



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO SOCIOECONÔMICO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Maxsuel César Bonatto

**Desenvolvimento de competências transversais:** uma proposta de capacitação para as equipes dos Setores de Assuntos Estudantis da Universidade Federal da Fronteira Sul

Florianópolis  
2023

Maxsuel César Bonatto

**Desenvolvimento de competências transversais:** uma proposta de capacitação para as equipes dos Setores de Assuntos Estudantis da Universidade Federal da Fronteira Sul

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

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Kelly Cristina Benetti Tonani Tosta, Dr.<sup>a</sup>

Florianópolis

2023

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

Bonatto, Maxsuel César

Desenvolvimento de competências transversais : uma proposta de capacitação para as equipes dos Setores de Assuntos Estudantis da Universidade Federal da Fronteira Sul / Maxsuel César Bonatto ; orientador, Kelly Cristina Benetti Tonani Tosta, 2023.

203 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico, Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Administração Universitária. 2. administração universitária. 3. gestão por competências. 4. competências transversais. 5. assistência estudantil. I. Tosta, Kelly Cristina Benetti Tonani. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária. III. Título.

Maxsuel César Bonatto

**Desenvolvimento de competências transversais: uma proposta de capacitação para as equipes dos Setores de Assuntos Estudantis da Universidade Federal da Fronteira Sul**

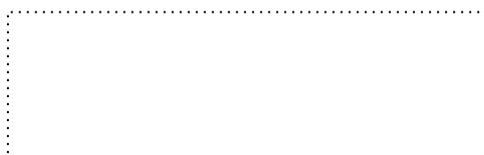
O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 14 de novembro de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

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

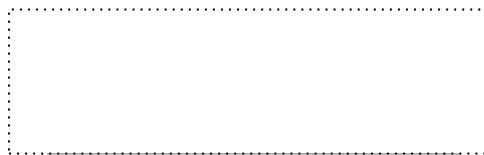
Prof.<sup>a</sup> Carla Cristina Dutra Búrigo, Dr.<sup>a</sup>  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.<sup>a</sup> Mileide Marlete Ferreira Leal Sabino, Dr.<sup>a</sup>  
Universidade do Vale do Itajaí

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Administração Universitária



Coordenação do Programa de Pós-Graduação



Prof.<sup>a</sup> Kelly Cristina Benetti Tonani Tosta, Dr.<sup>a</sup>  
Orientadora

Florianópolis, 2023.

Dedico este trabalho aos meus pais, Márcia e Sérgio,  
que sempre me incentivaram a estudar.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por me permitir alcançar este objetivo e continuar traçando novos horizontes, em busca de crescimento pessoal e profissional.

Agradeço aos meus pais, Márcia e Sérgio, por todos os ensinamentos valiosos, por me mostrarem o significado de amor incondicional e por dedicarem esforços para que este e outros objetivos meus fossem alcançados.

Ao meu parceiro Daniel, agradeço por escolher trilhar a vida ao meu lado, pela companhia, cuidado e amor nos momentos alegres e também nos desafiadores.

Ao meu irmão Nei e minha cunhada Carine, agradeço por serem tão amorosos e estarem sempre disponíveis para uma conversa. Sou grato por ter vocês comigo.

Aos amigos do Paraná e de Santa Catarina, agradeço pelos momentos/palavras/afetos compartilhados, que tornam minha jornada mais significativa.

À professora Kelly Cristina Benetti Tonani Tosta, agradeço por me orientar nessa trajetória, fazendo-se presente, mesmo que do outro lado do estado, nos momentos em que precisei de um norte. Obrigado pelo incentivo de sempre e também pela oportunidade do estágio de docência.

Aos professores da banca, Carla Cristina Dutra Búrigo, Marcos Baptista Lopez Dalmau e Mileide Marlete Ferreira Leal Sabino, agradeço a disposição em contribuir com a melhoria desta pesquisa.

Aos professores do PPGAU, que se dedicam ao programa e à qualificação dos quadros de pessoal das Instituições de Ensino Superior. Agradeço especialmente aos professores com quem tive a satisfação de aprender nas disciplinas que cursei: Andressa Sasaki Vasques Pacheco, Carla Cristina Dutra Búrigo, Kelly Cristina Benetti Tonani Tosta, Luciane Stallivieri, Marcos Baptista Lopez Dalmau, Maurício Rissi, Pedro Antônio de Melo e Raphael Schlickmann. Agradeço também aos colegas da turma de 2021 pelos aprendizados e experiências compartilhadas.

Agradeço à Universidade Federal de Santa Catarina por permitir-me cursar o mestrado e trabalhar nesta Instituição. Obrigado por acreditar no desenvolvimento de pessoas e na profissionalização da gestão universitária. Agradeço também pela oportunidade do afastamento do trabalho para dedicar-me integralmente ao desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço aos colegas do Colégio de Aplicação da UFSC, especialmente da Coordenadoria Administrativa e Direção, pela acolhida em minha chegada a Florianópolis e à

UFSC. Agradeço, acima de tudo, por seguraram as pontas durante o período em que estive afastado do trabalho para desenvolver este estudo.

Agradeço também à querida Universidade Federal da Fronteira Sul, por ter me possibilitado o acesso a tantos aprendizados enquanto fui servidor desta Instituição e por permitir a realização desta pesquisa. Estendo o agradecimento aos servidores da UFFS que participaram da pesquisa e contribuíram com o desenvolvimento desta.

*“Ninguém caminha sem aprender a caminhar,  
sem aprender a fazer o caminho caminhando,  
refazendo e retocando  
o sonho pelo qual se pôs a caminhar.”*

*Paulo Freire*

## RESUMO

Na contemporaneidade, a área de gestão de pessoas ocupa uma posição estratégica nas organizações. No contexto do serviço público brasileiro, a publicação do Decreto n° 5.707/2006 demarcou a inserção do modelo de gestão por competências na administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Embora tenha sido revogado com a publicação do Decreto n° 9.991/2019, manteve-se a finalidade de promover a gestão estratégica de pessoas nesta esfera governamental. Este estudo teve como objetivo geral analisar como desenvolver as competências transversais de servidores que atuam nos Setores de Assuntos Estudantis (SAEs) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Esta pesquisa possui natureza aplicada, de caráter qualitativo e quantitativo e é classificada como descritiva. Apresenta características de uma pesquisa bibliográfica, documental, pesquisa de campo e estudo de caso. Para a coleta de dados, além de análise documental e bibliográfica, fez-se uso de entrevistas semiestruturadas e questionário. No total, foram aplicadas onze entrevistas e quinze questionários. A análise dos dados coletados ocorreu por meio de técnicas de análise de conteúdo e de estatística descritiva. Como resultado, foram mapeados 44 indicadores de competências transversais requeridas aos servidores dos SAEs. Destes, 31 apresentaram lacunas de desenvolvimento com graus de 0,07 a 0,73 ponto, em escala Likert de 5 pontos, indicando lacunas de grau muito fraco. Para tanto, elaborou-se uma proposta de capacitação visando ao desenvolvimento das competências transversais que apresentaram lacunas, a qual foi composta de ações de capacitação nas modalidades curso, palestra, minicurso e oficina. Tais ações de capacitação foram organizadas em oito categorias, sendo sete baseadas nas competências transversais de um setor público de alto desempenho propostas por ENAP (2021): resolução de problemas com base em dados, foco nos resultados para os cidadãos, mentalidade digital, comunicação, trabalho em equipe, orientação por valores éticos e visão sistêmica, e uma oitava categoria, denominada institucional.

**Palavras-chave:** administração universitária; gestão por competências; competências transversais; assistência estudantil

## ABSTRACT

In contemporary times, the area of people management occupies a strategic position in organizations. In the context of the Brazilian public service, the publication of Decree No. 5.707/2006 marked the insertion of the competency-based management model in direct, autonomous and fundamental federal public administration. Although it was revoked with the publication of Decree No. 9.991/2019, the purpose of promoting the strategic management of people in this government sphere remained. This study had the general objective of analyzing how to develop the transversal skills of employees who work in the Student Affairs Sectors (SAEs) of the Federal University of Fronteira Sul (UFFS). This research is applied in nature, qualitative and quantitative in nature and is often descriptive. It presents characteristics of bibliographical, documentary research, field research and case study. For data collection, in addition to documentary and bibliographic analysis, semi-structured interviews and a questionnaire were used. In total, eleven interviews and fifteen questionnaires were administered. The analysis of the data found occurred using content analysis and descriptive statistics techniques. As a result, 44 indicators of transversal skills required of SAE employees were mapped. Of these, 31 presented development gaps with degrees of 0,07 to 0,73 points, on a 5-point Likert scale, reducing gaps of a very weak degree. To this end, a training proposal was prepared promoting the development of transversal skills that filled gaps, which was composed of training actions in the form of courses, lectures, mini-courses and workshops. Such training actions were organized into eight categories, seven of which are based on the transversal competencies identified by ENAP (2021): data-based problem solving, focus on results for citizens, digital mindset, communication, teamwork, values orientation by ethics and systemic vision, and an eighth category, called institutional.

**Keywords:** university administration; competence management; transversal skills; Student assistance.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Desenvolvimento da gestão de pessoas em organizações públicas federais brasileiras .....	28
Figura 2 - Competência como fonte de valor para o indivíduo e para a organização .....	39
Figura 3 - Conhecimentos, habilidades e atitudes .....	40
Figura 4 - Processo de gestão por competências .....	52
Figura 5 - Identificação do <i>gap</i> (lacuna) de competências .....	54
Figura 6 - Mapeamento de competências organizacionais .....	55
Figura 7 - Relação entre aprendizagem com a expressão das competências.....	59
Figura 8 - Como se forma o conhecimento que agrega valor.....	60
Figura 9 - Órgãos Superiores da UFFS .....	78
Figura 10 - Órgãos Intermediários e de Base da UFFS .....	78

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dispositivos legais que integram a política de capacitação de pessoas na administração pública federal.....	31
Quadro 2 - Atualizações do Decreto 10.506/2020 .....	36
Quadro 3 - Definições de competência.....	38
Quadro 4 - Síntese das perspectivas sobre competência .....	41
Quadro 5 - Características próprias das competências transversais .....	46
Quadro 6 - Competências transversais de um setor público de alto desempenho e suas respectivas descrições.....	48
Quadro 7 - Descritores da pesquisa na base de dados Scielo .....	49
Quadro 8 - Resultado da busca na base de dados da BDTD .....	50
Quadro 9 - Exemplos de condições e critérios associados a competências.....	56
Quadro 10 - Técnicas de desenvolvimento de competências .....	61
Quadro 11 - Objetivos específicos e a vinculação dos participantes da pesquisa .....	66
Quadro 12 - Relação entre objetivos específicos e técnicas de coleta de dados .....	67
Quadro 13 - Relação entre objetivos específicos, técnicas de análise de dados e categorias de análise .....	71
Quadro 14 - Avaliações que cada ator deve realizar e as dimensões a considerar.....	90
Quadro 15 - Competências organizacionais em desenvolvimento .....	103
Quadro 16 - Competências organizacionais a desenvolver .....	116
Quadro 17 - Exemplos de descrição dos indicadores de competências transversais inferidos .....	131
Quadro 18 - Parâmetros para avaliar os graus de importância dos indicadores de competências transversais .....	134
Quadro 19 – Indicadores de competências transversais validados, valores das médias de importância e modas e competências transversais relacionadas .....	135
Quadro 20 – Indicadores de competências transversais invalidados e suas respectivas médias e modas.....	140
Quadro 21 - Parâmetros de referência para avaliação do grau de domínio dos indicadores de competências transversais.....	142
Quadro 22 – Indicadores de competências transversais, médias dos graus de domínio e modas .....	142
Quadro 23 – Indicadores de competências transversais validados e lacunas .....	148

Quadro 24 - Proposta de capacitação para o desenvolvimento de competências transversais de servidores dos SAEs da UFFS.....	157
---	-----

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução do quantitativo de STAE por escolaridade .....	84
Gráfico 2 - Evolução do quantitativo de servidores docentes por escolaridade .....	84
Gráfico 3 - STAE beneficiados com o PLEDUCA .....	85
Gráfico 4 - Servidores docentes beneficiados com o PIACD .....	86
Gráfico 5 - Servidores afastados com licença para capacitação .....	86
Gráfico 6 - Ações de capacitação e participantes .....	89
Gráfico 7 - Períodos aproximados das chefias dos SAEs na função, de trabalho no setor e na UFFS.....	130
Gráfico 8 - Composição das equipes dos Setores de Assuntos Estudantis da UFFS .....	130

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CONSUNI	Conselho Universitário
DAP	Diretoria de Administração de Pessoal
DASP	Departamento de Administração do Setor Público
DASS	Diretoria de Atenção à Saúde do Servidor
DDP	Diretoria de Desenvolvimento de Pessoal
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
EVG	Escola Virtual de Governo
GEP	Gestão Estratégica de Pessoas
IFC	Instituto Federal Catarinense
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
IN	Instrução Normativa
ME	Ministério da Economia
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organizações Não Governamentais
PAC	Plano Anual de Capacitação
PCCTAE	Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDP	Plano de Desenvolvimento de Pessoas
PIACD	Plano Institucional de Afastamento para Capacitação
PLEDUCA	Plano de Educação Formal para os Servidores Técnico-Administrativos
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNDP	Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas
PPGAU	Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária
PROGESP	Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas
RI	Repositório Institucional
SAE	Setor de Assuntos Estudantis
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEDGG	Secretaria Especial de Desburocratização, Gestão e Governo Digital

SGP	Secretaria de Gestão e Desempenho de Pessoal
SIAPE	Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos
SIPEC	Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal
STAE	Servidor Técnico-Administrativo em Educação
TCU	Tribunal de Contas da União
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>18</b>
1.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA .....	18
1.2	PROBLEMATIZAÇÃO .....	19
1.3	OBJETIVOS .....	22
<b>1.3.1</b>	<b>Objetivo geral .....</b>	<b>22</b>
<b>1.3.2</b>	<b>Objetivos específicos .....</b>	<b>23</b>
1.4	JUSTIFICATIVA .....	23
1.5	ESTRUTURA DO TRABALHO.....	26
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>27</b>
2.1	DESENVOLVIMENTO DA GESTÃO DE PESSOAS NAS ORGANIZAÇÕES .....	27
2.2	POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO DE PESSOAL DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA FEDERAL DIRETA, AUTÁRQUICA E FUNDACIONAL .....	31
2.3	COMPETÊNCIAS .....	37
<b>2.3.1</b>	<b>Definições .....</b>	<b>37</b>
<b>2.3.2</b>	<b>Classificações e características das competências .....</b>	<b>41</b>
<b>2.3.3</b>	<b>Competências transversais .....</b>	<b>44</b>
2.4	GESTÃO POR COMPETÊNCIAS .....	51
<b>2.4.1</b>	<b>Mapeamento de competências .....</b>	<b>53</b>
<b>2.4.2</b>	<b>Desenvolvimento de competências.....</b>	<b>57</b>
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>63</b>
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	63
3.2	PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	65
3.3	COLETA DE DADOS.....	67
3.4	ANÁLISE DOS DADOS.....	70
3.5	LIMITAÇÕES DA PESQUISA .....	73
<b>4</b>	<b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS .....</b>	<b>75</b>
4.1	A UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL: BREVES CONSIDERAÇÕES .....	75
4.2	DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS NA UFFS: UMA VISÃO GERAL .....	80
<b>4.2.1</b>	<b>Desenvolvimento de pessoas nos Setores de Assuntos Estudantis da UFFS.....</b>	<b>93</b>
4.3	COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS .....	102
<b>4.3.1</b>	<b>Competências organizacionais em desenvolvimento .....</b>	<b>103</b>

4.3.2	<b>Competências organizacionais a desenvolver.....</b>	<b>116</b>
4.4	MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS DE SERVIDORES DOS SETORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS.....	127
4.4.1	<b>Indicadores de competências transversais requeridas .....</b>	<b>132</b>
4.4.2	<b>Indicadores de competências transversais apresentadas .....</b>	<b>141</b>
4.4.3	<b>Lacunas de competências transversais.....</b>	<b>147</b>
4.5	AÇÕES DE CAPACITAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS .....	153
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES.....</b>	<b>165</b>
5.1	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
5.2	RECOMENDAÇÕES .....	169
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>173</b>
	<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIREÇÃO DE DESENVOLVIMENTO DE PESSOAL DA UFFS .....</b>	<b>186</b>
	<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIRETORES DE CAMPUS .....</b>	<b>187</b>
	<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS CHEFIAS DOS SETORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS DA UFFS .....</b>	<b>189</b>
	<b>APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE VALIDAÇÃO DOS INDICADORES DE COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS E DE IDENTIFICAÇÃO DE LACUNAS .....</b>	<b>191</b>
	<b>TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....</b>	<b>201</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O primeiro capítulo deste estudo contempla a contextualização do tema estudado, a problematização com a pergunta de pesquisa, o objetivo geral e os específicos, a justificativa para o desenvolvimento da pesquisa e a estrutura da dissertação.

### 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA

A mudança sempre esteve presente no cotidiano das pessoas, das organizações e da sociedade como um todo. Com o tempo, modificam-se as dinâmicas socioeconômicas, são desenvolvidas novas tecnologias em produtos e processos e surgem novas formas de trabalho. As organizações, sejam elas de natureza pública ou privada, estão inseridas neste contexto de mudanças, o que requer que suas políticas e processos sejam constantemente aprimorados.

Desse modo, é evidente que a teoria administrativa tem considerado as pessoas sob diferentes perspectivas nas organizações com o passar do tempo, haja vista que as práticas de gestão de pessoas foram sendo moldadas e desenvolvidas no transcurso de um processo contínuo de pensamento, reflexão, formulação, aplicação e experimentação (Fischer, 2002; Bergue, 2019).

Esta transição na forma de olhar para a gestão de pessoas naturalmente refletiu no contexto das organizações públicas. Antes o foco estava no desenvolvimento de servidores públicos nas atribuições dos cargos e atualmente objetiva-se desenvolvê-los de forma alinhada à estratégia de atuação da organização, com atenção às competências requeridas para o alcance dos objetivos institucionais (Amaral, 2006).

No contexto da administração pública federal, a mudança na perspectiva de gestão de pessoas foi evidenciada com a publicação do Decreto nº 5.707/2006 (revogado), que instituiu a política e as diretrizes para o desenvolvimento de pessoal nesta esfera governamental. Verifica-se que este decreto trouxe elementos da gestão por competências à administração pública federal ao pontuar como um de seus objetivos a adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições (Brasil, 2006a).

A gestão por competências é uma abordagem que busca alinhar as habilidades e capacidades dos colaboradores aos objetivos da organização. Essa abordagem tem se tornado cada vez mais importante em um contexto de mudanças constantes e de aumento da competitividade.

Em 2019, o referido decreto foi revogado com a publicação do Decreto nº 9.991/2019, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP) e deu ainda mais ênfase à gestão por competências ao definir como principal objetivo “promover o desenvolvimento dos servidores públicos nas competências necessárias à consecução da excelência na atuação dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional” (Brasil, 2019, Art. 1º).

Competência pode ser entendida como a capacidade de combinar e integrar conhecimentos, habilidades e atitudes de forma sinérgica para produzir materiais ou serviços. Concepções como esta possuem ampla aceitação pois consideram as dimensões cognitiva, psicomotora e afetiva do trabalho e estabelecem uma relação entre a competência e o desempenho profissional (Brandão; Borges-Andrade, 2007; Fleury; Fleury, 2001; Carbone *et al.*, 2006; Freitas; Brandão, 2005).

Para além desta definição, podem ser encontradas outras concepções relacionadas às competências na literatura. Além de multifacetado, o tema apresenta vertentes e classificações, cada qual com suas características que evidenciam sua relevância no contexto em que são desenvolvidas.

As competências podem ser classificadas em decorrência de sua relação com determinadas áreas do conhecimento, cargos ou profissões, apresentando características mais técnicas e específicas. Por outro lado, competências de natureza transversal são aplicáveis a diferentes contextos e situações, possibilitando, inclusive, que sejam desenvolvidas em um contexto e aplicadas em outros (Ceitil, 2006).

Estudos têm demonstrado que as competências transversais estão associadas a uma série de benefícios para os indivíduos e para as organizações, como aumento da produtividade e melhoria do clima organizacional (Adhvaryu; Kala; Nyshadham, 2018).

## 1.2 PROBLEMATIZAÇÃO

A educação é um fator importante para o desenvolvimento econômico e social, em especial a educação superior, representada por instituições produtoras de conhecimento e de incremento da ciência e tecnologia. Estas organizações, assim como quaisquer outras, precisam ser gerenciadas para que seus objetivos estratégicos sejam alcançados, promovendo o desenvolvimento institucional.

Brandão (2019) explica que as organizações públicas têm como objetivo central atender aos interesses públicos e que, em decorrência disso, há uma cobrança por parte da sociedade e

governo no tocante à eficiência e qualidade dos serviços prestados por elas, incluídas neste contexto também as instituições de ensino superior (Marra; Melo, 2005; Souza, 2017).

Para Amaral (2006, p.12), o grande desafio da administração pública brasileira está em

fazer com que a atividade pública seja cada vez mais inovadora. Sem perder de vista os princípios da legalidade e da impessoalidade, sermos capazes de ouvir a sociedade, experimentar e construir um serviço público com homens e mulheres responsáveis, criativos e com alta capacidade de responder a problemas públicos – tanto os velhos como os que nem ousamos a pensar que virão.

Ao tratar deste assunto, Camões, Pantoja e Bergue (2010, p. 12) ratificam que a sociedade “vem exigindo do poder público uma atuação cada vez mais voltada para o alcance de resultados, isto é, além da eficiência tão perseguida pelas organizações nos últimos tempos, atualmente a eficácia e a efetividade da ação governamental são as palavras de ordem”.

Em contrapartida, Andrade (2016a) comenta que, ao mesmo tempo em que os servidores públicos possuem garantias e direitos específicos, como a estabilidade, carecem de práticas que promovam o seu desenvolvimento no trabalho. Torna-se importante, deste modo, que a administração pública promova o aperfeiçoamento contínuo de suas políticas de desenvolvimento de pessoal, haja vista que os servidores são peça-chave para a consecução dos objetivos de qualquer organização pública (Brandão, 2019).

A gestão por competências, quando efetivamente aplicada e validada pelos gestores, pode contribuir com a correção de problemas historicamente percebidos nas organizações como a falta de motivação, de envolvimento e de comprometimento com os resultados nos níveis desejados pela sociedade (Munck; Crochemore; Paula, 2014).

Em vista disso, a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional normatiza a implantação da gestão por competências nos subsistemas de gestão de pessoas das instituições desta esfera governamental, haja vista que este modelo de gestão propõe-se a alinhar as competências dos servidores às requeridas pelas organizações (Brasil, 2019).

Amaral (2006) explica que esta foi uma política inovadora por três principais motivos: apresenta a gestão por competências como uma nova abordagem gerencial para a área de gestão de pessoas da administração pública; considera que a capacitação é um processo permanente e deliberado de aprendizagem, voltado para o desenvolvimento de competências organizacionais e individuais; e, prevê o gerenciamento dos eventos de capacitação.

Este último, inclusive, diz respeito à relevância do planejamento das ações de capacitação com vistas ao desenvolvimento de competências que apresentam lacunas entre o

que se espera do servidor em termos de desempenho e o que de fato é apresentado em seu trabalho. Assim, Moura e Zotes (2015) destacam a relevância cada vez maior na contemporaneidade de profissionais que, além de possuírem competências técnicas e boa formação acadêmica, apresentem competências transversais, que os permitam expressar seu pleno potencial.

Nas organizações públicas, isso pode ser traduzido em prestação de serviços de boa qualidade aos usuários, destinação eficaz dos recursos públicos e contribuição para o desenvolvimento socioeconômico do país, pois as competências transversais qualificam os agentes públicos a tomarem as decisões assertivas em sua atuação nas organizações.

O contexto constantemente mutável em que estão inseridas as organizações, especialmente as intensivas em conhecimento, como as universidades, requer o contínuo desenvolvimento das competências individuais e organizacionais, a fim de atingir as metas e objetivos institucionais. Nesse contexto, Brandão e Guimarães (2001) exprimem a importância de as organizações contarem com profissionais capacitados, que apresentem iniciativa perante as ameaças e oportunidades, com vistas ao desenvolvimento institucional.

Entretanto, ao analisar o contexto das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), encontram-se dilemas relacionados ao desalinhamento entre as ações de capacitação e a estratégia organizacional. Isso decorre da não utilização de modelos de gestão que se apropriem destes elementos estratégicos para o planejamento do desenvolvimento profissional dos servidores, o que decorre da operabilidade de um modelo administrativo burocrático e com estruturas hierarquizadas (Brito, 2021).

Denota-se que há um hiato entre a legislação em vigor e o que os órgãos da administração pública realizam, pois os recursos dos quais as organizações dispõem por vezes são insuficientes para a implementação de modelos de gestão propostos em atos do governo (Brito, 2021). Em relação a este desencontro entre a legislação e as práticas nas instituições, Machado (2019) revela que, de acordo com dados do Sistema de Gestão de Pessoas do Governo Federal, somente 6% das IFES informaram ter adequado seus subsistemas de gestão de pessoas do modelo por competências.

Muitas organizações ainda encontram entraves na adequação de seus subsistemas de gestão de pessoas ao modelo por competências. No setor público, a gestão de pessoas apresenta desafios relacionados à sobreposição da burocracia à competência, bem como das decisões políticas às técnicas (Munck; Crochemore; Paula, 2014).

Nesse sentido, Lira e Cavalcante (2011) discorrem sobre o distanciamento que há entre a legislação vigente em relação ao que os órgãos e entidades realmente praticam. Como

explicação, Landim (2017) menciona que a cultura das organizações não condiz com o modelo de gestão por competências e que há falta de apoio da administração superior para a implementação do referido modelo.

Dentre as universidades brasileiras, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) se destaca como uma universidade popular, com política de ingresso que favorece o ingresso de alunos oriundos de escolas públicas no ensino superior. Com estrutura multicampi e presente nos três estados da região sul do país, a UFFS exerce um importante papel no desenvolvimento social e econômico da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul – Sudoeste do Paraná, Oeste de Santa Catarina e Noroeste do Rio Grande do Sul (UFFS, 2019a).

Ao analisar o Plano de Desenvolvimento Institucional vigente da UFFS, verifica-se que a Instituição não possui, dentre os seus objetivos e metas estabelecidos para o período, ações que denotem a intenção em avançar na implementação da gestão por competências na Instituição (UFFS, 2019a). Deste modo, visando a elaboração de uma proposta de capacitação por competências, a UFFS será o lócus desta pesquisa, mais especificamente os Setores de Assuntos Estudantis (SAE).

Os SAEs são responsáveis pela operacionalização da Política de Assistência Estudantil da UFFS nos seis *campi* da Instituição. Ao analisar as atribuições dos SAEs, verifica-se que as equipes por vezes têm de enfrentar demandas sensíveis advindas da comunidade acadêmica, o que requer que os servidores sejam continuamente capacitados para prepará-los a prestar serviços de excelente qualidade aos usuários destes setores (UFFS, 2019b).

Nesse sentido, as competências transversais mostram-se fundamentais para o trabalho dos servidores dos SAEs da UFFS, pois os permitem o desenvolvimento de capacidades como comunicação e trabalho em equipe, além de outras tão importantes quanto estas ao desempenho das atividades cotidianas do setor.

Deste modo, considerando a relevância da gestão por competências em universidades e do desenvolvimento de competências transversais, bem como a necessidade de adequação dos subsistemas de gestão de pessoas ao modelo por competências, surge a pergunta de pesquisa: **como desenvolver as competências transversais de servidores que atuam nos Setores de Assuntos Estudantis da UFFS?**

### 1.3 OBJETIVOS

#### 1.3.1 Objetivo geral

Analisar como desenvolver as competências transversais de servidores dos Setores de Assuntos Estudantis da Universidade Federal da Fronteira Sul.

### 1.3.2 Objetivos específicos

- a) Conhecer as ações e programas de desenvolvimento de pessoas realizados na UFFS;
- b) Identificar as competências organizacionais da UFFS;
- c) Mapear as competências transversais de servidores dos SAEs da UFFS;
- d) Propor ações de capacitação para o desenvolvimento de competências transversais de servidores dos SAEs da UFFS.

### 1.4 JUSTIFICATIVA

Dutra (2004) explica que a partir dos anos 1980 a população passou a protagonizar de forma mais efetiva a sua cidadania, o que aumentou a exigência por serviços públicos de excelência. Ao mesmo tempo, houve mudanças no perfil profissional exigido pelas organizações, que passou de obediente e disciplinado para um perfil mais autônomo e empreendedor. Em paralelo, busca-se compreender como motivar as pessoas no trabalho e para isso a cultura das organizações também se modificou, de forma a possibilitar um ambiente que estimulasse e apoiasse a iniciativa das pessoas, a criatividade e a autonomia para buscar resultados (Dutra, 2004).

Ao tratar das organizações públicas, a motivação dos servidores pode advir das ações de desenvolvimento que oportunizem o crescimento profissional destes profissionais que atuam na prestação de serviços públicos aos usuários. Desse modo, investir em desenvolvimento de pessoas traz benefícios diretos à organização, pois sabe-se que quando as pessoas se desenvolvem, desenvolvem também a organização (Dutra, 2004).

No contexto do serviço público, o Decreto nº 5.707/2006 foi promulgado em face à exigência da sociedade pela prestação de serviços públicos de excelência, o que levou o governo federal a definir uma política de desenvolvimento de pessoal que suportasse essa necessidade. Deste modo, o desenvolvimento profissional dos servidores públicos faz-se ainda mais necessário frente à importância de o governo aumentar a sua capacidade de executar as políticas públicas de forma eficaz. Isso, pois, os agentes públicos os representantes do governo na prestação dos serviços para a sociedade, o que denota a importância da capacitação continuada

do quadro de pessoal como forma de prepará-los para enfrentar as diversas demandas provenientes dos usuários dos serviços públicos (Brasil, 2006a).

No contexto da Universidade Federal da Fronteira Sul, os objetivos institucionais elencados no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) sugerem que a universidade reconhece a importância da profissionalização do seu quadro de pessoal, pois vincula a excelência institucional ao desenvolvimento contínuo das capacidades de seus servidores (UFFS, 2019a).

O objetivo XI dispõe que a UFFS busca “promover a excelência administrativa por meio de políticas e programas de capacitações voltados para os servidores docentes e técnico-administrativos em educação”. Já o objetivo XIV apresenta que a Instituição procura “promover a excelência na prestação dos serviços públicos, por meio de aprimoramento, capacitação, valorização e melhoria da qualidade de vida no trabalho dos trabalhadores que atuam na Universidade” (UFFS, 2019a, p. 36).

Ademais, o objetivo específico nº 37 exprime que a UFFS buscará aprimorar sua política de gestão de pessoas e tem como uma de suas metas “reavaliar a política de Gestão de Pessoas da UFFS, com análise humanística, de forma a elevar os índices apontados como insatisfatórios no Levantamento de Governança e Gestão Públicas 2017 da UFFS, elaborado pelo Tribunal de Contas da União (TCU) em 2018” (UFFS, 2019a).

A partir deste objetivo, buscou-se a mais recente edição do referido levantamento, realizado pelo TCU no ano de 2022 com base nos dados do ano de 2021 (TCU, 2022). A análise do relatório demonstrou que, mesmo na edição mais recente do documento, ainda são verificados indicadores no tema Governança e Gestão de Pessoas com índices que demandam atenção da gestão da UFFS.

Um indicador relevante à temática desta pesquisa é o que contém índices relacionados ao desenvolvimento dos servidores, como o índice que mede a capacidade em desenvolver as competências dos colaboradores e dos gestores. Verifica-se no levantamento que este índice está classificado na faixa inicial, a segunda das quatro faixas de classificação, com pontuação entre 15% e 39,9%. Considera-se essa uma pontuação baixa quando comparada à média das demais instituições de ensino avaliadas, assim como à média das autarquias federais, à média dos órgãos da administração direta e à média dos órgãos do poder executivo federal, todos classificados na faixa intermediária (TCU, 2022).

Isso demonstra a importância de se pensar caminhos para desenvolver competências que preparem os servidores da UFFS para oferecer serviços de excelência aos usuários, assim como versa nos objetivos institucionais. Para tanto, este estudo buscará compreender como

desenvolver as competências transversais de servidores dos SAE, o que pode ser considerado um projeto-piloto de implantação da gestão por competências na Instituição. Deste modo, será possível analisar os pontos fortes e fracos da implantação deste modelo na UFFS.

Na visão de Marconi e Lakatos (2003), um estudo é apropriado na medida em que se caracteriza por aspectos valorativos quanto à viabilidade, relevância, novidade, exequibilidade e oportunidade. Considera-se que esta é uma pesquisa viável pois não demanda investimentos financeiros e é, também, relevante, pois busca proporcionar o desenvolvimento de competências transversais de servidores dos SAEs por meio da proposição de um plano com ações de capacitação. Além disso, a temática é aderente à linha de pesquisa “análises, modelos e técnicas em gestão universitária”, na qual o pesquisador está inserido. Ademais, a realização desta pesquisa possibilitou o incremento da produção científica relacionada à gestão por competências em IES.

Trata-se de uma pesquisa original, considerando que há poucos estudos realizados sobre o tema das competências transversais em instituições de ensino superior. Além disso, não foram encontrados estudos realizados com servidores públicos que atuam em setores de assistência estudantil de instituições de ensino superior. Esta constatação foi possível após a realização de uma revisão de literatura nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Repositório Institucional da UFSC e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), cujos resultados serão aprofundados na subseção 2.3.3 Competências transversais da fundamentação teórica, que trata das competências transversais.

A reduzida quantidade de pesquisas com a temática das competências transversais na administração pública, percebida após a realização de buscas em bases de dados, revela que o estado da arte é incipiente e reforça a necessidade de se realizar estudos para aprofundar o conhecimento relacionado a este fenômeno. O aprofundamento teórico torna-se essencial, inclusive, para que os órgãos públicos e governo possam avançar em políticas de desenvolvimento de pessoal na administração pública.

Esta é, portanto, uma pesquisa oportuna pois poderá contribuir com o desenvolvimento de competências transversais de servidores dos SAE da UFFS. Santos (2012, p. 296) sugere que

ambientes organizacionais facilitadores da aprendizagem podem estimular a expressão de competências transversais dos servidores de carreira de Estado. Nesse sentido, políticas de profissionalização da gestão pública e de investimentos em TD&E, práticas organizacionais de suporte à aprendizagem e ações gerenciais para compartilhamento e troca de informações devem ser incentivadas.

Deste modo, evidencia-se a relevância de se realizar estudos que analisem a implementação de modelos de gestão voltados ao alinhamento entre as competências dos servidores às competências requeridas pela organização para o alcance de seus objetivos estratégicos.

## 1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO

Este estudo está estruturado em cinco capítulos, sendo que no primeiro capítulo são apresentados os tópicos de contextualização do tema, o problema de pesquisa, os objetivos propostos para o seu desenvolvimento, a justificativa e a estrutura do trabalho.

No segundo capítulo são apresentados os fundamentos teóricos do estudo, onde são abordados temas como o desenvolvimento da gestão de pessoas nas organizações, a política de desenvolvimento de pessoas da administração pública federal, competências e gestão por competências.

O terceiro capítulo apresenta os procedimentos metodológicos adotados para a consecução dos objetivos do estudo, com a caracterização da pesquisa, os participantes, as técnicas de coleta e análise de dados, assim como as limitações da pesquisa.

O quarto capítulo traz os resultados obtidos, iniciando com a apresentação da Instituição pesquisada, perpassando por uma visão geral acerca do desenvolvimento de pessoas na UFFS, apresentação das competências organizacionais da Instituição, apresentação dos resultados obtidos com o mapeamento de competências transversais de servidores que atuam nos SAEs e por fim é apresentada uma proposta de capacitação para o desenvolvimento das lacunas das competências transversais mapeadas.

No quinto capítulo são apresentadas as considerações finais e recomendações. Na sequência encontram-se as referências, seguidas dos apêndices e anexos.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo é dedicado à apresentação dos pressupostos teóricos relacionados à temática estudada que fundamentam este estudo. O capítulo engloba quatro seções e suas subseções. A primeira seção enfoca o desenvolvimento da gestão de pessoas nas organizações. A segunda aborda a Política de Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal. A terceira seção introduz o tema competências com três subseções que discorrem sobre definições de competências, classificações e características das competências, além de uma subseção destinada à apresentação das competências transversais. Por fim, a última seção discorre sobre a gestão por competências, com as subseções mapeamento de competências e desenvolvimento de competências.

### 2.1 DESENVOLVIMENTO DA GESTÃO DE PESSOAS NAS ORGANIZAÇÕES

O departamento de gestão de pessoas – também chamado em algumas organizações de departamento de recursos humanos ou de pessoal – configura-se como um importante órgão da estrutura organizacional, atuando diretamente na formulação, execução e avaliação da política de gestão de pessoas (Bergue, 2019).

Apesar de sua importância, deve ser superada a percepção estrita da gestão de pessoas como uma área ou departamento, o que simboliza uma sucessão do modelo organizacional taylorista; em contrapartida, é preciso passar a ver a gestão de pessoas com um novo olhar, como um processo que tem como foco todos os trabalhadores e alcança toda a organização (Bergue, 2019).

O primeiro modelo de gestão de pessoas adveio da administração científica, quando a gestão de pessoas era vista como sinônimo de departamento (de) pessoal. Este modelo emergiu da necessidade de gerenciar e controlar as pessoas no trabalho, que à época eram percebidas como custo às organizações. Além disso, o departamento pessoal tinha como foco os aspectos legais, assim como o controle dos custos e resultados produzidos pelas pessoas, marcado ainda por um caráter funcional e burocrático (Araújo, 2011).

A gestão de pessoas baseada no controle, característica do fordismo e taylorismo, foi transformada quando teóricos observaram que o modelo praticado pelas organizações tayloristas não era ideal, emergindo um novo capítulo na história da gestão de pessoas (Fischer, 2002; Dutra, 2004).

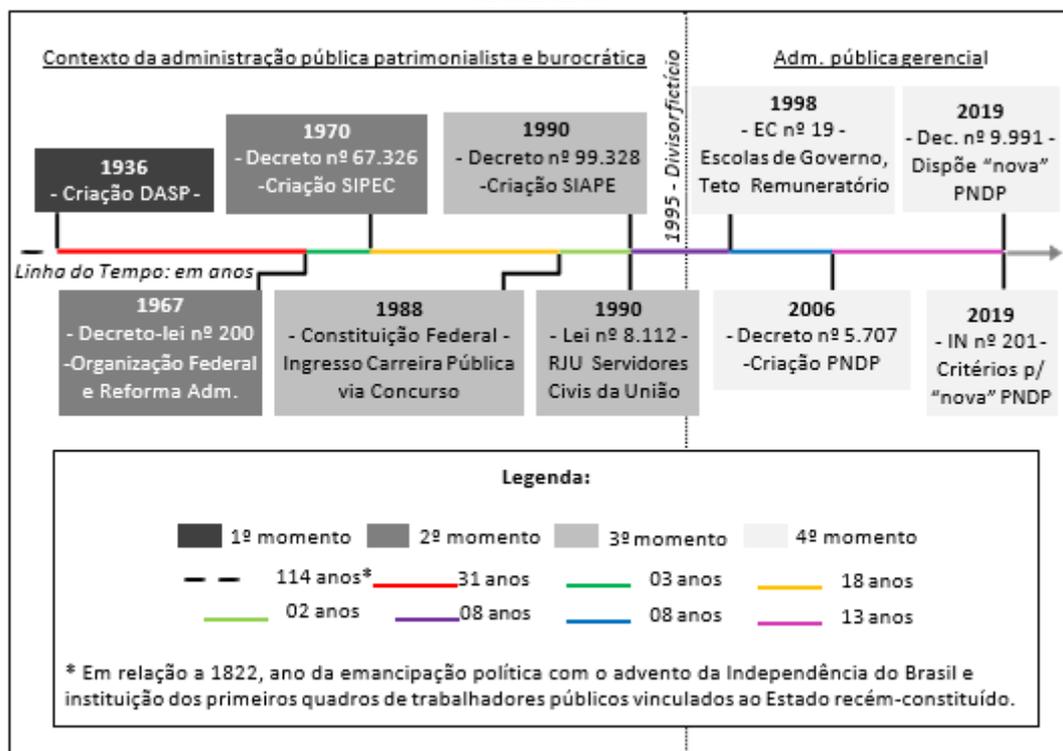
A partir de 1920, emerge a abordagem humanista e as pessoas assumem uma posição importante nas organizações. Nesse sentido, Fischer (2002) explica que a Psicologia permitiu a compreensão das organizações, que puderam melhorar a vida organizacional, e o foco passou a ser o comportamento humano, além das tarefas, custos e resultados produtivos.

