO, L.; MENEZES, P.P.M.; ZERBINI, T.; BORGES-ANDRADE. J.E.; VILAS-BOAS, R. (Org.). Porto Alegre : Artmed, 2012.

ABBAD, Gardênia da Silva; LOIOLA, Elisabeth; ZERBINI, Thaís; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. aprendizagem em organizações e no trabalho In: **O trabalho e as organizações: atuações a partir da psicologia**. BORGES. L. O.; MOURÃO, L.(Org.). Porto Alegre : Artmed, 2013.

ABBAD, Gardênia da Silva.; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Aprendizagem humana em organizações de trabalho. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. (Org.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ALBUQUERQUE, Lindolfo. G.; OLIVEIRA, Patrícia. M. **Competências ou cargos: uma análise das tendências das bases para o instrumental de recursos humanos**. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v. 08, n. 4, out./dez. 2001, p. 14-25.

ALLES, Martha Alicia. **Desarrollo del talento humano: baseado en competencias**. 1ª ed. Buenos Aires: Granica, 2007.

AMATO, Pedro Munoz. **Introducción a la administración pública**. 7. ed. México : Fondo de Cultura económica, 1986.

ANTONELLO, Cláudia Simone; RUAS, Roberto. Formação Gerencial: Pós-Graduação Lato Sensu e o papel das comunidades de prática. RAC. v.9, n.2, Abr./Jun, 2005, p.35-58. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rac/v9n2/v9n2a03.pdf> >. Acesso em: 16 jan. 2019.

ANTONELLO, Cláudia Simone. **Aprendizagem na ação revisitada e seu papel no desenvolvimento de competências**. Aletheia, n.26, Jul./Dez, 2007, p. 146-167. Disponível em: <

<http://www.ulbra.br/upload/9d989a5c700528c00130adf79d7aec94.pdf>

>. Acesso em: 15 jul. 2018.

ANTONELLO, Cláudia Simone. **O Processo de aprendizagem Inter níveis e o desenvolvimento de competências**. RBGN, São Paulo, Vol. 9, n. 25, p. 39-58, set./dez. 2007(2007a). Disponível em :< <https://rbgn.fecap.br/RBGN/article/download/146/98>>. Acesso em 24 jul. 2018.

ANTONELLO, Claudia Simone. Contextos do Saber a Aprendizagem Informal. In: ANTONELLO, Claudia Simone; GODOY, Arilda Schmidt (org.). **Aprendizagem Organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011. pp. 139-159.

ANTONELLO, Claudia Simone; PANTOJA, Maria Júlia. Aprendizagem e o desenvolvimento de competências. In: **Gestão de pessoas: bases teóricas e experiências no setor público**. PANTOJA, M. J.; CAMÕES, M. R. S.; BERGUE, S. T. Brasília: ENAP, 2010, p. 51-101.

ANTONELLO, Claudia Simone. FLACH Leonardo. **Organizações culturais e a aprendizagem baseada em práticas**. Cadernos EBAPE. BR, v. 9, nº 1, artigo 9, Rio de Janeiro, Mar. 2011. p.156 – 176.

BERGUE, Sandro Trescastro. **Modelos de gestão em organizações públicas: teorias e tecnologias para análise e transformação organizacional**. Caxias do Sul: Educs, 2011.

BERGUE, Sandro Trescastro. **Gestão estratégica de pessoas no setor público**. São Paulo: Atlas, 2014.

BITENCOURT, Cláudia Cristina. A Gestão de Competências Gerenciais – A Contribuição da Aprendizagem Organizacional. 2001. 320 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1793> Acesso em: 12 dez. 2017.

BITENCOURT, Cláudia Cristina. **Gestão de Competências e Aprendizagem nas Organizações**. São Leopoldo: Unisinos, 2005.

BITENCOURT, C.; AZEVEDO, D.; FROEHLICH, C. **Na trilha das competências:** caminhos possíveis no cenário das organizações. Porto Alegre: Bookman, 2013.

BOOG, Gustavo G. **O Desafio da Competência:** Como enfrentar as dificuldades do presente e preparar sua empresa para a futuro. São Paulo: Best Seller, 1991.

BOTELHO, Louise de Lira Roedel. **Aprendizagem gerencial na mudança em uma organização intensiva em conhecimento.** Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Florianópolis, 2012.

BRANDÃO, Hugo Pena. **Mapeamento de competências:** ferramentas, exercícios e aplicações em gestão de pessoas. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

BRANDÃO, Hugo Pena;; BAHRY, C. P. **Gestão por competências:** métodos e técnicas para mapeamento de competências. **Revista do Serviço Público – RSP**, Brasília, v. 56, n. 2, p. 179-194, 2005.

BRASIL. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília, DF, 1995. Disponível em: <http://bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2018.

BRASIL. **Constituição: República Federativa do Brasil: 1988.** Brasília: Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 28 jul. 2017.

BRASIL. **Decreto 5.707 de 23 de fevereiro de 2006,** Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, n.40, fev. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 28 jul. 2017.

BROOKFIELD, S. D. **Understanding and facilitating adult learning**. San Francisco (EUA): Jossey-Bass Publishers, 1ª. ed., 5ª. reimpressão, 1990.

CAMÕES, Marizaura Reis de Souza. Suporte à transferência de treinamento: estudo de caso na administração pública. In: **Gestão de pessoas: bases teóricas e experiências no setor público**. PANTOJA, M. J.; CAMÕES, M. R. S.; BERGUE, S. T. Brasília: ENAP, 2010.

CARBONE, Pedro Paula, BRANDÃO, Hugo Pena, LEITE, João Batista Diniz; VILHENA, Rosa Maria de Paula. **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. 3 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

CARVALHO, Antônio Ivo de et al. Escolas de governo e gestão por competências: mesa redonda de pesquisa-ação. Brasília, DF: ENAP, 2009. Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/398/1/livro_mesa_redonda.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2018.

CLOSS, Lisiane Quadrado. **Transformações contemporâneas e suas implicações nos processos de aprendizagem de gestores**. Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2009.

COHEN, Ronald Jay. SWERDLIK, Mark E., STURMAN, Edward D. **Testagem e avaliação psicológicas** : introdução a testes e medidas 8. ed. Porto Alegre : AMGH, 2014.

COLOMBO, Sônia Simões. **Liderança e gestão do capital humano nas instituições de ensino superior**. In: Desafios da gestão universitária contemporânea. COLOMBO, S. S.; RODRIGUES, G.M. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CONLON, Thomas J. A review of informal learning literature, theory and implications for practice in developing global professional

competence. **Journal of European Industrial Training**, 2004, Vol.28(2/3/4), p.283295. Disponível em:<<https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/13665620410566441>> Acesso em: 05 jan. 2019

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. Ed, Porto Alegre: Penso, 2014.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito administrativo**. 31. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

DURAND, Thomas. L'Alchimie de La Compétence. 2006. Disponível em<https://www.researchgate.net/publication/251010834_L'alchimie_d_e_la_competence>. Acesso em: 17 fev. 2019.

DUTRA, Joel Souza. **Competências: conceitos, instrumentos e experiências**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

FALCÃO, Gérson Marinho. **Psicologia da aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2000.

FERREIRA, Patrícia Itala. **Gestão por competências**. organização: Andrea Ramal. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

FIALHO, Francisco, MACEDO, Marcelo, SANTOS, Neri dos; MITIDIARI, Tibério da Costa. **Gestão do conhecimento organizacional**. Florianópolis: UFSC, 2010.

FISCHER, Tânia. **Administração pública como área de conhecimento e ensino: a trajetória brasileira**. Revista de administração de Empresas. Rio de Janeiro; 24 (4): 278-288. out/dez. 1984. Disponível em:< https://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75901984000400031.pdf > Acesso em: 12 jul. 2018.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da Indústria Brasileira**. São Paulo: Atlas, 2000.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Construindo o Conceito de Competência**. Revista de Administração Contemporânea, Edição Especial. p. 183-196, 2001. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/rac/rac_vol_05_edesp_frames.html> Acesso em: 02 fev. 2018.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Estratégias empresariais e formação de competências**: um quebra cabeça caleidoscópico da Indústria Brasileira. São Paulo: Atlas, 2004.

FREITAS, Isa Aparecida. **Trilhas de desenvolvimento profissional**: da teoria à prática. In: Anais do 26º ENANPAD. Salvador: ANPAD, 2002.

FREITAS, Isa Aparecida; BRANDÃO, Hugo Pena. Trilhas de aprendizagem como estratégia de TD&E. In: **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**: fundamentos para a gestão de pessoas. BORGES-ANDRADE, J.E., ABBAD, G. da S., MOURÃO, L. Porto Alegre : Artmed, 2006.

GAGNÉ, Robert Mills. **Princípios essenciais da aprendizagem para o ensino**/ Robert M. Gagné; tradução Rute Vivian Ângelo. Porto Alegre: Globo, 1980.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOLDCHLEGER, L.P.; IVOGLO, M.; COLOMBO, S. S. Gestão do capital humano nas instituições de ensino superior. In **Gestão universitária**: os caminhos para a excelência: COLOMBO, S. S. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 196-218.

GOLIM, Antônio Paulo. Treinamento e desenvolvimento no agronegócio. In: **Manual de treinamento e desenvolvimento**: gestão e estratégias volume 1. BOOG, G. G. BOOB, M. 6 eds. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013.

GRILLO, Antonio Niccoló. **Gestão de pessoas**: princípios que mudam a administração universitária. Florianópolis: [s.n.], 2001.

HENRY, Nicholas. **Public administration and public affairs**. 12. Ed. New Jersey: Prentice Hall, Pearson Education, Inc., 2013.

IFC. Programa de Recepção ao servidor do Instituto Federal Catarinense – IFC. 2016.

IFC. Organograma da Reitoria. 2018a. Disponível em: <ifc.edu.br/organograma-reitoria/>. Acesso em 14 mai. 2018.

IFC. Planejamento Estratégico 2013-2017. Instituto Federal Catarinense. Blumenau 2013. Disponível em: <http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/Livreto_PlanejamentoEstrat%C3%A9gico_Digital_29-12.pdf> Acesso em 27 jul. 2018.

IFC. Planejamento Estratégico 2018-2021. Instituto Federal Catarinense. Blumenau: 2018d. Disponível em: < http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2018/11/Versão-web_Planejamento-estratégico-2018-2021CC-2.pdf > Acesso em 27 jul. 2018.

IFC. PDI 2014-2018. Disponível em http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2014/05/PDI_IFC.pdf Acesso em 15 mai. 2018.

IFC. Regimento Geral. 2018b. Disponível em: <http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2019/02/Regimento-Geral.pdf> Acesso em 15 mai. 2018.

IFC. Plano Anual de Capacitação dos Servidores do Instituto Federal Catarinense – PAC. 2018c.

KEINERT, Tania Margarete Mezzomo. **Administração pública no Brasil: crises e mudanças de paradigmas**. 2. ed. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2007.

KOLB, D. A. **Experiential learning: Experience as the source of learning and development**. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

LANTELME, Elvira Maria Vieira. **Uma teoria para o desenvolvimento da competência dos gerentes da construção**: em busca de “consiliência”. Tese (Doutorado em Engenharia Civil). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

Disponível em: < <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5229> > Acesso em: 18 jan. 2019.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: Legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press, 1991.

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

LE BOTERF, Guy. **Avaliar a Competência de um Profissional**: três dimensões a explorar. Reflexão RH, Lisboa-Portugal, v. 1, n. 1, p. 60-63, jun. 2006. Disponível em: <http://www.guyleboterf-conseil.com/Article%20evaluation%20version%20directe%20Pessoal.pdf> acesso em: 16 fev. 2019

LEFRANÇOIS, Guy R. **Teorias da aprendizagem**/ Guy R. Lefrançois; tradução Vera Magyar; revisão técnica José Fernando B. Lomônaco. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

LEITÃO, Sérgio Proença. Decisão na Academia I. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 27, n.1, p. 69-86, 1993. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/8701/7434>> Acesso em: 30 jun. 2018.

LEITE, I. B., GODOY, A. S. ANTONELLO, C. S. **O aprendizado da função gerencial**: os gerentes como atores e autores do seu processo de desenvolvimento. Aletheia, (23): 27-41, 2006. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115013460004> >. Acesso em: 15 jul. 2018.

LEME, Rogério. **Aplicação Prática de gestão de pessoas por competências**: mapeamento, treinamento, avaliação e mensuração de resultados de treinamento. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

LOURENÇO, Nivaldo Vieira. **Administração pública**: modelos conceitos, reformas e avanços para uma nova gestão. Curitiba: InterSaberes, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARSICK, Victoria J.; WATKINS, Karen E. **Informal and incidental learning in the workplace**. New York: Routledge, 1990.

MAXIMIANO, Antônio Cesar Amaru. **Introdução à Administração**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MELO, Pedro Antônio de. Prefácio. **Gestão universitária: um desafio para profissionais**. In: STALLIVIERI, Luciane. **Gestão e liderança universitária**. Sorocaba: EdUniso, 2013. p. 5-12.