Nas décadas de 1930 e 1940 a escola behaviorista, com a abordagem comportamental, voltou-se para o campo da gestão que estuda o comportamento das pessoas, fazendo uso de aspectos como motivação, satisfação humana, liderança e tomada de decisão (Bergue, 2019). O behaviorismo contribuiu para a criação de instrumentos e métodos para avaliação e desenvolvimento de pessoas, que colaboraram com a difusão da importância do capital humano para o sucesso das organizações (Fischer, 2002; Araújo, 2011).

Para Vasconcelos (2001), as teorias da administração evoluíram com o tempo no que tange aos métodos de gestão, que são aperfeiçoados constantemente e adaptados à busca pela melhoria contínua. Ainda, esclarece que o trabalhador passou a ser visto como uma parte importante da organização com o surgimento das Teorias das Relações Humanas e Comportamental.

No contexto da administração pública federal brasileira, o desenvolvimento da gestão de pessoas perpassa por quatro momentos, conforme sugerem Carvalho *et al.* (2009) e representado por Oliveira (2021) na Figura 1.

Figura 1 - Desenvolvimento da gestão de pessoas em organizações públicas federais brasileiras



Fonte: Oliveira (2021)

O primeiro momento analisado iniciou em 1822, tendo como ponto de partida a Independência do Brasil, e findou na década de 1930, quando foi criado o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) com o objetivo de profissionalizar o serviço público brasileiro (Carvalho *et al.*, 2009; Matias-Pereira, 2008; Pires *et al.*, 2005).

O DASP teve como objetivo eliminar as práticas patrimonialistas ainda presentes no serviço público, como os apadrinhamentos, prática advinda da época do Brasil Império. Com a atuação do DASP, o ingresso aos cargos públicos passou a ser realizado mediante a aprovação em concurso público. Todavia, a prática de apadrinhamentos foi mantida de maneira paralela (Matias-Pereira, 2008).

Houve outras mudanças neste período que causaram repercussão, como a criação de uma metodologia para classificar cargos, a definição de regras para tornar o serviço público profissional, a organização do quadro de pessoal e a possibilidade de avançar na carreira tendo o mérito como critério (Pires *et al.*, 2005).

O segundo momento da história da gestão de pessoas no governo brasileiro é marcado pela edição de instrumentos legais que visavam à organização e reforma da administração pública federal, como o Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, que previa a constituição de um modelo administrativo baseado na burocracia de Max Weber (Amaral, 2006). Este decreto instituiu a descentralização, a coordenação e o planejamento das ações do governo, bem como meios de controle e delegação de competências (Brasil, 1967; Carvalho *et al.*, 2009).

Além deste, também foi publicado o Decreto nº 67.326/1970, que criou o Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal (SIPEC), sistema em operação até os dias atuais e que “tem como funções básicas a classificação e a redistribuição de cargos e empregos, o recrutamento e a seleção, o cadastro e a lotação, o aperfeiçoamento e a legislação de pessoal” (Pires *et al.*, 2005, p. 10; Brasil, 1970).

O terceiro momento foi marcado por três importantes eventos. O primeiro foi a promulgação da Constituição Federal no ano 1988, que limitou ao concurso público a forma de ingresso de pessoal, exceto para cargos de confiança de livre provimento, para os quais havia relativa liberdade para a nomeação e ocupação. O segundo evento neste momento da história foi a criação do Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos (SIAPE), instituído pelo Decreto nº 99.328/1990 (Carvalho *et al.*, 2009; Pires *et al.*, 2005).

Apesar destes avanços na profissionalização do serviço público, os três primeiros momentos da história da gestão de pessoas foram marcados também pela ausência de incentivos aos servidores públicos, assim como pela inexistência de políticas de formação e de remuneração adequadas às transformações que aconteceram no período. Esses aspectos demonstram que a administração pública federal funcionava de maneira patrimonialista, com a sobreposição de traços da administração burocrática weberiana (Oliveira, 2021; Brasil, 1995).

Magalhães (2007) explica que foi com a publicação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, em 1995, que a gestão de pessoas da administração pública federal teve avanços para suprir essas necessidades até então ignoradas. Nesta época, foi iniciado um processo de valorização que visaria à profissionalização dos servidores públicos por meio da capacitação. Foi neste contexto de modernização que a administração pública gerencial, através da gestão estratégica de pessoas, foi introduzida no serviço público, marcando o início do quarto momento histórico na área de gestão de pessoas, caracterizado pela vontade do governo de melhorar o desempenho e a performance do Estado.

Legge (2005) evidencia que o desenvolvimento da gestão de pessoas pode ser observado a partir deste contraste entre as perspectivas histórica e contemporânea, representado pela passagem de um modelo gerencial para outro: um com foco no controle de pessoal e em procedimentos administrativos, denominado Administração de Recursos Humanos e outro que objetiva integrar os interesses individuais das pessoas e os objetivos organizacionais, denominada Gestão Estratégica de Pessoas (GEP).

Uma das principais características da GEP é a relevância atribuída às pessoas no processo de desenvolvimento organizacional. Horton (2000) explica que a GEP vem atrelada à dinâmica da *New Public Management*, que foi observada em países na Europa e nos EUA, sendo vista como uma forma de atender às necessidades do mundo globalizado. Como desdobramento da GEP, surge nos Estados Unidos e no Reino Unido, a partir dos anos 1980, o modelo gerencial denominado gestão por competência (Hondeghem *et al.*, 2006).

No setor público brasileiro, a abordagem por competências desenvolveu-se a partir de projetos e programas no século XXI, como efeito das reformas e inovações nas organizações após o declínio do modelo administrativo institucional burocrático. Como caminho para a implementação da abordagem por competências, a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP) da administração pública federal direta, autárquica e fundacional traz como objetivo a promoção do desenvolvimento dos servidores nas competências necessárias ao alcance da excelência na atuação dos órgãos e das entidades (Silva, 2021; Brasil, 2019).

Deste modo, na seção seguinte será abordada a PNDP e os demais instrumentos legais relacionados ao desenvolvimento de pessoas na administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

## 2.2 POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO DE PESSOAL DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA FEDERAL DIRETA, AUTÁRQUICA E FUNDACIONAL

Para Amaral (2006), há um grande desafio na administração pública brasileira: aumentar a capacidade de governo na gestão das políticas públicas. Embora o Brasil tenha avançado na melhoria da qualidade dos serviços públicos prestados à sociedade, a autora sugere que o governo invista em aperfeiçoamento permanente de servidores para tornar a administração pública um fator de riqueza e de vantagem competitiva do país.

Frente à importância de o governo aumentar a sua capacidade de executar as políticas públicas de maneira eficaz, faz-se necessário o desenvolvimento profissional dos servidores públicos. Para tanto, cabe à administração pública prepará-los para enfrentar os desafios encontrados ao lidar com uma sociedade cada vez mais pluralista e que apresenta problemas cada vez mais complexos (Amaral, 2006).

Este é um desafio que permeia não apenas o serviço público, mas qualquer organização que pretenda elevar a qualidade de produtos ou serviços. Assim, torna-se importante abordar a legislação brasileira relacionada à política de capacitação de pessoas no serviço público. Os dispositivos legais que integram a política de capacitação de pessoas na administração pública federal são apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 - Dispositivos legais que integram a política de capacitação de pessoas na administração pública federal

(continua)

<b>Dispositivo legal</b>	<b>Disposições</b>
Lei nº 8.112, de 11 de novembro de 1990	Regime jurídico dos servidores públicos civis da união, autarquias e das fundações públicas federais.
Decreto nº 2.029, de 11 de outubro de 1996	Dispõe sobre a participação de servidores públicos federais em conferências, congressos, treinamentos ou outros eventos similares, e dá outras providências.
Decreto nº 2.794, de 1º de outubro de 1998	Institui a Política Nacional de Capacitação dos Servidores para a Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional, e dá outras providências.
Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005	Estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), no âmbito das IFES.

(continuação)

<b>Dispositivo legal</b>	<b>Disposições</b>
Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012	Altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação.
Decreto nº 1.387, de 7 de dezembro de 1995	Dispõe sobre o afastamento do país de servidores civis da administração pública federal e dá outras providências.
Lei nº 9.527, de 10 de dezembro de 1997	Licença capacitação – alterado dispositivo da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.
Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006	Política e diretrizes para o desenvolvimento de pessoal da administração pública direta, autárquica e fundacional.
Portaria nº 208, de 25 de julho de 2006	Define quais são os instrumentos da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal.
Decreto nº 5.824, de 29 de junho de 2006	Procedimentos para a concessão do incentivo à qualificação e para a efetivação do enquadramento por nível de capacitação dos servidores integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação.
Decreto nº 5.825, de 29 de junho de 2006	Diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento do PCCTAE.
Portaria nº 9, de 29 de junho de 2006	Define os cursos de capacitação que não sejam de educação formal, que guardam relação direta com a área específica de atuação do servidor.
Portaria nº 27, de 15 de janeiro de 2014	Institui o Plano Nacional de Desenvolvimento Profissional dos servidores integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação.
Decreto 9.991, de 28 de agosto de 2019	Dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento.
Instrução Normativa nº 201, de 11 de setembro de 2019	Dispõe sobre os critérios e procedimentos específicos para a implementação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas, de que trata o Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019, pelos órgãos integrantes do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal - SIPEC.
Decreto nº 10.506, de 2 de outubro de 2020	Altera o Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019, que dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, quanto a licenças e afastamentos para ações de desenvolvimento.
Instrução Normativa nº 21, de 1º de fevereiro de 2021	Estabelece orientações aos órgãos do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal - SIPEC, quanto aos prazos, condições, critérios e procedimentos para a implementação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas - PNDP de que trata o Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019.

(conclusão)

Dispositivo legal	Disposições
Instrução Normativa nº 69, de 13 de julho de 2021	Altera a Instrução Normativa SGP-ENAP/SEDGG/ME nº 21, de 1º de fevereiro de 2021, que estabelece orientações aos órgãos do Sistema de Pessoal Civil da Administração Pública Federal - SIPEC, quanto aos prazos, condições, critérios e procedimentos para a implementação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas - PNPD de que trata o Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019.

Fonte: Adaptado de Junckes (2015)

Após a promulgação da Constituição Federal em 1988, o Decreto nº 2.029/1996 marcou os primeiros esforços da Administração Pública Federal rumo à normatização da participação de servidores públicos federais em conferências, congressos, treinamentos ou outros eventos similares (Brasil, 1996).

Em outubro de 1998 o governo federal publicou o Decreto nº 2.794, que instituiu a Política Nacional de Capacitação dos Servidores integrantes dos Órgãos e entidades da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional. Este decreto representa um marco na valorização da capacitação no serviço público e da participação de servidores em ações de desenvolvimento (Brasil, 1998; Jovanelli *et al.*, 2020).

Em 2006, em meio a um contexto de modernização administrativa, o governo federal promulgou o Decreto 5.707, revogando o anterior e instituindo a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional (Brasil, 2006a; Jovanelli *et al.*, 2020). Cabe mencionar que o referido decreto foi revogado em 28 de agosto de 2019, mas é importante abordá-lo para compreender em que moldes a gestão por competências adentrou na Administração Pública Federal (Brasil, 2006a).

A Política de Desenvolvimento de Pessoal, regulamentada pelo Decreto 5.707/2006, apresenta a gestão por competências como uma ferramenta voltada para o alcance da eficácia no serviço público por meio do alinhamento das competências dos servidores às competências organizacionais. O referido decreto define a gestão por competências como a “gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição” (Brasil, 2006a, art. 2º, inciso II).

Martins (2021) comenta que, embora o Decreto 5.707/2006 seja relativamente antigo, as organizações públicas, incluídas as universidades, ainda enfrentam entraves na implantação do sistema de gestão por competências (Brasil, 2006). Silva e Mello (2013) explicam que a dificuldade em implantar a gestão por competências na administração pública federal reside,

principalmente, na transformação organizacional requerida por este sistema, pois é necessário que haja uma revolução na cultura de aprendizagem organizacional, por meio de um processo de aprendizagem coletiva. Ademais, as autoras (2013) justificam que a morosidade observada em processos de transformação no serviço público dificultam a eficaz utilização da gestão por competências.

Na tentativa de aperfeiçoar a política de desenvolvimento de pessoal, em 6 de setembro de 2019 entrou em vigor o Decreto nº 9.991, que dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP) da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. A nova política foi instituída com o “objetivo central de promover o desenvolvimento dos servidores públicos nas competências necessárias à consecução da excelência na atuação dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional” (Brasil, 2019a, Art. 1º).

A PNDP vem com o objetivo de estabelecer uma cultura de planejamento para as ações de desenvolvimento nos órgãos e entidades, que deve ser realizado de maneira alinhada às necessidades de cada organização da APF. Em substituição ao antigo Plano Anual de Capacitação (PAC), elemento do decreto anterior (2006a), a PNDP apresenta como seu principal instrumento o Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP), elaborado anualmente pelas instituições com base no levantamento das necessidades de desenvolvimento (Brasil, 2019a).

Ao tratar dos objetivos do PDP na nova política, o Decreto 9.991/2019 estabelece que

§ 1º O PDP deverá:

- I - alinhar as necessidades de desenvolvimento com a estratégia do órgão ou da entidade;
- II - estabelecer objetivos e metas institucionais como referência para o planejamento das ações de desenvolvimento;
- III - atender às necessidades administrativas operacionais, táticas e estratégicas, vigentes e futuras
- IV - nortear o planejamento das ações de desenvolvimento de acordo com os princípios da economicidade e da eficiência;
- V - preparar os servidores para as mudanças de cenários internos e externos ao órgão ou à entidade;
- VI - preparar os servidores para substituições decorrentes de afastamentos, impedimentos legais ou regulamentares do titular e da vacância do cargo;
- VII - ofertar ações de desenvolvimento de maneira equânime aos servidores;
- VIII - acompanhar o desenvolvimento do servidor durante sua vida funcional;
- IX - gerir os riscos referentes à implementação das ações de desenvolvimento;
- X - monitorar e avaliar as ações de desenvolvimento para o uso adequado dos recursos públicos; e
- XI - analisar o custo-benefício das despesas realizadas no exercício anterior com as ações de desenvolvimento (Brasil, 2019a, Art. 3º, § 1º).

O decreto também trouxe mudanças na operacionalização da PNDP junto às unidades de gestão de pessoas dos órgãos e entidades da APF. Sgaraboto (2021, p. 16) explica que

Quanto às ações que deveriam ser realizadas previamente à elaboração dos planos, o Decreto nº 5.707/2006 preconizava a adoção da gestão por competências para posterior definição e promoção de ações de capacitação, visando promover a adequação das competências requeridas aos objetivos das instituições. Ou seja, a elaboração do PAC deveria ser precedida de diagnóstico e mapeamento de competências.

Já o Decreto nº 9.991/2019 preconiza que o PDP seja elaborado a partir do levantamento das necessidades de desenvolvimento relacionadas à consecução dos objetivos institucionais. O normativo orienta que o planejamento seja preferencialmente precedido de diagnóstico de competências, sendo tal etapa facultativa.

Outra novidade apresentada pela nova PNDP foi a incorporação dos termos “ações transversais” e “competências transversais” à política. É apresentada, ainda, a definição para ações transversais, definindo-as como ações comuns a servidores em exercício em diversos órgãos ou entidades no âmbito do SIPEC (Brasil, 2019a). Não apresenta, no entanto, a definição para competências transversais.

Após a publicação da nova PNDP, publicou-se a Instrução Normativa (IN) Nº 201, de 11 de setembro de 2019, da Secretaria de Gestão e Desempenho de Pessoal (SGP) do Ministério da Economia. A IN traz a definição de competências transversais, conceituando-as como “competências comuns a servidores em exercício em diferentes órgãos ou entidades no âmbito do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal – SIPEC”, além de apresentar importantes orientações sobre critérios e procedimentos específicos para a implementação da PNDP (Brasil, 2019b, Art. 2º, inciso II).

No ano seguinte, houve atualização na legislação com a publicação do Decreto 10.506/2020, que deu nova redação a alguns artigos da PNDP. Em uma análise comparativa entre os Decretos 9.991/2019 (Brasil, 2019a) e 10.506/2020 (Brasil, 2020), Marin e Nichele (2021) analisaram as mudanças trazidas pelo segundo sobre oito aspectos da PNDP: a) plano de desenvolvimento de pessoas (PDP); b) alinhamento do PDP aos objetivos e à estratégia do órgão; c) responsáveis pelo PDP; d) cronograma e aprovação do PDP; e) manifestação técnica, f) revisão do PDP; g) gestão de riscos; e h) alinhamento à gestão de competências.

Dos oito aspectos analisados na comparação entre os decretos, as autoras constataram alterações em cinco aspectos. O detalhamento das alterações é apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 - Atualizações do Decreto 10.506/2020

<b>Aspectos analisados</b>	<b>Como era no Decreto 9.991/2019</b>	<b>Atualizações do Decreto 10.506/2020</b>
a) plano de desenvolvimento de pessoas (PDP)	Foco nas ações de desenvolvimento.	Foco nas necessidades de desenvolvimento.
c) responsáveis pelo PDP	Unidade de gestão de pessoas do órgão.	Responsabilidade passou a ser compartilhada entre a área de gestão de pessoas e a escola de governo do órgão, se houver.
d) cronograma e aprovação do PDP	Unidade de gestão de pessoas envia o PDP ao SIPEC devidamente aprovado pela autoridade máxima do órgão, sem determinação de data limite.	Autoridade máxima do órgão envia o PDP ao SIPEC até 30 de setembro de cada ano. Contudo, a aprovação do PDP pela autoridade máxima será realizada a partir 30 de novembro de cada ano, que poderá acolher ou não as sugestões recebidas do SIPEC em relação ao plano apresentado.
e) manifestação técnica	SIPEC disponibiliza manifestação técnica para orientar a execução das ações de desenvolvimento relacionadas ao PDP	SIPEC disponibilizará manifestação técnica para orientar a elaboração das ações de desenvolvimento relacionadas ao PDP. O envio do PDP ao SIPEC deve ser feito somente com fim orientativo e sugestivo, competindo à autoridade máxima do órgão acolher ou não as sugestões recebidas do SIPEC.
	Investimentos financeiros com ações de desenvolvimento somente podem ser realizados após a emissão da manifestação técnica.	Investimentos financeiros com ações de desenvolvimento poderão ser realizados após a aprovação do PDP, que é de competência da autoridade máxima do órgão.
f) revisão do PDP	O PDP poderá ser revisado, motivadamente, para inclusão, alteração ou exclusão de conteúdo, e será submetido à aprovação da autoridade máxima do órgão.	Revisões do PDP ainda são possíveis, mas não está clara a forma como essas revisões devem ocorrer, e que ainda existe a possibilidade de incluir ações já realizadas nessa revisão.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Marin e Nichele (2021)

Em contrapartida, os demais aspectos comparados permaneceram inalterados em relação aos Decretos 9.991/2019 e 10.506/2020, quais sejam: b) alinhamento do PDP aos objetivos e à estratégia do órgão; g) gestão de riscos; h) alinhamento à gestão de competências (Marin; Nichele, 2021; Brasil, 2019a; 2020).

Os aspectos “b) alinhamento do PDP aos objetivos e à estratégia do órgão” e “h) alinhamento à gestão de competências”, se mantiveram inalterados com a publicação do Decreto 10.506/2020 (Brasil, 2020). Embora tenha sofrido alterações em outros aspectos, a PNNDP permanece alinhada à gestão por competências. Na seção seguinte será abordado o tema competências.

## 2.3 COMPETÊNCIAS

Nesta seção serão abordadas as definições de competências encontradas na literatura, suas classificações e características, além de discorrer acerca das competências transversais.

### 2.3.1 Definições

McClelland (1973) é um dos precursores do movimento das competências. Em 1973, o autor defendeu em seu artigo “*Testing for competence rather than for intelligence*” que os testes de aptidão e inteligência fossem substituídos por testes de competências. Para o autor (1973), os testes baseados em competências são uma medida mais adequada para verificar o desempenho no trabalho quando comparada à metodologia dos testes, tradicionalmente utilizada à época.

Brandão e Guimarães (2001) e Carbone *et al.* (2016) explicam que no final da Idade Média a competência era utilizada no contexto jurídico quando a intenção era indicar que alguém possuía a faculdade para apreciar e julgar determinados assuntos. Em decorrência desta definição, o termo passou a ser utilizado de forma genérica para se referir à capacidade de alguém para realizar determinado trabalho (Isambert-Jamati, 1997).

Segundo Brandão e Guimarães (2001), Frederick Taylor já observava, no início do século passado, a necessidade de as organizações contarem com pessoas capacitadas para o desempenho das funções às quais eram designadas. O princípio taylorista de seleção e treinamento procurava aperfeiçoar nas pessoas as capacidades necessárias para exercer as atividades que lhes eram atribuídas, restringindo-se, entretanto, às questões técnicas do trabalho e às especificações do cargo (Brandão; Guimarães, 2001).

Devido às reivindicações sociais por serviços públicos de boa qualidade e aumento da complexidade das relações de trabalho, as organizações passaram a dar atenção não somente aos conhecimentos e habilidades no processo de desenvolvimento de competências, mas também a questões sociais e atitudinais relativas ao trabalho (Brandão; Guimarães, 2001).

É neste contexto que a temática das competências adentra aos ambientes acadêmico e organizacional, sendo utilizada para indicar que uma pessoa possui a capacidade para o desempenho eficiente de uma atividade. Assim, a partir da década de 1970, observou-se um aumento no interesse por pesquisas relacionadas ao tema das competências, instigando autores a criarem definições próprias para o termo e seus variados aspectos (Carbone *et al.*, 2016).

Em um estudo de revisão bibliográfica sobre competências no Brasil, Dias *et al.*, (2010) revelam que o tema é multifacetado e complexo, com grande heterogeneidade nas formas de se abordar, classificar e estruturar o conceito de competência. Nesse sentido, Brandão e Guimarães (2001) explicam que a crescente utilização do termo competência nos ambientes organizacionais fez com que este obtivesse diversas conotações.

Neste trabalho, competência é entendida como a capacidade de combinar e integrar conhecimentos, habilidades e atitudes de forma sinérgica para produzir materiais ou serviços. Segundo pesquisadores, concepções como esta possuem aceitação mais ampla, pois consideram as dimensões cognitiva, psicomotora e afetiva do trabalho, além de estabelecerem uma ligação entre a competência e o desempenho profissional (Brandão; Borges-Andrade, 2007; Fleury; Fleury, 2001; Carbone; Brandão; Leite, 2005; Freitas; Brandão, 2005).

Deste modo, a competência pode ser observada quando o profissional age diante de situações com as quais se depara, servindo como elo entre o comportamento individual e a estratégia organizacional (Zarifian, 1999; Prahalad; Hamel, 1990). O Quadro 3 apresenta a definição de competência na concepção de alguns autores.

Quadro 3 - Definições de competência

(continua)

<b>Autor</b>	<b>Definição de competência</b>
Zarifian (1996)	O trabalho é composto por tarefas e atividades que não são estáticas, e competência implica em assumir responsabilidades em situações complexas e o exercício reflexivo no trabalho.
Fleury e Fleury (2001)	Saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.
Carbone (2009)	Desempenho expresso pela pessoa em um dado contexto, em termos de comportamento e realizações decorrentes da mobilização e aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes no trabalho.
Le Boterf (2003)	O profissional não é aquele que possui conhecimentos ou habilidades, mas aquele que sabe mobilizá-los em um contexto e profissional [...]. A competência requer uma instrumentalização em saberes e capacidades, mas não se reduz a essa instrumentalização. Pode ser um recurso incorporado (saberes, habilidade) e um recurso objetivado (máquinas, documentos, banco de dados). São esses recursos que o profissional mobiliza.

(conclusão)

<b>Autor</b>	<b>Definição de competência</b>
Kilimnik <i>et al.</i> (2004)	A competência é resultado de múltiplos saberes, adquiridos de diferentes formas, como por transferência, aprendizagem, adaptação, que possibilitam ao indivíduo construir um alicerce de conhecimentos e habilidades para resolver os problemas concretos.
Amaral (2008)	Termo usado para apontar a qualidade de uma pessoa estar apta a realizar sua atividade com maestria, tendo suficientes conhecimentos, habilidades e atitudes.

Fonte: Pinheiro (2021)

Para além dos conceitos apresentados, Carbone *et al.* (2016, p. 43) definem competências como “combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional dentro de determinado contexto organizacional, que agregam valor a pessoas e a organizações”.

Já Fleury e Fleury (2001), explicam que as competências têm o papel de intermediar os atributos individuais e a estratégia organizacional, ao passo que agregam valor econômico à organização, por meio da consecução dos objetivos organizacionais, e social às pessoas, com a expressão do reconhecimento social sobre a capacidade das pessoas, conforme ilustrado na Figura 2.

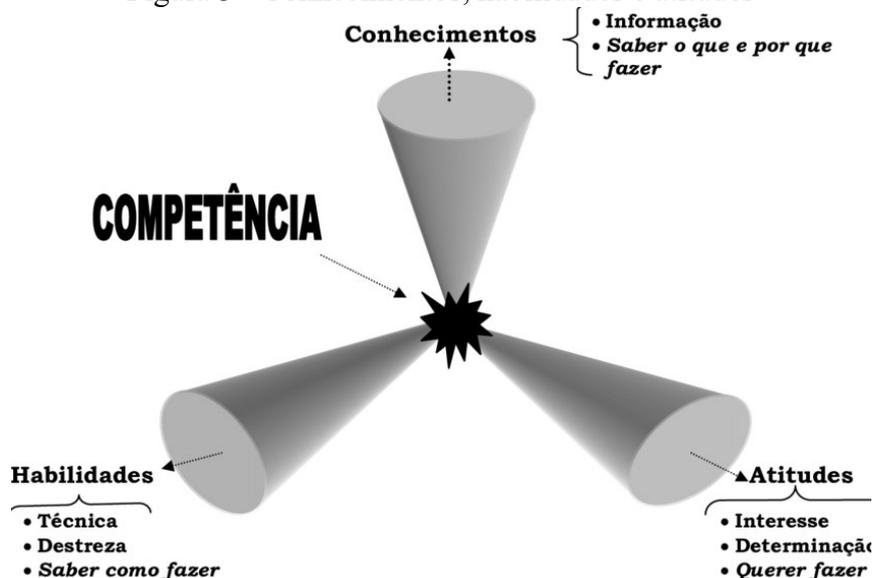
Figura 2 - Competência como fonte de valor para o indivíduo e para a organização



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

Gilbert (1978) e Santos (2001) explicam que a competência se manifesta por meio do desempenho ou comportamento da pessoa enquanto executa seu trabalho, enquanto Durand (2000) enfatiza os aspectos que constituem a competência: os conhecimentos, habilidades e atitudes da pessoa. As primeiras letras dos três elementos citados formam o acrônimo CHA, amplamente difundido na literatura relacionada ao tema das competências. A Figura 3 apresenta os CHA e o que representa cada elemento:

Figura 3 - Conhecimentos, habilidades e atitudes



Fonte: Durand (2000).

O conhecimento pode ser entendido como uma ou mais informações processadas pelo cognitivo de alguém e que impactam sua opinião ou comportamento sobre determinado assunto (Carbone *et al.*, 2016). Durand (2000) define o conhecimento como o conjunto de informações que permitem a compreensão do mundo, o que abrange o acesso a dados e a seleção destes para reconhecê-los como informações úteis e integrá-las aos esquemas de conhecimento já existentes.

Já a habilidade é percebida quando os conhecimentos são aplicados de forma produtiva na execução de determinada ação. O que caracteriza a habilidade é a capacidade de ação, de forma concreta, não excluindo-se a importância do conhecimento, mas não o exigindo de forma completa, como uma condição (Durand, 2000).

A atitude, por sua vez, é a dimensão que diz respeito à predisposição de alguém a apresentar uma conduta perante os outros, o trabalho ou às circunstâncias, uma conduta que revele um saber agir ou querer fazer (Carbone *et al.*, 2016; Durand, 2000).

Zarifian (2003) explica que o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, de forma isolada, representam os recursos de qualificação, ao passo que a competência deriva da forma como esses recursos são utilizados pela pessoa frente a uma demanda. Portanto, as competências dependem da capacidade de articulação dos recursos diante das atividades cotidianas, eventualidades e em termos de planejamento para o futuro.

Esta abordagem é apropriada às organizações públicas quando se considera que estas possuem sua missão direcionada ao atendimento das necessidades da sociedade e buscam a

melhoria contínua para oferecer o melhor serviço possível, por meio de uma atuação com eficiência, eficácia e efetividade (Munck, Crochemore; Paula, 2014).

### 2.3.2 Classificações e características das competências

Dutra (2004) explica que podem ser encontradas duas grandes correntes na literatura quando se trata de competências: norte-americana e europeia. A corrente norte-americana (McClelland, 1973; Prahalad; Hamel, 1990) percebe a competência como um conjunto de qualificações, sejam elas os conhecimentos, habilidades ou atitudes que qualificam alguém para um trabalho ou para resolver determinada situação.

Paralelamente à corrente norte-americana, Dutra (2004) apresenta uma segunda corrente, representada por autores europeus, como Le Boterf (1995) e Zarifian (1999), que entendem competência como algo que é produzido ou realizado no trabalho. Essa concepção difere da norte-americana por não relacionar as competências de alguém somente ao seu conjunto de qualificações, mas também à capacidade de ação e resultado (Dutra, 2004).

Há, também, uma corrente latino-americana, conhecida como corrente integradora, a qual foi percebida a partir do ano 2000 com publicações de autores como Guimarães (2001), Brandão e Bahry (2005), Fleury e Fleury (2001) e outros.

Dalmau, Silva e Canto (2021) definem, com base na literatura, as três perspectivas sobre competência: norte-americana, europeia e latino-americana, bem como seus principais autores, como é apresentado no Quadro 4.

Quadro 4 - Síntese das perspectivas sobre competência

(continua)

<b>Correntes</b>	<b>Definições</b>	<b>Autores</b>
Norte-americana	Elemento inerente ao indivíduo que permite com que o mesmo possa realizar atividades com desempenho superior. É ligada, não somente ao indivíduo, mas à estratégia organizacional; associa-se ao esforço coletivo dos membros da organização, partindo do individual para o organizacional, ou seja, competência da “organização”.	McClelland (1973)  Prahalad e Hamel (1990)
Europeia	Emerge quando diante de situações complexas e inovadoras. Associa ao esforço coletivo através da sinergia do esforço individual de cada membro da equipe ou grupo de trabalho.	Zarifian (1999)  Le Boterf (1995)

(conclusão)

Correntes	Definições	Autores
Latino-americana ou “integradora” (a partir de 2000)	Apresenta como três “dimensões” - conhecimentos, habilidade e atitudes que, num contexto organizacional específico, objetiva a obtenção de alto desempenho no trabalho. É o comportamento observável no trabalho, pois o desempenho profissional é consequência da combinação ou aplicação dos conhecimentos, habilidades e atitudes, e que ele está associado aos comportamentos manifestados no ambiente de trabalho. Conjunto de saberes capazes de agregar valor econômico à organização e social ao indivíduo. Capacidade de mobilizar recursos. É expressa quando o conjunto de recursos ou dimensões - conhecimentos, habilidade e atitudes - geram um resultado ou desempenho no trabalho. É característica individual de personalidade, transformada em comportamentos que resultam em um desempenho de sucesso	Guimarães (2001) Brandão e Bahry (2005) Fleury e Fleury (2001) Fisher <i>et al.</i> (2009) Carbone <i>et al.</i> (2016) Alles (2016)

Fonte: Dalmau, Silva e Canto (2021)

De acordo com as informações do Quadro 4, Dalmau, Silva e Canto (2021) observam que há convergência nas perspectivas de autores norte-americana, europeia e latino-americana, pois consideram importantes os atributos conhecimentos, habilidades e atitudes, dimensões de competência. Os autores também convergem com a literatura em relação à classificação das competências de acordo com seu nível organizacional, classificadas como individuais ou organizacionais.

De forma geral, as competências individuais são descritas com base nas dimensões de competências. Brandão e Guimarães (2001) e Bruno-Faria e Brandão (2003) explicam que para descrever as competências devem ser listados os conhecimentos, habilidades e atitudes julgados necessários para que se apresente determinado desempenho.

Utilizando esta metodologia para descrever as competências necessárias para trabalhar em equipe, por exemplo, deve-se observar se o profissional possui os conhecimentos, habilidades e atitudes para tal. Os conhecimentos estariam relacionados aos princípios das relações humanas; na dimensão das habilidades, uma característica de quem trabalha bem em equipe é a de se comunicar bem, e a atitude seria a capacidade de transmitir à equipe as ideias e dificuldades relacionadas ao trabalho que executam.

Quando utilizadas com a intenção de estabelecer as necessidades de treinamento, Carbone *et al.* (2016) reforçam a necessidade de, além de descrever os comportamentos observáveis relacionados aos conhecimentos, habilidades e atitudes, descrever também os atributos que devem ser observados em cada uma das dimensões.

As competências individuais podem ser classificadas de acordo com a sua natureza ou abrangência. Primeiramente, pode-se mencionar as competências técnicas, que estão relacionadas aos profissionais que exercem atividades técnicas, de operação ou de assessoria, e que não ocupam formalmente cargos de liderança (Cockerill, 1995). Além destas, também podem ser mencionadas as competências gerenciais, relacionadas ao desempenho esperado de profissionais que exerçam atividades de supervisão ou direção (Gonczi, 1999).

Ao classificar as competências em técnicas e comportamentais, Leme (2005) explica que as primeiras estão relacionadas aos conhecimentos e habilidades que o indivíduo precisa dominar para realizar suas atribuições, os quais representam as letras “CH” do acrônimo “CHA”. As competências comportamentais, por sua vez, são as atitudes que impactam no desempenho do indivíduo no trabalho, representadas pela letra “A”.

A análise das competências, no entanto, não se restringe ao nível individual. Este conceito pode ser aplicado às equipes de trabalho, ou, ainda, às organizações. Nesse sentido, Zarifian (1999) explica que a competência pode ser um atributo de um grupo de trabalho e não de um de seus membros somente.

Munck, Crochemore e Paula (2014) concordam que há uma relação de interdependência entre estas, porque enquanto a organização promover o desenvolvimento pessoal e profissional das pessoas com base nos objetivos e metas da organização, mutuamente são desenvolvidas as competências organizacionais.

Há uma diversidade de expressões associadas ao que se denomina competências organizacionais na literatura. Dias *et al.* (2010) encontraram as expressões *core competence*, competências essenciais, competências organizacionais, competências funcionais, competências distintivas, competências seletivas, competências básicas, competências grupais, competências de suporte, competências dinâmicas e competências qualificadoras.

Para Munck, Crochemore e Paula (2014), as competências organizacionais são aquelas que permitem às organizações a continuidade das suas atividades de forma proveitosa, cumprindo eficazmente o seu fim.

Nisembaum (2000) explica que as competências organizacionais podem ser classificadas como básicas e essenciais. As competências básicas são as características necessárias ao funcionamento da organização, mas que não a difere dos concorrentes. Já as competências essenciais são representadas por características que a organização detém e que a diferencia das demais, tornando-a competitiva.

Prahalad e Hamel (1990) também tratam das competências no nível da organização, especificamente as essenciais. Os autores as definem como características da organização que

as conferem vantagem competitiva face aos concorrentes, geram valor percebido pelos clientes e as diferenciam das demais organizações, pois dificultam a replicação por parte dos concorrentes.

Brandão e Guimarães (2001) esclarecem que, embora haja diferenças entre as competências individuais e organizacionais, ambas influenciam e afetam umas às outras, enquanto são influenciadas de forma simultânea. Le Boterf (1999) complementa que, em virtude das relações sociais no grupo e a sinergia entre as competências dos seus membros, em cada grupo se manifesta uma competência coletiva, e que esta representa mais do que a simples soma das competências individuais dos membros do grupo.

Outra possibilidade de classificação das competências é em relação à sua relevância ao longo do tempo, que podem ser emergentes, declinantes, estáveis ou transitórias. As competências emergentes são as que provavelmente serão requeridas de forma mais intensa no decorrer do tempo. As declinantes são aquelas que tendem a ser menos importantes com o passar do tempo, diferentemente das competências estáveis, que tendem a permanecer com o mesmo grau de importância com o tempo; e as transitórias, que se mostram importantes somente em momentos de crise ou de transição (Sparrow; Bognanno, 1994).

As competências podem ser classificadas também em função de sua abrangência. As competências específicas são aquelas requeridas a determinadas tarefas ou cargos, de maneira semelhante às competências técnicas (CNJ, 2016). Em contrapartida, as competências transversais são comuns a grupos constituídos por profissionais de diversas áreas e envolvem a mobilização de elementos socioemocionais e cognitivos, os quais podem ser aprendidos em um contexto e aplicadas em outros (Ceitil, 2006).

Considerando que o foco deste estudo são as competências transversais, na seção seguinte serão abordadas as especificidades destas competências e sua relevância no meio organizacional.

### **2.3.3 Competências transversais**

Para Muir (2004), as competências transversais são atributos que ajudam as pessoas a atingirem o máximo potencial. Jamison (2010) elucida que as competências transversais estão relacionadas a aspectos comportamentais e contribuem com o sucesso profissional. Nesse sentido, Maniscalco (2010) afirma que as competências técnicas são importantes para conquistar um bom trabalho, mas as competências transversais são importantes para mantê-lo.

Moura e Zotes (2015, p. 257) destacam que as competências transversais estão relacionadas à inteligência emocional, com as habilidades mentais de cada ser humano e determinam a capacidade de gestão e de relacionamento interpessoal, diferenciando de forma positiva um profissional dos seus colegas no ambiente de trabalho”. Para as autoras (2015), estas competências são caracterizadas por atitudes comportamentais que podem ser inatas ou aperfeiçoadas.

Swiatkiewicz (2014, p. 16) define as competências transversais como

traços de personalidade, objetivos, preferências e motivações, atributos de carreira, tais como: capacidade de comunicar, de diálogo, de resposta, cooperação com os outros, trabalho em equipe/grupo, capacidade de resolver problemas/conflitos, motivar, estimular, incentivar, facilitar, apoiar, saber adaptar-se, criatividade, iniciativa, saber comportar-se, etiqueta (p. 16).

As competências transversais podem ainda ser encontradas na literatura científica sob uma gama de diferentes termos, como *soft skills*, *employability skills* (competências de empregabilidade), *critical abilities* (habilidades críticas), *generic skills* (competências genéricas), *transferable skills* (competências transferíveis), *key qualifications* (competências-chave), *non-academic skills* (habilidades não acadêmicas), entre outras (Swiatkiewicz, 2014).

Embora alguns autores (Marques, 2013; Muir, 2004) relacionem as competências transversais a cargos de liderança, outros (Warhurst, 2008), acreditam que estas são indispensáveis também para aqueles que realizam atividades rotineiras, não ligadas à liderança, mas que se relacionam com outras pessoas. Nesse sentido, Maniscalco (2010, p. 58) argumenta que “ao contrário das competências técnicas, que tendem a ser específicas para um determinado tipo de tarefa ou atividade, as competências transversais são amplamente aplicáveis”.

Sob uma perspectiva complementar, a Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2002, p. 23) explica que as competências transversais “são comuns a diversas atividades profissionais. Além disso, permitem a transferibilidade de um perfil profissional para outro ou de um conjunto de módulos curriculares a outros”.

De acordo com a ENAP (2021), as competências transversais possuem natureza semelhante às *soft skills*, que se caracterizam pela capacidade de transferibilidade. Todavia, ressalta que as competências transversais não se restringem às *soft skills* porque abrangem, também, aspectos cognitivos e psicomotores (ENAP, 2021).

Este entendimento, no entanto, vai de encontro ao que é verificado na literatura, que apresenta as *soft skills* como sinônimo das competências transversais (Swiatkiewicz, 2014), ou, simplesmente como a tradução do termo *soft* da língua inglesa para a língua portuguesa (Andrade, 2016b).

Neste estudo, adotou-se a nomenclatura “competências transversais”, assim como se utiliza na Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP), regulamentada pelo Decreto nº 9.991/2019, que rege os órgãos da administração pública direta, autárquica e fundacional (Brasil, 2019a).

Ademais, foram adotados os conceitos de ENAP (2021) e Ceitil (2006) para competências transversais, pois além de representarem as características próprias das competências socioemocionais, consideram também a abrangência destas competências sobre um conjunto transversal de servidores da administração pública federal.

Ceitil (2006) explica que as competências transversais se diferem das demais classificações por conta de duas características centrais: transferibilidade e transversalidade. A primeira diz respeito à possibilidade de desenvolver este tipo de competência em determinado contexto e exercê-la em um contexto totalmente diferente; por exemplo, desenvolver a competência da assertividade no contexto do trabalho e utilizá-la no contexto pessoal. A segunda, por sua vez, refere-se à sua abrangência, ou seja, a capacidade de determinada competência ser apresentada e exercida em distintas funções e contextos, não sendo algo específico a uma determinada profissão ou departamento.

Tien *et al.* (2003, *apud* Silvério, 2018) apresentam, para além da transversalidade e transferibilidade, outros aspectos das competências transversais. O Quadro 5 apresenta as características próprias das competências transversais elencadas pelos autores.

Quadro 5 - Características próprias das competências transversais

<b>Característica</b>	<b>Descrição</b>
Multifuncionalidade	São importantes em diversos aspectos da vida, seja familiar, profissional ou social
Multidimensionalidade	Constituídas por diferentes conjuntos de competências, como cognitivas, empresariais ou interpessoais
Baseadas na cognição	Formadas a partir de processos mentais e reflexões do indivíduo, como a criatividade e a reflexão crítica
Aprendizagem	As competências são aprendidas de forma contínua a partir das vivências em diversos contextos, seja no pessoal, profissional ou outros, sempre em processo <i>on-going</i> , a decorrer continuamente
Abrangência	São mais abrangentes que o conhecimento, embora sejam formadas a partir de representações e aplicações do conhecimento

Fonte: Tien *et al.* (2003, *apud* Silvério, 2018)

Segundo André (2013), há duas grandes abordagens acerca das competências transversais. A primeira, que prevalece no contexto britânico, é conhecida como abordagem

restrita e defende que as competências transversais se restringem a uma perspectiva mais instrumental, relacionada ao trabalho, e que tem por base a formação baseada em competências.

A segunda abordagem das competências transversais está mais presente no contexto norte-americano e possui abordagem alargada, pois abrange aspectos mais holísticos das competências. Na abordagem alargada são consideradas não somente as competências básicas, da ética e dos atributos pessoais, mas também as competências que resultam do aprendizado e das vivências dos indivíduos (André, 2013).

No contexto brasileiro, as primeiras políticas de desenvolvimento de pessoal da administração pública federal, instituídas pelo Decreto nº 2.794/1998 e Decreto 5.707/2006, ambos revogados, ainda não traziam elementos das competências transversais, especificamente, ou qualquer menção a elas. O primeiro decreto sequer mencionava o tema competências ou a gestão destas (Brasil, 1998, 2006a). Foi com o Decreto 9.991/2019 que o governo introduziu o termo “transversal”, relacionando-o ao tipo de ação a ser realizada para o desenvolvimento das competências que devem ser comuns a todos os servidores dos órgãos e entidades ligados ao SIPEC (Brasil, 2019a).

Em 2021, a ENAP alarga a discussão sobre o tema ao publicar a Instrução Normativa SGP-ENAP/SEDGG/ME Nº 21, de 1º de fevereiro de 2021, na qual são apresentadas as sete competências transversais de um setor público de alto desempenho. A referida IN as define como um

conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes indispensáveis ao exercício da função pública, que contribuem para a efetividade dos progressos de trabalho em diferentes contextos organizacionais (ENAP, 2021, p. 5).

Para a ENAP, as competências transversais devem nortear os processos de desenvolvimento de pessoas da administração pública federal e servir de base para a averiguação do desempenho dos servidores em processos avaliativos. O Quadro 6 **Erro! Fonte de referência não encontrada.** apresenta as sete competências transversais de um setor público de alto desempenho e suas respectivas descrições: resolução de problemas com base em dados, foco nos resultados para os cidadãos, mentalidade digital, comunicação, trabalho em equipe, orientação por valores éticos e visão sistêmica (ENAP, 2021).

Quadro 6 - Competências transversais de um setor público de alto desempenho e suas respectivas descrições

<b>Competências transversais</b>	<b>Descrição</b>
Resolução de problemas com base em dados	Capacidade de idear soluções inovadoras e efetivas para problemas de baixa, média ou elevada complexidade com a utilização de dados (numéricos e não numéricos) e evidências que aumentem a precisão e viabilidade das soluções.
Foco nos resultados para os cidadãos	Capacidade de superar o desempenho padrão e apresentar soluções alinhadas ao cumprimento de metas e ao alcance dos objetivos estratégicos das organizações públicas para garantir o atendimento das necessidades dos usuários e dos cidadãos.
Mentalidade digital	Capacidade de integrar as tecnologias digitais com: os modelos de gestão; os processos de tomada de decisão e geração de produtos e serviços; e os meios de comunicação interna, externa e de relacionamento com usuários.
Comunicação	Capacidade de escutar, indagar e expressar conceitos e ideias nos momentos apropriados e de forma efetiva, garantindo uma dinâmica produtiva das interações internas e externas.
Trabalho em equipe	Capacidade de colaborar e cooperar em atividades desenvolvidas coletivamente para atingir metas compartilhadas e de compreender a repercussão de suas ações para o êxito ou alcance dos objetivos estabelecidos pelo grupo.
Orientação por valores éticos	Capacidade de agir de acordo com princípios e valores morais que norteiam o exercício da função pública, tais como responsabilidade, integridade, retidão, transparência e equidade na gestão da res pública.
Visão Sistêmica	Capacidade de identificar os principais marcos institucionais e as tendências sociais, políticas e econômicas nos cenários local, regional, nacional e internacional. Marcos esses que podem impactar os processos decisórios e a gestão de programas e projetos no âmbito do setor público.

Fonte: ENAP (2021)

Ademais, para a ENAP (2021), as competências transversais devem servir de referência para projetos futuros de seleção, formação e desenvolvimento, além de direcionar órgãos e entidades do SIPEC no planejamento das ações de desenvolvimento para seus agentes.

Silva (2008) traz em sua pesquisa o resultado de uma revisão bibliográfica que objetivou realizar um levantamento das competências transversais encontradas na literatura e encontrou as seguintes competências: Tecnologias de informação e comunicação; Comunicação oral; Comunicação escrita; Trabalho em grupo; Orientação para o cliente; Resolução de problemas; Línguas estrangeiras; Autonomia; Adaptação à mudança; Inovação/Criatividade; Liderança; Recolha e Tratamento de Informação; Planejamento/Organização; Espírito crítico; Compromisso ético; Tolerância ao stress; Disponibilidade para a aprendizagem contínua;

Relacionamento Interpessoal; Negociação; Iniciativa; Persistência; Autocontrole; Tomada de Decisão; Motivação; Gestão de Conflitos; Criação de Laços/Redes e Assunção de Risco.

Visando compreender de que maneira está sendo abordado o tema das competências transversais nas organizações universitárias brasileiras, realizou-se buscas nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Repositório Institucional (RI) da Universidade Federal de Santa Catarina e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para identificar estudos relacionados à temática já realizados.

A busca na base de dados SciELO ocorreu com o uso dos descritores apresentados no Quadro 7.

Quadro 7 - Descritores da pesquisa na base de dados Scielo

“Gestão de pessoas” E “Competências transversais” E “Instituições de ensino superior”
“Gestão de pessoas” E “Competências transversais”
“Gestão de pessoas” E “Instituições de ensino superior”
“Competências transversais” E “Instituições de ensino superior”

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

A busca retornou somente um estudo como resultado, publicado em 2022, cujo objetivo foi medir o nível de ansiedade acadêmica entre os estudantes universitários desde março de 2020, como resultado da pandemia de COVID-19 (Said-Hung; Rodríguez-Peral; Corredor, 2022). Considerando que o tema deste estudo encontrado diverge da temática aqui investigada, verifica-se que o estado da arte sobre o fenômeno das competências transversais no contexto de trabalho de servidores de IES ainda é incipiente.

Em uma busca realizada ao Repositório Institucional da UFSC, verificou-se que não há dissertações de mestrado e teses de doutorado realizadas com a temática das competências transversais. No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária (PPGAU), foram encontrados vinte estudos que traziam no título o termo competência, contudo, nenhum com foco em competências transversais.

A fim de verificar a existência de dissertações e teses realizadas com este tema em âmbito nacional, realizou-se uma busca com os termos “competências transversais” e “administração universitária” na base de dados da BDTD, mas a busca com as referidas expressões não retornou resultados.

Uma segunda busca foi realizada na base de dados da BDTD com as expressões “competências transversais” OU “administração pública”, para verificar se este tema foi estudado em outras organizações da administração pública brasileira, que não universitárias. A busca retornou quatro estudos, cujos títulos e resumos foram analisados e um estudo foi

excluído do portfólio por não apresentar correlação com a temática investigada, restando três estudos, apresentados no Quadro 8.

Quadro 8 - Resultado da busca na base de dados da BDTD

<b>Título</b>	<b>Natureza do estudo</b>	<b>Autor(a)</b>	<b>Instituição</b>
Competências, carreiras e contexto: um estudo multinível da administração pública brasileira	Tese – Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações	Santos (2012)	Universidade de Brasília (UnB)
Diagnóstico do GAP de competências transversais no serviço público dos servidores técnicos administrativos em educação da Universidade Federal do Cariri – UFCA	Dissertação – Mestrado Profissional em Gestão Pública	Brito (2021)	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
A percepção dos Procuradores da Fazenda Nacional sobre a importância das <i>soft skills</i> para a consultoria	Dissertação – Mestrado Profissional em Administração Pública	Ribeiro (2022)	Fundação Getúlio Vargas (FGV)

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Santos (2012) testou modelos teóricos de investigação para compreender a expressão de competências em carreiras do setor público, e resultados sugerem que há variáveis preditoras da apresentação de competências transversais, tanto em nível individual como organizacional. A autora identificou que os fatores “percepção individual de orientação cultural para aprendizagem”, “investimento individual em TD&E”, “comprometimentos organizacional e com a carreira” e “escolaridade” podem atuar como preditores da apresentação de competências transversais de servidores, no nível individual. Em nível organizacional, identificou como possíveis preditoras as variáveis “percepção compartilhada de orientação cultural para aprendizagem”, “investimentos globais em TD&E”, “proporção de servidores pertencentes às carreiras nas organizações e tamanho destas”.

Brito (2021), por sua vez, realizou um diagnóstico da lacuna de competências transversais de servidores em uma universidade federal brasileira, e recomenda que a universidade estudada invista esforços para desenvolver em seus servidores as competências estudadas. O estudo se baseou nas competências transversais de um setor público de alto desempenho elencadas pela Escola Nacional de Administração Pública (2021) e somente a competência “resolução de problemas com base em dados” apresentou baixa necessidade de

aperfeiçoamento; por outro lado, a maior lacuna apresentada foi da competência “trabalho em equipe”.

O terceiro trabalho identificado foi o de Ribeiro (2022), que investigou a percepção de servidores da Procuradoria-Geral da Fazenda Nacional sobre a importância das competências transversais no contexto de trabalho. A autora identificou que os entrevistados consideram estas competências importantes para a execução de suas atividades no trabalho, principalmente as competências de comunicação, trabalho em equipe e resolução de problemas.

Mediante o exposto, pode-se constatar que há poucos estudos relacionados às competências transversais no contexto da administração pública brasileira.

Após este breve aprofundamento acerca das definições, classificações e características das competências, torna-se oportuno compreender de que maneira as competências podem ser gerenciadas. A seção seguinte aborda a gestão por competências como modelo gerencial que objetiva a consecução dos objetivos organizacionais.

## 2.4 GESTÃO POR COMPETÊNCIAS

Com o objetivo de alcançar seus objetivos estratégicos e proporcionar o desenvolvimento institucional, as universidades têm dado mais atenção ao desenvolvimento profissional de seus servidores, investindo, desenvolvendo e incorporando a inovação em seus modelos de gestão, especialmente os relacionados à gestão de pessoas.

Com a implementação da Gestão Estratégica de Pessoas (GEP), um modelo que se mantém em evidência no serviço público é a Gestão por Competências (Horton, 2010), modelo de gestão já adotado no setor público de países como França, Alemanha, Reino Unido, Bélgica, Finlândia, Holanda, Suécia, Canadá e Estados Unidos (OCDE, 2010).

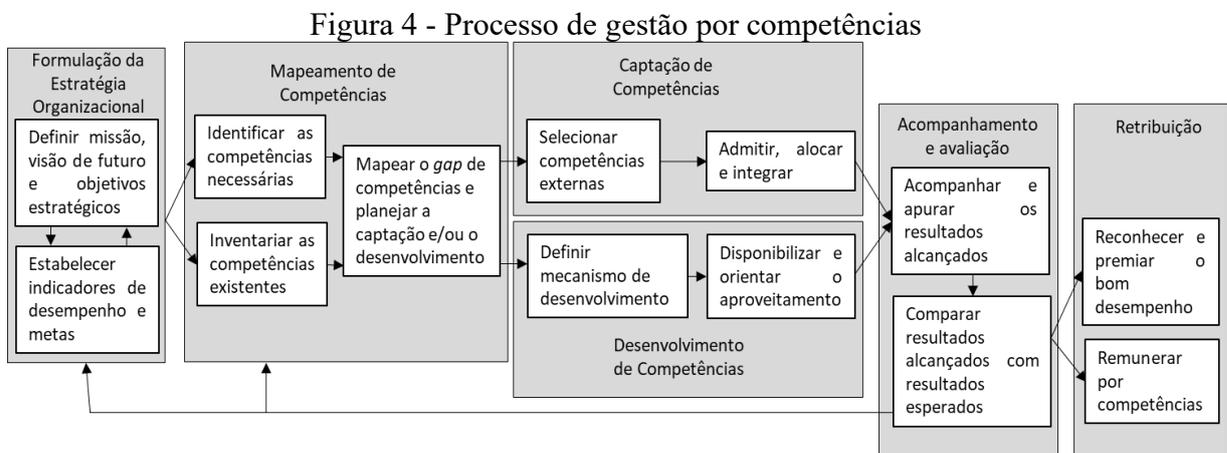
A Gestão por Competências busca direcionar esforços para o planejamento, captação, desenvolvimento e avaliação das competências no nível individual, que influenciam as competências da equipe e as competências requeridas para a consecução dos objetivos da organização (Brandão; Guimarães, 2001).

Carbone *et al.* (2016, p. 50) esclarecem que o modelo gerencial por competências se propõe a “alinhar esforços para que as competências humanas possam gerar e sustentar as competências organizacionais necessárias à consecução dos objetivos estratégicos da organização”.

Assim como Carbone *et al.* (2016), nesta pesquisa será utilizada a nomenclatura “Gestão por Competências”, haja vista que a palavra “por” indica propósito, finalidade, e esta pesquisa se propõe a estudar a gestão com uma finalidade, a de desenvolver competências.

Embora outros autores utilizem denominações semelhantes, como “gestão de competências”, “gestão baseada em competências” ou “gestão de pessoas baseada em competências”, estas variações denotam apenas diferenças de ordem semântica, mas essencialmente representam o mesmo modelo de gestão (Carbone *et al.*, 2016).

Brandão e Bahry (2005, p. 181) sugerem um diagrama para demonstrar o fluxo do processo de gestão por competências, o qual é representado pela Figura 4.



Fonte: Guimarães *et al.* (2001), adaptado por Brandão e Bahry (2005, p. 181)

Para Brandão e Bahry (2005), a gestão por competências deve ser vista como um processo contínuo, que inicia com a formulação da estratégia organizacional, quando serão abordados a missão, visão de futuro e objetivos estratégicos da organização. Posteriormente, são estabelecidos os indicadores de desempenho e as metas que se pretende alcançar.

Os indicadores de desempenho e metas, de acordo com Carbone *et al.* (2016), devem possibilitar a mensuração do quanto os objetivos estratégicos estão sendo atingidos e, a partir dos resultados, definir metas que permitam a aproximação com o desempenho que a organização objetiva.

Após a formulação da estratégia organizacional, o próximo passo do processo de gestão por competências é o diagnóstico, ou seja, o mapeamento das competências, tanto humanas quanto organizacionais. Com o diagnóstico busca-se encontrar o *gap*, que é a lacuna que há entre as competências necessárias ao alcance dos objetivos organizacionais e as competências de que a organização já dispõe (Carbone *et al.*, 2016).

Ainda com relação à etapa do diagnóstico, Brandão e Bahry (2005) ressaltam a importância de a organização mapear e planejar continuamente a captação e desenvolvimento de competências. Para os autores, a complexidade dos ambientes em que estão inseridas as organizações exige cada vez mais novas competências, sob a pena dessa lacuna crescer até mesmo com relação às competências já existentes, que podem se tornar obsoletas.

Captar competências significa selecionar e integrar à organização as competências externas vistas como relevantes à sua estratégia. No nível individual, a captação de competências ocorre por meio de ações de recrutamento e seleção de pessoas, enquanto no nível organizacional são estabelecidas alianças ou parcerias estratégicas (Brandão; Guimarães, 2001).

Além da captação, a obtenção de competências pode acontecer por meio do desenvolvimento daquelas já disponíveis na organização. Este aprimoramento ocorre por meio da aprendizagem no nível individual e com investimentos em pesquisa no nível organizacional (Brandão; Guimarães, 2001). A aprendizagem constitui-se como meio pelo qual as competências profissionais são desenvolvidas, cujo resultado pode ser observado por meio do desempenho, que é a manifestação da sua competência, ou seja, a representação do que aprendeu no processo de aprendizagem (Freitas; Brandão, 2005).

Segundo Brandão e Bahry (2005), posteriormente à obtenção de competências, deve ocorrer o acompanhamento e avaliação dos resultados obtidos para verificar se estão de acordo com o planejado ou não. A última etapa do processo sugere a remuneração por competências como forma de retribuição e reconhecimento pelo desempenho.

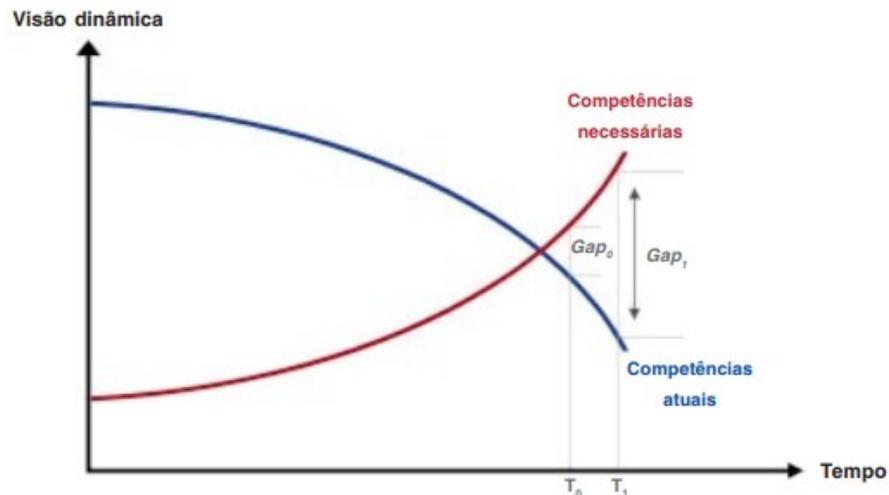
Nos próximos capítulos serão contextualizadas as fases de mapeamento e de desenvolvimento, etapas do processo de gestão por competências que serão aplicadas na realização deste estudo.

#### **2.4.1 Mapeamento de competências**

De acordo com Brandão e Bahry (2005), as organizações devem investir esforços para identificar e gerenciar suas lacunas de competências, que representam a diferença entre as competências requeridas para o que alcance da estratégia organizacional (cenário ideal) e as competências já existentes na organização (cenário real).

O mapeamento de competências tem como objetivo identificar as lacunas de competências para gerenciá-las. Esta diferença entre as competências necessárias e atuais pode ser visualizada na Figura 5.

Figura 5 - Identificação do *gap* (lacuna) de competências



Fonte: Brandão e Guimarães (2001), adaptado de Ienaga (1998)

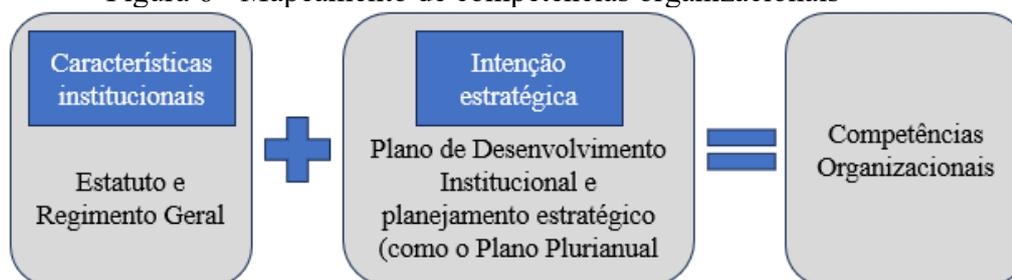
Brandão e Bahry (2005) orientam que a lacuna de competências deve ser gerenciada pela organização a partir de um processo contínuo, que inicia com a formulação da estratégia organizacional e perpassa pelas etapas de diagnóstico de competências, captação e desenvolvimento de competências, acompanhamento e avaliação, e por fim, a retribuição.

De acordo com Leme (2005), muitas vezes, e por vários motivos, o processo de mapeamento de competências surge como um entrave ao processo de implementação da gestão por competências nas organizações devido às dificuldades em estabelecer um método claro de mapeamento das competências dos colaboradores, que não exija altos investimentos financeiros e que possa ser executado dentro da própria organização.

O ponto de partida para realizar o mapeamento de competências é a identificação das competências organizacionais e individuais necessárias à consecução dos objetivos institucionais. Carbone *et al.* (2006) recomendam que sejam estudados os documentos da Instituição que versem sobre seus objetivos estratégicos.

Tosta (2017) aponta que a identificação das competências organizacionais é produto da análise do estatuto e regimento geral da organização, aliada à análise da intenção estratégica, com a análise do Plano de Desenvolvimento Institucional e planejamento estratégico (como o Plano Plurianual), como pode ser verificado na Figura 6.

Figura 6 - Mapeamento de competências organizacionais



Fonte: Adaptado de Tosta (2017)

A análise destes documentos visa estabelecer categorias e identificar elementos que permitam inferir as competências necessárias para a consecução dos objetivos da organização. Na sequência, os dados levantados na análise documental devem ser cotejados por pessoas-chave da organização, que possuam relevante conhecimento sobre ela e possam validar as competências inferidas da análise documental (Guimarães *et al.*, 2006)

Guimarães *et al.* (2001) explicam que existem outros métodos e técnicas de pesquisa utilizados no mapeamento de competências, como entrevista, questionários estruturados com escalas de avaliação, observação e grupos focais.

No caso de entrevista, Freitas e Brandão (2006) sugerem que sejam norteadas por questões que busquem identificar as competências necessárias à consecução da estratégia organizacional. Carbone *et al.* (2005) orienta que sejam realizados questionamentos sobre quais competências profissionais o respondente considera necessárias para o alcance dos objetivos organizacionais.

Leme (2005) afirma que no contexto do serviço público é indiscutível que o mapeamento de competências seja pautado nas atribuições que o servidor deve executar, de acordo com as atividades que desempenha em seu setor de trabalho. Caso o mapeamento de competências seja referente a determinado setor, devem ser consideradas as atribuições regimentais deste setor específico.

Após a finalização desta etapa de coleta de dados, os indicadores de competência devem ser consolidados, utilizando-se de técnicas de descrição de competências. Carbone *et al.* (2005) recomenda descrevê-las sob o formato de referenciais de desempenho, com a descrição concisa de comportamentos objetivos e passíveis de observação.

Para Brandão e Bahry (2005), o comportamento esperado precisa ser descrito utilizando-se um verbo e um objeto de ação, sendo possível acrescentar à descrição da competência os termos que definam o padrão de qualidade esperado pela organização, com critério e condição, assim como representado no Quadro 9.

Quadro 9 - Exemplos de condições e critérios associados a competências

<b>COMPORTAMENTO (verbo + objeto da ação)</b>	<b>CRITÉRIO</b>	<b>CONDIÇÃO</b>
Realizar análises financeiras	com acurácia	Utilizando diferentes modelos para estimar o retorno de investimentos
Atender aos cidadãos	com presteza e cordialidade	levando em consideração as suas expectativas e necessidades

Fonte: Adaptado de Brandão e Bahry (2005)

Brandão e Bahry (2005) atentam para algumas especificidades a serem observadas para que a descrição de competências seja clara e objetiva, sem margem para interpretações equivocadas: os verbos utilizados precisam expressar uma ação concreta e passível de observação. Além disso, deve-se evitar o uso de descrições longas e termos técnicos que possam dificultar o entendimento de quem as lê. Termos ambíguos, irrelevantes, óbvios e abstratos também não são recomendados para descrever as competências.

O questionário é uma técnica muito utilizada no mapeamento de competências, o qual Bruno-Faria e Brandão (2003) recomendam que seja utilizado em um segundo momento, após a realização de análise documental, observação ou entrevista. Neste caso, o pesquisador deve, primeiramente, identificar as competências consideradas relevantes para a organização, por meio de observação ou entrevista. Depois, deve-se ordenar e descrever as competências, bem como eliminar termos ambíguos, duplicados e irrelevantes.

Após esta revisão, o rol de competências deve ser submetido à avaliação de pessoas-chave da organização, para que avaliem a importância de cada competência e então sejam identificadas as mais relevantes para a consecução da estratégia organizacional.

Além da identificação das competências mais relevantes, o mapeamento de competências pressupõe também a realização do inventário das competências internas já disponíveis na organização, de modo que seja identificada a lacuna existente entre as competências requeridas e aquelas já presentes na organização (Carbone *et al.*, 2005).

Portanto, depreende-se que da etapa de mapeamento de competências decorrem as ações de captação e desenvolvimento de competências de que a organização não dispõe ou que ainda são pouco desenvolvidas, possibilitando o planejamento do caminho a ser percorrido para reduzir ou até mesmo eliminar a lacuna de competências (Brandão; Bahry, 2005). Assim, na próxima seção será abordado de que forma as competências podem ser desenvolvidas.

## 2.4.2 Desenvolvimento de competências

Para Amaral (2006), agregar valor aos serviços públicos no Brasil perpassa principalmente pela profissionalização dos servidores, o que pode tornar a administração pública um fator de riqueza para o país. A autora (2006) relata que o Decreto nº 5.707/2006 (Brasil, 2006a) inovou a forma de olhar para o desenvolvimento profissional dos servidores da administração pública federal, pois considera que a capacitação deve ser um processo permanente de aprendizagem com vistas ao desenvolvimento de competências individuais e organizacionais.

Grillo (2001) reforça a importância das organizações, em especial as universitárias, promoverem o aperfeiçoamento contínuo de seus trabalhadores. Para o autor (2001), é necessário que as organizações ofereçam cursos permanentes de aperfeiçoamento para o desenvolvimento das competências, de modo a contribuir com o alcance de seus objetivos institucionais.

O desenvolvimento de competências nas organizações pode ocorrer por dois caminhos: captação e integração de competências externas ou desenvolvimento de competências internas. A captação ocorre quando a organização desenvolve ações a fim de captar talentos com as competências requeridas, assim como ocorre no recrutamento e seleção de pessoas por competências. Já o desenvolvimento das competências internas constitui-se de ações voltadas ao aprimoramento de competências já existentes na organização por meio de processos de aprendizagem, como ações de capacitação (Brandão; Guimarães, 2001).

Tratando-se do desenvolvimento de competências, ainda pode-se analisar sob a ótica do objetivo para o qual as competências serão desenvolvidas. Assim, o aprimoramento de competências, ou *upskilling*, é o processo de fortalecimento de competências, que contribui para melhorar o desempenho de alguém no cargo que ocupa. O *reskilling*, por sua vez, refere-se ao processo de requalificação, ou recapacitação, cujo objetivo é desenvolver novas competências, que serão utilizadas em uma nova função, com atribuições distintas das anteriores (Weber, 2019; Sivalingam; Mansori, 2020).

O *upskilling* e o *reskilling* são interessantes tanto para o profissional que aprimora suas competências quanto para a organização, que terá pessoal qualificado para desempenhar as tarefas de trabalho e contribuir com o alcance dos objetivos organizacionais (Sivalingam; Mansori, 2020; Weber, 2019).

Ambos se referem ao desenvolvimento de competências no trabalho, sendo um voltado ao aprimoramento de competências para a mesma função e o outro ao desenvolvimento de

competências para uma nova função. Ao investir no desenvolvimento de competências do próprio quadro de pessoal, percebe-se um fator positivo quando as organizações não têm de arcar com os custos envolvidos com desligamentos e novas admissões (Loutfi, 2020).

Tratando-se de desenvolvimento de pessoal, é importante mencionar que no serviço público federal brasileiro está vigente o Decreto nº 9.991/2019, alterado pelo Decreto nº 10.506/2020, que regulamentam a Política de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP) da administração pública federal direta, autárquica e fundacional (Brasil, 2019a, 2020)

A PNDP objetiva uma mudança na gestão pública com vistas à inovação e aprimoramento dos serviços prestados aos usuários, com maior capacidade e melhor qualidade. Para tanto, é fundamental que sejam mobilizados os talentos dos servidores, o que ocorre por meio de processos de aprendizagem e desenvolvimento de competências (Amaral, 2006).

O desenvolvimento de competências busca eliminar ou reduzir o hiato de conhecimentos, habilidades e atitudes, possibilitando que o desempenho seja correlato ao esperado, de acordo com os objetivos estratégicos da Instituição. Para Bitencourt (2001, p. 25), o desenvolvimento de competências é importante porque “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”.

Pires *et al.* (2005, p. 37) explica que o desenvolvimento de competências no ambiente organizacional

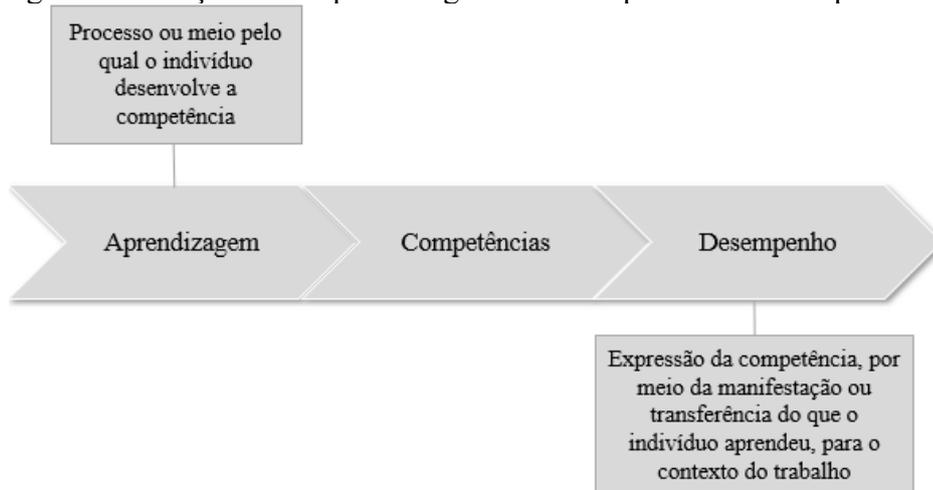
tem potencial para ampliar a capacidade individual para assumir atribuições em níveis crescentes de complexidade; apontar os pontos fortes e as deficiências individuais para o seu desenvolvimento profissional; estimular um plano de capacitação voltado à redução do *gap* de competências; e estimular o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

O desenvolvimento de competências é oportuno quando se busca a melhoria do desempenho das pessoas e, conseqüentemente, da organização. Alles (2007) defende que esse processo seja tratado com continuidade e que profissionais de todas as áreas devem aprender coisas novas permanentemente; em alguns casos, é preciso desaprender para aprender novamente.

No entanto, é preciso lembrar que “[...] cada um é o principal responsável pelo seu próprio desenvolvimento” (Lacombe, 2005, p. 322), pois não há como “ser desenvolvido” se não há interesse por parte do profissional. Alles (2007) corrobora com o exposto ao destacar que é importante que o interessado tenha motivação para desenvolver suas competências para que isso efetivamente ocorra.

Cabe, deste modo, entender de que forma as competências podem ser desenvolvidas. Para Freitas e Brandão (2006), o desenvolvimento de competências ocorre por meio de processos de aprendizagem, possibilitando o aperfeiçoamento das competências, que posteriormente será expresso por um desempenho superior no trabalho, conforme ilustrado na Figura 7.

Figura 7 - Relação entre aprendizagem com a expressão das competências



Fonte: Adaptado de Freitas e Brandão (2006)

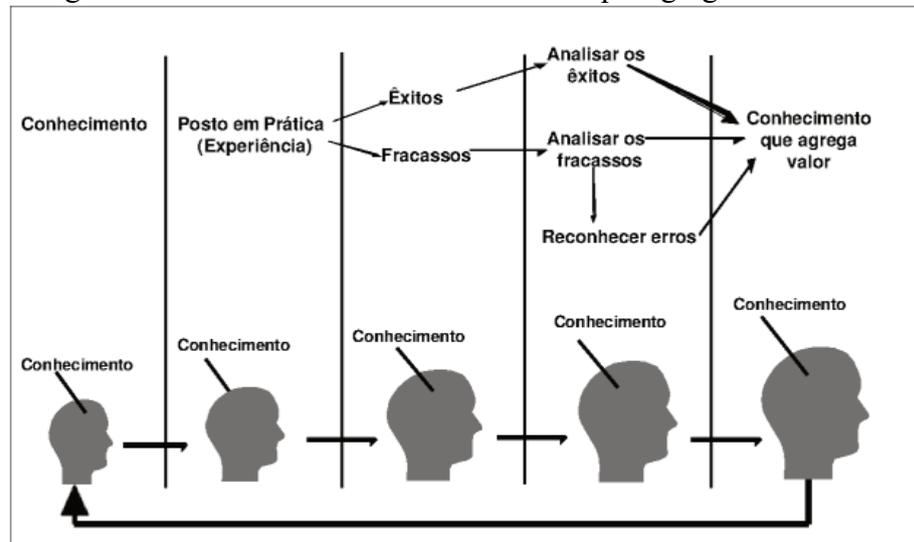
Fleury e Fleury (2001, p. 9) conceituam a aprendizagem como “um processo de mudança, provocado por estímulos diversos, mediado por emoções, que pode vir ou não a manifestar-se em mudança no comportamento das pessoas”. Em complemento, Alles (2007) reforça a importância da continuidade do processo de aprendizagem, além disso, que seja praticado também em outros contextos da vida, para além da organização. Este ideal converge com as características de transferibilidade e transversalidade das competências transversais mencionadas por Ceitil (2006).

A aprendizagem pode ocorrer não somente por meio de processos formais, como cursos de capacitação, mas também por meio da experiência, quando uma tarefa é executada, na prática, com a aplicação do conhecimento previamente obtido. Alles (2007) explica que as experiências também são importantes no processo de aprendizagem, pois permitem que seja adotada uma atitude crítica quanto à maneira como os problemas são percebidos e resolvidos, possibilitando a análise dos próprios comportamentos.

A autora parafraseia Levy-Leboyer ao afirmar que “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” (Alles, 2007, p. 67).

A Figura 8 representa a dinâmica entre o conhecimento, experiência, reflexão e aprendizagem.

Figura 8 - Como se forma o conhecimento que agrega valor



Fonte: Reisch (2019), adaptado de Alles (2007, p. 80)

As experiências vivenciadas no trabalho proporcionam o impulso para modificar a disposição para agir, podendo resultar em aumento da capacidade de realizar determinadas tarefas. Nesse sentido, Alles (2007, p. 62) sugere um duplo caminho para a transmissão de novos conhecimentos: “os conhecimentos teóricos somados à experimentação prática, como forma de compreender melhor a temática e de fixar os conhecimentos.”

Para Dutra (2001), o processo de aprendizagem pode acontecer nas organizações em três níveis: individual, grupal e organizacional. Acontece primeiramente no nível individual, quando o processo de aprendizagem é carregado de emoções positivas ou negativas, e pode acontecer de diversas maneiras. No nível do grupo, a aprendizagem é um processo social, no qual as pessoas partilham seus conhecimentos, habilidades e atitudes. No nível organizacional, a aprendizagem é verificada quando a compreensão e interpretação dos indivíduos e grupos são incorporadas à estrutura, às regras e a outros elementos simbólicos da organização.

Para tanto, Le Boterf (1999) complementa que para ocorrer o desenvolvimento de competências, são necessários três fatores básicos: alguém que queira aprender, incentivo para o seu aprendizado e oferta de formações. Zarifian (1996) complementa que as organizações não podem ser apenas qualificadas, mas também qualificantes, oferecendo constantemente caminhos para a formação de seu quadro de pessoal.

Pode-se identificar diversas técnicas na literatura que podem ser utilizadas para o desenvolvimento de competências. No Quadro 10 são apresentadas algumas técnicas, elencadas com base no estudo de Moreira (2018).

Quadro 10 - Técnicas de desenvolvimento de competências

<b>Técnica</b>	<b>Descrição</b>
Exposição oral	Discurso do docente. Todavia, em todas as situações, a ação autônoma dos educandos deve ser estimulada em detrimento de outras possibilidades centradas no protagonismo, no controle, na demonstração ou no discurso do docente.
Dinâmicas de grupo	É interessante prever formas de trabalho coletivo que facilitem a circulação e a troca de saberes entre os alunos, logicamente, não excluindo as atividades individuais.
Trabalhos em equipe	Estimula a participação efetiva dos alunos nas atividades de aprendizagem. Essa é a função da mobilização.
Simulação ( <i>role playing</i> )	Na impossibilidade de vivência em situação real, devem ser utilizadas situações em que o jogo, a simulação, a dramatização, a prática supervisionada e outros tipos de atividade reproduzam as características fundamentais das situações reais em que as competências são requeridas

Fonte: Adaptado de Moreira (2018)

Dutra (2001) categoriza as técnicas de desenvolvimento de competências, que variam em função da natureza: formal e informal. As técnicas formais são conteúdos programáticos abordados por um instrutor em uma agenda de aulas, com o uso de metodologias didáticas e materiais bibliográficos. As técnicas informais, contudo, são caracterizadas por atuações no trabalho ou situações relacionadas à atuação do profissional; além disso, independem do modo que são idealizadas, porque o que as diferencia das primeiras é que sempre envolvem a pessoa a ser desenvolvida.

Shakir (2009) pontua que, embora as competências transversais sejam importantes, não devem ser esperadas pelas organizações de forma natural de seus profissionais. Cabe à organização, portanto, proporcionar caminhos para a formação continuada em competências transversais do seu quadro de pessoal, pois deter somente competências técnicas pode torná-los improdutivos no cenário econômico atual.

Ibrahim, Boerhannoeddin e Bakare (2017) afirmam, no entanto, que há obstáculos no desenvolvimento de competências transversais, como a falta de credibilidade dada pelos gestores. Segundo os autores, muitos gestores ainda não reconhecem a importância dos treinamentos voltados ao desenvolvimento destas competências, pois acreditam que os treinados não possuem a capacidade de transferir o que aprenderam para suas atividades, o que se torna uma resistência em promover o desenvolvimento de competências transversais.