NASCIMENTO, Edson Ronaldo. **Gestão pública**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

MATIAS-PEREIRA, José. **Manual de Gestão Pública Contemporânea**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MENDES, Mônica Scóz. **Competências requeridas às chefias intermediárias da PRODEGESP/UFSC: do mapeamento à capacitação**. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

MEYER JUNIOR., Victor. Novo contexto e as habilidades do administrador universitário. In: MEYER JR., V.; MURPHY, P. J. **Dinossauros, gazelas & tigres: novas abordagens da administração universitária: um diálogo Brasil e EUA**. Florianópolis: Insular, 2000.

MEYER JUNIOR, Victor. **A prática da administração universitária: contribuições para a teoria**. Universidade em Debate, Paraná, v.2, n.1, p. 12-26, 2014.

MEYER JUNIOR, Victor. LOPES, Maria C. **Administrando o imensurável: uma crítica às organizações acadêmicas**. Cad.EBAPE.BR, v. 13, nº 1, artigo 3 p. 40-51, Rio de Janeiro, jan./Mar. 2015.

ODERICH, Cecília. **Gestão por competências gerenciais: noções e processos de desenvolvimento** In: **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. RUAS, R. L., ANTONELLO, C. S., BOFF, L. H. (org.). Porto Alegre: Bookman, 2005.

ODERICH, Cecília. Perfil e competências do gestor em Instituições de Educação. *Plêiade*, Foz do Iguaçu, v. 3, n. 6, p. 75-84, jul./dez. 2009. Disponível em: <
intranet.uniamerica.br/site/revista/index.php/pleiade/article/view/18/14
> Acesso em: 15 jul. 2018.

PAULA, Ana Paula Paes de. **Por uma nova gestão pública**: limites e potencialidades da experiência contemporânea. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005

PALUDO, Augustinho. **Administração pública**. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

PANTOJA, Maria Júlia. **Gestão por Competências**. Brasília: Enap, 2015.

PIRES, Alexandre Kalil et al. *Gestão por competências em organizações de governo*. Brasília: ENAP, 2005. Disponível em: <
http://www.enap.gov.br/documents/52930/585077/livro_gestao_competencias.pdf/cd493b19-485e-42b1-bc0e-27578a89faea>. Acesso em: 05 jul. 2018.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem/ Juan Ignacio Pozo; tradução Ernani Rosa; revisão técnica Eduardo Mortimer. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RESENDE, Enio. **O livro das competências**: desenvolvimento das competências: a melhor auto-ajuda para pessoas, organizações e sociedade. 2. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.

REVANS, R. W. **Developing effective managers**. London: Longman, 1983.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

RIZZATTI, Gerson; RIZZATTI JUNIOR, Gerson. **Organização Universitária**: mudanças na administração e nas funções administrativas. IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, Florianópolis, 2004. Disponível em:<

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/35684>> Acesso em: 09 jun. 2018.

RIZZATTI, Gerson; RIZZATTI JUNIOR, Gerson. SARTOR, Vicente V. de Bona. **Categorias de Análise de Clima Organizacional em Universidades Federais**. IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, Florianópolis, 2004. Disponível em:< <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/35683>> Acesso em: 09 jun. 2018.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de estagio e de pesquisa em administração**: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso. 3. ed. São Paulo : Atlas, 2013.

ROGERS, Jenny. **Aprendizagem de adultos**: fundamentos para educação corporativa. Porto Alegre: Artmed, 2011.

RUAS, Roberto Lima. **Gestão das competências gerenciais e a aprendizagem nas organizações**. Porto Alegre: EA/PPGA/UFRGS, n. 3. mimeo, 2000.

RUAS, Roberto Lima. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. RUAS, R. L., ANTONELLO, C. S., BOFF, L. H. (org.). Porto Alegre: Bookman, 2005.

SCHLICKMANN, Raphael. **Administração universitária**: desvendando o campo científico no Brasil. 2013. 292 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico, Programa de Pós Graduação em Administração, Florianópolis, 2013. Disponível em : <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/103549/317404.pdf?sequence=1> Acesso em : 28 abr. 2018.

SILVA, Anielson B. **O contexto social da aprendizagem de gerentes**. RAM – Revista de Administração Mackenzie. Volume 9, n. 6, 2008, p. 26-52

SOUZA, I. M.; KOBİYAMA, A. R. C. E. **Políticas de gestão de pessoas para as universidades federais**. X Colóquio Internacional

sobre Gestão Universitária na América do Sul. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/96999>>. Acesso em 08 jun. 2018.

SVENSSON, Lennart; ELLSTROM, Per-Erik; ABERG, Carina. **Integrating formal and informal learning at work. Journal of Workplace Learning**. 2004. Vol. 16 Iss 8 pp. 479 – 491. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.1108/13665620410566441>> Acesso em: 05 jan. 2019.

TOSTA, Humberto Tonani. **Competências gerenciais requeridas aos gestores intermediários da Universidade Federal da Fronteira Sul**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

TOSTA, Humberto Tonani. **Desenvolvimento de competências gerenciais nas universidades federais**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico, Programa de Pós-Graduação em Administração, Florianópolis, 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

WALDO, Dwight. **O estudo da administração pública**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, INDOC, 1971.

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

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência: por uma lógica**. São Paulo: Atlas, 2008.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA 1

Data: _____

Entrevistado: _____

Competências organizacionais

Neste trabalho, entende-se por competências organizacionais o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que uma organização possui e consegue manifestar de forma integrada na sua atuação, causando impacto no seu desempenho e contribuindo para os resultados. Ainda, são o resultado da interação e compartilhamento das diversas competências individuais existentes na organização, tendo forte conexão com a missão, visão e intenção estratégica do IFC.

Diante deste conceito, em sua opinião:

- 1. Qual a missão da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRODIN)? Qual é o papel da PRODIN, para que o IFC atinja seus objetivos?**
- 2. Considerando o papel da PRODIN, quais as competências organizacionais precisam ser desenvolvidas?**

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA 2

Data: _____

Entrevistado: _____

Competências gerenciais requeridas aos diretores

Considerando que o gestor de nível intermediário representa um agente ocupante de uma posição-chave na organização, dotado de capacidades para combinar estratégias em nível micro e macro, apto a eliminar ruídos e flutuações no ambiente das organizações e, ainda, atuar como um facilitador do processo de autorrenovação e mudança institucional; e

Considerando que as competências gerenciais estão atreladas a conhecimentos (saber), habilidades (saber fazer) e atitudes (querer fazer) demandados pela estrutura da organização, seus processos, diretrizes e metas que devem ser atingidas por meio da ação gerencial;

Considerando que competências importantes para o desempenho de tarefas gerenciais agrupam-se em quatro categorias principais: As competências intelectuais que se referem a todas as formas de raciocinar; As competências interpessoais que são as que o gerente usa para liderar sua equipe; As competências técnicas que abrangem os conhecimentos sobre a atividade específica do gerente; As competências intrapessoais que compreendem as habilidades de introspecção, o que significa todas as relações e formas de reflexão e ação da pessoa a respeito dela própria.

Em sua opinião:

1. **Qual é o papel dos gestores de nível intermediário da PRODIN, especificamente aos Diretores das 03 (três) Diretorias?**
2. **Quais são as competências gerenciais requeridas aos Diretores das 03 (três) Diretorias da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRODIN) do Instituto Federal Catarinense (IFC)?**

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA 3

Data: _____

Entrevistado: _____

Verificar as ações de desenvolvimento de competências gerenciais existentes no IFC.

1 – Considerando a temática competências, há no Instituto Federal Catarinense-IFC alguma ação já aplicada ou sendo pensada sobre a gestão por competências? De que forma ocorreu/ está ocorrendo? Já está prevista no planejamento de capacitação?

2- Como é feito o planejamento das ações de capacitação dos servidores? Há um levantamento das competências desejadas? Como esse mapeamento ocorre?

3 – Com relação à capacitação gerencial, ou seja, de pessoas que ocupam funções de gestão na instituição, há alguma ação específica já desenvolvida, sendo desenvolvida ou sendo planejada?

4 – Há alguma ação sendo realizada que visa o desenvolvimento de competências gerenciais?

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO - GRAU EM QUE A COMPETÊNCIA É REQUERIDA AO CARGO DE DIRETOR

Prezado (a) Gestor (a),

Eu, Fabiana Aparecida Mafra Reisch, acadêmica de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária (PPGAU), estou escrevendo minha dissertação, cujo objetivo geral é “estruturar um programa de desenvolvimento por competências, baseado no sistema de trilhas de aprendizagem, para gestores de nível intermediário da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRODIN) do Instituto Federal Catarinense - IFC”, sob a supervisão do Professor Dr. Marcos Baptista Lopez Dalmau.

Desta forma, nesta etapa da coleta de dados, gostaria de contar com a sua colaboração para responder o questionário anexo. Ao participar, você contribui com a compreensão do fenômeno estudado e com possíveis melhorias no desenvolvimento dos gestores intermediários da PRODIN. Trata-se de um questionário fechado, cujos dados não serão tratados individualmente e assim, farão parte de uma composição com outros questionários respondidos. Em nenhum momento da divulgação desta pesquisa seu nome ou cargo serão identificados, sendo assegurado, portanto, o sigilo das informações coletadas por meio deste instrumento. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora, no e-mail fabiana.reisch@ifc.edu.br, ou pelo telefone (47) 9.9143-7235

INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO:

- ✓ Peço que avalie as competências aqui relacionadas conforme a sua percepção, considerando o perfil do cargo de **Diretor(a) das Diretorias da PRODIN;**
- ✓ Por favor leia todas as competências apresentadas em cada um dos quatro grupos;
- ✓ Considere o grau em que a competência é requerida ao cargo de diretor, ou seja, o quanto ela é exigida do diretor no desempenho das suas atividades (situação ideal) e **NÃO** o que de fato ocorre atualmente no desempenho das atividades dos diretores;
- ✓ Expresse sua avaliação sobre o nível da competência que deveria haver na situação ideal, atribuindo um grau de 1 a 5 aos indicadores de competência (linhas), como apresenta o quadro a seguir, assinalando uma das colunas.

1 Muito Fraco	2 Fraco	3 Médio	4 Forte	5 Muito Forte
Atribua o grau 1 se você achar que o cargo requer um grau MUITO FRACO da competência investigada.	Atribua o grau 2 se você achar que o cargo requer um grau FRACO da competência investigada.	Atribua o grau 3 se você achar que o cargo requer um grau MÉDIO da competência investigada.	Atribua o grau 4 se você achar que o cargo requer um grau FORTE da competência investigada.	Atribua o grau 5 se você achar que o cargo requer um grau MUITO FORTE da competência investigada.

1. COMPETÊNCIAS INTELECTUAIS					
Referem-se a todas as formas de racionar. São usadas para elaborar conceitos, fazer análises, planejar, definir estratégias e tomar decisões.					
Ser objetivo no desenvolvimento e execução de projetos e processos	1	2	3	4	5
Ter credibilidade no desenvolvimento e execução de projetos e processos	1	2	3	4	5
Demonstrar transparência no desenvolvimento e execução de projetos e processos	1	2	3	4	5
Pensar estrategicamente	1	2	3	4	5
Saber traduzir a estratégia da organização em ações	1	2	3	4	5
Entender o papel de cada nível hierárquico (operacional, tático e estratégico)	1	2	3	4	5
Saber planejar e ter a noção de estimativa e cronograma	1	2	3	4	5
Entender o contexto que cerca a instituição	1	2	3	4	5
Entender a instituição na sua totalidade	1	2	3	4	5
Compreender o todo a partir de suas partes e funcionamento de cada uma (Visão sistêmica)	1	2	3	4	5
Visualizar os reflexos das ações da diretoria na instituição como um todo.	1	2	3	4	5
Resolver problemas no âmbito da diretoria	1	2	3	4	5
Ser ágil nas tomadas de decisão	1	2	3	4	5
Ser criativo no desenvolvimento do trabalho	1	2	3	4	5
Saber buscar soluções	1	2	3	4	5

2. COMPETÊNCIAS INTERPESSOAIS

São as que o gerente usa para liderar sua equipe, trabalhar com seus colegas, superiores e clientes e relacionar-se com todas as pessoas de sua rede de contatos.