Por vezes são priorizados os treinamentos voltados ao desenvolvimento de competências técnicas, pois são mais fáceis de serem assimilados pelos treinados. Os currículos de treinamentos para competências técnicas são uniformes e passíveis de avaliação, enquanto o ensino das competências transversais envolve certa complexidade, com elementos menos mensuráveis e com resultado variável de uma pessoa para outra (Shakir, 2009; Laker; Powell, 2011).

Laker e Powell (2011) citam que outro obstáculo encontrado para o desenvolvimento de competências transversais é o fato de que aqueles que treinam pessoas nestas competências não são os mesmos que ministram treinamentos de competências técnicas. Este fator torna os treinamentos em competências técnicas restritos, pois os ministrantes não estão familiarizados com os métodos de treinamento de competências transversais.

Apesar da resistência por parte das organizações em realizar treinamentos voltados ao desenvolvimento de competências transversais (Schulz, 2008), cabe a elas formularem treinamentos que melhor correspondam às suas necessidades, sem deixar de considerar as aspirações de seus membros, a fim de obter o melhor aproveitamento possível das ações de desenvolvimento de competências (Freitas, 2002).

Para Alles (2007), deve-se considerar diversas questões na formulação da capacitação, como o formato em que será realizada, os métodos que serão utilizados, quem serão os participantes, quem serão os auxiliares, onde será desenvolvida e quais os objetivos que se pretende alcançar com a realização da capacitação.

Na próxima seção serão abordados os procedimentos metodológicos realizados para o alcance do objetivo geral de analisar como desenvolver as competências transversais de servidores dos Setores de Assuntos Estudantis da Universidade Federal da Fronteira Sul.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo é descrito o percurso metodológico estabelecido para este estudo, que objetiva encontrar respostas possíveis para o problema apresentado. É realizada a caracterização da pesquisa quanto à sua natureza do estudo, pela forma de abordar o problema, pelos objetivos do estudo e pelos procedimentos técnicos. Adicionalmente, serão apontadas as limitações observadas na metodologia descrita.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa científica é realizada a partir de uma sequência de diversas etapas a ser seguida mediante conhecimentos acessíveis, com a utilização de métodos e técnicas de investigação (Gil, 2010).

Para responder a uma questão problema, o pesquisador traça o planejamento das fases pelas quais perpassará para recolher e analisar os dados. Nas palavras de Gerhardt e Silveira (2009, p. 67), “os procedimentos metodológicos incluem tanto os tipos de pesquisa quanto as técnicas de coleta e análise de dados [...] especificando suas etapas e os procedimentos que serão adotados em cada uma delas”.

Silva e Menezes (2005) propõem quatro formas de classificar as pesquisas: pela natureza do estudo: básica ou aplicada; pela forma de abordar o problema: pesquisa quantitativa ou qualitativa; pelos objetivos ou fins do estudo: pesquisa exploratória, descritiva ou explicativa; e, pelos procedimentos técnicos: pesquisa bibliográfica, documental, experimental, estudo de caso, entre outros procedimentos possíveis de serem utilizados.

Com relação à sua natureza, esta pesquisa é classificada como aplicada, que para Gil (2010) configura-se como o estudo que busca produzir conhecimento para solucionar problemas percebidos por pesquisadores. A natureza aplicada é percebida quando se observa o objetivo geral de analisar como desenvolver competências transversais de servidores dos Setores de Assuntos Estudantis da Universidade Federal da Fronteira Sul, o que poderá subsidiar a tomada de decisão na organização estudada quanto ao desenvolvimento de competências transversais dos servidores que trabalham nestes setores.

Quanto à abordagem, a pesquisa é caracterizada como mista, utilizando-se tanto de métodos qualitativos como quantitativos. Silva e Menezes (2005) esclarecem que a pesquisa qualitativa busca evidenciar a relação dinâmica entre o mundo real e o participante, e compreende que a subjetividade deste não pode ser expressa por meio de números. Neste

estudo, a abordagem qualitativa será evidenciada na análise dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas, quando serão analisadas as subjetividades dos entrevistados em face ao fenômeno estudado. Além disso, a abordagem qualitativa é observada na análise dos dados coletados por meio de pesquisas documentais e bibliográficas.

Já a abordagem quantitativa, é caracterizada pela presença de dados numéricos, o que para Richardson (2012) possibilita maior confiabilidade, haja vista que evita distorções na análise e interpretação dos resultados, que são precisos. Esta abordagem será evidenciada na análise dos dados obtidos com a aplicação dos questionários, quando serão calculadas as médias aritméticas e as modas dos graus atribuídos por servidores dos SAEs ao responderem ao questionário de mapeamento de competências.

De acordo com os objetivos geral e específicos que nortearam o desenvolvimento da pesquisa, trata-se de um estudo descritivo, realizado com o objetivo de fornecer “descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 2010, p. 41). Neste estudo serão identificadas as lacunas das competências transversais, além de analisar como desenvolvê-las.

É relevante, ainda, classificar a pesquisa em relação aos procedimentos técnicos, de maneira que fique evidente o caminho que o pesquisador percorreu para alcançar os objetivos propostos para o estudo. Com relação aos procedimentos técnicos, a pesquisa se caracterizou como bibliográfica, documental, estudo de campo e de caso. Para Gil (2010), a pesquisa bibliográfica permite o acesso a conhecimentos já publicados sobre o tema anteriormente por outros autores; aqui, ela proporcionou o embasamento teórico para o aprofundamento do tema a partir do estudo de livros, artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Deste modo, foram investigados assuntos como o desenvolvimento da concepção de gestão de pessoas, competências, mapeamento e desenvolvimento de competências. Para o entendimento da temática da gestão de pessoas e seu desenvolvimento no serviço público federal, foi realizada pesquisa bibliográfica nos escritos de autores como Bergue (2019), Fischer (2002), Amaral (2006), Pires *et al.* (2005) e Carvalho *et al.* (2009), entre outros.

Para o entendimento do tema gestão por competências, desde a definição do conceito até a explanação do processo de gestão, foram consultadas as obras de autores como Durand (2000), Brandão e Guimarães (2001), Carbone, Brandão e Leite (2005), Fleury e Fleury (2001), Zarifian (1996, 1999), Prahalad e Hamel (1990), Le Boterf (1995, 1999, 2001), Brandão e Bahry (2005), Freitas e Brandão (2006), Alles (2007), entre outros.

Para aprofundar o conhecimento acerca do tema das competências transversais foram visitadas as obras de autores como Moura e Zotes (2015), Swiatkiewicz (2014), Muir (2004),

Marques (2013), Maniscalco (2010), Ceitil (2006), Tien *et al.* (2003, apud Silvério, 2018), André (2013) e Silva (2008).

Trata-se, ainda, de pesquisa documental, pois fez-se uso de dados que ainda não foram tratados analiticamente ou que ainda podem ser refeitos, como relatórios, regulamentos e documentos em geral (Gil, 2010).

Foram consultados documentos da UFFS como o Plano de Desenvolvimento Institucional, a fim de identificar a missão, a estratégia de atuação, os princípios, finalidades e objetivos da Instituição. Além disso, também foi objeto de estudo a Política de Assistência Estudantil da UFFS, a fim de identificar as atribuições dos setores estudados para, com base nisso, realizar o mapeamento de competências. Além disso, foram consultados os Planos de Desenvolvimento de Pessoas da UFFS e de outras Instituições federais com sede no estado de Santa Catarina, a fim de embasar a proposição de ações de capacitação para o desenvolvimento de competências transversais de servidores dos Setores de Assuntos Estudantis.

Caracteriza-se, ainda, como uma 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, 2000). Assim, caracteriza-se desta maneira devido à coleta de dados ter ocorrido com a aplicação de entrevistas e questionários com servidores da UFFS.

Ademais, caracteriza-se como um estudo de caso, que segundo Vergara (2000) são estudos delimitados a uma ou poucas unidades, como pessoas ou organizações, pois busca entender fatos mediante um caso isolado ou de pequenos grupos (Aragão; Mendes Neta, 2017). Nesta pesquisa, objetiva-se compreender como desenvolver competências transversais dos servidores que trabalham nos Setores de Assuntos Estudantis da UFFS. Para tanto, na próxima seção serão explicitados os participantes do estudo.

### 3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A fim de apresentar os participantes da pesquisa, no Quadro 11 são apresentados os objetivos específicos e os sujeitos relacionados:

Quadro 11 - Objetivos específicos e a vinculação dos participantes da pesquisa

<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Participantes</b>	<b>Setor de origem</b>
a) Conhecer as ações e programas de desenvolvimento de pessoas realizados na UFFS	Diretor de Desenvolvimento de Pessoas	Diretoria de Desenvolvimento de Pessoal - Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da UFFS
b) Identificar as competências organizacionais da UFFS	Diretores de <i>Campus</i>	Direção de <i>Campus</i>
c) Mapear as competências transversais de servidores dos Setores de Assuntos Estudantis	Servidores lotados nos Setores de Assuntos Estudantis	Setores de Assuntos Estudantis
d) Propor ações de capacitação para o desenvolvimento de competências transversais de servidores dos SAEs da UFFS	O próprio pesquisador	

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Para atender ao primeiro objetivo específico, o diretor da Diretoria de Desenvolvimento de Pessoal (DDP) da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (PROGESP) da UFFS foi convidado a conceder uma entrevista semiestruturada, a fim de conhecer as ações e programas de desenvolvimento de pessoas realizados na UFFS.

Para o alcance do segundo objetivo específico, que buscou identificar as competências organizacionais da UFFS, foram convidados a participar do estudo os diretores dos seis *campi* da UFFS. A participação dos diretores de *campus* foi motivada pela natureza do cargo que ocupam, figurando-se como dirigentes máximos em seus *campi* de atuação.

Para o alcance do terceiro objetivo específico – mapear as competências transversais de servidores dos SAEs, participaram quinze servidores que atuam nos Setores de Assuntos Estudantis da UFFS em duas etapas distintas. Na primeira, foram entrevistadas as chefias dos setores para coletar dados com objetivo de identificar as competências requeridas aos servidores dos SAEs. Após a compilação destes dados, elaborou-se um questionário de validação, encaminhado para resposta de todos os servidores lotados nos SAEs, inclusive às chefias que já haviam participado na primeira etapa.

Mencione-se que os onze participantes que concederam entrevistas foram informados sobre os objetivos da pesquisa e de que forma sua participação poderia contribuir com o alcance destes. Desse modo, expressaram ciência em relação à participação com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível nos anexos deste estudo.

Para atender ao quarto e último objetivo específico – propor ações de capacitação para o desenvolvimento de competências transversais de servidores dos SAEs da UFFS, não houve participantes, haja vista que a proposição foi realizada pelo próprio autor.

Marconi e Lakatos (2003) explicam que além de caracterizar a pesquisa, é importante que o pesquisador detalhe de que forma a metodologia será aplicada, bem como as técnicas de coleta e análise de dados utilizadas visando o alcance dos objetivos propostos para o estudo. Para tanto, o próximo tópico abordará as técnicas utilizadas neste estudo para a coleta de dados.

### 3.3 COLETA DE DADOS

Nesta seção serão apresentadas as técnicas de coleta de dados utilizadas a fim de alcançar os objetivos propostos para este estudo. Para tanto, o Quadro 12 apresenta a relação entre os objetivos específicos e as técnicas utilizadas para a coleta de dados.

Quadro 12 - Relação entre objetivos específicos e técnicas de coleta de dados

<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Técnicas de coleta de dados</b>
a) Conhecer as ações e programas de desenvolvimento de pessoas realizados na UFFS	Pesquisa documental Entrevistas semiestruturadas (Apêndices A e C)
b) Identificar as competências organizacionais da UFFS	Pesquisa documental Entrevistas semiestruturadas (Apêndice B)
c) Mapear as competências transversais de servidores dos SAEs da UFFS	Entrevistas semiestruturadas e questionário (Apêndices C e D)
d) Propor ações de capacitação para o desenvolvimento de competências transversais de servidores dos SAEs da UFFS	Pesquisa documental

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Para atender ao primeiro objetivo específico, que buscou conhecer as ações e programas de desenvolvimento de pessoas realizados na UFFS, realizou-se entrevista semiestruturada com o diretor de desenvolvimento de pessoal, da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGESP) da Instituição. A escolha desta diretoria deu-se em virtude do seu papel estratégico com o desenvolvimento de pessoal na Instituição, pois a DDP<sup>1</sup> tem a prerrogativa de organizar, planejar, controlar, executar, definir e construir políticas na área de desenvolvimento de pessoal

---

<sup>1</sup>Diretoria de Desenvolvimento de Pessoal (DDP). Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/gestao-de-pessoas/diretoria-de-desenvolvimento-de-pessoal>>. Acesso em: 09/08/2023.

na UFFS. O roteiro da entrevista está disponível no Apêndice A - Roteiro de entrevista com a Direção de Desenvolvimento de Pessoal da UFFS.

A entrevista, que ocorreu à distância, foi realizada com o objetivo de conhecer as ações e programas de desenvolvimento de pessoas institucionalizadas na UFFS. Na oportunidade também buscou-se compreender se a Instituição possui a gestão por competências implantada em algum de seus processos de gestão de pessoas e os desafios percebidos pelo entrevistado.

Além da entrevista semiestruturada, foram coletados dados secundários em documentos institucionais, como relatórios anuais de gestão, publicados anualmente desde 2010, quando a UFFS entrou em funcionamento (UFFS, 2018; 2019c; 2020; 2021; 2022; 2023a). A pesquisa documental objetivou averiguar dados relacionados às ações e programas de desenvolvimento de pessoas realizados na UFFS que pudessem complementar a análise dos dados obtidos a partir da entrevista com o Diretor de Desenvolvimento de Pessoal.

Para atender ao segundo objetivo específico, que buscou identificar as competências organizacionais da UFFS, primeiramente foram coletados dados secundários junto ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFFS (UFFS, 2019a). Com isso, foi possível identificar os elementos estratégicos da UFFS, como missão, princípios, finalidades e objetivos institucionais

A análise documental possibilitou a inferência das competências organizacionais da UFFS, que posteriormente compuseram o roteiro de entrevista com os Diretores de *Campus*. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os diretores dos seis *campi* da UFFS, individualmente, nos meses de junho e julho, à distância<sup>2</sup>, a fim de validar as competências organizacionais identificadas na análise documental, com base na percepção dos gestores. Para tanto, os Diretores de *Campus* foram convidados a avaliar as competências organizacionais inferidas, expressando sua percepção acerca delas. O roteiro utilizado para balizar as entrevistas está disponível no Apêndice B – Roteiro de entrevista com Diretores de *Campus*.

Na sequência, a fim de atender ao terceiro objetivo específico – mapear as competências transversais dos servidores dos SAEs, a etapa de coleta de dados constituiu-se em duas etapas. Na primeira, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as chefias dos Setores de Assuntos Estudantis de quatro *campi* da UFFS, que ocorreram individualmente nos meses de julho e agosto. O roteiro da entrevista está disponível no Apêndice C - Roteiro de entrevista com as chefias dos Setores de Assuntos Estudantis da UFFS.

---

<sup>2</sup> Utilizou-se a ferramenta Google Meet, disponível no *link*: <<https://meet.google.com/?pli=1>>.

Inicialmente, as chefias dos SAEs foram convidadas a elencar os conhecimentos, habilidades e atitudes de natureza transversal que consideravam necessários para a realização das atribuições dos Setores de Assuntos Estudantis, com base nas atribuições dos SAEs dispostas na Política de Assistência Estudantil da UFFS. Em um segundo momento das entrevistas, buscou-se conhecer a percepção das chefias sobre as ações e programas de desenvolvimento de pessoas atualmente implementados na UFFS.

Com base nos discursos das chefias e nas competências organizacionais da UFFS a desenvolver, foram inferidos os indicadores de competências transversais requeridas aos servidores dos SAEs da Instituição. Na sequência, estes indicadores foram utilizados para a construção do questionário<sup>3</sup> de validação.

Primeiramente, o questionário foi submetido a um pré-teste, realizado por Chefia B em razão do seu maior tempo na função de chefia em relação às demais. Após a realização dos ajustes necessários, o questionário foi enviado ao e-mail institucional de todos os servidores lotados nos SAEs, o qual está disponível no Apêndice D - Questionário de validação de competências transversais e identificação de lacunas.

O questionário, construído com o objetivo de validar os indicadores de competências transversais inferidos, foi composto por duas etapas: na primeira os participantes avaliaram os indicadores e atribuíram a cada um o grau em que são requeridos para o trabalho nos SAEs; na segunda, atribuíram o grau de domínio de cada indicador em seu trabalho no setor. A escala utilizada para a avaliação foi a Likert de 5 pontos, onde 1 representava pouco relevante e 5 representava muito relevante.

De modo a atender ao quarto e último objetivo específico – propor ações de capacitação para o desenvolvimento de competências transversais de servidores dos SAEs da UFFS, realizou-se pesquisa documental aos Planos de Desenvolvimento de Pessoas (PDP) da UFFS (2023b) e demais Instituições federais de ensino situadas no estado de Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2023), Instituto Federal Catarinense (IFC, 2023) e Instituto Federal de Santa Catarina<sup>4</sup> (IFSC).

A análise visou à identificação das necessidades de desenvolvimento presentes nestes documentos que pudessem ser convertidas em ações de capacitação para compor a proposta a

---

<sup>3</sup> Utilizou-se a ferramenta Google Formulários, disponível em: <<https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>>.

<sup>4</sup> Para acessar o PDP do IFSC foi necessário solicitar a autorização de acesso à Diretoria de Gestão de Pessoas do órgão. Disponível em: <<https://linkdigital.ifsc.edu.br/2023/01/31/pdp-2023-ja-pode-ser-consultado-pelos-servidores/>>.

ser elaborada para desenvolver as competências transversais que apresentaram lacunas na etapa de mapeamento de competências.

Além das técnicas de coleta dos dados, é importante delimitar quais técnicas foram utilizadas para analisar os dados coletados e responder às questões de pesquisa. A seção a seguir apresenta uma descrição dos instrumentos de análise de dados utilizados nesta pesquisa.

### 3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Teixeira (2003) explica que a análise dos dados, enquanto etapa do processo de investigação científica, mostra-se relevante em estudos organizacionais ao tentar identificar especificidades que podem resultar em um melhor e maior entendimento acerca das temáticas estudadas. Para tanto, torna-se importante que o pesquisador delimite as técnicas utilizadas para analisar os dados coletados em sua pesquisa.

Assim, inicialmente, cabe delimitar que o método empregado na análise dos dados desta pesquisa é o dedutivo, que segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 27) é o método em que, em sua análise, o pesquisador parte de enunciados gerais para o particular, e “a partir de princípios, leis ou teorias consideradas verdadeiras e indiscutíveis prediz a ocorrência de casos particulares com base na lógica”. Para tanto, parte-se do pressuposto de que os servidores que atuam nos SAEs apresentam lacunas de competências transversais, o que, se confirmado, requer que sejam pensados caminhos para o desenvolvimento destas competências.

De maneira geral, os dados coletados de forma qualitativa foram analisados com a utilização da técnica de análise de conteúdo, que para Mozzato e Grzybovski (2011) constitui-se como uma das técnicas mais utilizadas em pesquisas no campo da Administração no Brasil.

Para Vergara (2015, p. 10), “o procedimento básico da análise de conteúdo refere-se à definição de categorias pertinentes aos propósitos da pesquisa”. Nesse sentido, foram estabelecidas categorias para operacionalizar as análises de conteúdo, com vistas ao alcance dos objetivos deste estudo.

A relação entre objetivos específicos e categorias de análise utilizadas nesta pesquisa é apresentada no Quadro 13.

Quadro 13 - Relação entre objetivos específicos, técnicas de análise de dados e categorias de análise

<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Técnicas de análise de dados</b>	<b>Categorias de análise</b>
a) Conhecer as ações e programas de desenvolvimento de pessoas realizados na UFFS	Análise de conteúdo	Ações e programas de desenvolvimento de pessoas realizadas na UFFS
b) Identificar as competências organizacionais da UFFS	Análise de conteúdo	Competências organizacionais em desenvolvimento Competências organizacionais a desenvolver
c) Mapear as competências transversais dos servidores dos SAEs da UFFS	Análise de conteúdo Estatística descritiva	Indicadores de competências transversais requeridas aos servidores dos SAEs Indicadores de competências transversais apresentadas por servidores dos SAEs Lacunas dos indicadores de competências transversais dos servidores dos SAEs
d) Propor ações de capacitação para o desenvolvimento de competências transversais de servidores dos SAEs da UFFS		Ações de capacitação para o desenvolvimento de competências transversais de servidores dos SAEs

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Em relação ao primeiro objetivo específico, estabeleceu-se como categoria de análise as ações e programas de desenvolvimento de pessoas realizadas na UFFS. Para tanto, fez-se uso da técnica de análise de conteúdo para analisar as falas proferidas pelo Diretor de Desenvolvimento de Pessoal da UFFS durante a entrevista, assim como para analisar os discursos das chefias dos SAEs em resposta às questões abordadas na entrevista. Além disso, a técnica de análise de conteúdo também foi utilizada para a interpretação dos dados coletados em documentos institucionais, como relatórios anuais de gestão da Instituição, permitindo analisar a evolução das ações e programas de desenvolvimento no contexto da UFFS.

A fim de atender ao segundo objetivo específico, que visou identificar as competências organizacionais da UFFS, aplicou-se a técnica de análise de conteúdo aos discursos dos entrevistados. Primeiramente, cabe mencionar que as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, de modo a facilitar a análise pelo autor.

Para a análise das respostas proferidas pelos Diretores de *Campus* às questões, aplicou-se a técnica de análise de conteúdo aos discursos dos entrevistados com o intuito de identificar padrões e categorizar as competências organizacionais em “em desenvolvimento” e “a desenvolver”, constituindo-se, portanto, como categorias de análise.

Para a categorização das competências organizacionais, optou-se por classificá-las com base no critério de maioria. Deste modo, as competências aqui validadas como “em desenvolvimento” são as que obtiveram quatro ou mais discursos com percepções favoráveis, ou seja, quatro ou mais discursos com relatos similares a “essa é uma competência que a gente tem exercido de forma satisfatória”, “eu acho que a universidade tem cumprido a contento” e “sim, isso está sendo feito plenamente”. Em contrapartida, as competências categorizadas como “a desenvolver” são as que obtiveram o maior quantitativo relatos desfavoráveis, similares a “isso aqui é uma dificuldade, viu?”, “eu não coloco como sendo uma meta atingida” e “rapaz, a gente não faz isso não”.

Já para o alcance do terceiro objetivo específico, que buscou mapear as competências transversais de servidores dos SAEs, fez-se uso da análise de conteúdo e da estatística descritiva. Primeiramente, aplicou-se a análise de conteúdo aos discursos das chefias dos SAEs, a fim de identificar quais conhecimentos, habilidades e atitudes são importantes, na percepção dos entrevistados, para o trabalho dos servidores no cumprimento das atribuições dos SAEs.

Deste modo, foi possível inferir os indicadores de competências transversais e, a partir disso, elaborar o questionário a ser utilizado para averiguar em que medidas estes indicadores são requeridos e apresentados. Para tanto, os servidores dos SAEs os avaliaram em escala Likert de 5 pontos sob duas perspectivas: grau de importância e grau de domínio. Após a etapa de coleta, os dados coletados foram transferidos para uma planilha eletrônica, a fim de facilitar a análise.

Com o uso de técnicas de estatística descritiva, calcularam-se as médias e modas<sup>5</sup> dos graus de importância e de domínio atribuídos a cada indicador de competências transversais investigado no questionário. De acordo com Lakatos e Marconi (2007), os dados coletados quantitativamente são apresentados de forma bruta, sendo necessária a aplicação de técnicas de estatística para seu arranjo, análise e compreensão.

A partir do cálculo das médias e modas de importância, foi possível identificar quais indicadores foram avaliados com maior importância, enquanto o cálculo das médias e modas dos graus de domínio mostraram quais foram avaliados com maior domínio, na percepção dos próprios servidores dos SAEs. Em síntese, a diferença entre a média de importância e a média de domínio representa a lacuna da competência, indicando que há a necessidade de desenvolvê-la.

---

<sup>5</sup> A moda é o valor que aparece com maior frequência em um conjunto específico de dados (Spiegel, 1976). Aqui, representa o grau atribuído pelo maior número de participantes a cada indicador de competência transversal.

Nesse sentido, para atender ao quarto e último objetivo específico deste estudo, propõe-se um conjunto de ações de capacitação para o desenvolvimento das competências que apresentaram lacunas com graus acima a zero.

Primeiramente, os indicadores foram agrupados em oito categorias, sendo que sete destas são denominadas competências transversais de um setor público de alto desempenho, levantadas pela ENAP (2021), quais sejam: resolução de problemas com base em dados, foco nos resultados para os cidadãos, mentalidade digital, comunicação, trabalho em equipe, orientação por valores éticos e visão sistêmica. Além destas, definiu-se uma oitava categoria, denominada Institucional.

Para a proposição das ações de capacitação, buscou-se os cursos disponíveis no acervo da Escola Virtual de Governo<sup>6</sup> (EVG), tendo sido analisados os títulos e descrições dos cursos para verificar se apresentavam relação com alguma competência transversal a ser desenvolvida. Além destes, realizou-se análises documentais aos Planos de Desenvolvimento de Pessoas (PDP) da Instituição estudada e de outras instituições federais de ensino situadas no estado de Santa Catarina, a saber: UFSC, IFSC e IFC.

As análises aos PDP objetivaram conhecer as necessidades de desenvolvimento elencadas nos PDP e identificar aquelas que apresentassem correlação com as competências transversais a serem desenvolvidas por servidores dos SAEs da UFFS. Por fim, as necessidades de desenvolvimento pertinentes foram transformadas em ações de capacitação em formato de cursos, minicursos, palestras e oficinas.

### 3.5 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Como limitações, delimita-se que esta pesquisa compreende somente as etapas de mapeamento de competências e de captação e desenvolvimento de competências do processo de gestão por competências. A etapa de elaboração da estratégia organizacional foi suprimida pois estas informações já estavam delimitadas em documentos da Instituição estudada. Além disso, a etapa de acompanhamento e avaliação, assim como retribuição, não fizeram parte do escopo deste estudo, tornando-se recomendações para estudos futuros.

Delimite-se ainda que, por tratar-se de uma pesquisa de corte temporal, a análise de dados compreende a percepção dos servidores que atuavam nos SAEs no mês de agosto de

---

<sup>6</sup>Catálogo de cursos da Escola Virtual de Governo (EVG). Disponível em: <<https://www.escolavirtual.gov.br/catalogo>>. Acesso em: 25 set. 2023.

2023. Deste modo, a elaboração da proposta de capacitação fundamenta-se nas lacunas de competências identificadas com a participação destes servidores.

Ademais, é importante mencionar que as competências se tornam obsoletas e se renovam periodicamente, o que requer dos servidores e da Instituição a contínua revisão de suas competências com o objetivo de acompanhar as transformações que perpassam o contexto organizacional.

## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados e analisados os resultados alcançados com o desenvolvimento deste estudo. A primeira seção aborda breves considerações sobre a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). A segunda seção traz uma visão geral do desenvolvimento de pessoas na UFFS, com uma subseção que aborda o desenvolvimento de pessoas nos Setores de Assuntos Estudantis (SAEs). Na sequência são apresentadas as competências organizacionais em desenvolvimento e a desenvolver. A seção seguinte trata das competências transversais requeridas, apresentadas e as lacunas de competências transversais. Por fim, a última seção apresenta a proposta com ações de capacitação para o desenvolvimento de competências transversais.

### 4.1 A UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL: BREVES CONSIDERAÇÕES

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC) com sede no município de Chapecó, no estado de Santa Catarina. Além do *campus* Chapecó, os demais *campi* da Instituição estão presentes nos municípios de Cerro Largo, Erechim e Passo Fundo, no estado do Rio Grande do Sul, e nos municípios de Laranjeiras do Sul e Realeza, no estado do Paraná (UFFS, 2019a).

O contexto de criação da UFFS remete à expectativa já antiga de uma universidade federal na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul, até que, em 2005, entidades públicas, ONGs e movimentos sociais uniram-se e criaram o Movimento Pró-Universidade Federal (UFFS, 2019a).

O objetivo inicial era a criação de três universidades distintas, uma no Paraná, uma em Santa Catarina e uma no Rio Grande do Sul. No entanto, a proposta não obteve adesão dos órgãos oficiais, o que culminou na constituição de um grupo de trabalho para elaborar a proposta de criação de uma universidade multicampi, presente nos três estados (UFFS, 2019a).

O projeto de uma universidade multicampi, democrática e popular chegou ao Congresso Nacional, foi aprovado e teve, a partir daquele momento, a participação integrada do Ministério da Educação para estudar a criação da referida Universidade (UFFS, 2015).

O processo de criação da UFFS aconteceu em meio a um cenário político favorável à expansão da educação superior no Brasil, pois um dos objetivos do governo era a interiorização da educação superior, como forma de combater o desequilíbrio no desenvolvimento regional.

Assim, a criação da UFFS convergiu com os interesses governamentais e da sociedade organizada, pois o perfil institucional, missão, objetivos e área de atuação acadêmica da UFFS encontraram forte aderência às reivindicações dos atores regionais que a idealizavam (UFFS, 2019a).

O contexto da educação superior na região naquela época era marcado pela presença de instituições privadas e comunitárias, o que resultava no acesso excludente à graduação e pós-graduação, além da litoralização, êxodo rural e conseqüentemente a concentração de renda. Com a implantação de uma universidade com as características da UFFS, buscava-se a transformação regional por meio da inclusão da população historicamente excluída do campo e da cidade, com formação cidadã de profissionais aptos a ingressarem no mercado de trabalho e contribuírem com as demandas regionais e nacionais (UFFS, 2019c).

Nesse sentido, o MEC constituiu a Comissão de Projetos de criação da Universidade, formada por integrantes do Movimento Pró-Universidade, técnicos do ministério, representantes da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Até que em 2007, em solenidade com a presença do então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, políticos, representantes de movimentos sociais e do Movimento Pró-Universidade Federal, que o Ministro da Educação deu a palavra oficial e anunciou a criação de uma universidade na região Grande Fronteira do Mercosul (UFFS, 2015).

Como a Fronteira Mercosul foi historicamente desassistida pelo Poder Público no tocante ao acesso à educação superior, os *campi* da Universidade foram instalados estrategicamente e o nome da Instituição foi escolhido para representar os anseios que motivaram sua criação. Assim, definiu-se que a Instituição se chamaria Universidade Federal da Fronteira Sul e seria instalada nas regiões noroeste do Rio Grande do Sul, sudoeste do Paraná e oeste de Santa Catarina (UFFS, 2015, 2019a).

Em 2009, foi criada a Comissão de Implantação, presidida pelo professor Dilvo Ristoff, incentivador do projeto que se tornaria a UFFS, e docente da UFSC, Instituição tutora designada pelo MEC (UFFS, 2019a).

Legitimada como instituição pública por meio da Lei nº 12.029, de 15 de setembro de 2009, a criação da UFFS foi vista como uma conquista resultante do empenho do Movimento Pró-Universidade Federal, constituído por organizações não governamentais (ONG), lideranças municipais e grupos de municípios, igrejas e movimentos sociais, desde 2005 (UFFS, 2019<sup>a</sup>; Brasil, 2009).

No processo de implantação da UFFS,

conduzido pela gestão pro tempore, o trabalho era consolidar sonhos, metas e objetivos traçados pelo Movimento Pró-Universidade. Os desafios enfrentados e transpostos foram pertinentes à Instituição que se pretende multi: multicampi, multicultural, multi-diversificada, multi-étnica, multi-facetada (UFFS, 2015, p. 12).

Implantar uma universidade requer que sejam criados e colocados em funcionamento os cursos de graduação e toda a estrutura necessária para possibilitar a concretização das atividades-fim da Instituição. Foram diversos os esforços direcionados para a implantação da universidade, e em 2010, a UFFS abriu as portas para seus primeiros servidores e estudantes (UFFS, 2015).

O primeiro concurso público para seleção de servidores docentes e técnico-administrativos foi realizado por meio de edital lançado em 2009, para ingresso dos nomeados no primeiro semestre de 2010. Já para selecionar os primeiros estudantes, o processo seletivo da UFFS recebeu 11.200 candidatos inscritos para 2.160 vagas em 38 cursos de graduação, entre licenciaturas e bacharelados, ofertados, inicialmente, em cinco *campi* (UFFS, 2011; 2019a).

A UFFS foi idealizada para ser uma instituição pública, popular e gratuita, e desde o seu primeiro processo seletivo, favoreceu o ingresso de estudantes egressos da rede pública de ensino. Atualmente, a política de ingresso garante a reserva de 90% das vagas para estudantes que cursaram o ensino médio exclusivamente em escola pública (UFFS, 2019a).

Deste modo, a identidade da UFFS apresenta características enraizadas em seu processo e propósito de criação, como pode-se verificar em seus elementos estratégicos. O Plano de Desenvolvimento Institucional (2019-2023) da UFFS dispõe que a missão da Instituição está pautada em três frentes:

- a) Assegurar o acesso à educação superior como fator decisivo para o desenvolvimento da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul, a qualificação profissional e a inclusão social;
- b) Desenvolver atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, buscando a interação e a integração das cidades e dos estados que compõem a Grande Fronteira do Mercosul e seu entorno;
- c) Promover o desenvolvimento regional integrado, condição essencial para a garantia da permanência dos cidadãos graduados na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul e a reversão do processo de litoralização hoje em curso (UFFS, 2019a, p. 32).

Em relação à estrutura administrativa, a UFFS é organizada em órgãos superiores, intermediários e de base, com funções deliberativas e administrativas (UFFS, 2015). Os órgãos superiores da UFFS podem ser visualizados na Figura 9.

Figura 9 - Órgãos Superiores da UFFS



Fonte: UFFS (2020)

No nível superior, figuram o Conselho Universitário (CONSUNI), órgão máximo da UFFS, com função normativa, deliberativa e recursal, e a Reitoria, com função executiva, juntamente com seus órgãos suplementares: Pró-Reitorias (Administração e Infraestrutura, Planejamento, Graduação, Pesquisa e Pós-Graduação, Extensão e Cultura, Gestão de Pessoas, e Assuntos Estudantis), Gabinete do Reitor, Secretarias Especiais (de Obras, de Laboratórios, e de Tecnologia da Informação), Assessorias e Diretoria de Comunicação Social.

O Conselho Estratégico Social é um órgão consultivo e tem como objetivo “contribuir com o desenvolvimento da UFFS como instituição de educação superior pública e popular, inserida regionalmente e comprometida com a produção e a disseminação de conhecimentos social e ambientalmente relevantes” (UFFS, 2015, Art. 46).

No nível intermediário, encontram-se o Conselho de *Campus*, com função consultiva e deliberativa, e a Direção de *Campus*, de natureza executiva. Os órgãos de base, por sua vez, são constituídos por Unidades Acadêmicas dos cursos de graduação e pós-graduação, representadas por suas coordenações e colegiados. Os Conselhos Comunitários, por sua vez, representam a participação da comunidade nos espaços de decisão no âmbito dos *campi* (UFFS, 2016). A hierarquia dos órgãos intermediários e de base da UFFS é representada na Figura 10.

Figura 10 - Órgãos Intermediários e de Base da UFFS



Fonte: UFFS (2020)

Na pós-graduação, a Instituição começou as atividades em 2011 com a oferta de sete cursos de especialização *lato sensu*. Em 2012 iniciaram as atividades do primeiro mestrado, em Estudos Linguísticos. O primeiro doutorado próprio da UFFS, também em Estudos Linguísticos, foi aprovado em 2020 e começou a ser ofertado em 2021. Atualmente, a UFFS oferta especializações, residências médicas e multiprofissional, 16 cursos de mestrados e 1 de doutorado. Ressalta-se que em 2023 a UFFS obteve a aprovação de outros três programas de doutorado e de mais um mestrado (UFFS, 2019a, 2023a).

Assim como o Ensino e Pesquisa, a UFFS concebe a Extensão como processo acadêmico-pedagógico, desenvolvidos com o objetivo de formar pessoas e gerar conhecimento. As ações de Extensão da UFFS são pautadas no compromisso com a transformação social, visando a troca de saberes, em que a universidade contribui com a comunidade ao oferecer o conhecimento acadêmico e aprende com o saber popular destas comunidades. Em 2022, por exemplo, as ações de Extensão e Cultura da UFFS beneficiaram 26.384 pessoas (UFFS, 2019a, 2023a).

De acordo com dados do último relatório de gestão da UFFS, com dados do ano de 2022, a Instituição possuía naquele ano 53 cursos de graduação, com cerca de 8.900 estudantes matriculados nos seis *campi*. Destes, a maioria é constituída de egressos de escolas públicas, haja vista as características identitárias da UFFS: ser uma instituição de educação superior pública e popular (UFFS, 2023a).

Essas características resultam em desafios para a universidade na garantia da efetiva inclusão dos estudantes no processo educacional, assim como na permanência dos estudantes com progresso formativo. Os índices apontam que os cursos de graduação da UFFS têm enfrentado problemas relacionados à evasão, ocasionados por fatores como deficiências na formação durante a Educação Básica, condições sociais e econômicas dos estudantes, assim como o cenário econômico e seus impactos nas perspectivas de inserção no mercado de trabalho, entre outros fatores que influenciam o desempenho acadêmico e a permanência dos estudantes na Universidade (UFFS, 2023a).

Diante das características da UFFS abordadas, cabe conhecer as ações da UFFS voltadas ao desenvolvimento profissional de seus servidores, que visam prepará-los para superar os desafios inerentes ao dia a dia de uma organização tão complexa como a Universidade, ao mesmo tempo em que a Instituição consiga alcançar suas metas e objetivos estratégicos.

## 4.2 DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS NA UFFS: UMA VISÃO GERAL

Para Dutra (2004), quando a organização se desenvolve, ela desenvolve também as pessoas, e quando as pessoas se desenvolvem, desenvolvem também a organização. Nesse contexto, o desenvolvimento profissional dos servidores públicos faz-se necessário frente à necessidade de as organizações aumentarem a capacidade de executar as políticas públicas de maneira mais efetiva.

No contexto da Universidade Federal da Fronteira Sul, a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGESP) é a unidade organizacional responsável por realizar a gestão funcional do quadro de pessoal da Instituição, que é composto de servidores da carreira Técnico-administrativa em Educação, de nível médio e superior, e da carreira de Professor do Magistério Superior, além de professores substitutos e estagiários.

O organograma da PROGESP é constituído pelo Pró-reitor e por três diretorias – Diretoria de Administração de Pessoal, Diretoria de Atenção à Saúde do Servidor e Diretoria de Desenvolvimento de Pessoal. Dentre as três, a Diretoria de Desenvolvimento de Pessoal (DDP) é a responsável por organizar, planejar, controlar, executar, definir e construir políticas de gestão na área de desenvolvimento de pessoas. Os setores que constituem a DDP são o Departamento de Capacitação, Divisão de Avaliação e Carreira, Serviço Especial de Acompanhamento da Carreira e Serviço Especial de Avaliação de Desempenho (UFFS, 2023a).

Assim como mencionado no capítulo que aborda o problema de pesquisa deste estudo, a UFFS reconhece em seus objetivos institucionais a importância do desenvolvimento profissional contínuo de seus servidores e percebe este ideal como fator determinante para o alcance da excelência institucional. Deste modo, buscou-se entender de que maneira a UFFS está promovendo o desenvolvimento profissional dos servidores que compõem seu quadro de pessoal. Neste caso, especialmente dos técnico-administrativos em educação, carreira à qual pertencem os servidores lotados nos Setores de Assuntos Estudantis (SAE), que são as unidades organizacionais aqui estudadas.

Para tanto, a fim de conhecer as ações de desenvolvimento de pessoas realizados na UFFS, foi convidado a conceder uma entrevista o Diretor de Desenvolvimento de Pessoas da Instituição. Ao iniciar a entrevista, o diretor relatou que atua na PROGESP há mais de dez anos e ocupa o cargo de diretor da DDP desde maio de 2023, apesar de já ter experiências anteriores no cargo, substituindo a diretora anterior em seus afastamentos.

Assim, buscando compreender como a temática central deste estudo está inserida na gestão de pessoas da UFFS, questionou-se ao Diretor de Desenvolvimento de Pessoal de que maneira a gestão por competências está sendo abordada na Instituição, o qual relatou que

[...] ela não foi implementada, hoje ela tá somente no planejamento para que a gente possua. Nós não temos nada definido de quando a gente vai iniciar os trabalhos de implementação, ou seja, a gente sabe que a gente precisa fazer, mas por questões de falta de pessoal dentro da instituição, até hoje a gente não conseguiu trabalhar com essa temática. [...] o principal desafio na implementação é a própria falta de pessoal, do que nós temos dentro da instituição, e na própria gestão de pessoas. A gente é uma equipe pequena, por exemplo, na área de desenvolvimento de pessoal, é uma equipe pequena para que se tenha que pensar e implementar isso, que de certa forma é um trabalho bem complexo de se fazer para que se implemente a gestão por competências né (DDP).

Verifica-se que, embora seja percebida a importância de se adequar à gestão por competências, isso ainda não foi possível na UFFS. Além disso, o entrevistado menciona a falta de pessoal como um dos fatores dificultadores para o avanço nesta temática.

Sousa *et al.* (2021) afirma que se faz importante a adoção da gestão por competências em instituições de ensino superior devido ao papel formador destas organizações e sugere que a abordagem das competências seja incorporada a todo o processo de gestão de pessoas, desde o recrutamento e seleção até a avaliação de desempenho. Isso reflete na necessidade de contar, no caso das organizações públicas, com servidores capacitados nas competências requeridas ao pleno exercício das atribuições pertinentes aos seus cargos e setores, assim como para o alcance dos objetivos institucionais.

O entrevistado complementa que a complexidade envolvida na implantação da gestão por competências também é um dos fatores que dificultam a adoção deste sistema na UFFS, assim como a carência em estruturas de tecnologia da informação, que poderiam auxiliar nesse processo:

Não é um programa tão simples de se implementar, é um processo bem complexo, porque por exemplo, a instituição ela tem as atividades, elas são muito dinâmicas e muito diferentes, então são muitas áreas que nós temos na universidade e para implementar isso não é muito fácil não. Eu vejo também que nós precisamos de condições favoráveis, sistemas que possam fazer as atividades. Nós trabalhamos muito com controles manuais, que são planilhas eletrônicas, e embora a gente esteja implantando um sistema integrado, mesmo assim nós temos muitos relatórios que nós não temos condições de visualizar, por exemplo, gráficos que têm informação mais rápida, ou processos mais simples, sistemas que possam simplificar a vida do servidor (DDP).

A partir do relato do entrevistado, confirma-se que a dificuldade encontrada pela Instituição para implementar a gestão por competências converge com os resultados de uma

pesquisa realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Com a pesquisa, realizada no âmbito da gestão de pessoas na administração pública brasileira, concluiu-se que poucos órgãos públicos no Brasil têm conseguido implantar o sistema de gestão com enfoque nas competências, pois este modelo enfrenta entraves relacionados à cultura e à robusta estrutura legalista do serviço público brasileiro (OCDE, 2010).

Esta característica burocrática do serviço público brasileiro resulta em entraves aos órgãos públicos na adequação de seus processos de gestão de pessoas ao modelo por competências. Como exemplo disso, analise-se o anexo ao Ofício Circular nº 015/2005 da Coordenação Geral de Gestão de Pessoas do Ministério da Educação, enviado aos dirigentes de gestão de pessoas das instituições federais de ensino, o qual contempla a descrição dos cargos técnico-administrativos em educação.

Verifica-se que tais descrições não mais refletem a realidade de trabalho atual dos servidores, haja vista que o contexto de trabalho nas organizações públicas à época exigia um determinado conjunto de competências para as atividades realizadas. Todavia, considerando a necessidade de mapear as competências continuamente, dada a sua natureza de renovação constante. Torna-se importante, deste modo, que as atribuições dos servidores técnico-administrativos em educação também sejam revistas de tempos em tempos, de maneira cíclica, em um processo contínuo de desenvolvimento.

Em relação às ações de desenvolvimento de pessoal implementadas na UFFS, o entrevistado relatou que há dois principais programas: o Plano de Educação Formal para os Servidores Técnico-Administrativos em Educação (PLEDUCA) e o Plano Institucional de Afastamento para Capacitação Docente (PIACD):

Os programas de desenvolvimento que normalmente a universidade oferta é da educação formal, para fins de saída do servidor, tanto para que ele tenha saída para afastamento integral ou até mesmo para concessão de horas, que não é um afastamento parcial, mas é a concessão de horas, para que ele se qualifique e possa fazer o seu curso. A universidade tem o PLEDUCA, no caso dos técnicos, e dos docentes é o PIACD. Então, para fins de qualificação, esses são os carros-chefes das ações de desenvolvimento do servidor, que é a formação por meio da educação formal [...]. Hoje a universidade ela pode ofertar até 16 horas para que o servidor [técnico-administrativo em educação] possa fazer um programa de mestrado, doutorado, até 16 horas da sua jornada de trabalho. Claro, com exceção ao afastamento integral. Mas a autorização para que ele se desenvolva no horário de trabalho é um incentivo a ele poder se aprimorar (DDP).

O PLEDUCA, programa relatado pelo entrevistado, foi institucionalizado em 2014 com a finalidade de incentivar a participação de servidores técnico-administrativos em

educação (STAE) em cursos de educação formal. O incentivo institucional reside na possibilidade de o STAE afastar-se do trabalho para participação em cursos de graduação, pós-graduação ou pós-doutorado.

Os objetivos do PLEDUCA são fundamentados, principalmente, no Decreto nº 5.707/2006 (revogado), que instituiu a Política de Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional (Brasil, 2006a):

São objetivos da capacitação na linha de desenvolvimento de educação formal no âmbito da UFFS:

I - melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão (Art. 1º, Decreto nº 5.707/2006);

II - desenvolvimento permanente do servidor (Art. 1º, Decreto nº 5.707/2006; Art. 7º, Decreto nº 5.825/2006);

III - adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos da UFFS, tendo como referência Planos e Programas devidamente aprovados no âmbito do serviço público federal (Art. 7º, Decreto nº 5.825/2006; Art. 1º, Decreto nº 5.707/2006);

IV - racionalização e efetividade dos gastos com capacitação (Art. 1º, Decreto nº 5.707/2006) (UFFS, 2017, Art. 3º).

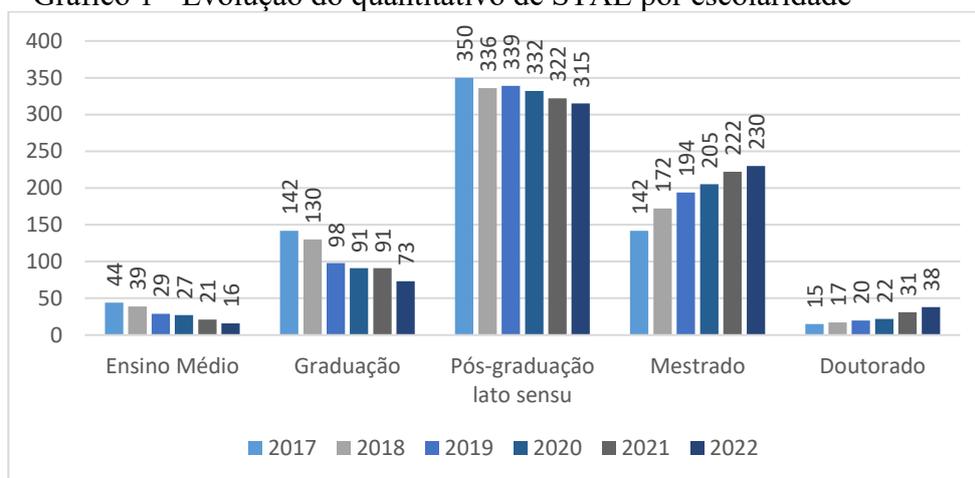
Para operacionalizar o programa, a Instituição publiciza semestralmente o edital com as vagas para afastamento, definidas a partir do cálculo do Banco de Horas para Capacitação (BHCap), que corresponde a 11% do somatório da jornada de trabalho dos servidores técnico-administrativos em educação em efetivo exercício na Instituição, considerando a proporção de servidores dos *campi* e Reitoria (UFFS, 2017).

Para isso, o saldo de horas disponíveis é dividido em duas modalidades de adesão ao programa: 65% do BHCap para a modalidade de concessão de horas, que permite ao servidor o afastamento do trabalho por até 30% de sua carga horária semanal, e 35% para a modalidade de afastamento, que permite ao servidor o afastamento integral do trabalho para participar de cursos de educação formal (UFFS, 2017).

Dados do primeiro Relatório de Gestão da UFFS revelam que em 2010 havia 265 servidores técnico-administrativos lotados na Instituição, mas nenhum possuía o título de doutor e somente 3,77% eram mestres. Ademais, um elevado quantitativo de servidores técnicos ocupantes de cargos de nível médio (40,11%) possuía apenas a qualificação mínima para ingresso no cargo e menos da metade (48,30%) possuía graduação (UFFS, 2011).

Apesar disso, os quantitativos de STAE com ensino médio, graduação e pós-graduação *lato sensu* diminuíram com o passar dos anos. Em contrapartida, o quantitativo de servidores mestres e doutores aumentou, como pode ser verificado no Gráfico 1:

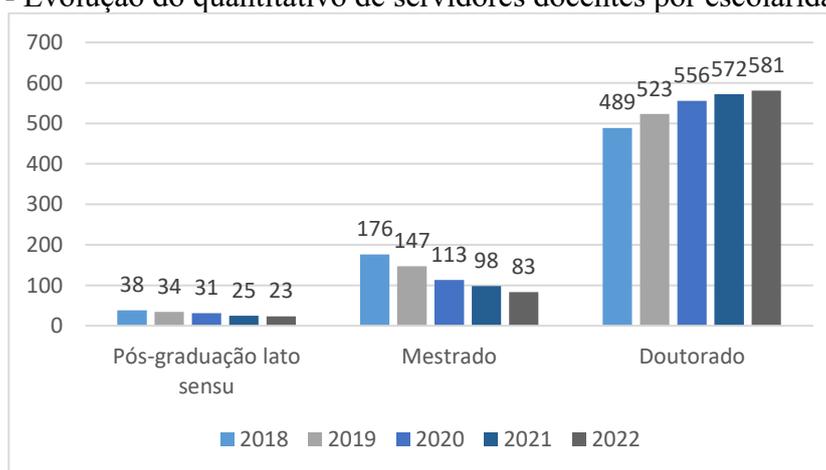
Gráfico 1 - Evolução do quantitativo de STAE por escolaridade



Fonte: UFFS (2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023a)

Em relação aos servidores docentes a evolução segue a mesma tendência, pois, em 2010, a UFFS tinha em seu quadro de pessoal o total de 212 servidores nesta carreira; destes, 28,30% possuíam doutorado; os demais, o título de mestre (UFFS, 2011). Ao analisar os dados dos últimos cinco anos, verifica-se que o quantitativo de docentes com especialização *lato sensu* e mestrado diminuiu, enquanto o número de servidores com doutorado aumentou, como mostra o Gráfico 2:

Gráfico 2 - Evolução do quantitativo de servidores docentes por escolaridade



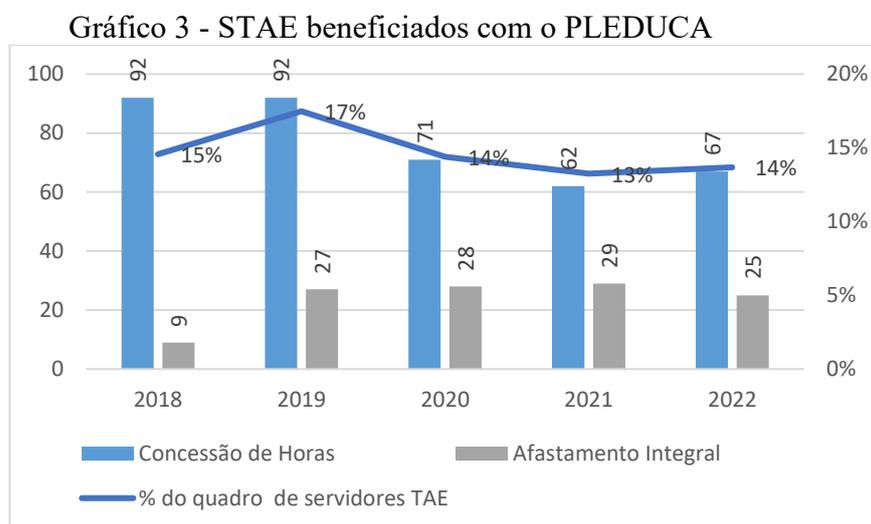
Fonte: UFFS (2019, 2020, 2021, 2022, 2023a)

A evolução da qualificação, especialmente em relação ao aumento no quantitativo de servidores com mestrado e doutorado, pode ser resultante das oportunidades oferecidas pela UFFS com os programas PLEDUCA e PIACD. A possibilidade de afastar-se do trabalho é um

incentivo que pode ser determinante na decisão de cursar ou não uma pós-graduação, haja vista que conciliar o trabalho com os estudos por vezes representa um desafio ao servidor.

Todavia, ao contribuir com o desenvolvimento profissional dos servidores, não somente estes se beneficiam com seu aprimoramento acadêmico, mas também a Instituição e sociedade como um todo, haja vista que se torna fortalecida a base de prestação de serviços públicos mais eficientes.

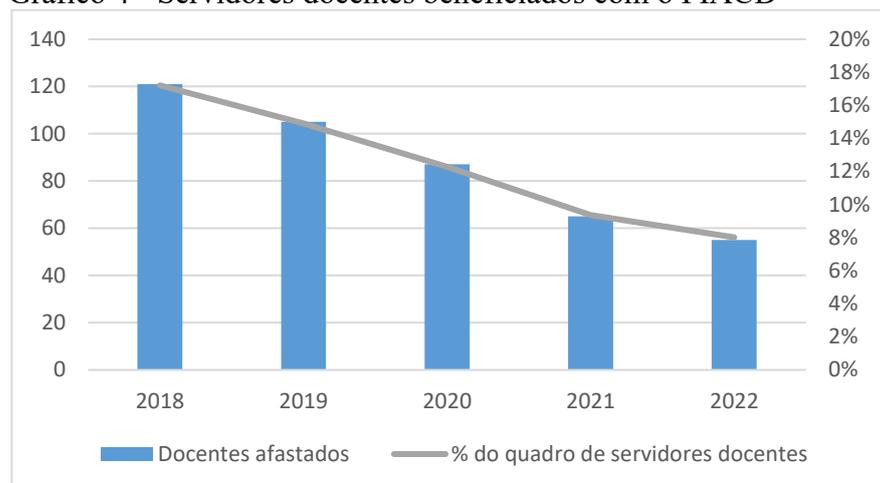
Nesse sentido, o Gráfico 3 demonstra os quantitativos e percentuais de STAE participantes do programa PLEDUCA a cada ano, desde 2018, nas modalidades concessão de horas e afastamento integral.



Fonte: UFFS (2019, 2020, 2021, 2022, 2023a)

O programa PIACD, por sua vez, possibilitou que servidores docentes se afastassem do trabalho para cursar a pós-graduação e pós-doutorado, como pode ser verificado no Gráfico 4, que apresenta o quantitativo de servidores que estavam afastados para formação em cada ano, desde 2018:

Gráfico 4 - Servidores docentes beneficiados com o PIACD

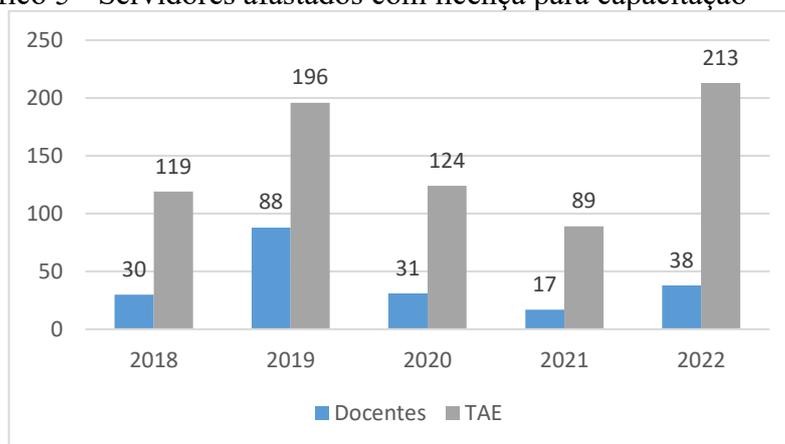


Fonte: UFFS (2019, 2020, 2021, 2022, 2023a)

Verifica-se um declínio na curva do percentual de servidores beneficiados com o PIACD a cada ano. Este declínio pode estar relacionado ao crescente quantitativo de servidores docentes com doutorado, o que resulta em um quantitativo menor de servidores sem o título de doutor e, conseqüentemente, em uma baixa procura para o ingresso ao programa.

Outra oportunidade para os servidores se desenvolverem é a licença para capacitação, que é um período de afastamento concedido ao servidor a cada cinco anos de trabalho, com a respectiva remuneração, por até três meses, para participar de cursos de capacitação profissional (UFFS, 2020). De 2018 a 2022, 945 servidores da UFFS usufruíram deste benefício, como pode ser verificado no Gráfico 5:

Gráfico 5 - Servidores afastados com licença para capacitação



Fonte: UFFS (2019, 2020, 2021, 2022, 2023a)

Para além destas possibilidades, o Diretor de Desenvolvimento de Pessoal da UFFS relatou que a Instituição disponibiliza cursos de línguas estrangeiras aos servidores, sendo que

esta foi uma ação proposta pela Agência de Internacionalização e Inovação Tecnológica (AGIITEC) da UFFS, com o objetivo de contribuir com a promoção da internacionalização da Universidade:

Hoje nós temos cursos de línguas, relacionados à internacionalização da universidade. Esse curso é aberto para qualquer servidor que tenha interesse de fazer, a universidade adquiriu uma licença numa plataforma, pela AGIITEC, que foi a área demandante dessa ação para a internacionalização da universidade. Então não são os próprios servidores que fornecem [o curso] e sim uma plataforma, em que o servidor pode fazer diversas línguas (DDP).

Além dos cursos de línguas, o entrevistado relatou que a Instituição tenta atender, por meio de ações de capacitação, a todas as necessidades de desenvolvimento elencadas no Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP), elaborado anualmente pela Instituição, assim como determina o Decreto nº 9.991/2019 (Brasil, 2019a).

Em vista disso, foi questionado ao entrevistado de que forma a Instituição realiza o levantamento de necessidades de desenvolvimento, o qual relatou que

todo ano é feito um levantamento, nós atendemos à legislação, que a gente faz com base no Decreto 9.991/2019, que instituiu a PNPD. O PDP ele é realizado todo ano, então é feito esse levantamento com toda a Instituição, os servidores fazem, incluem ali as suas necessidades, quais são as necessidades que eles vão buscar para atender a determinada competência, e aí os gestores das unidades, eles vão homologar esse levantamento para cumprir com o PDP. Após isso, esse levantamento é encaminhado para o portal SIPEC, que vai fazer um filtro e também vai verificar junto com a ENAP para que algumas ações transversais a ENAP possa ofertar. A equipe pode se reunir, com os setores, e os servidores podem incluir suas necessidades ali, e aí, por exemplo, ou a equipe ou um determinado servidor precisa de uma determinada ação, qual é a competência que ele precisa para cumprir com determinada atividade? E depois há uma homologação pelos gestores (DDP).

Ao ser questionado se as ações de desenvolvimento realizadas pela UFFS são específicas para setores e cargos ou se são de natureza transversal, o entrevistado explicou que:

Normalmente, as ações que são demandadas elas estão mais relacionadas aos servidores específicos do setor. Até há ações em temas transversais, mas têm outras plataformas que ofertam, por exemplo a ENAP, a ENAP ela oferta muito isso, e para que a universidade possa ofertar cursos transversais ela têm que verificar se a ENAP oferta ou não, ela tem que justificar o recurso gasto em uma ação, onde a ENAP oferta (DDP).

Ao ser questionado de que maneira são planejadas as ações de capacitação para atender às necessidades de desenvolvimento elencadas no PDP, o entrevistado relatou que os setores

podem propor a realização das ações no ano subsequente, desde que tenham sido previstas no levantamento de necessidades de desenvolvimento:

Normalmente são as áreas demandantes que fazem esse planejamento durante o ano. Por exemplo, nós fizemos o levantamento do PDP, né, então todo o levantamento é publicizado, e aí no próximo ano essas ações elas podem ocorrer, como podem não acontecer naquele período [...]. Normalmente o setor propõe o curso, propõe essa ação, mas isso tem que estar relacionado com o que ele previu anteriormente, na necessidade (DDP).

Também foi questionado ao entrevistado se há critérios para selecionar as ações a serem realizadas, que explicou:

quando é feito o PDP, o PDP fica bem grande, é uma quantidade de demandas que vem, que é gigante para atender a toda a universidade. A gente tem uma dificuldade em relação a priorizar essas ações de capacitação, porque são diversas, e a gente não tem uma metodologia dentro da Instituição pra definir quem é prioridade ou não. Então assim, normalmente, quando elas chegam pra nós as demandas, quando os setores solicitam no ano, elas normalmente são atendidas (DDP).

O entrevistado explica que, além de fazer constar as necessidades de desenvolvimento no PDP, as áreas demandantes devem organizar, no ano subsequente, a proposição da ação de capacitação que desejarem realizar e então submeter a proposta à Diretoria de Desenvolvimento de Pessoal, para anuência.

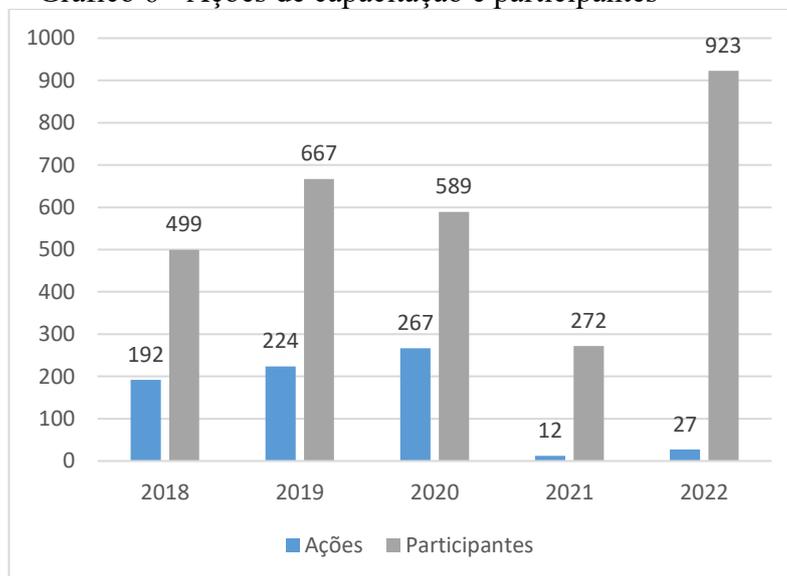
Quando questionado acerca dos critérios para inscrição e participação nas ações de capacitação, o entrevistado relatou que são as áreas demandantes que delimitam o público ao qual a ação de desenvolvimento será direcionada, podendo ou não ser aberto à participação de servidores de outros setores:

Os critérios de inscrição e participação, normalmente estão muito relacionados com a área que demandou aquela ação, certo, por exemplo, se é uma ação muito específica de determinado setor, é determinada atividade, então é a área mesma que realiza quais são os critérios e quais são os servidores que podem fazer isso. Normalmente são os próprios servidores que atuam em determinada atividade, por exemplo num curso muito específico, né? As ações que possa haver mais servidores interessados, normalmente ficam abertos para que mais servidores possam participar (DDP).

Acrescente-se que foram realizadas 722 ações de capacitação na UFFS desde 2018, com a participação de 2.950 servidores em atividades presenciais, à distância, eventos de curta duração, capacitações com ônus para Instituição (com pagamento de inscrição/aquisição, diárias, passagens, transporte) e outros. Destaca-se que os servidores foram contabilizados

tantas vezes quantas participaram, mesmo que em ações diferentes. O Gráfico 6 apresenta o quantitativo de ações de capacitação e quantos servidores participaram em cada ano.

Gráfico 6 - Ações de capacitação e participantes



Fonte: UFFS (2019, 2020, 2021, 2022, 2023a)

Pode-se verificar que houve declínio no número de ações de capacitação realizadas no ano de 2021 em relação aos anteriores, o que pode ser resultado do distanciamento social provocado pela pandemia de COVID-19, restringindo a realização de ações àquelas que fossem possíveis de serem realizadas no formato de educação à distância. Verifica-se que o quantitativo de ações realizadas em 2022 manteve-se próximo ao do ano anterior, enquanto o número de participantes aumentou substancialmente.

Em vista disso, depreende-se que a Instituição tem investido esforços, em alguma medida, para suprir as necessidades de capacitação de seus servidores com vistas ao desenvolvimento profissional do quadro de pessoal. Estas iniciativas, entretanto, não se restringem às ações de capacitação, como perpassam, também, por outras estratégias de desenvolvimento.

Nesse sentido, o entrevistado revela que está sendo implementada uma nova metodologia para avaliar o desempenho dos servidores técnico-administrativos em educação, a qual considera mais completa e eficaz quando comparada ao método utilizado anteriormente:

A gente mudou toda a forma com que o servidor é avaliado. Então hoje nós [...] temos um calendário da avaliação anual, que os servidores participam de uma etapa de planejamento e acompanhamento de um determinado período, em que são listadas as atividades que os servidores irão desempenhar durante o ano, que é a pactuação das

suas atividades. Diferente do que a gente fazia antigamente, que era o memorial descritivo daquilo que já tinha sido feito. Antigamente, a gente fazia e depois informava, agora não, agora a gente planeja aquilo que vai fazer durante o período, e aí para se fazer a avaliação do desempenho, que começa numa segunda etapa. E o servidor é avaliado pela chefia imediata, ele faz a sua autoavaliação, ele avalia a equipe, avalia os colegas do seu setor de lotação e avalia também a chefia imediata. Então essa é a forma que nós vamos fazer a avaliação nesse ano, né, iniciando como um novo formato de avaliação de desempenho. Pactua-se aquelas atividades, planeja-se as atividades e aí depois, na etapa de registro, é feita a avaliação daquilo que foi planejado e daquilo que tá sendo executado (DDP).

O relato do entrevistado evidencia que a UFFS tem buscado aperfeiçoar o processo de avaliação do desempenho de seus servidores, estabelecendo uma metodologia que inclui o servidor em seu próprio processo avaliativo, haja vista a necessidade de planejamento das atividades a serem realizadas no período.

Com base no relato do entrevistado e na Resolução nº 48/2022<sup>7</sup> do Conselho Universitário da UFFS, que normatiza o processo de avaliação de desempenho atual dos servidores técnico-administrativos em educação (STAE), verifica-se que o mesmo ocorre em quatro etapas: 1) planejamento, que se constitui no detalhamento das atribuições do servidor, com base nas atribuições do setor; 2) acompanhamento, que consiste no gerenciamento pela chefia imediata, com a implementação de ações corretivas ou orientações e providências para melhorias; 3) registro, etapa destinada ao preenchimento da avaliação de desempenho do servidor; e 4) análise e feedback dos resultados, que consiste na discussão setorial dos resultados.

A terceira etapa, de preenchimento e registro da avaliação de desempenho, ocorre com a avaliação dos servidores por diversos atores, a depender se o servidor avaliado for STAE ou docente que exerce função gerencial. O Quadro 14 apresenta as avaliações realizadas para cada um destes atores, bem como as dimensões consideradas nas avaliações:

Quadro 14 - Avaliações que cada ator deve realizar e as dimensões a considerar

(continua)

<b>Ator</b>	<b>Avaliação a realizar</b>	<b>Dimensão</b>
Servidor STAE sem função gerencial	Autoavaliação	Conhecimentos; Habilidades; Metas; Comportamentos/Atitudes; Mediadores de Desempenho;
	Avaliação de sua chefia imediata	Comportamentos/Atitudes;

<sup>7</sup> RESOLUÇÃO Nº 48/CONSUNI CAPGP/UFFS/2022. Estabelece as normas para a Avaliação de Desempenho dos servidores integrantes da Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (TAE) e dos Docentes com função gerencial da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicapgp/2022-0048>>.

(conclusão)

<b>Ator</b>	<b>Avaliação a realizar</b>	<b>Dimensão</b>
	Avaliação dos seus pares	Comportamentos/Atitudes;
Servidor STAE e Docente com função gerencial do grupo I <sup>8</sup>	Autoavaliação	Conhecimentos; Habilidades; Metas; Comportamentos/Atitudes; Mediadores de Desempenho;
	Avaliação de sua equipe	Conhecimentos; Habilidades; Metas; Comportamentos/Atitudes;
Servidor STAE e Docente com função gerencial do grupo II <sup>9</sup>	Autoavaliação	Conhecimentos; Habilidades; Metas; Comportamentos/Atitudes; Mediadores de Desempenho;
	Avaliação de sua chefia imediata	Comportamentos/Atitudes;
	Avaliação de sua equipe	Conhecimentos; Habilidades; Metas; Comportamentos/Atitudes;

Fonte: UFFS (2022)

Em que pese a não adequação da gestão por competências aos subsistemas de gestão de pessoas da UFFS, é possível constatar que conhecimentos, habilidades e atitudes, dimensões da competência, são utilizadas como dimensões também na avaliação de desempenho dos servidores. Verifica-se ainda que, na dimensão das atitudes, a avaliação do desempenho é realizada com base no aspecto comportamental dos servidores, o que denota que estes são avaliados também em relação às suas competências de natureza transversal.

Ao ser questionado sobre os planos futuros para aprimorar as ações de desenvolvimento de pessoas, o entrevistado conta que o que a área de gestão de pessoas da UFFS

[..] tem hoje como perspectiva é mesmo a questão de implementar a gestão por competência, que a gente vem, há muito tempo, batendo nisso, mas a gente realmente não conseguiu. Como plano futuro está muito relacionado também à inovação, transformação digital que as instituições precisam atuar nisso, ver o que está acontecendo de inovação e tentar fazer com que isso seja utilizado da melhor forma possível (DDP).

Verificou-se que, embora a gestão por competências não tenha sido objeto de metas no PDI vigente (2019-2023), ela é vista com importância pela UFFS na ótica do entrevistado, assim como o provimento de estruturas tecnológicas que possibilitem a implantação e operacionalização deste modelo na Instituição.

<sup>8</sup> Grupo I – reitor, vice-reitor e diretores de *campus*;

<sup>9</sup> Grupo II – demais gestores: pró-reitores, secretários especiais, chefe de gabinete, auditor chefe, assessores especiais, superintendentes, diretores de unidades organizacionais, coordenadores, chefes de unidades organizacionais, dentre outros.

Para efetivar a implementação da gestão por competências, Canto, Silva e Dalmau (2023) ressaltam a importância de incorporar essa iniciativa no planejamento estratégico do órgão que pretende implementá-la. Contudo, reconhecem que tal medida, por si só, não é capaz de prevenir paradoxos entre a teoria e a prática, dadas as complexidades legais e burocráticas que permeiam as organizações de natureza pública, como é o caso da UFFS.

Em relação à alocação de servidores nos setores de trabalho, o entrevistado relatou que também não ocorre com base nos preceitos da gestão por competências, mas sempre que possível, os servidores são alocados com base em experiências de trabalho já vivenciadas anteriormente, como relata o entrevistado:

[...] quando há, por exemplo, o ingresso em concurso, que tem mais servidores que estão entrando juntos, que vão entrar ao mesmo tempo, a gente faz uma pesquisa junto ao próprio servidor, identifica qual é a experiência que ele teve, identifica qual que é a competência que ele possa ter, e que ele queira também atuar e a gente tenta alocar nos espaços em que ele possa se adaptar (DDP).

Com base no relato do entrevistado, percebe-se que a Universidade valoriza a experiência que novos servidores trazem consigo ao adentrar na Instituição, alocando-os, sempre que possível, em setores onde poderão expressar suas competências, formadas a partir de experiências já vivenciadas.

Por fim, para expressar sua percepção acerca dos pontos fortes e fracos das ações de desenvolvimento de pessoas da UFFS, o entrevistado classificou como ponto forte os programas PLEDUCA e PIACD, que oportunizam o afastamento, seja integralmente ou com a concessão de horas, aos servidores que cursam mestrado, doutorado ou pós-doutorado. Paralelamente, como ponto fraco o entrevistado mencionou que há uma necessidade de melhoria em relação à avaliação das ações de desenvolvimento de pessoas promovidas na UFFS:

A gente não consegue hoje identificar se realmente aquela ação que foi realizada ela cumpriu com o objetivo. Embora a gente tenha o formulário de avaliação de impacto, mas a gente não consegue identificar se realmente cumpriu com o objetivo esperado (DDP).

Nesta questão, Lima *et al.* (2020) expressam que a etapa de avaliação é tão importante quanto as demais etapas do processo de capacitação, pois permite, principalmente, que se tenha conhecimento sobre erros e acertos que aconteceram na realização das ações de desenvolvimento.

Para finalizar, buscou-se conhecer a visão do entrevistado sobre os desafios relacionados à área de desenvolvimento de pessoas na UFFS, o qual expôs que:

Está relacionado muito à questão de mudanças, mudança de legislação, de normativas. Todo ano vem uma mudança de normativa e nós temos que nos adaptar a ela. Isso é um desafio na área de desenvolvimento de pessoas que é bem grande. Às vezes mudança até mesmo de entendimento do órgão central em determinado assunto, que faz com que a gente tenha que rever alguma atividade que a gente tinha como norte, como orientação. [...]. Eu sou muito crítico em relação às nossas atividades, que a gente não possa avançar em muita coisa, sabe, em várias áreas, nessa questão da gestão por competências, a própria oferta de mais ações, mas a gente vai caminhando aos poucos, a gente vai evoluindo, né? A gente tinha um grande desafio que era avançar na avaliação de desempenho; a gente avançou, e vai aos poucos tentando avançar nas outras áreas (DDP).

Dentre os desafios, o entrevistado menciona a implantação da gestão por competências aos subprocessos de gestão de pessoas e expressa que gostaria de avançar neste ponto, reconhecendo, todavia, que houve outros avanços na área de desenvolvimento de pessoas da UFFS.

Visando complementar a análise das ações de desenvolvimento de pessoas da UFFS, este estudo se propôs a investigar tais ações sob a perspectiva dos próprios servidores. Para tanto, buscou-se conhecer a percepção das chefias dos SAEs em relação às ações de desenvolvimento profissional dos servidores que trabalham nestes setores. Os resultados são apresentados na seção seguinte.

#### **4.2.1 Desenvolvimento de pessoas nos Setores de Assuntos Estudantis da UFFS**

As Universidades têm papel fundamental na sociedade ao formar cidadãos com capacidades para atuar no mercado de trabalho e contribuir com o crescimento socioeconômico. Para que a formação seja de excelência, torna-se essencial que estas Instituições invistam no desenvolvimento de seus profissionais, com vistas à melhoria contínua da formação oferecida por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Deste modo, buscou-se conhecer a percepção dos servidores dos Setores de Assuntos Estudantis (SAE) em relação ao desenvolvimento profissional na UFFS, tendo sido realizadas entrevistas semiestruturadas com os servidores investidos em função gratificada de chefe deste setor nos seis *campi* da Instituição.

Os SAEs são unidades organizacionais que atuam na operacionalização da Política de Assistência Estudantil com vistas ao acolhimento e assistência aos estudantes nos aspectos

sociais, econômicos e pedagógicos, contribuindo com sua permanência na Universidade (UFFS, 2019).

Nesse sentido, para atuar nas diversas frentes de trabalho da assistência estudantil, os setores são compostos por equipes multiprofissionais, formadas, preferencialmente, por assistentes sociais, psicólogos, pedagogos, assistentes em administração, técnicos em assuntos educacionais e profissionais da área de enfermagem (UFFS, 2019).

Deste modo, nesta seção serão apresentados os resultados obtidos com a análise de conteúdo das entrevistas com as chefias dos SAEs, com questões que buscaram conhecer as ações de desenvolvimento de pessoas da UFFS sob a perspectiva destes servidores. O roteiro da entrevista está disponível no Apêndice C - Roteiro de entrevista com as chefias dos Setores de Assuntos Estudantis da UFFS.

Primeiramente, é importante revisitar um conceito já abordado na fundamentação teórica de competências transversais, as quais se diferem das demais competências devido às suas características de transversalidade e transferibilidade. Em suma, são amplas e não estritas a determinados cargos, além de que, podem ser apresentadas em diversos contextos que não o de trabalho (Ceitil, 2006).

Assim, questionou-se às chefias dos SAEs se já apresentaram alguma competência em diferentes contextos, o que denota a transversalidade, e se já apresentaram no trabalho alguma competência que fora desenvolvida em um outro contexto, que se refere à transferibilidade, as quais declararam que:

[...] o próprio desenvolvimento da comunicação, a perda do medo de falar em público, que lá atrás, em 2010, para mim era complicadíssimo ir na frente do auditório e falar para um público grande. Ainda quando eram grupos pequenos a dificuldade não era tanta, agora chegar lá falar pra 200, 300 pessoas era algo difícilimo. E hoje eu já tenho mais essa facilidade, muito justamente pela inserção nesse contexto ali dos grupos de trabalho e também em eventos institucionais, e aí vai perdendo o medo, vai usando essas habilidades (Chefia A).

Eu considero que a minha formação ajudou muito [...] pra gente poder fazer essa mediação, sabe, entre os diferentes interesses que a gente tem. Hoje o que me ajuda muito é essa questão de habilidade de organizar grupo, de se relacionar, de falar em grupos. Eu acho que eu devo muito à minha profissão para as competências aqui (Chefia B).

Não sei se tem como desvincular uma coisa da outra, né, porque é isso, o nosso conhecimento certamente ele é um conhecimento para uma atuação profissional, mas que a gente não consegue desvincular da nossa da nossa vida como um todo né (Chefia C).

São coisas da minha formação enquanto profissional mesmo, eu acredito. São inerentes à minha formação, não consigo ver em que momento foi aprendido, se foi separado, foi algo que eu trouxe. Eu acho que é uma construção, né. Claro que tem valores que a gente não muda, não abre mão, mas a gente enquanto profissional é

construído, enquanto ser humano também, com base nas nossas experiências (Chefia D).

Verifica-se que há correlação entre a percepção dos entrevistados e as características de transversalidade e transferibilidade das competências transversais. Nessa toada, pode-se afirmar que o desenvolvimento de competências dos servidores pode ocorrer com a participação em ações de desenvolvimento internas e externas, e que, por consequência, estas competências poderão ser verificadas no desempenho dos servidores no trabalho e em outros contextos.

Essa perspectiva evidencia que o PLEDUCA, apresentado na seção anterior, mostra-se como um importante programa de apoio à participação de servidores técnico-administrativos em educação em cursos de educação formal. Isso porque, ao optar pelo aprimoramento acadêmico, o servidor desenvolve competências transversais e as utiliza também no contexto de trabalho, através da transferibilidade.

Ao abordar as capacitações institucionais, os entrevistados foram questionados se a UFFS implementa ações de desenvolvimento específicas aos servidores dos SAEs, os quais expressaram que são promovidas capacitações em temas pertinentes às demandas destes setores:

Eventualmente, uma vez a cada ano, a cada dois anos, a cada gestão a gente deve ter duas formações que acabam acontecendo. A gente acaba tendo formação na universidade? Sim, mas elas são bem mais voltadas ao serviço. Formação para o SAE são duas a cada quatro anos, em média. A gente teve uma capacitação voltada para análise socioeconômica, a gente teve uma capacitação voltada para o PNAES, mas são mais focadas no conhecimento mesmo (Chefia B).