Conhecer técnicas de gerenciamento de pessoas para saber conduzir sua equipe	1	2	3	4	5
Saber lidar com pessoas	1	2	3	4	5
Saber trabalhar em equipe	1	2	3	4	5
Saber motivar a equipe	1	2	3	4	5
Envolver as equipes nos processos e nas decisões	1	2	3	4	5
Saber controlar a equipe	1	2	3	4	5
Amenizar ruídos e facilitar a comunicação entre os níveis organizacionais	1	2	3	4	5
Saber negociar, conhecer técnicas de negociação	1	2	3	4	5
Ter capacidade de articulação entre campus e Reitoria	1	2	3	4	5
Ter capacidade de articulação com diferentes setores da Reitoria	1	2	3	4	5
Ter capacidade de articulação com os respectivos Fóruns no âmbito do CONIF	1	2	3	4	5
Manter contato com pessoas internamente e externamente à organização	1	2	3	4	5
Saber ouvir (respeitar a opinião do outro, sem impor a sua)	1	2	3	4	5
Saber se expressar para ser entendido corretamente	1	2	3	4	5
Respeitar as diversidades das pessoas e saber lidar com as diferenças	1	2	3	4	5
Gerir conflitos, conhecer técnicas de gestão de conflitos	1	2	3	4	5
Buscar ver o outro com empatia	1	2	3	4	5
Ter transparência nos seus posicionamentos	1	2	3	4	5
Ser ético em suas ações	1	2	3	4	5
Conhecer o trabalho desenvolvido pelos servidores lotados em sua Direção	1	2	3	4	5
Habilidade de resolver problemas no âmbito da diretoria	1	2	3	4	5
Saber os efeitos que as ações da sua diretoria têm sobre os demais setores do IFC	1	2	3	4	5
Saber filtrar as informações	1	2	3	4	5
Ser perspicaz no desenvolvimento das suas funções	1	2	3	4	5

3. COMPETÊNCIAS TÉCNICAS

Abrange os conhecimentos sobre a atividade específica do gerente, da equipe e de sua organização.

Conhecer as técnicas de gestão (planejamento, organização, direção, controle e avaliação)	1	2	3	4	5
Conhecer os documentos orientadores da instituição (PDI, Planejamento Estratégico, Estatuto, dentre outros.)	1	2	3	4	5
Ter conhecimento técnico referente às áreas da diretoria e setores subordinados	1	2	3	4	5
Conhecer os sistemas operacionais ligados à sua diretoria	1	2	3	4	5
Conhecer a legislação educacional	1	2	3	4	5
Conhecer as legislações, normas, regulamentações e trâmites legais pertinentes a sua área de atuação	1	2	3	4	5
Conhecer a legislação que trata de gerenciamento de pessoas no Serviço Público Federal	1	2	3	4	5
Conhecer e utilizar ferramentas de gestão de pessoas	1	2	3	4	5

4. COMPETÊNCIAS INTRAPESSOAIS

Compreende as habilidades de introspecção, o que significa todas as relações e formas de reflexão e ação da pessoa a respeito dela própria, como: autoanálise, autocontrole, automotivação, autoconhecimento, capacidade de organização pessoal e administração do próprio tempo.

Conhecer suas próprias limitações	1	2	3	4	5
Ser racional nos momentos de pressão	1	2	3	4	5
Ser responsável em suas atitudes e decisões	1	2	3	4	5
Ter comprometimento com os princípios da instituição	1	2	3	4	5
Aprender com os erros	1	2	3	4	5
Ter credibilidade perante a equipe e seus pares	1	2	3	4	5
Saber ouvir uma crítica, e saber transformá-la em alguma melhoria	1	2	3	4	5
Ser humilde na sua relação com os subordinados	1	2	3	4	5
Ter disposição para aprender	1	2	3	4	5
Procurar desenvolver-se continuamente	1	2	3	4	5

Caso você tenha sugestão de competência e/ou de atributos requeridos aos gestores de nível intermediário da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional - PRODIN, fique à vontade para sugerir: _____

Muito obrigada pela participação!

**APÊNDICE E – PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO
POR COMPETÊNCIAS, BASEADO NO SISTEMA DE
TRILHAS DE APRENDIZAGEM, PARA OS GESTORES DE
NÍVEL INTERMEDIÁRIO DA PRODIN - IFC**



**Programa de Desenvolvimento
por Competências para os
Gestores de Nível Intermediário
da PRODIN**

Universidade Federal de Santa Catarina

Esta obra é parte integrante da dissertação de mestrado intitulada **Trilhas De Aprendizagem e o Desenvolvimento de Competências Gerenciais: Um Estudo de Caso no Instituto Federal Catarinense-IFC**, submetida ao Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do Grau de Mestre em Administração Universitária.

Autora: Fabiana Aparecida Mafra Reisch

Orientador: Prof. Dr. Marcos Baptista Lopez Dalmau.

Coorientadora: Prof. Dra. Kelly Cristina Benetti Tonani Tosta

Florianópolis, abril de 2019.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	169
2	O QUE SÃO TRILHAS DE APRENDIZAGEM.....	171
2.1	SOLUÇÕES DE APRENDIZAGEM.....	172
3	O TRILHAR	175
3.1	CONSTRUINDO UM PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL DO GETORES- PDIG	176
4	APRESENTAÇÃO DAS TRILHAS E SUAS RESPECTIVAS SUGESTÕES DE SOLUÇÕES DE APRENDIZAGEM.	182
	REFERÊNCIAS	207
	APÊNDICE - MAPA DE DIAGNÓSTICO INDIVIDUAL	208

1 INTRODUÇÃO

A Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional – PNDP foi instituída por meio do Decreto 5.707/2006, com o objetivo de alinhar as competências individuais com as competências institucionais.

Nesse momento, a gestão por competências foi institucionalizada como a forma de realizar 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).

O modelo de gestão por competências, a promoção de capacitação para cargos de direção e assessoramento, o reconhecimento da função das escolas de governo, a criação do Comitê Gestor da Política que orienta as ações de desenvolvimento e o incentivo às capacitações promovidas pelas próprias organizações públicas são os principais pontos alcançados no advento da PNDP (BRASIL, 2006).

Na visão de Maximiano (2011) competências gerenciais são conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para que um indivíduo possa desempenhar atividades. Essas competências podem ser desenvolvidas por meio de experiência profissional, educação formal e informal e convivência familiar e social.

Bitencourt (2005), destaca que um aspecto importante no desenvolvimento de competências é a apropriação de um processo dinâmico entre o saber (conhecimento) e o saber agir, que se manifesta por meio de ações ou práticas no trabalho, levando o indivíduo a aprender a aprender.

O desenvolvimento de uma competência se verifica assim que colocada em prática, ou seja, com a experiência. Para que este crescimento seja real, as pessoas devem analisar tanto os êxitos quanto os fracassos, agregando desse modo sua experiência e acrescentando suas competências através do seu desenvolvimento.

Neste contexto, a aprendizagem gerencial no desenvolvimento de competências pode ser compreendida “como um processo contínuo de responder as diversas demandas pessoais e ambientais, organizacionais e sociais, que surgem da interação entre experiência, conceituação, reflexão e ação” (ANTONELLO, 2007, p. 155).

2 O QUE SÃO TRILHAS DE APRENDIZAGEM

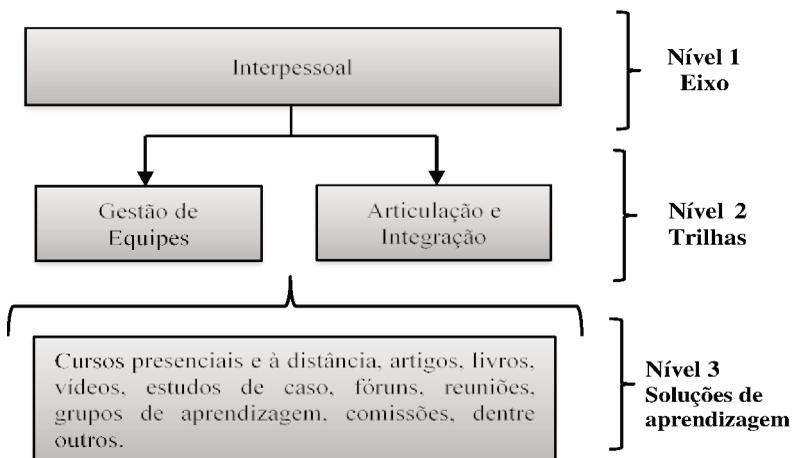
As Trilhas de aprendizagem são um conjunto integrado e sistemático de ações de desenvolvimento, que recorrem a múltiplas formas de aprendizagem. Visam a aquisição e produção de conhecimentos necessários para o desenvolvimento de competências – conhecimentos, habilidades e atitudes – requeridas para o desempenho dos diferentes níveis e espaços ocupacionais no dia-a-dia e que viabilizarão o alcance dos objetivos estratégicos da instituição.

Dentre as vantagens na utilização das trilhas de aprendizagem podemos destacar:

- Possibilita que o gestor tenha uma visão mais clara das competências necessárias;
- Niveliza conhecimentos necessários;
- Estimula o autodesenvolvimento, permitindo que os gestores tenham autonomia na escolha das trilhas que desejam percorrer;
- Proporciona um ambiente de aprendizagem contínua;
- Potencializa o processo de aprendizagem a partir de diferentes estímulos;

A Figura 1 apresenta os níveis de estruturação das trilhas de aprendizagem.

Figura 1 – Níveis de estruturação das trilhas de aprendizagem



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Ao sugerir trilhas de aprendizagem, a instituição orienta o gestor sobre as possibilidades de aprendizagem estruturada disponíveis em temáticas específicas, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

2.1 SOLUÇÕES DE APRENDIZAGEM

Antonello e Pantoja (2010) explicam que a opção por uma ação de formação mais flexível e encadeada pode incluir educação formal (por exemplo, cursos e especializações) ou informal (por exemplo, aprendizagem em serviço, leituras, seminários, viagens de estudo), de acordo com a disponibilidade e interesse do profissional.

É necessário considerar que a aprendizagem ocorre de múltiplas formas e em todos os ambientes da organização, formais e informais. Desta forma, as soluções de aprendizagem consistem em um conjunto de alternativas e opções que estarão disponíveis aos gestores, tais como:

- Plano de Desenvolvimento Individual do Gestor– PDIG: É o primeiro item a ser trabalhado pelo gestor no sistema de trilhas de aprendizagem. Ele é resultado do processo de avaliação de suas necessidades de desenvolvimento de competências através da reflexão sobre o seu desempenho no trabalho e o que é imprescindível para seu aperfeiçoamento. Cada trilha deverá apresentar um PDI que orientará o gestor em sua autogestão de capacitação.
- Cursos Presenciais : São uma forma de aprendizagem planejada e coletiva que versa sobre um determinado tema.
- Cursos à distância: São cursos que sugerem o autodesenvolvimento e que permitem ao gestor escolher o melhor momento de acessar seus conteúdos e concluir seu aprendizado.
- Estudos de Caso: Essa é uma solução de aprendizagem presencial, em grupo, com a participação um facilitador. Consiste em relatos de casos especialmente elaborados para fins didáticos. Espera-se que o gestor analise, reflita sobre possibilidades de solução e expresse seu raciocínio acerca da problemática apresentada.
- Livros, Artigos, Vídeos, Palestras Online, Manuais e Documentos: São materiais instrucionais que representam recurso de aprendizagem autodirigida utilizados para reforçar o conhecimento e a reflexão dos gestores.
- Grupos de Aprendizagem: consiste em um método estruturado que permite que grupos de aprendizagem se reúnam regularmente

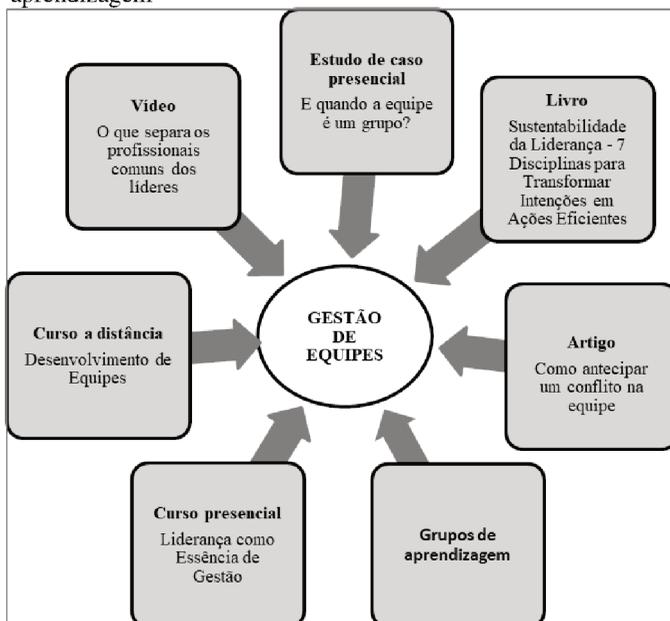
e trabalhem coletivamente para a resolução de um problema e, a partir disso, tomem medidas, aprendam como indivíduos e como equipe, e por fim implementem as modificações necessárias.

- **Comissões e Grupos de trabalho:** Grupo de servidores designados por uma autoridade ou escolhido por uma assembleia para estudar um assunto e/ou projeto.

Para planejar quais ações farão parte de cada trilha de aprendizagem baseada em competências, é preciso realizar, previamente, o mapeamento de competências. Conhecer as necessidades de aprendizagem e desempenho é fundamental para que as trilhas não representem apenas uma sequência de atividades, mas sim estratégias educacionais que proporcionem uma continuidade no desenvolvimento dos gestores.

A Figura 2 apresenta um exemplo de trilha de aprendizagem.

Figura 2 – Exemplo de soluções de aprendizagem para um trilha de aprendizagem



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

3 O TRILHAR

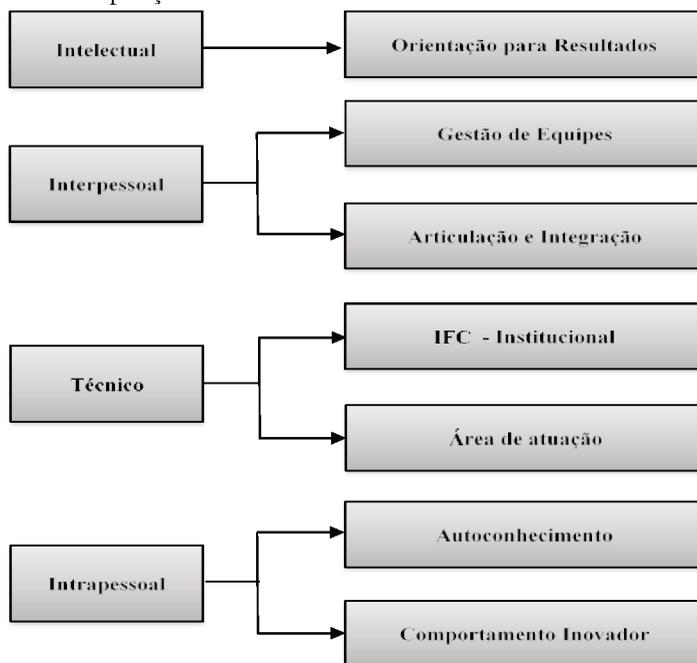
Quando o gestor define o curso da ação para o seu crescimento profissional, ele está construindo sua trilha de aprendizagem. Assim, diferentes pessoas podem realizar trilhas diferentes e chegarem ao mesmo resultado, no que se refere ao desenvolvimento de um conhecimento, habilidade ou atitude.

No entanto, a cada novo “ponto de chegada” ou resultado, novas necessidades e projetos estimulam um novo “ponto de partida”, fomentando a aprendizagem contínua.

Neste processo, os gestores devem estar dispostos a percorrer as trilhas de aprendizagem para se manterem atualizados e envolvidos em um processo contínuo de desenvolvimento de competências, e entender que esta é uma responsabilidade compartilhada entre eles e a instituição.

Desta maneira, após o mapeamento das competências requeridas aos gestores de nível intermediário da PRODIN, chegou-se a seguinte composição de eixos e trilhas.

Figura 3 – Composição de eixos e trilhas.



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Cada gestor percorrerá a sua trajetória de acordo com suas necessidades e interesses conforme delineado no Plano de Desenvolvimento Individual – PDI.

3.1 CONSTRUINDO UM PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL DO GESTOR - PDIG

O PDIG é um compromisso com o seu desenvolvimento. Trata-se de um plano que sistematiza diversas ações a serem tomadas para que você conquiste certo objetivo por meio do desenvolvimento pessoal e profissional.

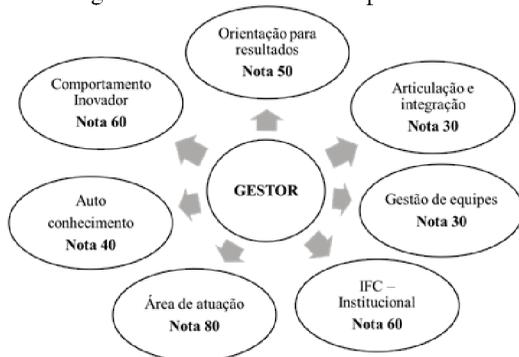
Como é um documento com metas e prazos, o Plano de Desenvolvimento Individual do Gestor contribui para que o gestor não perca o foco e dê passos estrategicamente pensados, ou seja, está relacionado com o que o gestor necessita desenvolver de competências e como vai fazer isso.

Como já apresentado, competência vai além do conhecimento em si. É uma união entre conhecimento, habilidades (conhecimento aplicado de forma prática) e atitude (quando as habilidades se transformam em atitudes incorporadas em sua rotina). Dessa forma, o PDIG é uma das maneiras mais eficazes de criar novos hábitos.

Com o acompanhamento da sua chefia imediata construa o Plano de Desenvolvimento Individual do Gestor por meio dos seguintes passos:

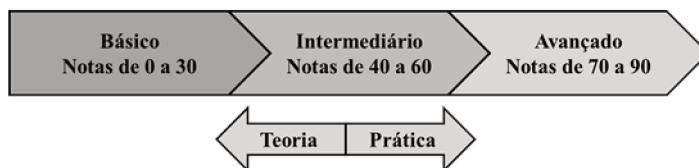
1) Preencha o Mapa de diagnóstico individual para entender quais são as competências que você precisa desenvolver;

Figura 4 – Exemplo de diagnóstico individual de competências



2)A partir das notas obtidas no mapa de diagnóstico individual, você saberá em que nível de desenvolvimento se encontra em cada trilha de aprendizagem, levando em consideração os níveis apresentados na Figura 5.

Figura 5– Relação entre as notas e os níveis



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Observe que quanto mais você progride em direção ao nível avançado, mais horas relativas à prática devem compor a sua trilha de aprendizagem.

A partir dessa análise inicial, você saberá quantas horas deverá constar, por trilha, em seu plano de desenvolvimento individual do gestor– PDIG, enquadrando as notas obtidas no quadro abaixo:

Quadro 130 – Enquadramento aos níveis de acordo com a notas obtidas

Trilhas	Básico Notas 0 a 30	Intermediário Notas 40 a 60	Avançado Notas 70 a 90	Total
1. Orientação para Resultados	20 horas	40 horas	60 horas	120 horas
2. Gestão de Equipes	20 horas	40 horas	60 horas	120 horas
3. Articulação e Integração	20 horas	40 horas	60 horas	120 horas
4. IFC - Institucional	20 horas	40 horas	60 horas	120 horas
5. Área de atuação	20 horas	40 horas	60 horas	120 horas
6. Autoconhecimento	20 horas	40 horas	60 horas	120 horas
7. Comportamento Inovador	20 horas	40 horas	60 horas	120 horas
Total de horas	140 horas	280 horas	420 horas	840 horas

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Neste exemplo, o gestor se autoavaliou com a nota 50 em relação a trilha “ orientação para resultados”, enquadrando-se no nível intermediário; e, nota 30 para a trilha “ gestão de equipes, enquadrando-se no nível básico. Neste sentido, em relação ao primeiro exemplo o gestor poderá iniciar a sua trilha pelo nível intermediário. No segundo exemplo, o gestor deverá iniciar a trilha pelo nível básico.

Assim, a partir deste diagnóstico individual, você pode estruturar a sua trilha de aprendizagem de acordo com a sua disponibilidade e necessidade. Para tanto, foram disponibilizadas as soluções de aprendizagem constantes no quadro 2. Além disso, você pode buscar outras soluções de aprendizagem para o seu desenvolvimento.

3)Componha a trilha de aprendizagem considerando os eixos e trilhas disponíveis no programa de desenvolvimento de competências gerenciais.

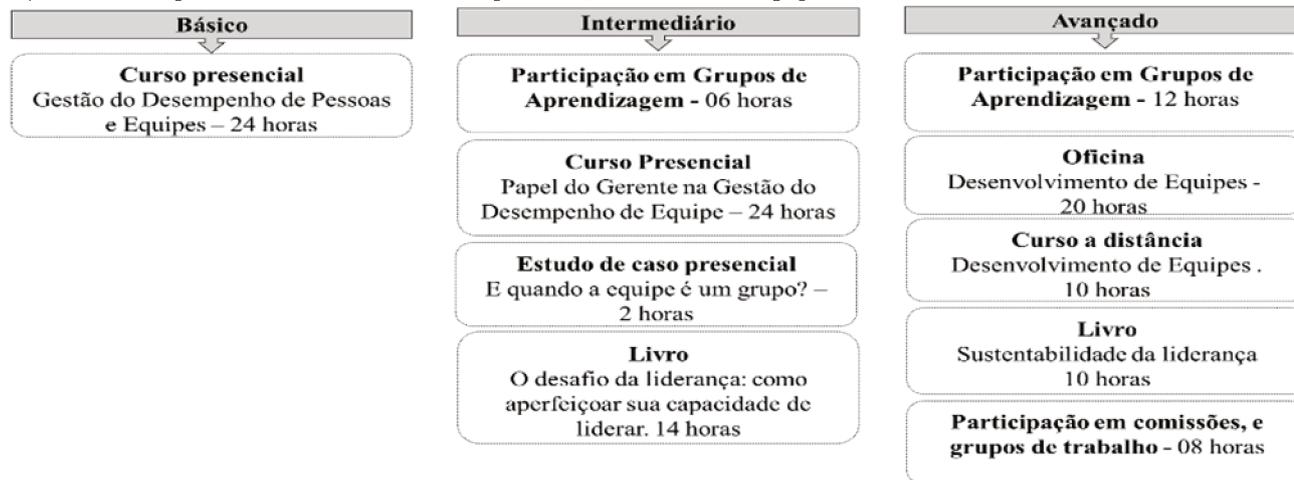
É preciso escolher e priorizar as competências, para tanto, pode-se utilizar três critérios: impacto (o quanto essa competência contribui para o objetivo final), urgência (o quanto essa competência é necessária agora), e também desejo (o quanto você quer desenvolver essa competência).

Também, é preciso considerar que o desenvolvimento será propiciado através da experiência de trabalho ou simulação de tarefas laborais para a aprendizagem de competências.

Desta forma, para compor as trilhas de aprendizagem dos níveis intermediário e avançado, deve-se incluir, no mínimo, 50% de atividades informais e/ou práticas no trabalho (por exemplo, grupos de aprendizagem).

A Figura 6 apresenta um exemplo de como pode ser construída uma trilha de aprendizagem com base nas soluções de aprendizagem disponibilizadas.

Figura 6 – Exemplo de construção da trilha de aprendizagem “Gestão de Equipes”



Atividades Complementares	
Vídeo: O que separa os profissionais comuns dos líderes.	Artigo: 5 ferramentas do Coaching que fortalecem a Liderança Estratégica
Vídeo: As principais dicas para feedbacks produtivos	Vídeo: Um segredo para melhorar o clima no trabalho
Vídeo: Como ter mais empatia no trabalho?	Vídeo: Um hábito que prejudica muito o trabalho em equipe
Artigo: Como antecipar um conflito na equipe	Artigo: Como trabalhar com pessoas sem autoconsciência
Filmes: Precisa de motivação? 5 filmes sobre liderança que vão te inspirar!	

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

4) Estabeleça metas e prazos para o cumprimento das trilhas

5) Coloque o aprendizado em prática.

6) Ao final, não se deve pensar simplesmente se o PDIG foi cumprido ou não. O mais importante é o aprendizado dessa experiência e a reflexão sobre como ela ocorreu. O que deu errado e o que deu certo? Quais competências foram desenvolvidas? Quais ainda é preciso desenvolver?

7) Diante destes questionamentos, redefina ou crie nova trilha para o desenvolvimento das competências gerenciais necessárias.

Para saber mais como elaborar um plano de desenvolvimento individual acesse o artigo “PDI: O que é o Plano de Desenvolvimento Individual e como pode ser usado na vida pessoal e carreira?” disponível na trilha – autodesenvolvimento.

4 APRESENTAÇÃO DAS TRILHAS E SUAS RESPECTIVAS SUGESTÕES DE SOLUÇÕES DE APRENDIZAGEM.

Eixo – Intelectual		
Trilha	Objetivo	
Orientação para Resultados	Ser objetivo no desenvolvimento e execução de projetos e processos	
	Ter credibilidade no desenvolvimento e execução de projetos e processos	
	Demonstrar transparência no desenvolvimento e execução de projetos e processos	
	Pensar estrategicamente	
	Saber traduzir a estratégia da organização em ações	
	Resolver problemas no âmbito da diretoria	
	Entender o papel de cada nível hierárquico (operacional, tático e estratégico)	
	Conhecer as técnicas de gestão (planejamento, organização, direção, controle e avaliação)	
Saber planejar e ter a noção de estimativa e cronograma		
Solução de aprendizagem	Título/Link	Descrição
Curso à distância Ofertado pela Escola Virtual	Gestão da Estratégia com BSC – Fundamentos – 20h	Esse curso é uma boa oportunidade para conhecer alguns elementos teórico-conceituais e instrumentais de planejamento estratégico e de gestão. A compreensão e a utilização de conhecimentos relacionados ao planejamento estratégico e ao método Balanced Scorecard (BSC) possibilitam a atuação em ambientes dinâmicos que exigem percepção de contexto e proatividade.
Curso à distância Ofertado pela Escola Virtual	Planejamento Estratégico para Organizações Públicas – 40h	O planejamento estratégico é uma ferramenta de administração que possibilita à gestão pensar no longo prazo da organização. Nesse curso, serão apresentadas noções básicas de planejamento estratégico, estimulando a reflexão sobre a importância de sua aplicação nas organizações públicas.