Eventualmente tem algumas ações, algumas formações, algumas falas mais pontuais, não uma ação continuada ou permanente. Acho que a última que nós tivemos foi sobre a questão da acessibilidade, educação inclusiva, e eu acho que essa foi a última e mais recente (Chefia C).

Eu participei de algumas já desde que eu estou na instituição, não foram muitas, mas sim, principalmente voltadas à inclusão, em temas bem interessantes, assim, teve uma sobre violência também. Eventualmente o pessoal da PROAE faz algumas ações e sempre procuro participar (Chefia D).

Em complemento ao relato, Chefia C também evidencia que, para além das ações direcionadas aos servidores dos SAEs, trabalhar em uma organização como a Universidade proporciona oportunidades de capacitação através de diversas atividades que acontecem neste espaço, como pode ser verificado em seu comentário:

[...] tem sempre discussões mais amplas, que não são direcionadas especificamente ao setor ou aos servidores da assistência estudantil, mas que são formações da Universidade como um todo, né? Por estarmos na universidade as formações estão sempre acontecendo, as discussões, as palestras as semanas acadêmicas que também têm discussões que são muito próximas do nosso trabalho, do nosso fazer, mas que

não são pensadas enquanto capacitação das equipes de assistência estudantil (Chefia C).

Este relato de Chefia C converge com Zarifian (2008) quando o autor explica que as competências individuais são desenvolvidas por meio de diversas fontes existentes na organização. Além disso, o autor (2008) elucida que o caminho de aprendizagem é intrínseco à trajetória do profissional, que se depara com múltiplos conhecimentos, experiências e trocas de saberes em seu trabalho.

Ainda em relação às ações de capacitação realizadas na UFFS, Chefia B complementa que em geral as ações têm foco na transmissão do conhecimento, o que não é tão proveitoso como as ações que envolvem a mobilização também de habilidades e atitudes, em referência aos elementos que constituem a competência e compõem o acrônimo CHA:

Quando você fala gestão por competências ali, eu fiquei pensando na questão da habilidade e atitude. Quando a gente tem a formação, ela até tem mas ela é muito focada no conhecimento, eu tenho essa percepção assim que é um curso, a gente vai, faz, recebe algum tipo de informação para você atuar, não desenvolve a tua habilidade e a tua competência (Chefia B).

Chefia A compartilhou sua percepção em relação à realidade desafiadora encontrada por servidores dos SAEs para conciliar as demandas rotineiras do trabalho com a participação em ações de capacitação:

[...] como a gente tá com quantitativo de servidores bastante desfalcado, eu não participei das últimas capacitações, não por falta de interesse, mas por falta de tempo disponível [...], embora a capacitação seja importante, a gente tá com bastante dificuldade de conseguir dar conta de participar (Chefia A).

O relato de Chefia A revela que, tão importante quanto a promoção de ações de desenvolvimento, também se faz necessário que sejam proporcionadas as condições necessárias para que os servidores participem delas, sem que tenham que renunciar à participação nas iniciativas de desenvolvimento em detrimento de demandas de trabalho. Pode-se perceber ainda que, na percepção do entrevistado, esta dificuldade advém da carga de trabalho, resultante do quantitativo reduzido de servidores em atividade no setor, que impede sua participação nas ações.

Para Chefia B, as ações de desenvolvimento de pessoas da UFFS têm como pontos fortes a possibilidade de participar do PLEDUCA, abordado na seção anterior, assim como a licença-capacitação e os cursos de curta duração que eventualmente acontecem.

Como ponto fraco, menciona que, quando ocorrem afastamentos de servidores técnico-administrativos em educação para capacitação, por exemplo, assim como quando há afastamentos para exercer funções de confiança ou cargos de direção, não são contratados servidores substitutos para assumir as demandas dos servidores afastados, como pode ser verificado em seu relato:

Não tem uma via de substituição, tem para o docente, mas para técnico não tem. Para fazer uma capacitação é muito desafiador, imagina o setor vai ficar sem chefe, sem psicólogo, sem assistente social [...], e não é só pra capacitação, isso vale também para cargos de direção, cargos de função gratificada na Reitoria. Por que a gente vai morrer aqui no setor? Porque a gente não tem essa mobilidade, não tem como contratar alguém para ocupar essa vaga enquanto eu tô na função gratificada (Chefia B).

Na percepção do entrevistado, essa dinâmica limita o acesso do servidor a estes espaços e, conseqüentemente, a sua ascensão profissional.

Chefia D expressa sua percepção de que as ações realizadas pela Instituição poderiam ser mais específicas, com capacitações direcionadas à realidade de trabalho dos servidores dos SAEs:

Tem ações muito interessantes, só que muitas vezes elas não atingem diretamente a nossa realidade de trabalho. Elas são importantes, elas são efetivas quando acontecem, mas muitas vezes o foco não é diretamente na nossa realidade de trabalho do setor, por exemplo, da assistência estudantil. A gente vê que em alguns locais tem servidores que não conseguem acessar os sistemas diretamente, talvez capacitações mais diretas, digamos assim, seria mais efetivas. Mais básicas até... (Chefia D).

O relato do entrevistado denota que a UFFS utiliza modelos tradicionais de capacitação, nos quais as ações são destinadas aos servidores de maneira ampla, sem considerar que determinados servidores possivelmente já receberam aquela capacitação ou que já têm desenvolvida a competência que a Instituição busca desenvolver.

Os entrevistados também foram questionados sobre a dinâmica adotada para realizar o levantamento de necessidades de desenvolvimento nos SAEs, os quais relataram que realizam este levantamento de forma participativa, com o envolvimento dos servidores neste processo, de modo que todos possam sugerir as necessidades de desenvolvimento que considerarem pertinentes, como verifica-se nos relatos de Chefia B e Chefia C:

Aqui no setor a gente conversa muito, sabe, a gente tem uma troca muito boa entre os servidores, do que a gente gostaria que acontecesse (Chefia B).

A gente tem uma equipe muito boa, as demandas que chegam a gente costuma discutir coletivamente e essas de formação também é dessa forma. Como a nossa equipe é

técnica [...], então a gente sempre coloca formações que são voltadas especificamente para cada área de formação, e outras que são formações mais gerais que abrangem todos os servidores (Chefia C).

A gente conversa junto para decidir essas questões (Chefia D).

Em complemento, Chefia B exemplifica uma necessidade de desenvolvimento que sua equipe identificou durante o último processo de levantamento realizado:

Desde que a gente tava na pandemia, a gente enquanto SAE, a gente começou a atuar tanto virtual quanto presencial, porque se criou essa cultura do atendimento virtual e ele tá incorporado [...]. A gente pensou e organizou essa sugestão, é uma coisa que a gente já pediu nos planos de capacitação, a gente tem pedido aí desde a pandemia e não acontece (Chefia B).

O relato da Chefia B expressa que as mudanças impostas pela pandemia de COVID-19 às organizações, quando o atendimento presencial foi substituído pelo virtual, modificaram a formato do trabalho nos SAEs. Com isso, os servidores levantaram a necessidade de desenvolvimento das competências requeridas para o uso de plataformas virtuais de atendimento e assim continuarem prestando serviços de boa qualidade à comunidade universitária.

Nesse sentido, Duarte (2021) explica que o trabalho remoto, assim como o trabalho presencial, exige dos servidores um leque de competências que precisa ser desenvolvido, de modo a otimizar os benefícios e mitigar os desafios encontrados nesta modalidade de trabalho.

Chefia B relata ainda que, embora os servidores tenham identificado esta necessidade de desenvolvimento, a capacitação não foi realizada e ainda se mostra importante. Nesse aspecto, Lima *et al.* (2020) destacam que o desenvolvimento profissional depende tanto de aspectos relacionados ao servidor como também ao apoio e oportunidades oferecidas pela organização na qual ele trabalha.

Ainda em relação ao levantamento de necessidades de desenvolvimento, Chefia C conta que, em geral, quando são identificadas necessidades de desenvolvimento, as ações de capacitação são organizadas pela própria equipe, em articulação com outros profissionais, até mesmo de outras organizações, de maneira autônoma:

Eventualmente, por iniciativa própria, a gente faz esses movimentos. Durante as nossas reuniões [entre equipes] surgem demandas, surgem situações, que a gente não sabe como encaminhar e que a gente sente necessidade de uma formação, então a gente convida pessoas, outras instituições para fazer esse movimento de troca, que é uma espécie de orientação, isso a gente faz também (Chefia C).

Questionou-se aos entrevistados de que maneira a UFFS colabora com seu desenvolvimento profissional, os quais expressaram que trabalhar em uma Universidade oportuniza a aquisição de competências por diversas formas, muitos delas inerentes à prática laboral, mas também por meio de ações de capacitação:

Ela colaborou, primeiro, permitindo acesso a esses grupos de trabalho, conselhos, comissões, e também com o oferecimento de curso de capacitação. Então pensando do ponto de vista da promoção institucional é por aí, oferecimento de cursos e disponibilização dos espaços (Chefia A).

[...] a apropriação do conteúdo que a gente tem, as relações que a gente estabelece, as discussões, tudo isso contribui para o nosso desenvolvimento, para o nosso crescimento, para o nosso amadurecimento e certamente para a aquisição de competências (Chefia C).

Aqui na Universidade eu tive a oportunidade de trabalhar com outros profissionais, que eu acho que isso foi um ganho muito grande, o trabalho em equipe, fazer parte da minha equipe da coordenação acadêmica [...], agora estou tendo oportunidade de estar no cargo de chefia do setor também, foi algo que agregou muito, estou me desenvolvendo bastante (Chefia D).

Com base nos discursos dos entrevistados, fica evidente que as práticas informais se mostram tão importantes quanto as práticas formais quando se trata do desenvolvimento profissional dos servidores. Destarte, os relatos corroboram com Coelho e Borges-Andrade (2008), quando os autores explicam que o desenvolvimento profissional pode ocorrer por meio de processos de aprendizagem formais e informais.

Para além dos processos de aprendizagem, pode-se promover o desenvolvimento profissional por meio de processos de avaliação do desempenho de servidores, seguido de *feedback* em relação ao que precisa ser potencializado ou aperfeiçoado.

Nesse sentido, apresentou-se na seção anterior os resultados da entrevista com o Diretor de Desenvolvimento de Pessoas da UFFS, na qual o entrevistado expressa que a Instituição tem aprimorado o processo de avaliação de desempenho de seus servidores.

Em vista disso, questionou-se às chefias dos SAEs de que maneira realizam a avaliação de desempenho de suas equipes e se realizam *feedbacks* com seus chefiados. Os relatos expressam as experiências das chefias nas avaliações realizadas com a aplicação do método anterior, haja vista que recentemente foram redefinidos os critérios e metodologia utilizados para avaliar o desempenho dos servidores. Ademais, os entrevistados expressaram suas percepções sobre a atualização do método utilizado no processo avaliativo, como pode-se verificar em seus discursos:

Primeiramente, vinha para a chefia fazer a avaliação, aí tinha vários quesitos que você pontuava o servidor, de um a cinco. Cinco a nota máxima, um a nota mínima, e com base naqueles quesitos você fazia a pontuação. Terminada a avaliação do servidor, a chefia dava vistas dessa avaliação para a chefia superior, no caso do SAE então a coordenação acadêmica, e aí após a ratificação da Coordenação Acadêmica, era aberto vistas ao servidor, que também tomava ciência dessa avaliação e então seguia para Assessoria de Gestão de Pessoas para o registro funcional e arquivo (Chefia A).

Quando a gente fala de avaliação, dessa forma como estava, nominal, era muito delicada, porque se você faz uma avaliação negativa, aquele que avalia sofre uma consequência, é isso que eu quero colocar. Então, por exemplo, se eu faço uma avaliação negativa do coleguinha, eventualmente o coleguinha vai virar chefe do setor, vai me avaliar e vai fazer essa retaliação. Então essa pessoalidade na avaliação, eu acho problemática por isso. Então o que a gente percebia que acabava acontecendo era uma avaliação mais massificada mesmo, você só marcava aquilo que fosse realmente significativo, que trouxe consequência para o setor. Mas você acabava relevando muito mais os critérios que eram pedidos ali. Agora, a gente avalia a gente mesmo, os pares e o chefe. Então eu acho que acaba sendo um pouco mais sensível, a gente pode ter um pouco mais de abertura para poder avaliar coisas mais individuais (Chefia B, 2023). (Chefia B).

Nesse ano nós estamos mudando o nosso processo de avaliação. Até então nós tínhamos o memorial descritivo como instrumento de avaliação, e a avaliação era construída com a chefia e o servidor de forma conjunta. Agora nós temos esse novo sistema, e aí tem esse processo de avaliação horizontal, então a gente se avalia, avalia os colegas e avalia as chefias (Chefia C).

Antes, que era através daquele memorial descritivo, o servidor descrevia todas as atividades que tinha realizado, encaminhava para a chefia e ela aprovava ou não. Normalmente sim. O servidor relatava tudo que ele tinha feito naquele ano de atividade, participado de comissões, né, as ações que ele desenvolveu em si, assim, meio que um histórico. E tem a questão do feedback também, que agora vai ser mais fácil, vai me ajudar a melhorar essa comunicação, né, porque antes com o memorial era tudo ah, faz e envia, não tinha essa coisa do conversar sobre isso, enfim, sobre o ponto a ponto ali, eu achei bem legal, já fiz aqui e foi bem interessante (Chefia D).

De acordo com o discurso de Chefia B, o novo processo avaliativo contribuirá com avaliações mais justas, haja vista que, com o processo anterior, poderia haver conflitos entre chefia e chefiado se o resultado da avaliação de desempenho fosse considerado equivocado pelo servidor avaliado.

Para Chefia D, um ponto positivo da nova metodologia empregada para avaliar o desempenho dos servidores é o momento do feedback, que constitui a quarta etapa do processo avaliativo.

Para além do questionamento acerca do método utilizado nas avaliações de desempenho, os chefes dos SAEs expressaram se consideram eficaz ou não a avaliação para a melhoria do desempenho dos servidores, os quais comentaram que da forma como era feita anteriormente, a avaliação de desempenho não cumpria a finalidade de melhorar os resultados:

Na prática isso tem sido pouco eficiente porque na maioria das vezes é dada uma avaliação boa na maioria dos quesitos, com raras exceções, e enfim, pouco se avança

nessa melhoria. [...], o servidor entende que tá se esforçando a contento e fica por isso mesmo. E isso não só no SAE, eu digo que esse método de avaliação que a instituição adota, em termos de devolutiva para o servidor avaliado, ela é bem frágil. O servidor não tem condições de a partir dessa avaliação fazer um planejamento visando à melhoria da prestação do seu serviço. Eu acho que tá muito aquém do que deveria ser (Chefia A).

Eu vou dizer que não. As que a gente tem não. Ainda mais que ela está atrelada à progressão. Eu acho que se a gente desvinculasse... É que a progressão é por mérito, mas o problema é isso, que você acaba tendo uma progressão atrelada ao mérito, que é atrelada ao desempenho, então você tá produzindo uma consequência financeira para o teu colega. Eu fiz a avaliação de desempenho nesse novo modelo hoje. Eu acho que não é isso que vai motivar o cara. Muitas vezes vai impedir ele de se desmotivar, mas não vai motivar. Não vai motivar positivamente, o máximo que faz é, havendo pontuações negativas, vai desmotivar ele. Ah, você não vem horário, o cara não vai se mobilizar a vir no horário, vai ficar bravo com as chefias que pontuaram isso. Eu sinto que quando a gente fala de melhoria de desempenho do servidor, o melhor instrumento é produzir um ambiente que ele se sinta valorizado, que ele sinta que ele é capaz de fazer o que faz, que tenha senso de pertencimento, e eu não sei se a avaliação de desempenho vai medir isso (Chefia B).

De modo geral, não. A gente percebe que é uma avaliação proforma, que as pessoas para não se incomodarem acabam dando as mesmas notas padrões para todo mundo, não vejo como um processo efetivamente de discussão, avaliação, melhora, construção e reflexão sobre o trabalho (Chefia C).

Olha, para mim tem funcionado porque eu levo bastante a sério isso, então no meu caso enquanto servidora, né, eu leio ponto a ponto e refletir sobre o andar do meu trabalho, mas eu acredito que a maioria do pessoal não deva ter essa seriedade toda no processo. Com experiências anteriores que eu tive, era algo que passava bem batido, era um formulário que a gente preenchia também, né, pelo menos eu não sentia que tivesse muito a realidade do dia a dia assim, digamos (Chefia D).

É notório que as chefias percebem a avaliação de desempenho como uma ferramenta pouco impactante na melhoria do desempenho dos servidores. Todavia, evidenciam que a nova metodologia empregada na Instituição poderá impactar positivamente a forma de avaliar e os resultados obtidos com as avaliações.

Os entrevistados também foram questionados se realizam *feedback* com suas equipes, os quais relataram que:

[...] a gente tá vendo o colega atuar o tempo todo, e quando você vê que pode ajudar em um processo ou em relação a um atendimento, postura, a gente tem uma proximidade e uma horizontalidade suficiente pra gente poder conversar. Esse eu acho que é um ponto forte do setor, eu não vejo problema de dar feedback, seja positivo ou negativo (Chefia B).

Formalmente não [realizo]. Informalmente, no dia a dia, o tempo todo. Como a gente constrói muito esse trabalho, a gente costuma falar, costuma apontar algumas questões. Não saberia dizer formalmente assim. Pela equipe que a gente tem, o trabalho funciona muito bem (Chefia C).

Eu tento sempre conversar sobre a forma como a gente vem desenvolvendo o trabalho sim, e o que pode ser melhorado e o que tá bom também, né? Não tem um momento específico, ah, agora nós vamos conversar sobre isso, não, é no desenrolar mesmo, né, no decorrer da semana, do mês, a gente vai conversando e flui bem (Chefia D).

Depreende-se que o *feedback* é costumeiramente realizado com os servidores dos SAEs e percebido com importância, na visão das chefias, para a melhoria do desempenho das equipes. Nesse sentido, é possível concluir que as ações de capacitação, a avaliação de desempenho e o feedback podem ser aliados no alcance dos objetivos estratégicos da Instituição e na consolidação de suas competências organizacionais. Na seção seguinte serão apresentados os resultados obtidos com a identificação das competências organizacionais da UFFS.

#### 4.3 COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS

Um dos objetivos específicos estabelecidos para este estudo foi identificar as competências organizacionais da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), o que Brandão e Bahry (2005) recomendam que seja o primeiro passo para realizar o mapeamento de competências. Na visão de Carbone *et al.* (2019), as competências organizacionais são o ponto de partida para o mapeamento das demais competências, que devem estar alinhadas às competências organizacionais. Deste modo, considerando que o *lócus* de pesquisa é a Universidade Federal da Fronteira Sul, as competências aqui identificadas referem-se às diversas interfaces que a organização se propõe a atuar, de maneira atender aos seus elementos estratégicos.

Para Harb (2005, p. 45) competências organizacionais são o “conjunto de conhecimentos, habilidades, tecnologias e comportamentos que uma organização possui e consegue manifestar de forma integrada na sua atuação, causando impacto no seu desempenho e contribuindo para os resultados”.

A identificação das competências organizacionais da UFFS iniciou com a análise documental do Plano de Desenvolvimento Institucional, documento que traz elementos da estratégia institucional, como a missão, princípios, finalidades e objetivos institucionais. Com base nestes elementos, inferiram-se vinte e uma competências organizacionais e, posteriormente, como orientam Brandão e Bahry (2005), foram submetidas à análise de pessoas-chave da organização estudada.

Como pessoas-chave, foram entrevistados os Diretores de *Campus* da UFFS, dirigentes máximos em seus *campi* de atuação, haja vista a natureza multicampi da Instituição. Ressalva-se que o representante do *campus* Cerro Largo foi o diretor em exercício, que substituíu o titular à época da coleta de dados. O roteiro das entrevistas com os diretores está disponível no Apêndice B – Roteiro de entrevista com Diretores de *Campus*.

Ao iniciar as entrevistas, que aconteceram nos meses de junho e julho, os entrevistados foram sensibilizados acerca do tema gestão por competências, para que compreendessem a relevância de sua participação na pesquisa. Na sequência, foram apresentadas as competências organizacionais e solicitado aos entrevistados que as avaliassem de acordo com suas experiências como gestores da UFFS.

A partir da análise dos discursos dos entrevistados, as competências organizacionais foram categorizadas em “em desenvolvimento” e “a desenvolver”. Para tanto, utilizou-se o critério da maioria, ou seja, as competências que compõem a categoria “em desenvolvimento” obtiveram quatro ou mais discursos voltados à validação. Em contrapartida, as competências categorizadas como “a desenvolver” foram invalidadas por três ou mais entrevistados.

Os participantes analisaram as competências organizacionais inferidas do PDI da UFFS e, com base em seus discursos, foram categorizadas doze competências na categoria em desenvolvimento e nove na categoria a desenvolver.

Ao categorizá-las, foi possível observar nos relatos dos entrevistados a presença de visões de gestão universitária diferentes. As convergências e divergências verificadas nos relatos dos entrevistados coadunam com Chauí (2003, p. 5), que caracteriza a Universidade como uma instituição social, que retrata a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade, com “a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições”.

Deste modo, na próxima seção serão apresentadas as competências organizacionais validadas, alguns dos relatos que as ratificaram e aqueles que expressam opiniões divergentes.

#### **4.3.1 Competências organizacionais em desenvolvimento**

Inicialmente, é importante delimitar que nesta seção serão apresentadas as competências organizacionais categorizadas como “em desenvolvimento” com base nos discursos dos Diretores de *Campus* da UFFS. O Quadro 15 apresenta a relação de competências desta categoria.

Quadro 15 - Competências organizacionais em desenvolvimento

<b>Competências organizacionais</b>
Realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão que busquem a interação e integração dos municípios e estados que compõem a Grande Fronteira do Mercosul e seu entorno

Oferecer ensino superior público, gratuito e de excelência
Democratizar o conhecimento acerca do patrimônio histórico e cultural da humanidade para promover a compreensão do homem e do meio em que vive
Promover o acesso à Ciência, Tecnologia e Cultura, incluindo sua produção, aplicação, contextualização e problematização histórica
Formar profissionais em diversas áreas aptos a ingressar nos setores profissionais regionais e nacionais
Oferecer oportunidades de formação contínua para egressos desta e de outras instituições, através de programas de Ensino, Extensão e Pós-Graduação
Promover a excelência administrativa por meio de políticas e programas de capacitação para servidores
Incentivar práticas sustentáveis de produção e consumo na formação acadêmica e no funcionamento institucional
Cooperar com universidades e instituições científicas, culturais e educacionais nacionais e internacionais, poderes públicos e organizações da sociedade civil
Promover a excelência nos serviços públicos, valorizando o bem-estar e a qualidade de vida dos trabalhadores que atuam na instituição
Fomentar a paz, solidariedade e aproximação entre nações, povos e culturas através de cooperação internacional
Combater a intolerância, preconceito, discriminação e violência, promovendo a igualdade, a dignidade e os direitos humanos na sociedade

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Com o objetivo de preservar a identidade dos participantes, haja vista que só há um Diretor de *Campus* em cada unidade da UFFS, utilizar-se-á as abreviações DC1, DC2, DC3, DC4, DC5 e DC6 para identificar os gestores nesta seção de apresentação e análise dos resultados obtidos.

Para a primeira competência organizacional analisada – realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão que busquem a interação e integração dos municípios e estados que compõem a Grande Fronteira do Mercosul e seu entorno, quatro entrevistados reconheceram que essa competência é verificada na prática institucional. Todavia, apesar de concordarem, DC1 e DC2 expressaram que há resistências para que esta competência organizacional se mantenha, como pode-se verificar em seus relatos:

Me parece que essa competência ela acaba sendo desenvolvida, mas com alguma resistência principalmente no âmbito do ensino; da pesquisa em algum sentido, na medida que alguns compreendem que a pesquisa regional não teria tanta importância quanto a pesquisa básica ou a pesquisa que é realizada num escopo mais amplo (DC1)

Embora a gente tenha pressões internas para reduzir, ou, discursos contrários à ideia de que a universidade ela tenha sido criada para o desenvolvimento regional, para atender uma demanda de promover o desenvolvimento regional da Mesorregião Mercosul, eu entendo que a gente ainda consegue, enquanto instituição, atender a esta competência (DC2).

De maneira contrária, dois entrevistados discordaram e não validaram a mesma competência organizacional, como pode-se verificado em seus discursos:

Bom, eu entendo que a universidade, enquanto competência ela tem a competência instalada, de realizar tais atividades, no entanto, elas são insipientes no que diz respeito à interação e integração dos municípios e dos estados. Elas existem, mas são em volume abaixo do que se esperaria, né, diante da proposta institucional (DC3).

A integração ela não acontece, é uma dificuldade que todos os *campi* da universidade tem, de ter integração do município inserido e dos municípios do entorno. E isso tem uma relação um pouco maior do que somente as ações, ela tem uma relação de visão de construção da universidade em detrimento das construções políticas que foram feitas na época de implantação da Universidade, isso a gente carrega até hoje, escutamos até hoje desse distanciamento, essa não integração (DC5).

Verifica-se que, apesar da unanimidade dos seis diretores em relação à realização das atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão na UFFS, na percepção de DC3 e DC5, a referida competência está sendo atendida parcialmente, pois discordaram de que as referidas atividades são realizadas de forma integrada com os municípios e estados onde a Instituição se faz presente.

A segunda competência organizacional validada – oferecer ensino superior público, gratuito e de excelência, como fator determinante para a qualificação profissional, a inclusão social e o desenvolvimento da mesorregião grande fronteira do Mercosul, validada por cinco dos entrevistados, como podem ser observados nos relatos de DC2 e DC4:

Essa questão do ensino superior público, gratuito e de excelência, eu vejo assim, é sempre um farol no final que guia nossa ação, eu acho que em boa medida a questão pública a gente tem conseguido garantir, até hoje a gente não tem nenhuma especialização, nenhum curso de graduação, nenhum mestrado e doutorado que tenha, por exemplo, sido ofertado por fundação de apoio com a finalidade de cobrar mensalidade dos estudantes (DC2).

Sim, isso tá sendo feito plenamente. Mas não apenas em virtude de ser uma instituição pública, em virtude de ela ter este princípio, em virtude também da lei de cotas, que nos permitiu inclusive receber a premiação de Universidade Inclusiva do Brasil (DC4).

Em seu discurso, DC4 menciona um dos princípios institucionais como alicerce para a validação desta competência: ser uma universidade pública e popular. Destaca-se que, desde a sua criação, a UFFS priorizou o ingresso de estudantes egressos de escolas públicas em seus processos seletivos. De 2010 a 2012, o primeiro formato de seleção já concedia acréscimos na nota do ENEM de estudantes egressos de escolas públicas e a bonificação variava de acordo com a quantidade de anos do ensino médio cursados em escolas públicas (UFFS, 2023a).

Em 2012, com a promulgação da Lei nº 12.711/2012, a Lei de Cotas, houve uma reformulação na política de ingresso da graduação da UFFS e o critério para a reserva de vagas passou a ser o percentual de estudantes de ensino médio matriculados em anos anteriores em escolas públicas dos estados onde estão instalados os *campi* da Instituição (UFFS, 2023a; Brasil, 2012).

Ao comentar sobre a referida competência organizacional, DC2 detalhou como é operacionalizada a política de ingresso aos cursos de graduação da UFFS, ao mesmo tempo em que evidencia que a UFFS se diferencia das demais instituições no aspecto público-alvo:

A nossa proposta aqui, ela vai muito além do que exige a lei de cotas, que exige de nós uma destinação do percentual de 50% das vagas ofertadas para a execução de política de cotas. Mas nós, aqui, nós vamos muito além disso, muito além dos 50%. Hoje o nosso percentual aqui, ele é de cerca de 90%, porque ele varia de ano a ano, porque ele leva em consideração o número de estudantes egressos do ensino médio que estão na escola pública. Então, por exemplo, se neste ano, 90% dos alunos da educação básica do nosso estado estão na rede pública e 10% na rede privada, nós destinaremos 90% das nossas vagas para política de cotas (DC2).

Para o processo seletivo da graduação do ano de 2022, por exemplo, os percentuais de vagas reservadas a candidatos oriundos de escolas públicas foram calculados com base no censo escolar da Educação Básica de 2020 (UFFS, 2023a). Com base nisso, verifica-se que esta competência organizacional possui elementos das competências essenciais, pois representa uma característica da organização que a diferencia das demais e a torna competitiva (Nisembaum, 2000).

DC5 não validou esta competência organizacional por discordar de parte do enunciado, pois acredita que

até a parte do “oferecer ensino superior público, gratuito de excelência, como fator determinante para a qualificação profissional e inclusão social”, tá tudo certo, ela [a UFFS] tá fazendo, desde a sua implantação, mas quando falo de desenvolvimento, oferecer o desenvolvimento, da mesorregião, ele vai levar muito tempo ainda, que aí você tá trabalhando desde Laranjeiras do Sul a Cerro Largo, e aí para dar conta dessa competência você tem que ter grandes ações conjuntas para atingir a totalidade desse competência, mas são feitas as ações procurando isso (DC5).

Na percepção do entrevistado, a UFFS ainda precisa aumentar o impacto de suas atividades para contribuir com o desenvolvimento de toda a mesorregião onde a UFFS possui seus *campi* instalados.

A competência organizacional “democratizar o conhecimento acerca do patrimônio histórico e cultural da humanidade para promover a compreensão do homem e do meio em que vive” foi validada por todos os entrevistados, o que denota que a competência está em pleno

desenvolvimento na Instituição. Três participantes atribuíram esta característica da UFFS à estrutura do currículo praticado nos cursos de graduação da instituição, que é o alicerce para a formação dos estudantes, como pode-se verificar em alguns relatos:

Eu acho que o domínio comum ele garante isso também, a partir de disciplinas que visam não apenas à formação técnica numa determinada área, mas uma formação mais ampliada, aquilo que a gente costuma chamar de formação cidadã (DC1)

Esse é o grande objetivo, nós inclusive criamos ali disciplinas obrigatórias de meio ambiente, economia e sociedade, por exemplo, para que as pessoas consigam compreender todos os impactos que a humanidade está produzindo sob o planeta, nós colocamos aí disciplinas em todos os cursos de direito e cidadania para promover uma ampliação grande aquilo ali, outras disciplinas, então nós temos um domínio comum que tenta democratizar a cultura mais ampla do que a cultura da especialidade em que o cara tá estudando e tal (DC4).

Esse trabalho está sendo feito, o currículo institucional sempre contém um conjunto de disciplinas que são bastante realistas e de cunho socioantropológico, e elas são obrigatórias em todos os cursos (DC6).

DC1 enfatiza que particularmente o domínio comum contribui para o desenvolvimento desta competência organizacional. Os currículos dos cursos de graduação da UFFS estão estruturados em três domínios: comum, conexo e específico. O domínio comum representa o conjunto de disciplinas que visam à formação geral sob dois eixos: contextualização acadêmica e formação crítico-social. A contextualização acadêmica objetiva desenvolver competências de leitura, interpretação e produção em diferentes linguagens, para auxiliar o estudante a se inserir criticamente nos contextos acadêmico, social e profissional. O eixo de formação crítico-social visa desenvolver nos estudantes a capacidade de compreensão crítica do mundo contemporâneo, a partir de saberes relacionados a valorações sociais, ambientais, políticas, econômicas e culturais das sociedades, possibilitando a ação crítica e reflexiva nos diversos contextos (UFFS, 2016).

O domínio conexo constitui-se de disciplinas situadas em espaço de interação interdisciplinar entre áreas do conhecimento e/ou entre vários cursos, sem caracterizarem-se como exclusivas de um ou outro. O domínio específico, por sua vez, é formado por um conjunto de disciplinas específicas de cada curso, caracterizadas por forte relação com a dimensão profissional (UFFS, 2016).

Os participantes validaram a competência organizacional de promover o acesso à Ciência, Tecnologia e Cultura, incluindo sua produção, aplicação, contextualização e problematização histórica. DC2 atribuiu o desenvolvimento desta competência à política de

ingresso da UFFS e à estruturação dos currículos dos cursos de graduação, como verifica-se em seu discurso:

Eu acho que o acesso se passa por uma boa política de ingresso na universidade. Ademais disso, eu vejo que nós temos também aqui um currículo que favorece isso, então você tem, por exemplo [...] unidades curriculares que fomentam esse tipo de discussão. Eu acho que isso favorece essa democratização e aqui a gente tem (DC2).

DC4 validou esta competência organizacional ao reconhecer que há esforços institucionais direcionados para a promoção do acesso à ciência, tecnologia e cultura, apesar de reconhecer que a estrutura atual da universidade não possibilita o acesso pleno a estes recursos:

Sim, eu acho que nós tentamos fazer dentro dos nossos limites. Porque grande parte da ciência e da tecnologia elas são desenvolvidas em centros sofisticados [...]. Você não consegue fazer uma disseminação da ciência, da tecnologia mais sofisticada, porque você não tem essa competência instalada, nem recursos humanos e nem estruturas laboratoriais [...]. Hoje as instituições de educação superior, no nível de graduação, se satisfazem em chegar num ponto médio em que dali para diante a pessoa que tem essa formação, tenha também condições de se apropriar por si mesmo das outras coisas, né, que faltam e que precisam ser aprofundadas (DC4).

Em que pese as limitações da universidade em termos de estrutura para ofertar ciência e tecnologia amplas, o entrevistado reconhece que se verificam esforços institucionais para o cumprimento desta competência organizacional, pois a Universidade possibilita aos estudantes o conhecimento científico, tecnológico e cultural e de como buscá-los para além das salas de aula.

DC3 relatou que esta competência organizacional não está sendo desenvolvida em sua plenitude devido à oferta incipiente de tecnologia e cultura em algumas áreas do conhecimento e cursos da instituição:

A tecnologia é algo que a universidade tem apresentado, embora com muitas limitações ainda. Acho que a compreensão quanto à tecnologia do ponto de vista interno, dos docentes em especial, ela é muito ainda incipiente, ela precisa evoluir bastante [...], não se tem a tecnologia como algo visível e presente em todas as áreas. A cultura eu diria que também não é praxe que você tenha isso disseminado de forma tão ampla nos cursos, nas áreas. Então eu vejo que existe, mas eu não posso afirmar que isso é algo presente de forma contínua e homogênea na universidade (DC3).

Assim como DC3, DC5 também relatou que esta competência organizacional ainda precisa ser desenvolvida na Universidade, especialmente em relação à cultura:

A cultura é inexistente, porque nós não temos centro de pesquisa em cultura na nossa universidade [...], nós temos a cultura como um braço esquerdo da extensão. Pesquisa é inexistente em cultura, por quê? Porque não há grupos de pesquisa fomentando a

cultura nesse âmbito, tem alguns ensaios, de pessoas que têm paralelamente a cultura, mas dentro da Universidade não há reconhecimento no sentido de criar conteúdos através de pesquisa, através de extensão, envolvendo a cultura, são ações isoladas (DC5).

Os participantes validaram com unanimidade a competência organizacional de formar profissionais em diversas áreas aptos a ingressar nos setores profissionais regionais e nacionais, como podem ser verificados os relatos de DC1 e DC3:

Eu acho que nós conseguimos fazer bem, inclusive aqui nós tivemos um concurso público realizado pelo município, em que os primeiros colocados em diversas áreas do conhecimento eles são egressos dos nossos cursos (DC1)

A gente tem colocado ex-alunos nossos, por exemplo, em entidades de pesquisa e desenvolvimento, tem ex-alunos nossos hoje trabalhando em órgãos públicos estaduais, ex-alunos nossos que recentemente foram aprovados em concursos públicos do magistério na rede federal (DC2, 2023).

Entendo que nós temos atendido bem essa formação, inclusive com bons feedbacks externos, de bons profissionais (DC3).

Embora tenha avaliado que esta competência organizacional está em desenvolvimento, DC4 considerou importante relatar que

[...] nós [a UFFS] ainda não temos alguns cursos-chaves que a juventude gostaria de ter, não se criou por exemplo o curso de Direito, nós não temos também curso de Psicologia, nós não temos Odonto, mas temos uma série de profissões. Muitas engenharias nós não temos [...] Então tem uma série de profissões que não foram priorizadas no projeto original e elas agora precisam de um outro ciclo que a gente possa programar a introdução dessas profissões ali (DC4).

Em vista disso, os relatos dos gestores expressam que a UFFS têm conseguido alcançar o seu propósito de Instituição formadora de profissionais aptos a ingressarem no mercado de trabalho regional e nacional.

Outra competência organizacional validada pela maioria dos entrevistados foi a de oferecer oportunidades de formação contínua para egressos desta e de outras instituições, através de programas de ensino, extensão e pós-graduação, com a qual cinco dos seis gestores concordaram que está em desenvolvimento, como pode-se verificar nos relatos de DC1, DC5 e DC6:

Isso acaba se configurando, com relação a egressos principalmente na pós-graduação, na pós-graduação isso tá muito caracterizado, nós acabamos recebendo muitos estudantes que se formaram, fizeram suas graduações em instituições comunitárias e privadas aqui da região (DC1)

Sim, agora a gente aprovou mais três doutorados e mais um mestrado na instituição. Então isso a gente faz e faz bem, a gente oferece essas oportunidades nas diversas formas, seja para os projetos de extensão, os programas de ensino, de extensão e pós-graduação, nós estamos avançando bastante nessa perspectiva (DC5)

Já temos mestrado e doutorado em áreas bem diversas, não tem nenhum curso que as pessoas se formam e não tem uma oportunidade de fazer uma pós-graduação. Então isso a gente faz muito bem (DC6).

Embora DC3 tenha validado esta competência organizacional, ressaltou que a UFFS não oferece oportunidades específicas para egressos da Universidade, o que ele considera importante:

Como competência, sim, agora, limitada, né? Porque a dedicação a trazer isso para o egresso, mesmo a relação, o contato com o egresso, não existe de forma mais sensível. Então eu diria que a oportunidade sim, especialmente se a gente olhar para a pós. Para a extensão, pouco. Para o ensino o egresso tem a oportunidade de disciplinas isoladas e tudo mais, mas não há o foco no egresso, que é um foco importante para continuidade, para manter ele próximo, o acompanhamento da rotina, da vida acadêmica do egresso. Então, a oferta é uma competência que eu entendo que está instalada, que existe, mas ela é ampla, não é muito direcionada aos nossos egressos, o egresso é tratado praticamente como se fosse um desconhecido, como se fosse um novo acadêmico, um novo estudante (DC3).

Para DC2, a UFFS ainda precisa avançar na oferta de cursos de formação continuada para atender a esta competência organizacional e relatou:

Aqui eu acho que é uma coisa que a gente poderia avançar bastante ainda, porque quando a gente pensa em formação continuada, geralmente o que vem na cabeça das pessoas é verticalizar a graduação com a pós-graduação, seja lato, seja stricto sensu. Só que as demandas do mundo do trabalho são cada vez mais ágeis, mais flexíveis, e eu acho que a gente explora pouco as possibilidades que a gente teria de dar formação continuada. Por exemplo, são poucos cursos de extensão destinados à formação continuada. A universidade não tem nenhum curso sequencial, que são cursos de curtíssima duração, com carga horária inferior normalmente a uma especialização *lato sensu* e que os alunos tenham basicamente esse perfil, ex-alunos, tanto nossos, quanto de outras instituições, que precisam se atualizar em alguma área, em algum conteúdo, enfim, e hoje a gente não tem isso aqui (DC2).

A competência organizacional de promover a excelência administrativa por meio de políticas e programas de capacitação para servidores foi validada por cinco participantes, como pode-se verificar em seus relatos:

Nós temos aqui as políticas específicas de capacitação, que passam pelo PLEDUCA, licença capacitação, nós temos um percentual elevado de colegas servidores técnico-administrativos com formação em nível de mestrado, de graduação

quase todos, não dá para contar numa mão os que não têm curso superior, e uma parte já significativa tem mestrado ou estão realizando seus mestrados (DC1).