Continua

Continuação

<p>Curso Presencial Ofertado conforme catálogo da Esaf. Para turmas maiores é possível contratação “in company”</p>	<p>Planejamento Estratégico para Gestão Pública – 30h</p>	<p>Capacitar para identificar a situação atual e contribuir para melhor contextualização e aprimoramentos na atual identidade institucional do seu órgão, no mapa estratégico adotado e na especificação e aplicação de indicadores e metas para os objetivos estratégicos, bem como na aplicação de modelos de gestão estratégica do processo de planejamento, visando melhor acerto nas decisões a serem tomadas.</p>
<p>Curso Presencial Ofertado conforme catálogo da Esaf. Para turmas maiores é possível contratação “in company”</p>	<p>Accountability e Compliance no Setor Público</p>	<p>Apresentar, com ênfase no contexto da administração pública, os conceitos gerais de Accountability, Compliance e outros elementos relacionados ao assunto, de forma a permitir que o participante possa identificar, entender, discernir e aplicar, na medida do possível, esses conceitos dentro do contexto do órgão em que atua, com base em instrumentos concebidos e difundidos por órgãos públicos, assim como normativos e outros referenciais governamentais.</p>
<p>Curso à distância Ofertado pela Escola Virtual</p>	<p>Introdução à Gestão de Processos – 20h</p>	<p>A busca constante das organizações por melhores resultados tem motivado a criação e a evolução de diversas ferramentas de administração. Nesse contexto, o curso apresenta noções básicas sobre gestão de processos, prática que permite alinhar os processos aos objetivos estratégicos da organização, eliminando falhas, extinguindo atividades que não agregam valor e mantendo o foco em seus clientes.</p>
<p>Curso à distância Ofertado pela Escola Superior do TCU</p>	<p>Mapeamento de Processos de Trabalho com BPMN e Bizagi – 20h</p>	<p>Apresenta conceitos essenciais de processos de trabalho e o papel do mapeamento de processos na melhoria da gestão.</p>

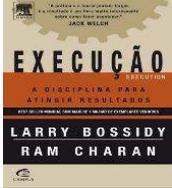
Continua

Continuação

<p>Curso à distância</p> <p>Ofertado pela Escola Virtual</p>	<p>Introdução à Gestão de Projetos – 20h</p>	<p>Tem como referência o Guia PMBOK 5ª Edição, publicado pelo instituto PMI - Project Management Institute (2013), que reúne as melhores práticas na área de gerenciamento de projetos, com base em experiências de empresas de diferentes segmentos, públicas ou privadas, bem como apresentar outros métodos elaborados pela Administração Pública.</p>
<p>Curso à distância</p> <p>Ofertado pela Escola Virtual</p>	<p>Básico em Orçamento Público – 30h</p>	<p>Conheça as principais informações sobre orçamento, os conceitos básicos de receita e despesa pública, as funções do orçamento, os princípios orçamentários e a sua aplicabilidade para a boa gestão pública.</p>
<p>Curso à distância</p> <p>Ofertado pela Escola Virtual</p>	<p>Gestão de Riscos no Setor Público 20h</p>	<p>No contexto governamental, os riscos podem ter impactos de grande escala. A capacidade de antevê-los, de identificá-los, de analisá-los e de elaborar um planejamento de respostas contundente, depende significativamente da percepção das pessoas, que precisam desenvolver um olhar aguçado sobre o contexto ou realidade em que se inserem. Pensando nisso, o curso tem como objetivo capacitar pessoas para aplicar as noções de gestão de riscos no contexto do setor público.</p>
<p>Artigo</p>	<p>Plano de Ação – O Passo a Passo da Ideia à Concretização de seus Objetivos!</p>	<p>Você sente dificuldades para organizar suas atividades? Não tem noção do número de tarefas que você tem para serem realizadas? Não sabe quais são mais urgentes? O artigo apresenta de maneira prática como fazer e controlar um plano de ação, além de outras ferramentas de planejamento.</p>
<p>Vídeo</p>	<p>Não estenda o prazo, planeje melhor - Dicas VHBR Brasil</p>	<p>Márcio Mussarela, comunicador corporativo, explica como gerir o tempo gasto em suas atividades pode ser mais útil que ter um prazo maior para fazê-las.</p>

Continua

Continuação

Livro		Este é um livro sobre como fechar a lacuna entre os resultados prometidos e os alcançados. Realizações bem-sucedidas resultaram da prática voltada para a execução: unir pessoas, estratégia e operações –
Artigo	O desenvolvimento do pensamento estratégico do líder	A amplitude do pensamento aplicado na condução das atividades da organização denota a distância entre a pessoa chamada de chefe e aquela reconhecida como um verdadeiro líder, independente da posição hierárquica ocupada na empresa.
Artigo	Competências Essenciais para Inovação no Setor Público	Na Conferência da OCDE de Inovação do Setor Público de novembro de 2014, "Inovando o setor público: das idéias ao impacto" - um fórum que reuniu ministros, líderes e inovadores (de dentro e fora do setor público) - foram apresentados quatro "chamados à ação" que precisavam ser urgentemente direcionados para promover e permitir a inovação do setor público (Quadro 1).
Vídeo/Entrevista	Vicente Falconi fala sobre o impacto da boa gestão. (Pública)	Vicente Falconi, presidente do Conselho de Administração da Falconi Consultores de Resultado, explica os conceitos da boa gestão em uma conversa mediada pela jornalista Maria Cristina Poli e demais especialista.
Livro		O Verdadeiro Poder é o grande legado do consultor e administrador Vicente Falconi Campos para as lideranças do nosso país. O livro relata, por meio de cases e exemplos onde o autor esteve diretamente envolvido, todas as questões importantes para que uma empresa ou projeto possa se desenvolver e crescer. O texto esclarece, com grande didática, quais são os pontos de sucesso que estão por trás do crescimento saudável e do saneamento de grandes empresas e instituições governamentais.

Continua

Continuação

Estudo de caso presencial	<u>Planejamento e gestão estratégica: o caso do CNPq</u>	Este estudo de caso aborda o planejamento do CNPq sob a ótica da gestão, sua evolução, aprendizados e novos redirecionamentos. O objetivo é verificar o grau de amadurecimento na percepção da importância da estratégia institucional para a realização de um trabalho diferenciado, observando avanços qualitativos na prática. O estudo aborda questões relacionadas à execução de metas prioritárias, fragmentação de estratégias institucionais, distância entre formulação e implementação de um plano estratégico.
Artigo/Filmes	<u>Os melhores filmes de estratégia</u>	Para te inspirar a buscar estratégias mais eficazes para os seus negócios e também para outros campos da sua vida, separei uma lista com 10 ótimos filmes que destacam a importância do pensamento estratégico. Se você quer desenvolver seu senso estratégico, prepare a pipoca, escolha o filme e aperte o play!

Eixo – Interpessoal		
Trilha	Competências	
Gestão de Equipes	Conhecer técnicas de gerenciamento de pessoas para saber conduzir sua equipe	
	Saber lidar com pessoas	
	Conhecer e utilizar ferramentas de gestão de pessoas	
	Saber trabalhar em equipe	
	Saber motivar a equipe	
	Envolver as equipes nos processos e nas decisões	
	Respeitar as diversidades das pessoas e saber lidar com as diferenças	
	Buscar ver o outro com empatia	
	Conhecer a legislação que trata de gerenciamento de pessoas no Serviço Público Federal	
	Conhecer o trabalho desenvolvido pelos servidores lotados em sua Direção	
Solução de aprendizagem	Título/Link	Descrição
Curso à distância Ofertado pelo Instituto Legislativo Brasileiro - ILB	Deveres, Proibições e Responsabilidades do Servidor Público Federal – 60h	O presente curso buscar apresentar as normas (regras e princípios) referentes aos deveres, proibições e responsabilidades do servidor público federal, além das consequências resultantes do descumprimento de suas obrigações, especialmente no que se refere à apuração disciplinar de eventual conduta violadora das normas vigentes.
Curso à distância Ofertado pela Escola Virtual	Gestão Estratégica de Pessoas e Planos de Carreira – 20h	O curso apresenta temas relacionados à gestão de pessoas e à estruturação de planos de carreira. A proposta do curso é capacitar as pessoas para reconhecerem a gestão por competências como ferramenta necessária à concretização dos objetivos estratégicos das organizações.
Curso à distância Ofertado pelo Instituto Legislativo Brasileiro - ILB	Desenvolvimento de Equipes – 10h	Refletir, com base na administração do tempo e da comunicação eficaz, sobre o desenvolvimento de uma equipe produtiva.
Curso à distância Ofertado pela Esaf	Gestão Pessoal - Base da Liderança – 50h	Apresentar conceitos e ferramentas sobre gestão pessoal, a fim de permitir aos estudantes a construção de um Plano de Desenvolvimento Pessoal (PDP).

Continua

Curso Presencial Ofertado conforme catálogo da ENAP. Para turmas maiores é possível contratação sob demanda	Papel do Gerente na Gestão do Desempenho de Equipe	O curso tem como objetivo conhecer a importância de ouvir atentamente os servidores, respeitando as diferenças de ponto de vista; • Dar feedback positivo; Dar feedback corretivo, com base no modelo DESC - Crescer, Expressar, Solicitar e Colaborar; Conduzir uma entrevista de coaching.
Curso Presencial Ofertado conforme catálogo da Esaf.	Liderança Como Essência De Gestão – 16h	Capacitar os participantes na liderança e gestão de equipes. Liderança e Gestão. Gestão do Desempenho e Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)
Curso Presencial Ofertado conforme catálogo da Esaf. Para turmas maiores é possível contratação “in company	Leader Coach – 20h	Capacitar os participantes com conhecimentos que permitam o bom desempenho em equipe, aprofundando o debate sobre competências técnicas e comportamentais indispensáveis ao perfil de liderança na atualidade, com ênfase em ferramentas práticas de Coaching que propiciem melhor comunicação, maior engajamento e melhoria de desempenho da equipe.
Curso Presencial Ofertado conforme catálogo da Esaf.	Ferramenta de Gestão: Comunicação e Feedback	Capacitar gestores para utilizarem a comunicação e o feedback na mobilização de conhecimentos e habilidades de suas equipes, a fim de que se construa a cultura da melhoria de desempenho e de resultados nas áreas em que trabalham.
Vídeo	O que separa os profissionais comuns dos líderes	Fernando Jucá, sócio da Atingire, mostra quais as características que levam profissionais a se tornarem líderes
Vídeo	Ao delegar tarefas, muita gente comete estes 3 pecados	A coach e executiva Eva Hirsch Pontes diz que são três os pecados mais comuns na hora de delegar uma tarefa. Por exemplo, o primeiro é achar que o outro entendeu direitinho o que é para fazer.

Continuação

Vídeo	Como ter mais empatia no trabalho?	Pessoas que têm inteligência emocional são hábeis em identificar os sentimentos dos outros. Mas como ter mais empatia no seu ambiente profissional? Em mais um dos vídeos de carreira, Rubens Pimentel, sócio da Ynner Treinamentos, dá a resposta. Confira:
Artigo	8 mitos sobre liderança em que você deve parar de acreditar	Líder não nasce líder, e nem todo gestor sabe liderar. Veja outras revelações feitas por especialistas que desmentem mitos muito difundidos por aí.
Livro		Como garantir que você conseguirá manter todas as mudanças positivas que alcançou? Resposta: “Sustentabilidade da Liderança” Davi e Norm apresentam, neste livro, sofisticadas e comprovadas ferramentas de sustentabilidade da liderança que podem ser colocadas em prática imediatamente. Este livro o ajudará a transformar boas intenções em ações efetivas e ensinará você a dominar as sete disciplinas: simplicidade, tempo, responsabilidade, recursos, monitoramento, melhoria, emoção. Faça a viagem para a liderança sustentável e torne-se um grande líder.
e-book	Leituras de Gestão e Liderança.	Neste e-book você encontrará um guia completo de Gestão e Liderança baseado, cada tópico, nos ensinamentos de um livro diferente. Você aprenderá sobre negociação, comunicação, poder, persuasão, tomada de decisão, empreendedorismo e verá exemplos de sucesso.
Curso por e-mail	8 Ferramentas Para Ser um Líder Melhor	Plano de Ação, Antifrágil, Perspectiva vs Controle, Mentoria,... Essas são apenas algumas das aulas que você vai receber. Conheça e aplique as ferramentas agora!
e-book	5 Técnicas indispensáveis para um líder	Descubra novas ferramentas que vão te ajudar a pensar como um líder e atingir resultados cada vez melhores.

Continua

Continuação

Artigo	<u>5 ferramentas do Coaching que fortalecem a Liderança Estratégica</u>	As ferramentas do Coaching mostram-se grandes aliadas da Liderança Estratégica, afirma a professora do IPOG, Mariluce Lemos Guetten Ribeiro, Mestre em Administração e Especialista em Gestão Estratégica. Além de permitirem trabalhar questões como autoconhecimento, metas, prazos, dentre vários outros, elas também podem ser aplicadas, primeiramente, pelo próprio líder nele mesmo.
Vídeo	<u>Um segredo para melhorar o clima no trabalho</u>	Uma atitude simples, mas eficaz para melhorar o clima no trabalho. É sobre isso que Carlos Felicíssimo, sócio do Group 4, fala nesse vídeo.
Artigo	<u>Como antecipar um conflito na equipe</u>	Conflito na equipe pode agregar valor ou destruí-la. Bons conflitos favorecem o debate respeitoso e levam a soluções mutuamente planejadas que são bem superiores às propostas iniciais. Maus conflitos surgem quando os membros da equipe simplesmente não conseguem resolver suas diferenças, aniquilando a produtividade e sufocando a inovação.
Estudo de caso presencial	<u>E quando a equipe é um grupo?</u>	O caso retrata a situação de um especialista em políticas públicas e gestão governamental (EPPGG), recém-empossado, sem experiência no setor público e que é nomeado em cargo de coordenação em um ministério. Ele deverá gerenciar uma equipe responsável pelo acompanhamento de projetos em âmbito nacional que apresenta baixos resultados. A equipe é heterogênea quanto à capacitação, situação funcional e salários, além de apresentar pontos de conflito.
Vídeo	<u>Um hábito que prejudica muito o trabalho em equipe</u>	O vídeo sugere uma mudança de postura na hora de lidar com os "abacaxis" que, invariavelmente, aparecem no dia a dia de trabalho.

Continua

Continuação

Artigo	Como trabalhar com pessoas sem autoconsciência	Apesar de a autoconsciência – isto é, saber quem somos e como somos vistos – ser importante para o desempenho no trabalho, o sucesso na carreira e a eficácia na liderança, hoje sua existência no ambiente de trabalho é impressionantemente escassa. Em nosso programa de pesquisa de quase cinco anos sobre o assunto, descobrimos que, embora 95% das pessoas acreditem ser autoconscientes, apenas entre 10 e 15% realmente são.
Vídeos	Qual a diferença entre críticas construtivas e destrutivas?	Há uma diferença clara entre uma crítica construtiva e outra destrutiva. Eduardo Ferraz, consultor em gestão de pessoas, faz esta distinção.
Vídeo	As principais dicas para feedbacks produtivos	Dar um feedback é essencial para que o gestor faça uma boa gestão de pessoas. João Roncati, lista as principais recomendações para que a conversa tenha um retorno positivo.
Artigos	O que NÃO fazer na hora do feedback	Com o objetivo de ajudar o empreendedor a usar este momento tão importante da forma mais apropriada, sendo assertivo e eficiente, o artigo lista 10 conselhos do que NÃO fazer na hora de dar um feedback. Confira:
Artigo/Filmes	Precisa de motivação? 5 filmes sobre liderança que vão te inspirar!	Todo líder precisa estar motivado para conseguir engajar suas equipes. Se você, gestor, sente que falta aquele “gás” em sua vida, assista aos filmes sobre liderança que descrevemos a seguir e garanta melhores resultados profissionais nas suas atividades!

Eixo –Interpessoal		
Trilha	Competências	
Articulação e Integração	Ter capacidade de articulação entre campus e Reitoria	
	Ter capacidade de articulação com diferentes setores da Reitoria	
	Ter capacidade de articulação com os respectivos Fóruns no âmbito do CONIF	
	Compreender o todo a partir de suas partes e funcionamento de cada uma (Visão sistêmica)	
	Visualizar os reflexos das ações da diretoria na instituição como um todo	
	Manter contato com pessoas internamente e externamente à organização	
	Saber negociar, conhecer técnicas de negociação	
	Gerir conflitos, conhecer técnicas de gestão de conflitos	
	Amenizar ruídos e facilitar a comunicação entre os níveis organizacionais	
	Saber filtrar as informações	
	Saber ouvir (respeitar a opinião do outro, sem impor a sua)	
Saber se expressar para ser entendido corretamente		
Solução de aprendizagem	Título/Link	Descrição
Capítulo do e-book 5 Técnicas indispensáveis para um líder	Pensamento sistêmico - Enxergue as conexões invisíveis	Você já reparou que, muitas vezes, ao buscarmos soluções para um problema acabamos “sem querer” resolvendo outros? A explicação é que esses problemas podem estar relacionados, embora nem sempre a gente consiga fazer essas conexões
Artigo	Visão Sistêmica: O que é, importância, e como desenvolvê-la	Você tem visão sistêmica? Essa é uma habilidade que muitas pessoas gostariam de ter ou desenvolver, seja na vida pessoal ou profissional. Afinal, quem não gostaria de ser capaz de ter uma perspectiva diferente, de ver o todo e de analisar situações de uma maneira mais ampla e conectada?
Vídeo	O que é preciso para ter visão sistêmica	O pensamento sistêmico investiga as interligações das partes que afetam o todo, segundo Irene Azevedo, diretora de transição da LHH. É uma habilidade muito importante para se desenvolver.

Continua

Continuação

Vídeo	<u>Método e pensamento sistêmico - André Chaves - TV FCA</u>	Método e pensamento sistêmico é uma maneira que conduz, de forma eficaz, um grupo de profissionais a um caminho para solução de problemas por meio de um processo de aprendizado da construção do conhecimento conjunto
Artigo	<u>Alinhando e Integrando Princípios- Pessoas-Processos para a construção de Resultados.</u>	Muito se tem falado sobre a busca da competitividade e da excelência. Nossa experiência tem mostrado que duas qualidades têm feito muita falta na gestão: Alinhamento e integração. Papel fundamental das lideranças
Artigo	<u>Integrar para agregar – A base para o sucesso</u>	Um dos grandes problemas das empresas no mercado atual é a falta de integração entre os seus departamentos – um abismo de isolamento que só vem prejudicar o bom funcionamento da organização. E isso se deve à falsa visão de que cada departamento deve fazer o seu trabalho sem que haja comunicação e a devida integração entre eles.
Curso Presencial Ofertado conforme catálogo da Esaf.	<u>Endomarketing: comunicação interna da instituição 20h</u>	Capacitar os participantes com conhecimentos de Endomarketing como ferramenta diferenciada para oferecer subsídios aos alunos, dando a eles instrumentos necessários para agregar valor ao sistema organizacional dos quais fazem parte os servidores.
Vídeo	<u>Como não transformar negociação em briga</u>	Especialista em negociação indica o que fazer para evitar que uma negociação desande para um conflito
Vídeo	<u>Quais são os principais desmotivadores em uma conversa de trabalho</u>	A coach Eva Hirsch Pontes explica quais são os principais desmotivadores em uma conversa. Confirma três fatores que desmotivam.
Artigo	<u>Negociação – Como funciona o método de Harvard</u>	Baseado no conteúdo do livro “Como chegar ao sim”, o método baseia-se em quatro pontos fundamentais: pessoas, interesses, opções e critérios

Continua

Continuação

Vídeo	Como definir estratégias de concessão em uma negociação?	A preparação para uma negociação exige, além de autoanálise e estudo do oponente, a definição de estratégias de concessões. É que um bom acordo requer trocas, segundo Eduardo Ferraz, autor do livro "Negocie Qualquer Coisa Com Qualquer Pessoa". Confira!
Artigo	Como desenvolver a habilidade de negociar	A negociação é uma habilidade inata? Frequentemente ouvimos essa indagação, e sabemos que não se trata de uma ciência exata, não existe uma "receita de bolo", mas também não é pura intuição. Para desenvolver esta habilidade, o autor descreve as características de cada tipo de negociação. Confira!!!
Artigo	Negociação: uma competência essencial para líderes e administradores	Um das competências mais importantes para o sucesso, tanto pessoal como profissional, é negociação, isto porque negociamos o tempo inteiro, e há até quem diga que chega a ser por volta de a oitenta por cento do nosso tempo.
Artigo	Estratégias de Atuação: Negociação e Outros Procedimentos	Problemas, divergências, antagonismos e conflitos de idéias, interesses, expectativas, orientações, posições e procedimentos fazem parte do dia-a-dia de qualquer empresa, seja em nível estratégico, administrativo ou operacional. Encontrar a melhor forma de agir nem sempre é tarefa fácil; é preciso ter cuidado com procedimentos simplistas ou dogmáticos que postergam a solução ou agravam a situação.
Artigo/Filmes	Um guia para fazer boas negociações, segundo 8 filmes	De "O poderoso chefão" até o brasileiro "O cheiro do ralo": aprenda como negociar melhor daqui para frente
Curso Presencial Ofertado conforme catálogo da Esaf.	Curso de Mediação – Teoria e Prática- 32h	Fornecer formação teórica e prática para aplicar métodos cooperativos de gestão de conflitos: negociação, conciliação e mediação, através de amplo conteúdo teórico e uma apresentação do processo de mediação

Continua

Continuação

Artigo/Estudo de caso	Conflito entre diretores: como proceder?	O feedback nas avaliações 360 graus deveria ser anônimo. Mas era evidente quem havia feito os comentários negativos na avaliação de um executivo.
Artigo	Mantenha o clima sempre favorável com uma boa administração de conflitos	Empresas são pessoas, e entre pessoas sempre haverá desavenças. Mas, com práticas de administração de conflitos, você evita aqueles que ameaçam a sua gestão – e pode até transformá-los em oportunidades
Vídeo	Qual é a competência mais importante para um líder?	Ser chefe não é fácil. Ao mesmo tempo em que é preciso ter habilidades de gestão, também não se pode descuidar de competências técnicas. João Marcelo Furlan, autor do livro “Flaps!”, diz qual é a característica mais importante para ser um bom líder.
Vídeo/Entrevista	Assuma o controle de sua comunicação não verbal - HBR Brasil	Quando falamos de comunicação não verbal, sabemos que é muito importante, tão importante ou até mais importante que a comunicação verbal, mas ainda é tão de difícil de controlá-la. Por que?
Vídeo	6 dicas para melhorar sua habilidade de comunicação	A comunicação falada tem duas vertentes: conteúdo e expressão. Promover ajustes neste segundo aspecto melhora a entrega do primeiro ao público ouvinte. Ler em voz alta, fazer pausas respeitando a pontuação do discurso e atentar para o nível de naturalidade da fala são algumas das dicas.
Vídeo	Comunique-se melhor - Aprenda a Ouvir	Quer se comunicar melhor? Aprenda a ouvir. Uma comunicação de confiança tem menos a ver com quanto você diz e mais a ver com quanto você ouve
Artigo	Quer se comunicar melhor? aprenda a ouvir	Quer se comunicar melhor? Aprenda a ouvir. Uma comunicação de confiança tem menos a ver com quanto você diz e mais a ver com quanto você ouve
Artigo	Saiba como o líder deve agir no compartilhamento de informações	Qual é a importância da disponibilidade de informações e conhecimentos para um colaborador na hora que ele precisa? E como a liderança pode fomentar esse processo?

Eixo – Técnico		
Trilha	Competências	
IFC - Institucional	Entender o contexto que cerca a instituição	
	Entender a instituição na sua totalidade	
	Conhecer os documentos orientadores da instituição (PDI, Planejamento Estratégico, Estatuto, dentre outros.)	
	Conhecer a legislação educacional	
	Saber os efeitos que as ações da sua diretoria têm sobre os demais setores do IFC	
Solução de aprendizagem	Título/Link	Descrição
Legislação	LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008.	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.
Documento	Histórico da Rede Federal	A história da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica começou em 1909, quando o então Presidente da República, Nilo Peçanha, criou 19 escolas de Aprendizes e Artífices que, mais tarde, deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets).
Legislação	LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. LDB
Legislação	LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências
Documentos	Caminhando e Construindo: diretrizes para o Ensino Técnico Integrado do IFC	Considerando a realização das Audiências Públicas nos <i>campi</i> do IFC, foram reunidos nesta página documentos de estudo e a agenda de encontros.