Não dá para negar isso porque nós temos muitas oportunidades de capacitação [...]. Os servidores técnicos têm o PLEDUCA, os docentes têm o PIACD da mesma maneira para fazer pós-graduação, e todos acabam tendo algum tipo de acesso à licença capacitação (DC6).

O PLEDUCA, mencionado pelos entrevistados, é o Plano de Educação Formal para os Servidores Técnico-Administrativos, programa institucional de incentivo à capacitação dos servidores desta carreira. O PIACD, mencionado pelo entrevistado DC6, é o Plano Institucional de Afastamento para Capacitação Docente, programa de afastamento para servidores docentes. Ambos estão detalhados na seção 4.3.

DC4 relata que à época de implantação da Universidade, foi um desafio capacitar os novos servidores para a administração pública, em razão das especificidades dos locais onde a instituição instalou seus *campi*:

Eu acho que sobretudo uma universidade como a Universidade Federal da Fronteira Sul, que se estabeleceu numa região onde a experiência na gestão pública era muito pequena e os concursos levaram para dentro da Universidade servidores, a maior parte, com nenhuma experiência em serviço público, então as capacitações foram grandes (DC4).

Esta competência organizacional foi avaliada como a desenvolver por DC3, como pode ser verificado em seu relato, que representa uma desaprovação sobre a dinâmica como são realizadas as capacitações institucionais voltadas ao aperfeiçoamento do saber-fazer administrativo:

Não ocorre, porque os planos de capacitação são desenhados a rodo, quando os *campi* escrevem quais são as capacitações que gostariam, que precisariam, os servidores escolhem dentro desse conjunto de situações aquelas de sua preferência individual, normalmente. As chefias não querem se indispor com os colegas e aprovam, né, as chefias imediatas, e isso destrói qualquer expectativa de constituir uma competência, uma excelência a partir da formação. Ou seja, eu posso ter coincidentemente algumas formações de excelência, algumas atuações, mas a partir da iniciativa do servidor e não a partir do planejamento institucional, que seria o mais recomendado. Então é uma competência importante, mas que não está alinhado. As normativas dificultam isso, as preocupações com o relacionamento interno dificultam isso, então, não existe hoje da forma mais adequada, existem pequenos movimentos, mas não é o suficiente (DC3).

Na percepção do entrevistado, a efetividade das ações de capacitação dependem, muitas vezes, de iniciativas dos próprios servidores. Ele conta que da forma como são

construídos os planos de capacitação, esta ação não está sendo efetiva a ponto de promover a excelência administrativa.

Outra competência organizacional avaliada como “em desenvolvimento” pela maioria dos participantes foi a de incentivar práticas sustentáveis de produção e consumo na formação acadêmica e no funcionamento institucional, para a qual DC4 relatou exemplos de como é verificada na prática:

Sim, nós tentamos muito intensamente fazer isso. A Universidade já inclusive implantou alguns parques de energia solar por exemplo, nós fizemos nosso tratamento de esgoto, na maior parte dos nossos *campi* têm estação própria de tratamento de esgoto, nós temos coleta seletiva de lixo, nós temos a nossa Agronomia que tem uma ênfase na agroecologia, nós proibimos de aplicar secantes dentro do espaço do *campus* (DC4).

Para além das práticas citadas pelo participante, pode-se mencionar que a oferta de disciplinas do domínio comum contribuem com o desenvolvimento desta competência, especialmente as disciplinas de cunho socioambiental, que são obrigatórias nos cursos de graduação da UFFS.

A competência organizacional de cooperar com universidades e instituições científicas, culturais e educacionais nacionais e internacionais, poderes públicos e organizações da sociedade civil foi avaliada como “em desenvolvimento” por quatro de seis entrevistados. Embora DC5 concorde que a Universidade coopera com outras instituições, discordou de que a UFFS realize cooperações culturais ao relatar que

sim, a gente coopera, tem cooperações importantes na nossa instituição, agora, tira o culturais, porque a gente não tem como ter cooperação cultural se a gente não produz cultura enquanto pesquisa, enquanto conhecimento (DC5).

Do mesmo modo, DC3 também expressou concordância quanto à existência de cooperações, apesar de expressar que há pessoalidade na formalização destes acordos:

Existe uma cooperação, existem termos, inclusive muitos acordos, muitos convênios, mas existem preferências nessa cooperação, então isso deveria ocorrer sem preferências, né? Eu vejo que a universidade ainda faz escolhas a partir de entendimentos individuais. Então isso depõe contra os princípios da impessoalidade, porque acaba sendo pessoal quando você prefere atuar com algumas organizações e não com outras, com algumas prefeituras que têm uma determinada sigla no poder e não com outra. Então eu vejo que a universidade tem essa competência, mas não executa de maneira ampla, faz escolhas (DC3).

O relato dos entrevistados evidenciam que, na visão deles, esta competência organizacional não está sendo desenvolvida da maneira como consta em seu enunciado e por isso a classificaram como “a desenvolver”.

A competência organizacional de promover a excelência nos serviços públicos, valorizando o bem-estar e a qualidade de vida dos trabalhadores que atuam na instituição foi avaliada como “em desenvolvimento” por quatro dos seis entrevistados, os quais expressaram que os servidores da UFFS usufruem de bem-estar e qualidade de vida no trabalho, como pode ser verificado no relato de DC4:

Acho que os servidores da instituição não podem se queixar. Eu não concordo com a tese que às vezes se usa, da doença laboral, acho que na UFFS não se produz doença laboral. Talvez para quem mexe muito com computador, uma tendinite ali talvez né? Mas se não, não né? Eu insisto com os nossos servidores que a gente tem que fazer um ambiente alegre, feliz, nós passamos muitas horas no espaço de trabalho para não usufruir também dessa parte da vida (DC4).

Em contrapartida, DC3 e DC5 consideram que esta competência organizacional precisa ser desenvolvida, além de expressarem diferentes demandas em que a UFFS precisa avançar para proporcionar bem-estar e qualidade de vida aos servidores que lá trabalham:

Como competência institucional? Não, não vejo, porque como competência institucional, há uma gestão muito diferente entre Reitoria e *campi*, por exemplo. Muitas coisas que não podem ser feitas nos *campi*, por vezes são feitas na Reitoria. Isso dificulta, isso atrapalha, isso gera um mal-estar entre os servidores. Então, eu vejo que a valorização do bem-estar passa por aspectos também de tratamento mais igualitário, além de outros aspectos que são importantes e que a universidade não está estruturada para isso. Enquanto a gente tem, especialmente quando falamos dos *campi* com diferentes estruturas, enquanto num *campus* você pode ter um psicólogo com tempo para ouvir o servidor, por exemplo, num outro *campi* você não consegue sequer atender os alunos da melhor forma. Enquanto na Reitoria você consegue fazer um atendimento diferenciado, um tratamento diferenciado, até mesmo em horários, em quantitativo de horas para capacitação, então, infelizmente, essa promoção não passa pela valorização equitativa, isonômica dos servidores [...] e isso parece que não tem jeito, sabe. Ou a gente tem uma prática institucional idêntica de tratamento, de distribuição de carga de trabalho e tudo mais, ou a gente não pode dizer que isso é, na minha opinião, uma competência desenvolvida, ou em desenvolvimento (DC3)

A primeira parte, verdade, a gente promove a excelência dos serviços públicos, agora vamos falar de bem-estar e qualidade de vida. Parcialmente, porque as nossas estruturas internas da Universidade, elas não dão conta de espaços para além da cadeira e da mesa do servidor, para que eles possam interagir de forma harmoniosa, como espaços de vivência específicos ou espaços que as famílias possam ir para universidade também aos finais de semana, com suas famílias, e depois da pandemia, ou durante a pandemia quando a gente oficializa o trabalho remoto na universidade, é pensando no bem-estar, mas esse bem-estar não pode estar terceirizando para sua residência o bem-estar, só sinto bem estar quando estou em casa, mas esse bem-estar tem que se expandir para o espaço interno da universidade (DC5).

Os relatos expressam o sentimento de insatisfação em relação ao tratamento desigual aos servidores que trabalham na Reitoria em comparação àqueles que são lotados nos *campi* da UFFS. Além disso, exprimem sua insatisfação com a estrutura disponibilizada aos servidores para além de sua mesa e cadeira de trabalho, o que dificulta interações e vivências das pessoas, que são importantes para a construção de relações interpessoais mais profícuas.

A maioria dos participantes avaliou que a competência organizacional de fomentar a paz, solidariedade e aproximação entre nações, povos e culturas através de cooperação internacional está em desenvolvimento, a qual obteve cinco validações, representadas nos relatos de DC2 e DC6:

A gente tem um programa de acesso e permanência para imigrantes. A gente tem muito mais alunos do Haiti, da Venezuela, de alguns países da África do que propriamente pessoas aqui da fronteira mais próxima a nós, então eu acho que a universidade teve uma iniciativa muito pioneira. O nosso Pró-imigrante ele foi criado, inicialmente ele era Pró-Haiti, então como uma iniciativa de acolher os refugiados haitianos que estavam naquele momento no meio de uma guerra civil, ou na iminência de uma guerra, né, depois de terremoto [...]. Eu acho que nesse sentido de promover a paz, fomentar a paz, a solidariedade, o nosso programa Pró-Imigrante ele foi um aspecto muito positivo, muito valoroso o que fizemos ao longo desses anos aí (DC2)

A gente tem, por exemplo, programas que recebem muitos estudantes de países que enfrentam dificuldades, como o Pró-Haiti, Pró-Imigrante, e esses estudantes vêm para os *campi* e são acolhidos pelos Setores de Assuntos Estudantis, centros de línguas. Então em termos de recebimento de da população de outros países que precisam cursar ensino superior e voltar e melhorar a vida no país de origem, acho que isso é feito muito bem, e as tentativas de aproximação e também de convênios e cooperação internacional, elas vêm sendo feitas, talvez em menor número do que se pensou inicialmente, mas as coisas estão andando (DC6).

Por outro lado, DC5 expressa que a Universidade não tem buscado desenvolver essa competência organizacional de forma plena ao relatar que:

Rapaz, a gente não faz isso não, de verdade, a gente não faz isso. A gente faz igual página de perfil de Instagram, a gente passa o dedo, olha, tá acontecendo, mas de verdade... fomentar não, não, a gente tem ações isoladas, não entre nações, é local, né? Por exemplo, vendaval, quando tem desabrigados as pessoas fazem ações. Mas a gente não tem, pelo meu conhecimento, posso estar errado, a gente não tem nenhuma ação humanitária internacional ainda pela universidade (DC5).

Verificou-se que os seis participantes avaliam que está em desenvolvimento a competência organizacional de combater a intolerância, preconceito, discriminação e violência, promovendo a igualdade, a dignidade e os direitos humanos na sociedade, sem ressalvas, o que denota uma competência em consolidação na Instituição.

Em relação a esta competência, DC5 afirma que há preconceito na sociedade, mas que a Universidade atua, dentro de seus limites, na repressão deste tipo de violência

Sim, a gente através das moções de repúdio, através das campanhas que a própria Universidade faz. Agora, o problema é na sociedade. Nossa sociedade é muito limitada ainda. Mal mal a nossa Universidade atinge os estudantes e servidores. A gente tem muito que avançar ainda (DC5).

Do mesmo modo, DC4 evidencia que na Universidade não se admite que exista uma cultura ou prática recorrente de discriminação, apesar de reconhecer que ainda há discriminação no contexto universitário e que precisa ser combatida por meio de mecanismos de repressão.

Isso na nossa universidade é muito forte. Eu diria que é exemplar, por exemplo, eu acho que nós somos, se não foi a primeira, foi uma das primeiras que estabeleceu por regra o direito por exemplo ao nome social. Nós operamos com cotas desde o primeiro momento, nós valorizamos os pobres, nós valorizamos os índios, nós valorizamos a diversidade e assim por diante. Eu não digo que não haja preconceito dentro da Universidade, mas ele não tem chance de ser pelo menos manifesto, porque aí tem mecanismo de repressão (DC4).

DC1 e DC2 também exaltam esta competência organizacional ao mencionarem que a Universidade atua com essas pautas de maneira orgânica, inclusive com a criação de um órgão específico na instituição para tratar de assuntos relacionados aos direitos humanos:

Nós temos o Centro de Referência em Direitos Humanos, que ele tem um núcleo local aqui no *campus*. Ele tá sendo estruturado ainda, mas me parece que essa competência ela tem sido desenvolvida de algum modo. Então me parece que é alguma coisa que a gente precisa considerar como sendo desenvolvido (DC1)

Eu acho que a universidade tem cumprido a contento. Dentro das possibilidades, nós somos uma universidade muito atenta para essas pautas. A gente tem um Centro de Referência de Direitos Humanos aqui que historicamente foi sempre muito combativo. Eu acho que essa é uma competência bem exercitada dentro da universidade (DC2).

O Centro de Referência em Direitos Humanos e Igualdade Racial Marcelino Chiarello (CRDH) da UFFS, resultado de uma cooperação entre a Universidade e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, tem como objetivo a concretização dos direitos humanos e a luta contra às diversas formas de preconceito, intolerância, discriminação e violência na mesorregião onde está situada a UFFS. O CRDH<sup>10</sup> atua na articulação de ações com políticas públicas, movimentos sociais e sociedade civil organizada, no sentido de

---

<sup>10</sup> Centro de Referência em Direitos Humanos e Igualdade Racial Marcelino Chiarello. Disponível em: <[https://www.uffs.edu.br/institucional/a\\_uffs/centro-de-referencia-em-direitos-humanos-marcelino-chiarello-crdh-uffs/apresentacao](https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/centro-de-referencia-em-direitos-humanos-marcelino-chiarello-crdh-uffs/apresentacao)>. Acesso em: 30/07/2023.

promover, garantir e defender os direitos humanos no Sul do Brasil, em consonância com o Programa Nacional de Direitos Humanos.

Mediante o exposto, verifica-se que a competência organizacional de combater a intolerância, preconceito, discriminação e violência, promovendo a igualdade, a dignidade e os direitos humanos na sociedade está em desenvolvimento na UFFS e colabora com o alcance dos objetivos estratégicos da Instituição.

Nesse sentido, tão importante quanto olhar para as competências organizacionais em desenvolvimento, torna-se imperativo conhecer aquelas que ainda precisam ser desenvolvidas no âmbito da UFFS, a fim de que, assim como as primeiras, também colaborem com o alcance dos objetivos institucionais. Para tanto, na próxima seção serão analisadas as competências organizacionais a desenvolver.

#### 4.3.2 Competências organizacionais a desenvolver

Buscando compreender quais competências organizacionais precisam ser desenvolvidas para que sejam alcançados os objetivos estratégicos da UFFS, nesta seção serão apresentadas as competências organizacionais que não estão “em desenvolvimento” e sim “a desenvolver”, de acordo com os discursos dos participantes.

Destaca-se que as competências analisadas foram utilizadas para basear a proposição de ações de capacitação aos servidores dos SAEs, haja vista que quando ocorre o desenvolvimento de competências no nível individual, elas são transferidas para o grupo e então à organização.

O Quadro 16 apresenta as competências organizacionais da UFFS categorizadas como “a desenvolver”, assim como os trechos dos discursos dos participantes, que evidenciam a pluralidade de opiniões existentes na Universidade.

Quadro 16 - Competências organizacionais a desenvolver

(continua)

Promover o desenvolvimento da integração regional, necessária para garantir a permanência dos diplomados na região da Grande Fronteira do Mercosul e reverter o processo de litoralização em curso.
---

(conclusão)

Assegurar o acesso e a permanência no Ensino Superior, especialmente aos sujeitos sociais oriundos da população mais excluída do campo e da cidade, como fator determinante para a qualificação profissional, a inclusão social e o desenvolvimento da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul
---

Integrar atividades acadêmicas, como Ensino de Graduação, Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação.
Desenvolver programas e projetos acadêmicos alinhados às demandas regionais e nacionais.
Monitorar e avaliar o desenvolvimento das atividades vinculadas ao projeto institucional.
Promover a gestão democrática e equitativa dos recursos humanos, materiais e orçamentários, assegurando o caráter multicampi da instituição.
Promover intercâmbio prioritário com países do Mercosul.
Estabelecer uma universidade pública e popular, comprometida com o avanço da arte, ciência e qualidade de vida para todos.
Promover a valorização da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o conhecimento, além de cultivar a tolerância e acolhimento das diferentes posições e posturas acadêmicas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

A primeira competência organizacional categorizada como “a desenvolver” foi a de promover o desenvolvimento da integração regional, necessária para garantir a permanência dos diplomados na região da Grande Fronteira do Mercosul e reverter o processo de litoralização em curso, a qual os entrevistados percebem que a Universidade precisa avançar em suas ações com vistas ao desenvolvimento. De forma unânime, os seis entrevistados concordam que esta competência não está em desenvolvimento na UFFS.

DC3 utilizou os atributos do CHA para explicar por que considera que esta competência não está se concretizando na UFFS, como pode ser verificado em seu discurso:

[...] a universidade enquanto promotora do desenvolvimento e integração regional, ela possui o conhecimento, ela possui as habilidades necessárias, mas ela não tem tido atitude suficiente. Então, não está havendo a competência no sentido completo, porque a universidade deixa a desejar, na minha interpretação, no que diz respeito à oferta para o desenvolvimento da mesorregião. A gente vê que há uma dificuldade em se desistir de preferências sociais, políticas, para que esse desenvolvimento amplo e irrestrito de toda a mesorregião pudesse acontecer (DC3).

Na opinião de DC3, as divergências de interesses no aspecto político dos diversos atores da Universidade acabam por interferir na capacidade da Universidade de contribuir de maneira ampla com o desenvolvimento da integração regional.

Assim como DC3, o entrevistado DC2 também cita que a questão política acaba interferindo no alinhamento de interesses da Instituição:

Essa questão da integração regional, pensando que a gente tá em três estados, que a princípio, para quem olha de fora pode imaginar que tem uma situação bastante homogênea, né? Isso não se verifica na prática, e assim, a gente tem movimentos muito distintos dentro da Universidade, então essa unidade federativa acaba sendo

testada e desafiada por pressões microrregionais dentro da mesorregião que dificultam a gente avançar (DC2).

Em relação a esta competência organizacional, DC1 reconhece que, muitas vezes, a permanência dos diplomados na região depende de outros fatores que não aqueles que dependem de ações da Universidade. O entrevistado relata que os estudantes migram para os municípios onde estão localizados os *campi* da UFFS para cursar o ensino superior e depois que concluem seus cursos retornam aos seus municípios de origem.

[...] a gente sempre tem que compreender que por se tratar de uma universidade federal, nós acabamos recebendo muitos estudantes de outras regiões do país e outras regiões dos próprios estados que compõem os três estados do Sul, onde estão localizados os *campi* (DC1).

DC4 concorda que há o objetivo institucional de promover a permanência dos diplomados na Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul, embora reconheça que é um desafio contornar o êxodo dos diplomados, em razão dos diversos fatores que os levem a mudar de cidade em busca de amplas oportunidades profissionais. Em relação a esta competência, o entrevistado explica que

isso aqui é uma expectativa, mas ela é literária. O diplomado, ele vai em busca do seu trabalho onde ele tem possibilidade, tu não consegue dirigir aquilo ali, você pode, evidentemente fazer discursos sobre onde é que esse cara vai trabalhar e assim por diante, mas na maior parte das vezes, veja, a UFFS ocupa uma região chamada Grande Fronteira do Mercosul, tem mais de 500 municípios. Desses aí tem duas cidades que tem 200 mil habitantes que é Chapecó e Passo Fundo. A grande maioria desses 500 municípios estão abaixo de 20 mil habitantes, e uma cidade que tem 20 mil habitantes, ela tem muito pouca atividade para profissionais de formação superior (DC4).

Do mesmo modo, DC6 expressa que esta competência não é realizada na prática:

Isso é só na teoria. Eu acho que o projeto que visava fazer isso não foi bem feito, e a consequência é que os estudantes continuam se formando em vários cursos e não tendo oportunidade depois de se formar [...], ou o estudante se forma e vai para muito longe, ou estão trabalhando em áreas totalmente distintas daquelas que eles estudaram. Grande parte dos que ficaram na região estão trabalhando em áreas que não condizem com o curso (DC6).

O entrevistado considera que a Universidade precisa olhar para as necessidades do mercado de trabalho e então oferecer cursos alinhados às demandas, de modo que os recursos públicos investidos na formação dos estudantes sejam mais efetivos.

A competência organizacional de assegurar o acesso e a permanência no Ensino Superior, especialmente aos sujeitos sociais oriundos da população mais excluída do campo e

da cidade, como fator determinante para a qualificação profissional, a inclusão social e o desenvolvimento da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul foi contestada nos relatos da maioria dos entrevistados, que relataram que a Universidade não está conseguindo cumpri-la, especialmente quando se trata da evasão nos cursos de graduação, como podem ser verificados os relatos de DC2 e DC3:

Isso aqui é uma dificuldade, viu? Eu acho que essa é o que a gente persegue dia a dia, o acesso menos eu acho, sabe, porque a gente tem até, reiteradamente, vem sobrando vagas para entrada na universidade, agora a permanência é que é o grande desafio. A gente tem uma altíssima evasão, em geral. Eu não vou saber precisar os números aqui, mas eu acho que a média institucional é formar menos da metade dos alunos que ingressam, que iniciam os cursos (DC2).

Como competência, assegurar, eu vejo que não está sendo possível, né? Não vejo que isso seja algo fácil de desconectar do contexto, porque não depende, na minha interpretação, apenas da Universidade. A partir das ações que a universidade tem realizado, se visualiza esforços nesse sentido, mas como competência de assegurar, isso não está ocorrendo. Então eu não sei se nós conseguiríamos depois identificar como fazê-lo. Mas neste momento eu vejo que a universidade tem feito esforços, mas não está assegurando. Está fazendo mais do mesmo (DC3).

Os discursos apresentados revelam que esta competência configura um objetivo institucional e que há ações no sentido de assegurar o acesso e a permanência, embora não tenham sido eficazes.

Do mesmo modo, DC6 também reconhece que há esforços sendo realizados, principalmente com a oferta de auxílios socioeconômicos, visando à permanência dos estudantes em seus cursos e conseqüentemente a redução dos índices de evasão:

Há uma tentativa de garantir a permanência dos estudantes de várias frentes. Não se consegue eliminar a evasão porque as pessoas têm outros motivos também para evadir, mas hoje um estudante das faixas mais baixas de renda soma mais de mil reais em auxílio, por exemplo, e almoça no Restaurante Universitário a R\$ 2,50 por refeição. Sem contar a quantidade de bolsas que têm de pesquisa, por exemplo, de extensão, que podem ser somados auxílios. Os auxílios são menores, quanto mais alta a renda, mas em torno de metade, um pouco mais da metade dos estudantes com matrícula ativa tem algum auxílio e os que têm acesso a todos os auxílios conseguem somar um valor como te falei (DC6).

DC4 entende que há outros motivos que levam o estudante a evadir, e que por vezes não estão sob o controle da Universidade, quando explica de que forma se comportam as pessoas que ingressam no ensino superior e acabam encontrando outras oportunidades fora da universidade:

[...] você se coloca diante de um mundo cheio de possibilidade, você vai tentar o máximo daquelas possibilidades, não é verdade? É outro padrão, então a mobilidade estudantil, essa mexida, e às vezes a pessoa sair de lá mesmo, a gente não é obrigado a fazer educação superior, o cara vai lá, ele vai medir os esforços que ele tá fazendo e as possibilidades de ele ganhar a vida de outra forma e ele vai dizer eu não quero para mim aquilo ali. A gente fica com o coração contrito e amargurado porque o aluno deixou de frequentar a universidade (DC4).

Nesta competência organizacional, a evasão foi o desafio mais relatado pelos entrevistados. Entretanto, houve falas que expressaram a dificuldade da instituição também em relação ao preenchimento da totalidade de vagas ofertadas nos processos seletivos dos cursos de graduação, como menciona DC4:

Para muitos cursos, o acesso tá facilitado, basta não zerar no ENEM que ele entra, porque muitos cursos normalmente não preenchem as vagas [...]. E geralmente não se faz pesquisa com a juventude, com o pessoal que está fazendo ensino médio, para perceber para onde ele tá conduzindo a vida dele. E a gente faz oferta que ele não quer, ou estava esperando outra coisa (DC4).

DC2 enfatiza que promover a permanência dos estudantes é o maior desafio, discurso que é ratificado pela fala de DC5 quando o entrevistado afirma que a Universidade possibilita o acesso ao ensino superior, mas não consegue assegurar que os estudantes se mantenham na universidade até a integralização de seus cursos:

Esse é o nosso problema atual, né, nós temos grande evasão, altíssima evasão, a gente perde quase 60% dos nossos estudantes, principalmente pós-pandemia, e eu acredito que as ações da Universidade elas têm que avançar nesse sentido [...]. A inclusão social ocorre, sim, inclui, entra né? Nós temos mais de 99% de estudantes derivados de escola pública, com índice de vulnerabilidade social, mas a gente não mantém esse público na universidade. Ela não consegue dar conta de formar o percentual que deveria ser, mas isso é o problema de todas as instituições públicas federais, não é só a nossa (DC5).

É importante destacar que, ao propor-se a ser uma Universidade pública e popular, faz-se necessário que a UFFS possibilite, para além do ingresso, a permanência dos estudantes, especialmente em relação aos auxílios socioeconômicos, já que o público-alvo da Instituição são egressos de escolas públicas com algum índice de vulnerabilidade socioeconômica.

Para os entrevistados, outra competência organizacional a ser desenvolvida é a de integrar atividades acadêmicas, como Ensino de Graduação, Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação, como pode ser verificado no discurso de DC1:

Essa integração ela é sempre problemática, porque a universidade, historicamente, acabou se constituindo como uma instituição parcializada, em que ela é pensada dentro de áreas do conhecimento, que desenvolvem projetos que muitas vezes não tem

muita correlação entre ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação, mesmo que isso seja desejado. Agora, é óbvio, quando a gente olha principalmente a pós-graduação, normalmente as orientações na pós-graduação, elas estão relacionadas à pesquisa que é desenvolvida pelo professor. Aqui, talvez a extensão ela ainda seja, digamos assim, algo que se faz a partir de um desencaixe com as atividades de ensino de pesquisa (DC1).

O participante atribui a dificuldade da Universidade em integrar as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão à sua própria constituição histórica e complementou que a integração das atividades não acontece em razão de desencaixes encontrados entre as áreas do conhecimento. Para ele, a falta de integração da Pesquisa às demais atividades-fim acontece devido à autonomia que os pesquisadores possuem para realizar pesquisas em assuntos de seu interesse, o que é ratificado no discurso de DC2:

É, acho que o grande desafio da pesquisa é que muito do nosso corpo docente, ele se forma e acaba trazendo para dentro da universidade interesses quase que individuais dos professores no desenvolvimento da pesquisa, né? Então eu penso que é um exercício sempre difícil de você conseguir conciliar objetivos institucionais de pesquisa, não só para pesquisa, mas eu tô falando dela agora, com o interesse do pesquisador, do professor, quando adentra na universidade. Então, sempre aí você tem um conflito entre os rumos que a instituição colegiadamente decide com os interesses do pesquisador (DC2).

DC2 expressou que percebe a integração da extensão às demais atividades-fim da Universidade como um desafio que ainda será intensificado, haja vista a necessidade de adequação das grades curriculares dos cursos de graduação para inserir um percentual mínimo de horas destinadas à realização de atividades de extensão:

[...] a questão da extensão, ela tá sendo colocada como um grande desafio agora para todas as instituições por conta da decisão do Conselho Nacional de Educação de curricularizar a extensão, ou seja, transformar a extensão em currículo, e colocando uma régua de 10% da carga horária a ser realizada em atividade de extensão. Então, eu acho que aí a gente tem um belo desafio, que tá começando, os currículos estão se adaptando, estão criando estratégias para tornar efetiva essa carga horária de extensão e integração com as atividades de ensino e pesquisa (DC2).

Para DC6, a integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão tem acontecido, como pode-se verificar em seu discurso:

Eu acho que até pelo tamanho dos *campi*, os diferentes eixos acabam que eles têm que interagir, sob pena de não conseguir se manter. Então essa interação acontece o tempo todo, pelo volume de pessoas, pelo tamanho da estrutura. Então ela não deixa de acontecer porque uma atividade depende da outra (DC6).

Em relação à competência organizacional de desenvolver programas e projetos acadêmicos alinhados às demandas regionais e nacionais, três entrevistados consideram que a Universidade ainda precisa desenvolvê-la, como menciona DC3,

Eu entendo que nós não temos essa competência. Entendo que nós falamos que temos, mas não temos. A universidade pouco olha ou nada olha para a demanda regional e nacional. A universidade, o pesquisador, olha para o seu interesse de pesquisa (DC3).

Do mesmo modo, na percepção de DC2 essa competência não está em desenvolvimento na Universidade. Ele relata que nos primeiros anos após a criação da instituição o alinhamento às demandas nacionais e principalmente às regionais era mais intenso, como pode ser verificado em seu relato:

A gente largou bem, estartou bem a instituição, a gente teve, assim, embora com todas as dificuldades, mas teve projetos pedagógicos dos cursos, o desenvolvimento de políticas institucionais para graduação, para pós-graduação, para extensão, para cultura, que estavam muito alinhadas à questão das demandas regionais, especialmente. Eu acho que um pouco menos às demandas nacionais, no sentido de ter um diálogo, por exemplo, com um plano plurianual do Governo Federal para determinadas metas ou determinadas áreas, mas a nível regional a gente sempre teve uma preocupação, um cuidado muito grande de olhar para esse enfoque. Eu acho que isso tem se perdido um pouco nos últimos anos, assim, fazendo uma avaliação, porque a gente tem passado por movimentos de revisão curricular, e assim, existem sempre pressões para que o conteúdo regional ele acabe tendo menos importância em relação a outras demandas específicas de áreas do conhecimento, demandas corporativas dentro de alguns cursos, então, isso sim é uma dificuldade (DC2).

DC2 traz o aspecto da mudança nos currículos dos cursos como um fator dificultador da efetivação desta competência organizacional. Já para DC5, deveria ocorrer mais mudanças, pois a Universidade se manteve estagnada no decorrer dos anos e não acompanhou as transformações que aconteceram à sua volta a fim de redesenhar o planejamento das ações institucionais e alinhar-se às demandas nacionais e regionais:

Muito longe disso. Muito longe. Eu diria que a gente tá em 2023, mas ainda com a mentalidade de 2009. Parou no tempo em 2009, porque as linhas e tendências do mundo de 2009 para 2023 tem muita diferença. 2009 não existia o ChatGPT, em 2009 as nossas estruturas de internet eram outras, e não existiam também tantas alterações regimentais. (DC5).

Por sua vez, DC4 discorreu sobre a possibilidade de realizar esta competência organizacional sob o enfoque das pesquisas e do fomento direcionado àquelas que objetivam produzir conhecimento sobre demandas locais:

Sim, isso acontece, inclusive os grande parte desses trabalhos nas universidades federais são movidos por recursos externos que você tem que captar por meio de editais, que geralmente são postos em cima de problemas de problemas regionais e nacionais, necessidades que são identificadas lá pela Capes, pela FINEP, pelo CNPQ, pelo próprio Ministério da Educação, Ministério da Saúde ou outros ministérios, que vão colocando dinheiro para projetos e programas que se alinhem nessa direção (DC4).

A competência organizacional de monitorar e avaliar o desenvolvimento das atividades vinculadas ao projeto institucional foi considerada insipiente por todos os seis entrevistados, como pode-se verificar em seus relatos:

Eu acho que esse é um pecado ainda da instituição, a gente não conseguiu estabelecer uma cultura de planejamento que esteja para além, digamos assim, do cumprimento do orçamento. O nosso planejamento ele tá muito pautado em ações orçamentárias, acho que nós até realizamos essa competência, mas ela ainda não é realizada da maneira mais adequada ainda, eu acho que os nossos instrumentos de planejamento, de consecução e de avaliação das propostas de planejamento, elas ainda têm problemas (DC1).

Nós vamos encerrar a vigência do nosso PDI final do ano, e até o momento nós não começamos um processo de planejamento para os próximos quatro ou cinco anos. A gente tá trocando de gestão nesse momento, mas esse processo, tanto de monitoramento, quanto de avaliação, por exemplo, para fins de elaboração do próximo PDI, ele não existe. Não se tem, por exemplo, hoje, uma avaliação de percentual de metas atingidas em relação ao PDI que está terminando, então aqui é um gargalo mesmo (DC2).

Existe uma cobrança documental que não podemos dizer ou classificá-la como monitoramento. E existe uma avaliação, mas a avaliação ela é mais proforma do que uma avaliação consistente, ou seja, independente do desempenho [da instituição] nas atividades, do projeto institucional que se mostra especialmente nos nossos memoriais descritivos, na documentação de relatórios, isso não é alinhado, não é feito nem mesmo um *check-list* com relação ao projeto institucional (DC3).

[...] a gente tá muito longe, não tá na avaliação. A gente tá mais no monitoramento. Mas em termos de avaliação, no sentido pleno da palavra, que seria recondicionar as ações, retificar as ações para que melhore os resultados, a gente está bem longe disso, até porque quando fala em projeto institucional, novamente, eu vou remeter a 2009, nós estamos ainda no projeto institucional de 2009, ou de 2010, assim que começou a universidade. Alguns pontos avançaram, mas esta avaliação mais severa ela precisa ser feita, ou se faz, ou vamos manter os 60% de perda de estudantes, de recursos, recursos externos à universidade. É bem crítico essa parte da avaliação. Monitoramento sim, mas avaliação não (DC5).

Eu creio que aí é algo que tá mais só no texto. Não há um monitoramento e uma avaliação nesse sentido. Eventualmente se faz algum tipo de conferência, mas não dá para dizer que há uma grande avaliação ou uma monitoração constante, isso não há (DC6).

Apesar de os entrevistados reconhecerem a importância do monitoramento e avaliação das atividades institucionais, foi consenso que essa competência organizacional ainda não está sendo desenvolvida. DC5 fez uma crítica em relação ao projeto institucional, que em sua

percepção precisa ser revisto e atualizado para que a UFFS aprimore suas ações e alcance seus objetivos enquanto organização.

A competência organizacional de promover a gestão democrática e equitativa dos recursos humanos, materiais e orçamentários, assegurando o caráter multicampi da instituição foi considerada em desenvolvimento por três dos seis Diretores de *Campus*. Ao comentar sobre esta competência, DC2 explica que

A ideia do multicampismo na Universidade é de que nenhum *campus* fosse o braço de um *campus* sede [...], que todos os *campi* eles tivessem protagonismo na vida institucional. Isso, ano após ano, a gente sente um pouco perder, né, então esta é uma competência que ela é carente de desenvolvimento. (DC2).

O participante entende que esta competência organizacional não está sendo realizada plenamente em razão da distribuição desproporcional de recursos entre os *campi* da UFFS ao complementar que

[...] essa questão da equitatividade, da gestão de recursos humanos e materiais, é algo que eu tenho batido muito aqui dentro [...], não tem equitatividade, e com isso, a ideia do multicampismo ela fica ameaçada (DC2).

No mesmo sentido, DC3 e DC5 afirmam que

como competência, de promover, uma tragédia. Não tem essa competência, e não sai do discurso, porque quando a gente fala em equitativa, não podemos esquecer que não é igualitária do ponto de vista de mesmos valores, mesmas características etc. (DC3).

A gestão parcialmente é democrática, em tese é democrática, quando se tem a parte dos conselhos, quando se tem a parte das reuniões administrativas, sim. Porém na equidade tem que tratar de forma desigual os desiguais para atingir a igualdade. E na verdade o que ocorre na universidade é exatamente o oposto, a gente reforça os que são mais fortes em detrimento de enfraquecer os mais fracos (DC5).

Na percepção dos referidos entrevistados, os critérios de divisão de recursos entre os *campi* da UFFS deve ser revisto para que haja uma distribuição mais justa, proporcionando o desenvolvimento da referida competência organizacional e, conseqüentemente, colaborar com o amplo crescimento institucional.

Em relação à competência organizacional de promover intercâmbio prioritário com países do Mercosul, os relatos dos entrevistados exprimem que não está sendo desenvolvida, seja em razão das incipientes parcerias de intercâmbio que existem entre a UFFS e outras instituições internacionais, como pela falta de prioridade dada aos países do Mercosul no estabelecimento de parcerias.

Nesse sentido, DC2 e DC3 relatam que

aqui ainda as ações tão tímidas, tá? A gente chegou a fazer algumas conversas com a Universidade Nacional de Misiones, a UNAM, aqui, que pega essa região fronteiriça aqui, conosco [...], mas efetivamente a gente faz pouco aqui, tá, nessa direção (DC2).

O que se pode perceber é que existem, especialmente em algumas áreas, mas em nenhum momento a prioridade surgiu, aos meus olhos, como um critério” (DC3).

Além destes, DC4 e DC5 também consideram que esta competência organizacional não está em desenvolvimento, pois os destinos mais buscados por estudantes intercambistas são países que não aqueles que integram o Mercosul, como se verifica em suas falas:

Tá bem longe, né, o pessoal quer ir para a Europa, não quer ficar aqui. Prioritário não, mas tem promovido intercâmbio, sim, acordos de cooperação, mas não prioritário. E eu acredito que não tem que ser, tem que ser com países, não interessa se é Estados Unidos, se é Cuba, se é China, não interessa (DC4).

É difícil isso, viu? Porque os caminhos do Brasil, e os caminhos da Argentina, e os caminhos do Chile, não sei os outros países, são com a Europa e com os Estados Unidos [...]. Então o Mercosul é difícil, mas nós tivemos contatos e temos trabalhos com Misiones, aqui na Argentina, temos contatos com Buenos Aires, alguma coisa com Chile, que tem professores chilenos e tal, mas é um desafio difícil. Mas a nossa universidade tem essa pretensão. Como motivação pelo menos como horizonte a integração latino-americana nos interessa muito, mas é uma coisa difícil de fazer (DC5).

Percebe-se uma pluralidade de opiniões nos discursos apresentados, quando DC4 discorda da competência analisada em razão da prioridade colocada aos intercâmbios com países que compõem o Mercosul; de encontro a isso, DC5 evidencia a importância do intercâmbio com estes países, ainda que se configure um desafio para a Instituição.

Por fim, ao analisar a competência organizacional de estabelecer uma universidade pública e popular, comprometida com o avanço da arte, ciência e qualidade de vida para todos, três participantes avaliaram que esta competência não está em desenvolvimento.

DC1 percebe a necessidade de aprimoramento da política de assistência estudantil da UFFS para que a Instituição se torne efetivamente uma universidade popular, como pode-se verificar em seu discurso:

Esse é o projeto institucional, mas pelo que se entende de universidade popular, aí se depende de condições econômicas e formativas da população como um todo. Talvez isso não dependa exclusivamente da universidade, mesmo que os esforços eles sejam realizados. Do ponto de vista das políticas de assistência, nós precisamos avançar, então, parece que esses elementos eles poderiam ser considerados para que essa competência seja compreendida como algo ainda a ser aprimorado (DC1).

DC5 expressou discordância quanto a esta competência organizacional porque, em sua opinião, a Universidade não está comprometida com o avanço da arte, que se mostra importante especialmente no enfrentamento de momentos desafiadores, como o da pandemia de COVID-19. Deste modo, o entrevistado concordou com parte do enunciado da competência e expõe que:

Menos a arte, né? Não existe arte na universidade. Mas veja bem, arte e ciência ela está nas nossas diretrizes, nas competências da Universidade, mas tu tira a arte, não precisa de arte, o povo vive sem arte. O que salvou vidas na pandemia foram duas coisas, né, ou três coisas. O isolamento social, a vacina, mas antes da vacina era a arte, o entretenimento, música, enfim, foi o que salvou vidas para não ter suicídios. Houve muitos suicídios, sim, mas não aumentou, não foi maior ainda essa questão, pela arte. Não foi reportagem, não foi nada, foi a arte, a arte salvou vidas nessa pandemia (DC5).