Continua

Continuação

Livro	Ensino Médio Integrado no IFC: estudos e reflexões	O documento expressa as práticas, vivências e experiências educativas junto aos 15 <i>campi</i> do IFC. Esse cenário subsidia a concepção do Ensino Médio Integrado no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.
Vídeo	Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio – Diálogos e construções	Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio – Diálogos e construções
Documento Institucional	Regimento Geral do Instituto Federal Catarinense	O Regimento Geral é o conjunto de normas que disciplinam as atividades comuns aos vários órgãos e serviços integrantes da estrutura organizacional do Instituto Federal Catarinense (IFC), nos planos administrativo, didático-pedagógico e disciplinar, com o objetivo de complementar e normatizar as disposições estatutárias.
Documento Institucional	Estatuto do Instituto Federal Catarinense	Estatuto do Instituto Federal Catarinense
Documento Institucional	PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto	O presente documento que ora é apresentado a toda a comunidade tem por intuito planejar de maneira coletiva o quinquênio 2014-2018, servindo como norte para se pensar os projetos institucionais, levando em consideração as realidades percebidas no panorama atual, a partir dos cenários elencados e das necessidades de aprimoramento contínuo do ambiente institucional.
Documento Institucional	Planejamento Estratégico IFC 2018 - 2021	Planejamento Estratégico IFC 2018 -2021
Documento Institucional	Planejamento Operacional Reitoria 2018 -2021	Planejamento Operacional Reitoria 2018 - 2021

Continua

Continuação

Documento Institucional	Acordo de Metas e Compromissos	Acordo de Metas e Compromissos
Documento Institucional	Plano Diretor de Tecnologia da Informação (PDTI)	O Plano Diretor de Tecnologia da Informação – PDTI é o instrumento de gestão adotado no Instituto Federal Catarinense para orientar a execução das ações da TI organizacional, possibilitando justificar os recursos aplicados em TI com o objetivo de minimizar os desperdícios, garantir o controle, aplicar recursos naquilo que é considerado mais relevante e, por fim, melhorar o gasto público e o serviço prestado a comunidade do IFC.
Documento Institucional	Resoluções	Resoluções aprovadas pelo Conselho Superior
Documento Institucional	Política de Gestão de Riscos	Documentos sobre a Política de Gestão de Riscos do IFC
Curso à distância	Programa de recepção ao servidor IFC	Conforme apresentado no Quadro 18
Vídeo	Conheça o Instituto Federal Catarinense	Vídeo institucional

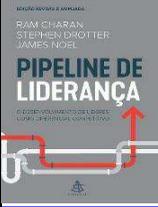
Eixo – Técnico	
Trilha	Competências
Área de atuação	Ter conhecimento técnico referente às áreas da diretoria e setores subordinados;
	Conhecer os sistemas operacionais ligados à sua diretoria.
	Conhecer as legislações, normas, regulamentações e trâmites legais pertinentes a sua área de atuação.

Eixo – Relacionamento Intrapessoal	
Trilha	Competências
Autoconhecimento	Conhecer suas próprias limitações
	Aprender com os erros
	Saber ouvir uma crítica, e saber transformá-la em alguma melhoria
	Procurar desenvolver-se continuamente

Solução de aprendizagem	Título/Link	Descrição
Artigo	Ciclo de Kolb: como aprender com erros e objetivos não cumpridos?	Uma ferramenta que pode te ajudar na reflexão sobre os seus aprendizados é o Ciclo de Aprendizagem de Kolb. Através dele, você vai entender qual é sua própria forma de aprender e então aprender cada vez melhor.
Artigo	A aprendizagem pela ação: uma abordagem introdutória em uma universidade pública federal	O objetivo do estudo foi discutir a possibilidade de aplicação da ferramenta de aprendizagem pela ação em uma unidade organizacional de uma Universidade Pública Federal.
Artigo	Como funciona a abordagem Aprendizagem-ação	A abordagem Aprendizagem-ação utiliza três recursos que possibilitam um processo contínuo de reflexão e ação: o questionamento, o problema e o grupo.
Artigo	PDI: O que é o Plano de Desenvolvimento Individual e como pode ser usado na vida pessoal e carreira?	E se fosse possível montar um roteiro para que você saia de onde está agora e chegue aonde gostaria de estar? Entenda como funciona o PDI e se inspire para traçar o mapa que vai te ajudar a alcançar seus objetivos.

Continua

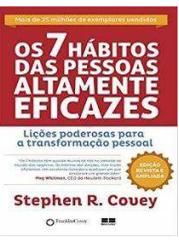
Continuação

Curso por e-mail	Como se autodesenvolver	Aumente seu autoconhecimento, analise seus pontos fortes e fracos e com a ajuda de ferramentas decida qual priorizar no seu processo de desenvolvimento!
Vídeo	Qual seu tipo de Mindset?	Você sabia que existem dois tipos mindsets, e só um leva ao sucesso? Pois é, estas investigações foram feitas por Carol Dweck, pesquisadora de Stanford, e reveladas no livro Mindset, de leitura obrigatória.
Artigo	Pipeline de liderança: liderar a si mesmo	A maioria de nós, busca o aprimoramento pessoal. Ninguém gosta de estagnar na carreira a vida inteira. Logo que você inicia numa organização, num determinado momento precisará decidir se irá seguir a carreira gerencial ou se escolherá continuar a progredir como um especialista em determinada área.
Artigo	Pipeline de liderança: Líder dos outros	Em liderança, aqui é onde tudo começa para você. Até então, você era mais conectado as suas habilidades técnicas. Agora você terá que manter sua atividade produtiva, mas terá que dedicar a maior parte do seu tempo a dirigir e inspirar pessoas.
Livro		Ter líderes capacitados em todos os níveis de uma organização é fundamental para o sucesso a longo prazo. Mesmo assim, em muitas empresas é comum que o pipeline de liderança – a arquitetura interna para o desenvolvimento de gestores – esteja comprometido ou nem sequer exista.
Artigo/Vídeo	Como grandes líderes lidam com o fracasso?	Somente quem já passou por algum fracasso sabe como essa situação pode ser difícil. Se ainda não aconteceu com você, provavelmente ainda ocorrerá.
Artigo	Como dominar uma nova habilidade (How to Master a New Skill)	Todos nós queremos ser melhor em alguma coisa. Afinal, o auto aperfeiçoamento é necessário para ficar à frente no trabalho. Mas uma vez que você sabe o que você quer ser melhor, como se começa?

Continua

Continuação

Artigo	Aprender a aprender (Learning to Learn)	<p>Para a autoria é importante resistir à polarização contra fazer coisas novas, escanear o horizonte para oportunidades de crescimento e se esforçar para adquirir capacidades radicalmente diferentes — enquanto ainda executa seu trabalho. Isso requer uma vontade de experimentar e tornar-se um novato repetidas vezes: uma noção extremamente desconfortante para a maioria de nós.</p>
Vídeo	Como aprender, de fato, com os próprios erros?	<p>Aprender com os próprios erros é uma virtude e a professora Andrea Piscitelli explica como chegar lá.</p>
Curso Presencial Ofertado conforme catálogo da Esaf.	Inteligência Emocional – 8h	<p>Apresentar noções sobre os “Programas Emocionais” capazes de disparar sentimentos e comportamentos indesejados e, principalmente, apresentar alternativas de como podemos reprogramá-los de forma a gerar mudanças efetivas e espontâneas em contextos pessoais e profissionais.</p>
Livro		<p>Utilizando exemplos marcantes, Goleman descreve as cinco habilidades-chaves da inteligência emocional e mostra como elas determinam nosso êxito nos relacionamentos e no trabalho, e até nosso bem-estar físico. Pais, professores e líderes do mundo dos negócios sentirão o valor desta visão arrebatadora do potencial humano.</p>

Eixo – Intrapessoal		
Trilha	Competências	
Comportamento Inovador	Ser humilde na sua relação com os subordinados	
	Ter comprometimento com os princípios da instituição	
	Ter credibilidade perante a equipe e seus pares	
	Ter transparência nos seus posicionamentos	
	Ser ético em suas ações	
	Ser ágil nas tomadas de decisão	
	Ser criativo no desenvolvimento do trabalho	
	Ser perspicaz no desenvolvimento das suas funções	
	Saber buscar soluções	
	Ter disposição para aprender	
Ser racional nos momentos de pressão		
Ser responsável em suas atitudes e decisões		
Solução de aprendizagem	Título/Link	Descrição
Vídeo	Os 7 hábitos das pessoas altamente eficazes - Por Impact Player	Baseado no livro Os 7 hábitos das pessoas altamente eficazes, de Stephen Covey. Interpretado por João Francisco, da Impact Player.
Livro		Com um ritmo de vida frenético e exaustivo, ninguém consegue encontrar o equilíbrio necessário para solucionar as questões mais corriqueiras, seja no campo afetivo, familiar ou profissional. O autor acredita que para vencer todos esses desafios é necessário assimilar sete hábitos. São eles os responsáveis pela eficácia pessoal e profissional.
Artigo	Quebrar maus hábitos com uma lista de verificação simples (Break Bad Habits with a Simple Checklist)	Não importa o quão sofisticada suas estratégias para se livrar de maus hábitos e criar bons, é menos provável ter sucesso se você não acompanhar e analisar o seu progresso com frequência. Observar suas melhorias cada dia o incentiva a continuar. E ao identificar onde você está aquém, você vai notar padrões e fazer ajustes, para que não sinta preso em hábitos não produzem uma mudança real.

Continua

Continuação

Prática	Planilha diária de hábitos	Ferramenta para acompanhar e analisar novos hábitos
Curso à distância Ofertado pela Câmara Legislativa	Administração do tempo – 5h	O curso de Administração do Tempo nos ajuda a perceber que organizando melhor nossas atividades podemos fazer um uso mais eficiente do nosso tempo e melhorar nossa qualidade de vida. Para isso, o curso apresenta recursos e métodos que podem auxiliar -nos nessa tarefa.
Capítulo do e-book 5 Técnicas indispensáveis para um líder	Proatividade – O que toda empresa quer em um Funcionário	Você certamente conhece alguém que só “rema de acordo com a maré”. Essas pessoas não devem conhecer o conceito de proatividade, importantíssimo para que não fiquemos reféns das circunstâncias externas e do que nos é imposto. Você quer ser o piloto de sua carreira ou um mero passageiro que é levado de um lado para outro?
Vídeo	Como ser proativo de verdade	Eduardo Ferraz, autor do livro “Seja a pessoa certa no lugar certo”, aborda os conceitos de reatividade e proatividade, com exemplos práticos e dicas de como se tornar mais proativo e se antecipar na hora de solucionar problemas.
Artigo	Como fazer a aprendizagem ser um hábito para a vida inteira?	Em cinco passos – e com um tanto de disciplina – você consegue fazer da aprendizagem, que é uma atividade bastante benéfica, pessoal e profissionalmente, um hábito que persiste durante toda a vida.
Artigo	Os melhores líderes são aprendizes constantes (The Best Leaders Are Constant Learners)	Para ajudar os líderes, desenvolvemos um processo que chamamos de domínio do conhecimento pessoal (PKM), uma estratégia de aprendizagem ao longo da vida. É um método para que os indivíduos tomem o controle de seu desenvolvimento profissional por meio de um processo contínuo de busca, detecção e compartilhamento.
Artigo/Livros	5 livros de coaching que você precisa ler	Como sabemos que você deseja obter maior desenvolvimento pessoal e profissional, selecionamos aqui alguns dos melhores livros de coaching já publicados.

Continua

Continuação

Curso Presencial Ofertado conforme catálogo da Esaf. Para turmas maiores é possível contratação “in company”	Design Thinking- 24h	Capacitar os participantes sobre a disciplina de criatividade e a metodologia de design thinking, destacando o papel do solucionador de problemas de forma inovadora, conhecer e aplicar as principais ferramentas e metodologias na prática do design thinking, além de exercitar a inspiração empreendedora destacando a importância e a arte de inovar dentro das organizações.
Vídeo	Os mitos sobre inovação que atrapalham a criatividade	Tudo que se limita aos contornos de uma caixa atrapalha a criatividade. A regra vale também para a tão aclamada inovação. Entenda os motivos com o Alessandro Saade, da Academia da Estratégia.
Artigo/Vídeo	As competências dos inovadores	Será que nascemos inovadores ou essas competências podem ser desenvolvidas? Para Jeff Dyer, Hal Gregersen e Clayton M. Christensen a habilidade de gerar novas ideias não é mera função da capacidade cerebral, mas também fruto do desenvolvimento de comportamentos.
Vídeo	Como transformar a minha criatividade em inovação de fato?	Nem sempre quem é criativo consegue ser inovador. É que para chegar à inovação não basta ter grandes ideias. João Marcelo Furlan, explica a diferença entre criatividade e inovação e dá dicas para unir as duas coisas.
Artigo	Como ser mais criativo na solução de problemas	Obter soluções criativas e inovadoras para os problemas empresariais, sociais, políticos e econômicos tem sido um dos desafios sempre presentes nos dias atuais. Como analisar corretamente estes problemas e chegar às melhores soluções?
Artigo	Um truque cognitivo para resolver os problemas de forma criativa	Muitos especialistas argumentam que o pensamento criativo é produto do questionamento das pessoas diante de suas noções preconcebidas e premissas sobre a maneira como o mundo funciona. Costuma-se pleitear, que os atalhos mentais usados por nós para resolver problemas acabam por interferir no pensamento criativo.

Continua

Continuação

Artigo/Filmes	5 filmes que todo empreendedor deveria ver!	Empreender não é uma tarefa fácil. Exige muita força de vontade, dedicação e crença naquilo que você está fazendo. E claro, você pode empreender sem precisar abrir uma empresa. Isso vale muito também para executivos inovadores em uma organização: um intraempreendedor
Artigo	Você é comprometido com suas decisões?	O comprometimento é um desafio que representa expressivo diferencial competitivo, na busca por melhores resultados para a superação de metas e valorização do conhecimento humano. E como está o grau de seu comprometimento?
Artigo	Pecados capitais do gerente no processo decisório	O destino de qualquer empresa está na dependência direta da qualidade de seu processo decisório e de solução de problemas. Mais do que nunca, saber ou não saber tomar decisão, é a questão principal, pois é sabido que uma das atividades mais características e importantes de todo administrador é a tomada de decisão, seja ela no âmbito estratégico, tático ou operacional.
Artigo	Comprometimento e responsabilidade no trabalho	Comprometimento é uma questão de responsabilidade, ou seja, ser responsável significa ser aquele que responde por algo, é estar consciente de seu papel e de suas obrigações, independente do cargo, tarefa ou empresa.
Artigo	O que é assertividade no trabalho?	Basicamente, o termo trata de um tipo de postura comportamental diante das pessoas e de situações cotidianas. É a forma de se expor e de defender sua posição indo direto ao ponto sem causar constrangimento. Você é assertivo quando é capaz de se afirmar de maneira clara, objetiva e transparente.
Vídeo	Desenvolva uma cultura de confiança - Dicas TVHBR Brasil	Márcio Mussarela, comunicador corporativo, explica como desenvolver uma cultura de confiança.

Continua

Continuação

<p>Curso à distância</p> <p>Ofertado pela Escola Virtual</p>	<p><u>Ética e Serviço Público – 20h</u></p>	<p>Nesse curso, serão apresentados os principais fundamentos de ética e suas relações com os desafios enfrentados pelo setor público. A conduta das pessoas interfere no funcionamento das organizações e traz impactos para a sociedade. Por essa razão, o desenvolvimento da consciência ética é fundamental para garantir o respeito ao interesse público, à cidadania, ao estado de direito e à democracia.</p>
<p>Curso à distância</p> <p>Ofertado pelo Instituto Legislativo Brasileiro - ILB</p>	<p><u>Ética na Administração Pública – 40h</u></p>	<p>O bjetivo do curso é conceituar ética e cidadania e propor uma reflexão sobre a importância dos temas para o indivíduo, o cidadão e a Administração Pública.</p>

REFERÊNCIAS

ANTONELLO, Cláudia Simone. **Aprendizagem na ação revisitada e seu papel no desenvolvimento de competências**. Aletheia, n.26, Jul./Dez, 2007, p. 146-167. Disponível em: <
<http://www.ulbra.br/upload/9d989a5c700528c00130adf79d7aec94.pdf>
>. Acesso em: 15 jul. 2018.

ANTONELLO, C. S.; PANTOJA, M. J. Aprendizagem e o desenvolvimento de competências. In: **Gestão de pessoas: bases teóricas e experiências no setor público**. PANTOJA, M. J.; CAMÕES, M. R. S.; BERGUE, S. T. Brasília: ENAP, 2010, p. 51-101

BITENCOURT, Cláudia Cristina. **Gestão de Competências e Aprendizagem nas Organizações**. São Leopoldo: Unisinos, 2005.

BRASIL. **Decreto 5.707 de 23 de fevereiro de 2006**, Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, n.40, fev. 2006.

MAXIMIANO, Antônio Cesar Amaru. **Introdução à Administração**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

SEPLAG, **Trilhas de Desenvolvimento**. Belo Horizonte, MG. Disponível em < <http://www.planejamento.mg.gov.br/pagina/gestao-de-pessoas/desempenho-e-desenvolvimento/trilhas-de-desenvolvimento>> Acesso em 05 jan. 2019.

APÊNDICE - MAPA DE DIAGNÓSTICO INDIVIDUAL

Instruções de preenchimento

1. Verifique qual o objetivo e as competências gerenciais pertencentes a cada trilha do programa de desenvolvimento de competências gerenciais constantes no Quadro 2.

2. Para se autoavaliar em cada uma das 7 trilhas, dê notas a si de 0 a 100 e faça um ponto no aro correspondente. Faça a análise comparando-se sempre a alguém que detenha esta competência. É sempre uma boa prática comparar-se a alguém melhor que nós para sabermos em que devemos melhorar.

Faça perguntas do tipo:

– Hoje tive que enfrentar tal desafio numa reunião. Se a pessoa que melhor detém essa competência estivesse em meu lugar, como ela agiria? Comparando-me, será que fui assertivo (a)?

E assim siga se avaliando e se comparando em todas as demais competências. Não necessita pressa, mas vá seguindo as pegadas daqueles **que detém as melhores práticas!**

3. Agora ligue os pontos referentes a todas as 7 notas e você já tem um diagnóstico de como você se autoavalia na atualidade.

4. Utilize este mapa como ponto de partida para construir o seu plano de desenvolvimento Individual – PDI.

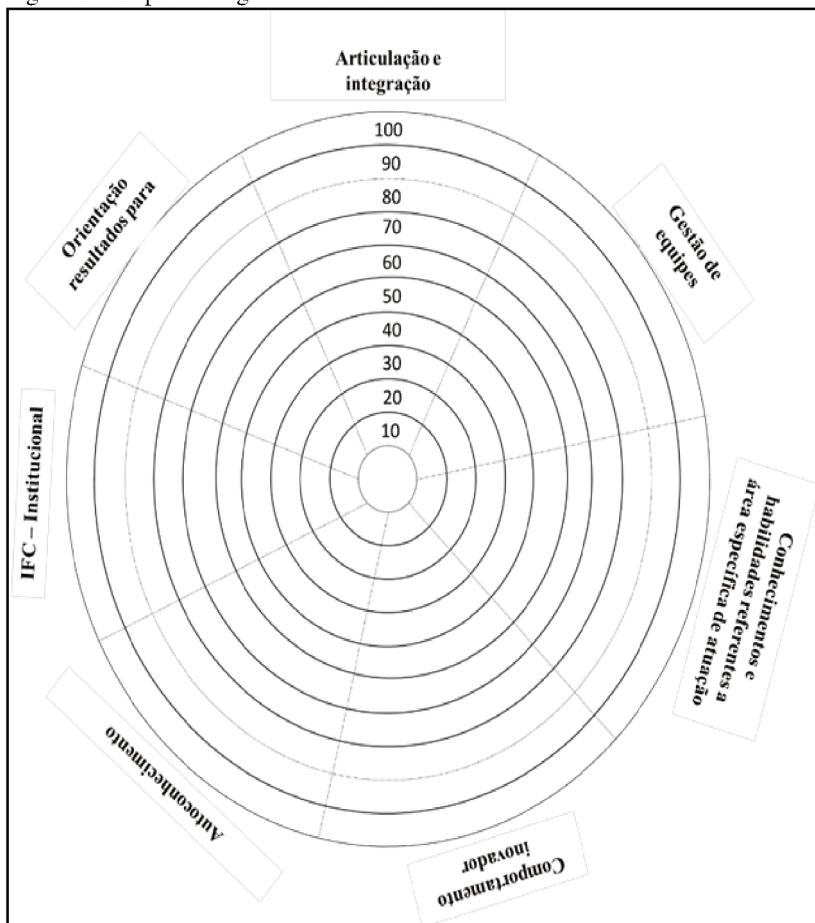
Quadro 02 – Trilhas e suas respectivas competências gerenciais.

Trilha: Orientação para Resultados	
1	Ser objetivo no desenvolvimento e execução de projetos e processos
2	Ter credibilidade no desenvolvimento e execução de projetos e processos
3	Demonstrar transparência no desenvolvimento e execução de projetos e processos
4	Pensar estrategicamente
5	Saber traduzir a estratégia da organização em ações
6	Resolver problemas no âmbito da diretoria
7	Entender o papel de cada nível hierárquico (operacional, tático e estratégico)
8	Conhecer as técnicas de gestão (planejamento, organização, direção, controle e avaliação)
9	Saber planejar e ter a noção de estimativa e cronograma

Trilha : Gestão de Equipes	
1	Conhecer técnicas de gerenciamento de pessoas para saber conduzir sua equipe
2	Saber lidar com pessoas
3	Conhecer e utilizar ferramentas de gestão de pessoas
4	Saber trabalhar em equipe
5	Saber motivar a equipe
6	Envolver as equipes nos processos e nas decisões
7	Respeitar as diversidades das pessoas e saber lidar com as diferenças
8	Buscar ver o outro com empatia
9	Conhecer a legislação que trata de gerenciamento de pessoas no Serviço Público Federal
10	Conhecer o trabalho desenvolvido pelos servidores lotados em sua Direção
Trilha: Articulação e Integração	
1	Ter capacidade de articulação entre campus e Reitoria
2	Ter capacidade de articulação com diferentes setores da Reitoria
3	Ter capacidade de articulação com os respectivos Fóruns no âmbito do CONIF
4	Compreender o todo a partir de suas partes e funcionamento de cada uma (Visão sistêmica)
5	Visualizar os reflexos das ações da diretoria na instituição como um todo
6	Manter contato com pessoas internamente e externamente à organização
7	Saber negociar, conhecer técnicas de negociação
8	Gerir conflitos, conhecer técnicas de gestão de conflitos
9	Amenizar ruídos e facilitar a comunicação entre os níveis organizacionais
10	Saber filtrar as informações
11	Saber ouvir (respeitar a opinião do outro, sem impor a sua)
12	Saber se expressar para ser entendido corretamente
Trilha: IFC - Institucional	
1	Entender o contexto que cerca a instituição
2	Entender a instituição na sua totalidade
3	Conhecer os documentos orientadores da instituição (PDI, Planejamento Estratégico, Estatuto, dentre outros.)
4	Conhecer a legislação educacional
5	Saber os efeitos que as ações da sua diretoria têm sobre os demais setores do IFC
Trilha: Área de Atuação	
1	Ter conhecimento técnico referente às áreas da diretoria e setores subordinados;
2	Conhecer os sistemas operacionais ligados à sua diretoria.
3	Conhecer as legislações, normas, regulamentações e trâmites legais pertinentes a sua área de atuação.

Trilha: Autoconhecimento	
1	Conhecer suas próprias limitações
2	Aprender com os erros
3	Saber ouvir uma crítica, e saber transformá-la em alguma melhoria
4	Procurar desenvolver-se continuamente
Trilha: Comportamento Inovador	
1	Ser humilde na sua relação com os subordinados
2	Ter comprometimento com os princípios da instituição
3	Ter credibilidade perante a equipe e seus pares
4	Ter transparência nos seus posicionamentos
5	Ser ético em suas ações
6	Ser ágil nas tomadas de decisão
7	Ser criativo no desenvolvimento do trabalho
8	Ser perspicaz no desenvolvimento das suas funções
9	Saber buscar soluções
10	Ter disposição para aprender
11	Ser racional nos momentos de pressão
12	Ser responsável em suas atitudes e decisões

Figura 7– Mapa de diagnóstico individual



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO PARA VALIDAÇÃO DA PROPOSTA DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO POR COMPETÊNCIAS COM ESPECIALISTA DA ÁREA DE DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS.

Este questionário tem por objetivo validar a proposta do programa de desenvolvimento por competência baseado no sistema de trilhas de aprendizagem, para os gestores de nível intermediário da PRODIN/IFC.

A validação de especialista é importante para dar credibilidade ao programa proposto, pois os especialistas possuem experiência na área de desenvolvimento de pessoas, trabalhando diretamente com o planejamento e execução do Plano Anual de Capacitação – PAC do Instituto Federal Catarinense - FC.

A seguir, será apresentada uma série de afirmações acerca do programa de desenvolvimento por competências. Expresse sua avaliação sobre o nível de concordância, atribuindo um grau de 1 a 5 como apresenta o quadro a seguir, assinalando uma das colunas.

5	Dê o grau 5 se você CONCORDA TOTALMENTE com a afirmação					
4	Dê o grau 4 se você CONCORDA PARCIALMENTE com a afirmação					
3	Dê o grau 3 se você NÃO CONCORDA NEM DISCORDA da afirmação					
2	Dê o grau 2 se você DISCORDA PARCIALMENTE da afirmação					
1	Dê o grau 1 se você DISCORDA TOTALMENTE da afirmação					
	O programa poderá ser aplicado na instituição.	1	2	3	4	5
	O programa será útil para a instituição.	1	2	3	4	5
	É importante ter um programa para o desenvolvimento de gestores	1	2	3	4	5
	É viável a implantação deste programa na instituição	1	2	3	4	5
	O programa evidencia as vantagens do modelo de desenvolvimento por competências.	1	2	3	4	5
	O programa pode servir de modelo para mapeamento e desenvolvimento de competências de outros setores/funções	1	2	3	4	5
	A estrutura do programa é adequada	1	2	3	4	5
	O conteúdo do programa é adequado	1	2	3	4	5
	A carga horária do programa é adequada	1	2	3	4	5

Importante: Caso em algum item sua avaliação seja 3 ou inferior, nos auxilie indicando o que deve ser melhorado. Indique também outras considerações que achar relevante acerca do tema.

Obrigada pela sua contribuição.