Ao expressar sua percepção acerca desta competência organizacional, DC2 também comenta sobre a pandemia de COVID-19 ao relacionar os ataques proferidos às instituições científicas:

Eu acho que a gente tem, assim, o compromisso tá claro, sabe, com isso, e eu vou dar um exemplo que foi durante a pandemia aí que o discurso científico, né, a ciência foi muito atacada pela sociedade brasileira, e a gente se manteve aqui irredutível sobre o papel da universidade no sentido de promover a ciência, né, então a gente teve enfrentamentos muito duros aqui com o pensamento negacionista, terraplanista, por mais absurdo que possa parecer, né, o pensamento anticiência, então foram tempos difíceis aqui, mas eu acho que a universidade, e assim, a resposta institucional foi sempre produzir regulamentos, produzir normativas que reforçassem o papel da ciência [...] (DC2).

O entrevistado validou esta competência ao relatar que durante o período pandêmico identificou discursos anticiência no contexto acadêmico, mas que, apesar disso, a Universidade manteve suas ações no sentido de promover a ciência e sua importância para a sociedade.

Considerando que as competências organizacionais apresentadas nesta seção estão relacionadas aos elementos estratégicos da UFFS, depreende-se a necessidade de desenvolvê-las, de modo que contribuam com o alcance dos objetivos institucionais. Além destas, faz-se importante que sejam direcionados esforços para o mapeamento das competências dos servidores.

Para tanto, no capítulo seguinte serão apresentados os resultados obtidos com o mapeamento das competências transversais de servidores dos SAEs da UFFS, o que possibilitará a compreensão de como desenvolvê-las por meio de ações de capacitação que serão propostas.

#### 4.4 MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS DE SERVIDORES DOS SETORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS

De modo a atender ao objetivo geral deste estudo, que visou a analisar como desenvolver as competências transversais de servidores dos Setores de Assuntos Estudantis, torna-se essencial realizar a etapa de mapeamento e verificar a existência de lacunas de competências (*gap*). Brandão e Bahry (2005) exprimem que esta etapa do processo de gestão por competências é fundamental, pois dela decorre a proposição de ações para a captação ou desenvolvimento das competências mapeadas.

Nesse sentido, com o intuito de mapear as competências transversais dos servidores que atuam nos Setores de Assuntos Estudantis (SAE), foram convidados a participar desta pesquisa os servidores técnico-administrativos em educação que atuam nos SAEs dos seis *campi* da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Cabe explicar que em cinco dos seis *campi* utiliza-se a nomenclatura Setor de Assuntos Estudantis (SAE), diferente do que ocorre no *Campus* Passo Fundo, onde este setor possui a denominação de Divisão de Acessibilidade, Assuntos Estudantis, Estágios e Mobilidade (DAEAEM). Deste modo, neste estudo será utilizada a sigla SAE quando se desejar fazer referência aos setores que trabalham com a assistência estudantil na Universidade, abrangendo os SAEs e a DAEAEM.

O mapeamento de competências ocorreu em dois momentos, aqui narrados de maneira breve e aprofundados nas seções seguintes. No primeiro momento foram entrevistados os servidores investidos em função gratificada de chefe nestes setores para questioná-los: considerando as atribuições destes setores perante a Política de Assistência Estudantil da UFFS, quais conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) são importantes para o trabalho dos servidores que trabalham nos SAEs?

Participaram desta etapa as chefias dos *campi* Chapecó, Laranjeiras do Sul, Realeza e Passo Fundo. Na seção de apresentação e análise dos resultados, as chefias estão identificadas de maneira aleatória como Chefia A, Chefia B, Chefia C e Chefia D.

Na segunda etapa do processo de mapeamento ocorreu a validação dos indicadores de competências transversais, inferidos com base nos discursos das chefias durante as entrevistas e nas competências organizacionais a desenvolver. Para tanto, uma amostra de quinze servidores concordou em participar desta etapa, na qual responderam a um formulário em que era solicitada a avaliação dos indicadores inferidos. Com isso, objetivou-se identificar os

indicadores mais importantes na percepção dos participantes e verificar a existência de lacunas, para então propor ações de capacitação a fim de mitigá-las.

Cabe relatar que a análise dos discursos dos entrevistados possibilitou estabelecer uma visão geral da dinâmica de trabalho dos SAEs, como no discurso de Chefia B, por exemplo, quando evidencia que em seu *campus* de trabalho este setor frequentemente é procurado por estudantes que precisam de alguma informação ou assistência, mesmo quando o assunto não possua relação com a assistência estudantil:

O SAE ele é o para-brisa da instituição para o estudante. Se o estudante não sabe onde [deve] ir, ele vai no SAE. Se ele não sabe onde pedir determinada orientação, o primeiro atendimento é no SAE. E às vezes não é nem aqui, né, mas ele vem no SAE, o SAE é o setor de assuntos estudantis. Às vezes é uma situação [do tipo] ah, quero trancar a matrícula, mas ele vem perguntar: onde que eu tranco a matrícula? Aí você tem que orientar o cara. Então nesse primeiro atendimento ele vem aqui [...], pelo fato de a gente estar no corpo a corpo com o estudante desde que ele entra (Chefia B).

Além disso, Chefia B explica que a assistência estudantil se faz importante para a permanência dos estudantes na Universidade, sobretudo na UFFS, que se propõe a ser uma Universidade pública e popular, cujo público-alvo são estudantes oriundos de escolas públicas e com algum índice de vulnerabilidade socioeconômica. O entrevistado complementa que essa particularidade institucional reflete no trabalho dos SAEs, pois a política de assistência estudantil oportuniza melhores condições socioeconômicas aos estudantes para que permaneçam na Universidade até a conclusão de seus cursos, como pode-se verificar em seu discurso:

Quando a gente fala de SAE, a gente está trabalhando diretamente com o usuário final, que é o estudante. O nosso foco é permanência do estudante e a finalização da graduação. A gente é muito focado nisso, que o cara fique e que ele permaneça. Eu acho que esse é um problema, um desafio da própria UFFS, que a gente se propõe a trabalhar com um público diferenciado e esse público ele tem uma vulnerabilidade que exige uma atenção maior. Eu costumo dizer que a gente tem que fazer tudo que as outras federais fazem, e melhor, porque as outras federais acabam atendendo a 42% de público de escola pública, a gente acaba atendendo 89%. Então a gente tem que fazer tudo que os outros fazem, só que melhor. Então quando a gente pensa em política ele permanência é a mesma coisa, nós não estamos distribuir recurso para 42% da população, o que a gente tá tendo que distribuir é para 89% do nosso público (Chefia B).

Nesse sentido, Chefia C relata sua percepção sobre o trabalho dos SAEs, enfatizando que os servidores têm autonomia para propor ações institucionais voltadas à assistência estudantil:

O trabalho especificamente ele é muito amplo. A gente tem no SAE uma autonomia muito grande para desenvolver qualquer coisa, a gente pode criar, a gente pode sugerir, desde que, claro, a gente tem recurso limitado, a gente segue regras do serviço público, eventualmente tem que publicar um edital, tem que seguir algumas questões burocráticas. Mas se a gente pensa em ações específicas, a gente tem muita autonomia da gestão, institucionalmente, para propor ações, para propor coisas novas, para criar, e tanto enquanto setor para reformular fluxos para pensar formas diferentes de executar o nosso trabalho, quanto institucionalmente, enquanto *Campus* ou pensando coletivamente com os colegas, ações para todos os *campi* (Chefia C, 2023).

Percebe-se que a essência do trabalho realizado nos SAEs, por vezes relacionado a questões sensíveis de estudantes socioeconomicamente vulneráveis, exige que os servidores apresentem um conjunto específico de competências para o desenvolvimento do trabalho do setor. A Política de Assistência Estudantil da UFFS traz as atribuições dos SAEs perante a assistência estudantil:

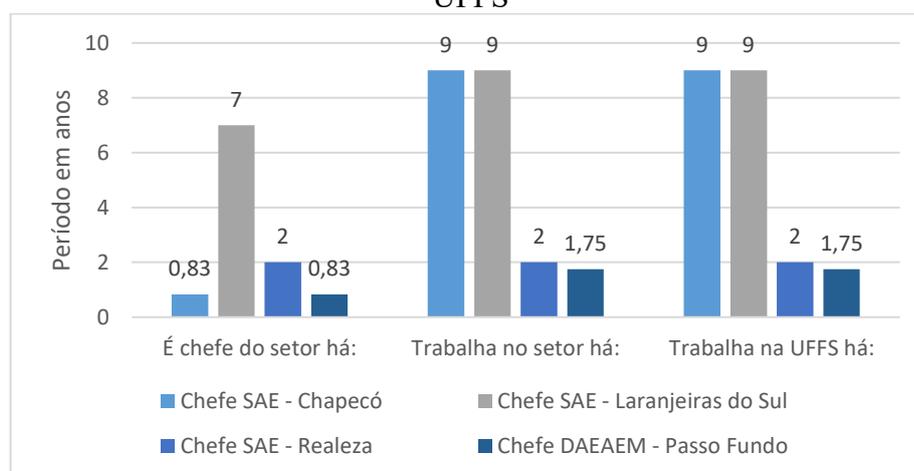
- I - planejar, implementar e executar os serviços, programas, projetos e ações da Assistência Estudantil;
- II - realizar a análise socioeconômica dos estudantes, gerando um Índice de Vulnerabilidade Socioeconômica (IVS), conforme Resolução específica;
- III - auxiliar nas pesquisas da assistência estudantil;
- IV - prestar atendimento social, psicológico e pedagógico e auxiliar na divulgação dos serviços de assistência estudantil;
- V - informar mensalmente à PROAE os estudantes aptos a receberem os auxílios socioeconômicos e realizar os desligamentos dos estudantes que não atingirem os critérios;
- VI - Realizar e avaliar os planos de acompanhamento (UFFS, 2019b, Art. 117).

Estas atribuições foram utilizadas como ponto de partida no mapeamento de competências, quando as chefias dos SAEs foram questionadas a elencar os CHA requeridos para o desenvolvimento das atividades relacionadas às atribuições dos SAEs.

Ao iniciar as entrevistas com as chefias, realizou-se uma breve apresentação dos conceitos de competências, gestão por competências e competências transversais aos participantes, que afirmaram conhecer os temas superficialmente ou que não os conheciam. O roteiro que balizou as entrevistas está disponível no Apêndice C - Roteiro de entrevista com as chefias dos Setores de Assuntos Estudantis da UFFS.

As questões iniciais do roteiro de entrevista buscaram determinar os períodos em que as chefias estão trabalhando na função, no SAE e na UFFS, além de conhecer o perfil profissional das chefias e suas equipes de trabalho. No Gráfico 7 são apresentados os números que expressam há quanto tempo os participantes ocupam a função de chefia, há quanto tempo trabalham no SAE e há quanto tempo trabalham na UFFS:

Gráfico 7 - Períodos aproximados das chefias dos SAEs na função, de trabalho no setor e na UFFS

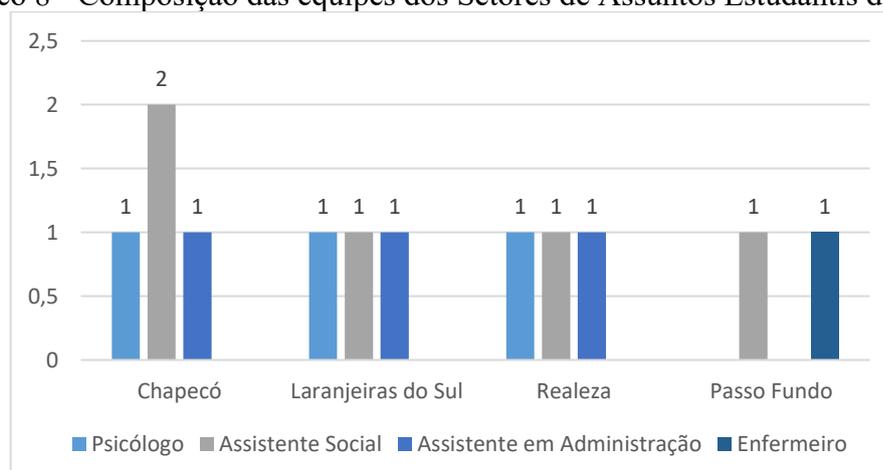


Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Verifica-se que a chefia de Laranjeiras do Sul está à frente do setor há mais tempo em relação às demais, assim como também apresentou maior tempo de trabalho no SAE e na UFFS, empatado com a chefia de Chapecó.

Em relação às equipes, os SAEs dos *campi* participantes desta etapa são formados por profissionais que ocupam os cargos de psicólogo, assistente social, assistente em administração e enfermeiro. O SAE de Chapecó é formado por quatro servidores, Laranjeiras do Sul possui três e Realeza e Passo fundo possuem dois servidores. A composição das equipes é apresentada no Gráfico 8:

Gráfico 8 - Composição das equipes dos Setores de Assuntos Estudantis da UFFS



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

A Política de Assistência Estudantil da UFFS orienta que as equipes sejam formadas, preferencialmente, por servidores ocupantes dos cargos de assistente social, psicólogo,

pedagogo, assistente em administração, técnico em assuntos educacionais e profissional da área de enfermagem.

Verifica-se que os setores não possuem servidores ocupantes dos cargos técnico em assuntos educacionais e pedagogo, enquanto o *Campus* Passo Fundo é o único que possui profissional da área de enfermagem. Destaca-se que os entrevistados não foram questionados se há critérios para a formação das equipes, todavia as chefias dos *campi* Chapecó e Realeza relataram que os profissionais pedagogos, nesses *campi*, atuam em setor diverso ao de assistência estudantil.

Além da identificação dos CHA requeridos aos servidores com base nas atribuições dos SAEs, na oportunidade das entrevistas com as chefias também foram abordados temas relacionados às ações de desenvolvimento de pessoas realizadas na Instituição sob a perspectiva destes servidores. Os resultados são apresentados e analisados no item 4.2.1.

Durante as entrevistas, quando os entrevistados apresentavam alguma dificuldade para elencar os conhecimentos, habilidades e atitudes, proferiam-se exemplos com o intuito de estimulá-los. Após a realização das entrevistas, os discursos foram transcritos e o pesquisador compilou os conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) elencados nos relatos entrevistados. Deste modo, considerando os CHA listados pelos entrevistados, foram inferidos os indicadores de competências transversais requeridas aos servidores que atuam nos Setores de Assuntos Estudantis da UFFS.

Para descrever os indicadores de competências, adaptou-se o método de Brandão e Bahry (2005), haja vista que os indicadores inferidos contemplam ao menos o primeiro elemento recomendado pelos autores: verbo + objeto de ação, que indicam um comportamento. Todavia, há indicadores que contemplam em sua descrição outros elementos, como critério e/ou condição, assim como exemplifica-se no Quadro 17:

Quadro 17 - Exemplos de descrição dos indicadores de competências transversais inferidos  
(continua)

<b>Comportamento (Verbo + Objeto da Ação)</b>	<b>Critério</b>	<b>Condição</b>
Compreender os desafios encontrados por estudantes vulneráveis socioeconomicamente		
Realizar atendimentos	com respeito à diversidade sexual, cultural e étnica	
Preencher dados em sistemas	com precisão das informações	evitando prejuízos aos estudantes e à instituição

(conclusão)

<b>Comportamento (Verbo + Objeto da Ação)</b>	<b>Critério</b>	<b>Condição</b>
Analisar documentos	com atenção	buscando identificar inconsistências que possam representar fraude

Fonte: adaptado de Brandão e Bahry (2005)

Na sequência, os indicadores inferidos foram submetidos a uma etapa de pré-validação, que buscou selecioná-los com base nos conceitos de Ceitil (2006) e ENAP (2021), ou seja, aqueles que apresentaram características próprias das competências socioemocionais de transversalidade e transferibilidade, não técnicas e que são requeridas de um grupo transversal de servidores, neste caso, os que atuam nos SAEs da UFFS. Assim, os indicadores que não se enquadraram nestes critérios foram desconsiderados, assim como os duplicados.

Como resultado, foram identificados cinquenta e um indicadores de competências transversais, que na sequência compuseram o questionário elaborado para validar e identificar a lacuna das competências transversais dos servidores dos SAEs. Nesta etapa, foram convidados a participar todos os servidores que trabalham nos SAEs da UFFS. O questionário está disponível no Apêndice D - Questionário de validação de competências transversais e identificação de lacunas.

Para tanto, o questionário foi dividido em duas etapas, sendo que na primeira os servidores avaliaram os indicadores de competências e os atribuíram graus de importância, de acordo com o quanto cada um é relevante para o trabalho dos servidores dos SAE, sendo possível identificar e validar os indicadores mais relevantes. Na segunda etapa do questionário, os servidores atribuíram graus de domínio para os indicadores, de acordo com o quanto dominam as competências avaliadas em seu trabalho no SAE. Após a tabulação dos graus atribuídos nas duas etapas, foi possível identificar as lacunas de competências transversais.

A seguir, nos itens 4.4.1 e 4.4.2 são apresentadas os indicadores de competências transversais requeridas e apresentadas, respectivamente, na percepção dos próprios servidores lotados nos setores estudados, o que possibilitou a identificação das lacunas ou *gaps* de competências transversais.

#### **4.4.1 Indicadores de competências transversais requeridas**

Os indicadores das competências transversais estudadas nesta pesquisa são referentes àquelas requeridas para o trabalho dos servidores dos Setores de Assuntos Estudantis (SAE) da

UFFS. Tais indicadores foram identificados a partir da análise do conteúdo das entrevistas com quatro chefias dos SAEs dos *campi* Chapecó, Laranjeiras do Sul, Realeza e Passo Fundo.

De modo a dar continuidade à etapa de mapeamento, os indicadores de competências transversais foram dispostos em um questionário online, os quais foram avaliados por servidores dos SAEs em duas etapas: 1) atribuindo graus de importância e 2) atribuindo graus de domínio aos indicadores.

Neste tópico serão apresentadas os indicadores que receberam os maiores graus médios de importância nas avaliações dos servidores e foram considerados os mais importantes para o trabalho dos servidores dos SAEs.

O convite aos participantes com o *link* de acesso para preenchimento do questionário foi enviado por *e-mail* para os vinte e um servidores lotados nos SAEs dos seis *campi*<sup>11</sup>; destes, quinze responderam ao questionário, constituindo uma amostra de 71,42%.

Antes de iniciarem a resolução dos questionários, os servidores foram informados sobre os objetivos do estudo e receberam uma breve explicação sobre a temática das competências, assim como seus elementos (CHA), haja vista que muitos profissionais poderiam não conhecer o tema. Na primeira etapa do questionário os respondentes avaliaram a importância de cada indicador de competência transversal, considerando a importância que representam para o trabalho dos servidores dos SAEs. Na segunda etapa, os participantes avaliaram o quanto dominam os mesmos indicadores, considerando o grau em que as apresentam no cotidiano do trabalho.

Para medir os graus de importância e de domínio, foi utilizada a escala Likert de cinco pontos, variando de muito fraco para muito forte. Para auxiliar os respondentes na identificação dos valores mais adequados e evitar a sub ou superestimação na avaliação, o questionário possuía quadros com parâmetros de respostas. No Quadro 18 são apresentados os parâmetros definidos para cada grau de importância:

---

<sup>11</sup>Os dados dos servidores (nome e e-mail institucional) foram fornecidos pela Diretoria de Administração de Pessoal da UFFS, em resposta a uma solicitação enviada por *e-mail*.

Quadro 18 - Parâmetros para avaliar os graus de importância dos indicadores de competências transversais

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Muito fraco</b>	<b>Fraco</b>	<b>Médio</b>	<b>Forte</b>	<b>Muito forte</b>
Atribua o grau <b>1</b> se você avaliar que o trabalho no SAE requer um grau <b>MUITO FRACO</b> da competência investigada	Atribua o grau <b>2</b> se você avaliar que o trabalho no SAE requer um grau <b>FRACO</b> da competência investigada	Atribua o grau <b>3</b> se você avaliar que o trabalho no SAE requer um grau <b>MÉDIO</b> da competência investigada	Atribua o grau <b>4</b> se você avaliar que o trabalho no SAE requer um grau <b>FORTE</b> da competência investigada	Atribua o grau <b>5</b> se você avaliar que o trabalho no SAE requer um grau <b>MUITO FORTE</b> da competência investigada

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Para tabulação dos dados, os graus atribuídos pelos respondentes foram transferidos para uma planilha eletrônica para o cálculo das médias aritméticas e modas dos indicadores. Como critério para validação, estabeleceu-se o grau mínimo de 4 pontos, grau que denota a exigência dos indicadores em um grau forte.

Desse modo, dos 51 indicadores de competências transversais inferidos e relacionados para avaliação dos participantes, 44 obtiveram grau médio de importância igual ou superior a 4 e foram validados como requeridos aos servidores dos SAEs da UFFS.

Os 44 indicadores validados representam um percentual de 86,27% do total, o que denota a coerência entre os indicadores validados e a realidade de trabalho dos setores estudados. Tais indicadores foram categorizados, utilizando-se das sete competências transversais de um setor público de alto desempenho propostas por ENAP (2021) como categorias, a saber: resolução de problemas com base em dados, foco nos resultados para os cidadãos, mentalidade digital, comunicação, trabalho em equipe, orientação por valores éticos e visão sistêmica. As sete competências e suas respectivas descrições são apresentadas no Quadro 6.

Observou-se, todavia, que quatro indicadores não demonstraram relação direta com estas categorias, pois representam conhecimentos, habilidades ou atitudes específicos dos setores estudados, quais sejam: conhecer os editais que regem os programas e auxílios da PROAE, seus requisitos, critérios, prazos e objetivos; conhecer os documentos requeridos para o processo de análise socioeconômica; conhecer os objetivos do PNAES e como ele é operacionalizado na Instituição; e, conhecer os princípios, diretrizes e objetivos da Política de

Assistência Estudantil da UFFS. Para abranger estas competências, foi definida uma oitava categoria, denominada Institucional.

Os indicadores de competências transversais validados, os valores das médias de importância e modas de cada indicador, assim como a competência transversal relacionada a cada indicador, são apresentados no Quadro 19.

Quadro 19 – Indicadores de competências transversais validados, valores das médias de importância e modas e competências transversais relacionadas

(continua)

<b>Indicadores de competências transversais</b>	<b>Média de importância</b>	<b>Moda</b>	<b>Competência transversal relacionada</b>
Compreender os desafios encontrados por estudantes vulneráveis socioeconomicamente	4,93	5	Foco nos resultados para os cidadãos
Conhecer os editais que regem os programas e auxílios da PROAE, seus requisitos, critérios, prazos e objetivos	4,93	5	Institucional
Respeitar a condição socioeconômica dos estudantes, evitando qualquer forma de discriminação	4,93	5	Orientação por valores éticos
Manter uma atitude de respeito pela privacidade e confidencialidade das informações compartilhadas por estudantes e servidores	4,93	5	Orientação por valores éticos
Respeitar a confidencialidade das informações dos estudantes, garantindo a privacidade e a segurança dos dados	4,93	5	Orientação por valores éticos
Realizar atendimentos com respeito à diversidade sexual, cultural e étnica	4,93	5	Orientação por valores éticos
Atender aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica com empatia e sensibilidade	4,87	5	Foco nos resultados para os cidadãos
Ser empático com estudantes vulneráveis economicamente, acolhendo suas preocupações, necessidades e histórias	4,87	5	Foco nos resultados para os cidadãos
Conhecer os documentos requeridos para o processo de análise socioeconômica	4,80	5	Institucional
Fornecer orientações e informações precisas aos estudantes sobre os serviços de assistência estudantil disponíveis, bem como os requisitos e procedimentos para acessá-los	4,80	5	Comunicação
Saber operar os sistemas institucionais, como o SAS (Sistema de Análise Socioeconômica), SEI (Sistema Eletrônico de Informações) e SGA (Sistema de Gestão Acadêmica)	4,73	5	Mentalidade digital
Comunicar informações em linguagem acessível para estudantes e servidores	4,73	5	Comunicação

(continuação)

<b>Indicadores de competências transversais</b>	<b>Média de importância</b>	<b>Moda</b>	<b>Competência transversal relacionada</b>
Prezar pela isonomia nos atendimentos aos estudantes	4,73	5	Orientação por valores éticos
Trabalhar em equipe, colaborando com os colegas para oferecer um suporte integrado aos estudantes	4,67	5	Trabalho em equipe
Preencher dados em sistemas com precisão das informações, evitando prejuízos aos estudantes e à instituição	4,67	5	Orientação por valores éticos
Comprometer-se com o bem-estar físico, emocional e acadêmico dos estudantes, buscando soluções que melhorem sua experiência na universidade	4,67	5	Foco nos resultados para os cidadãos
Ser imparcial ao analisar as situações, levando em consideração as informações objetivas e aplicando os critérios de forma justa	4,67	5	Orientação por valores éticos
Comunicar-se com estudantes de diversas origens culturais e linguísticas, ajustando a comunicação conforme necessário	4,60	5	Comunicação
Conhecer os serviços disponibilizados pela universidade e pela comunidade para fornecer informações corretas aos estudantes	4,60	5	Visão sistêmica
Conhecer os objetivos do PNAES e como ele é operacionalizado na Instituição	4,60	5	Institucional
Respeitar as normas e regulamentos, de maneira que as decisões tomadas estejam em conformidade com as regras estabelecidas	4,60	5	Orientação por valores éticos
Compreender as necessidades e desafios apresentados pelos estudantes, a fim de fornecer orientações adequadas e personalizadas	4,60	5	Comunicação
Demonstrar comprometimento e iniciativa com a melhoria constante dos serviços da assistência estudantil	4,60	5	Foco nos resultados para os cidadãos
Conhecer os princípios, diretrizes e objetivos da Política de Assistência Estudantil da UFFS	4,53	5	Institucional
Utilizar plataformas digitais de comunicação, como WhatsApp, Instagram e Facebook para realizar atendimentos virtuais	4,47	5	Mentalidade digital
Registrar, atualizar e consultar informações sobre estudantes e auxílios em bases de dados institucionais	4,47	5	Mentalidade digital
Analisar documentos com atenção buscando identificar inconsistências que possam representar fraude	4,40	5	Orientação por valores éticos
Atentar-se às necessidades individuais dos estudantes em aspectos culturais, linguísticas e socioeconômicos	4,40	5	Foco nos resultados para os cidadãos

(continuação)

<b>Indicadores de competências transversais</b>	<b>Média de importância</b>	<b>Moda</b>	<b>Competência transversal relacionada</b>
Mostrar uma atitude de colaboração e parceria com os estudantes e servidores	4,40	5	Trabalho em equipe
Refletir sobre as atividades realizadas no trabalho, identificando problemas para aprimorá-los futuramente	4,33	5	Foco nos resultados para os cidadãos
Propor novas ações, abordagens e projetos que visem a atender às necessidades dos estudantes	4,33	4	Foco nos resultados para os cidadãos
Conhecer a estrutura organizacional da UFFS e os propósitos institucionais da assistência estudantil	4,33	5	Institucional
Fazer uso de tecnologias, como mídias digitais, para aprimorar os processos de atendimento e comunicação	4,27	4	Mentalidade digital
Mostrar iniciativa para utilizar ferramentas tecnológicas no trabalho	4,27	5	Mentalidade digital
Demonstrar iniciativa para liderar demandas que necessitam de intervenção ou aprimoramento	4,20	5	Foco nos resultados para os cidadãos
Ser colaborativo com o fornecimento de informações para tomadas de decisão em instâncias superiores	4,20	5	Orientação por valores éticos
Buscar informações sobre práticas bem-sucedidas em outras Instituições, a fim de adaptar e implementar ações relevantes	4,13	5	Visão sistêmica
Interpretar relatórios da assistência estudantil para identificar áreas que precisam de melhoria ou atenção	4,13	5	Resolução de problemas com base em dados
Demonstrar compromisso com a participação dos estudantes nas ações e projetos, buscando formas de engajamento que resultem em uma amostra representativa	4,13	5	Foco nos resultados para os cidadãos
Coordenar reuniões, rodas de conversa e grupos de alunos, promovendo a interação e a participação ativa dos participantes	4,13	5	Trabalho em equipe
Analisar dados buscando a compreensão dos índices de evasão, distribuição de auxílios e outras informações relevantes que podem indicar padrões e tendências	4,07	4	Resolução de problemas com base em dados
Disseminar na comunidade universitária as ações da assistência estudantil como fator atrativo a possíveis candidatos às vagas no ensino superior	4,07	4	Visão sistêmica
Redigir comunicados, informativos e documentos relacionados à assistência estudantil utilizando as normas de redação oficial	4,07	4	Comunicação

(conclusão)

<b>Indicadores de competências transversais</b>	<b>Média de importância</b>	<b>Moda</b>	<b>Competência transversal relacionada</b>
Compreender a geografia, economia, cultura e a diversidade socioeconômica da microrregião do campus, para conhecer suas necessidades	4,00	4	Visão sistêmica

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Primeiramente, é importante destacar que as médias apresentadas no Quadro 19 não foram arredondadas para evitar possíveis desvios nos resultados, o que poderia reduzir ou aumentar as lacunas de competências, mesmo que em pequenas medidas.

Posto isso, observa-se no Quadro 19 que 44 (88,23%) indicadores de competências transversais inferidos das entrevistas com as chefias foram validados, pois obtiveram médias de importância entre 4 e 5, o que representa que os graus de relevância dos indicadores estão variando entre fortemente ou muito fortemente requeridos aos servidores dos SAEs.

Ressalte-se que a moda de trinta e oito indicadores foi igual a 5, o que significa, portanto, que grande parte foi avaliado como muito fortemente requerido pela maioria dos participantes. A validação confirma a coerência dos indicadores inferidos a partir dos discursos das chefias nas entrevistas e aponta para a relevância das competências transversais para o trabalho dos servidores dos SAEs da UFFS.

É possível perceber um empate com média igual a 4,93 entre os seis indicadores mais bem avaliados. Todavia, ao analisar-se o conjunto de indicadores validados é notório que sobressai a relevância de competências ligadas a aspectos socioemocionais.

Como exemplos, podem ser citados os indicadores de atender aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica com empatia e sensibilidade e ser empático com estudantes vulneráveis economicamente, acolhendo suas preocupações, necessidades e histórias. A validação destes indicadores denota que os servidores reconhecem a importância de atender aos usuários dos serviços dos SAEs com empatia e respeito, haja vista que em geral são estudantes vulneráveis socioeconomicamente e necessitam de um atendimento sensível e inclusivo.

Verifica-se ainda a presença de indicadores relacionados a conhecimentos, habilidades ou atitudes com características técnicas, específicas aos setores estudados, como de conhecer os editais que regem os programas e auxílios da PROAE, seus requisitos, critérios, prazos e objetivos, e de conhecer os documentos requeridos para o processo de análise socioeconômica.

Todavia, embora estes indicadores apresentem características que remetam a competências técnicas, é importante perceber que ainda assim são caracterizados como indicadores de competências transversais sob a perspectiva da abrangência, haja vista que são requeridas de todos os servidores que atuam nos SAEs. Portanto, a validação destes indicadores denota que, ao se estudar as competências transversais em um contexto específico, podem ser identificados conhecimentos, habilidades ou atitudes com características técnicas.

Naturalmente, verificam-se convergências entre os indicadores de competências transversais aqui validados e as sete competências transversais de um setor público de alto desempenho propostas por ENAP (2021), uma vez que para a seleção das primeiras, na etapa de pré-validação, fez-se uso do conceito de ENAP (2021); além disso, ambas se remetem ao contexto do serviço público. Como exemplo, pode-se mencionar o indicador validado de trabalhar em equipe, colaborando com os colegas para oferecer um suporte integrado aos estudantes, correlato à competência de trabalhar em equipe (ENAP, 2021).

Santos (2001) explica que a competência de saber trabalhar em equipe é muito aclamada na atualidade. Para que expresse essa competência, deve-se apresentar determinados comportamentos que demonstrem que compartilha com a equipe os desafios a serem enfrentados, que se relaciona de forma amigável e cordial com os membros da equipe, que busca de forma conjunta as soluções para os problemas, bem como compartilha seus conhecimentos com a equipe.

Já o indicador fazer uso de tecnologias, como mídias digitais, para aprimorar os processos de atendimento e comunicação, que obteve média de importância igual a 4,67, converge com a competência de “mentalidade digital”, que requer a capacidade de integrar as tecnologias digitais na prestação do serviço público e no modo de se relacionar com os usuários (ENAP, 2021).

A relevância desta competência transversal para o trabalho dos servidores dos SAEs torna-se evidente relato de Chefia B, quando explica que após a pandemia de COVID-19 os servidores incorporaram o atendimento virtual à rotina de trabalho:

hoje mais da metade do nosso atendimento inicial ele é online, pelo WhatsApp, pelo Insta, pelo Face, por *e-mail*. Ao mesmo tempo, a gente não teve nenhuma capacitação voltada para mídias digitais, atendimento digital, não teve nada (Chefia B).

Também foram validados indicadores de competências transversais que se relacionam diretamente com a competência transversal “comunicação” proposta por ENAP (2021), quais sejam: comunicar informações em linguagem acessível para estudantes e servidores;

comunicar-se com estudantes de diversas origens culturais e linguísticas, ajustando a comunicação conforme necessário; e, redigir comunicados, informativos e documentos relacionados à assistência estudantil utilizando as normas de redação oficial; este último, inclusive, revela a relevância de uma boa comunicação não somente através da fala, mas também por meio da escrita.

Em contrapartida aos indicadores de competências transversais validados, os respondentes avaliaram 7 (13,7%) indicadores com grau médio de importância inferior a 4, os quais foram invalidados e podem ser verificados no Quadro 20, junto às respectivas médias e modas, assim como as competências transversais relacionadas:

Quadro 20 – Indicadores de competências transversais invalidados, suas respectivas médias e modas, e a competência transversal relacionada a cada indicador

<b>Indicadores de competências transversais</b>	<b>Média de importância</b>	<b>Moda</b>	<b>Competência transversal relacionada</b>
Conhecer elementos gerais sobre a cultura de estudantes indígenas e de outras nacionalidades	3,93	4	Visão sistêmica
Utilizar planilhas eletrônicas para organizar dados e informações relacionadas à gestão da assistência estudantil	3,93	4	Resolução de problemas com base em dados
Conhecer o Regulamento de Graduação da UFFS	3,80	4	Institucional
Integrar as atividades de ensino, pesquisa e extensão às ações da assistência estudantil	3,60	4	Visão sistêmica
Buscar parcerias com outras organizações, visando ao desenvolvimento Institucional	3,47	4	Foco nos resultados para os cidadãos
Apresentar conhecimento sobre metodologia científica para conduzir pesquisas, coletar e analisar dados e tirar conclusões	3,27	2	Resolução de problemas com base em dados
Conhecer conceitos básicos da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para comunicar-se com pessoas com deficiência auditiva	3,20	3	Comunicação

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Verifica-se no Quadro 20 que cinco dos sete indicadores de competências transversais invalidados resultaram com médias de importância variando entre 3,47 e 3,93 e moda com grau igual a 4. O indicador que obteve o menor grau médio de importância – conhecer conceitos básicos da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para comunicar-se com pessoas com deficiência auditiva, atingiu grau médio de importância igual a 3,20 e como moda o grau 3.

Ademais, o indicador com o segundo menor grau médio – apresentar conhecimento sobre metodologia científica para conduzir pesquisas, coletar e analisar dados e tirar conclusões,

obteve a média de importância igual a 3,27 pontos e como moda obteve grau igual a 2. Acrescenta-se que, apesar de ter recebido a segunda menor média, este indicador possui relação direta com uma das atribuições dos SAEs: auxiliar nas pesquisas da assistência estudantil.

Ademais, ainda que estes indicadores de competências transversais tenham sido invalidados por não alcançarem a média mínima de importância de 4 pontos, obtiveram médias superiores a 3 pontos, ainda representando relevância média para o trabalho dos servidores dos SAEs. Portanto, depreende-se que os indicadores listados no Quadro 20, apesar de relevantes em um grau médio, não apresentam tanta relevância quanto os apresentados no Quadro 19, na percepção dos respondentes.

Além de atribuírem graus de importância aos indicadores de competências transversais, em uma segunda etapa do questionário os servidores dos SAEs atribuíram graus de domínio aos mesmos indicadores. Desse modo, no item 4.4.2 são apresentados os resultados encontrados com a análise dos indicadores de competências transversais apresentados, na percepção dos participantes.

#### **4.4.2 Indicadores de competências transversais apresentadas**

Nesta seção, dar-se-á continuidade à apresentação dos resultados obtidos com a participação de quinze servidores dos SAEs da UFFS, que responderam a um questionário composto por duas etapas, cujo objetivo foi mapear as competências transversais dos servidores que atuam nestes setores.

No item 4.4.1 foram apresentados os resultados da primeira etapa do questionário. Aqui, mais especificamente, serão apresentados os resultados obtidos na segunda etapa, na qual os participantes avaliaram os indicadores de competências transversais de acordo com o grau que as dominam.

Para tanto, os servidores atribuíram graus em escala Likert de cinco pontos, variando de 1 (representando domínio muito fraco do indicador investigado) a 5 (representando domínio muito forte do indicador investigado). Assim como na primeira etapa, nesta os participantes avaliaram os indicadores de competências com base nos parâmetros de referência apresentados no Quadro 21:

Quadro 21 - Parâmetros de referência para avaliação do grau de domínio dos indicadores de competências transversais

1	2	3	4	5
Muito fraco	Fraco	Médio	Forte	Muito forte
Atribua o grau 1 se você avaliar que apresenta em seu trabalho no SAE um grau <b>MUITO FRACO</b> do indicador investigado	Atribua o grau 2 se você avaliar que apresenta em seu trabalho no SAE um grau <b>FRACO</b> do indicador investigado competência investigada	Atribua o grau 3 se você avaliar que apresenta em seu trabalho no SAE um grau <b>MÉDIO</b> do indicador investigado	Atribua o grau 4 se você avaliar que apresenta em seu trabalho no SAE um grau <b>FORTE</b> do indicador investigado	Atribua o grau 5 se você avaliar que apresenta em seu trabalho no SAE um grau <b>MUITO FORTE</b> do indicador investigado

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Os graus de domínio atribuídos aos indicadores na avaliação dos respondentes foram transferidos para uma planilha eletrônica e na sequência foram desconsiderados os indicadores invalidados, apresentados no Quadro 20 – Indicadores de competências transversais invalidados, suas respectivas médias e modas, da seção anterior, a fim de dar ênfase aos indicadores mais relevantes para os profissionais dos setores estudados.

No Quadro 22 são apresentados os valores médios de domínio atribuídos aos indicadores de competências transversais, na percepção dos participantes, em ordem decrescente, assim como as modas e as competências transversais relacionadas.

Quadro 22 – Indicadores de competências transversais, médias dos graus de domínio, modas e competências transversais relacionadas

(continua)

Indicadores de competências transversais	Média de domínio	Moda	Competência transversal relacionada
Realizar atendimentos com respeito à diversidade sexual, cultural e étnica	5,00	5	Orientação por valores éticos
Manter uma atitude de respeito pela privacidade e confidencialidade das informações compartilhadas por estudantes e servidores	4,93	5	Orientação por valores éticos
Respeitar a confidencialidade das informações dos estudantes, garantindo a privacidade e a segurança dos dados	4,93	5	Orientação por valores éticos

(continuação)

<b>Indicadores de competências transversais</b>	<b>Média de domínio</b>	<b>Moda</b>	<b>Competência transversal relacionada</b>
Respeitar a condição socioeconômica dos estudantes, evitando qualquer forma de discriminação	4,87	5	Orientação por valores éticos
Atender aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica com empatia e sensibilidade	4,87	5	Foco nos resultados para os cidadãos
Ser empático com estudantes vulneráveis economicamente, acolhendo suas preocupações, necessidades e histórias	4,87	5	Foco nos resultados para os cidadãos
Prezar pela isonomia nos atendimentos aos estudantes	4,80	5	Orientação por valores éticos
Demonstrar comprometimento e iniciativa com a melhoria constante dos serviços da assistência estudantil	4,73	5	Foco nos resultados para os cidadãos
Compreender as necessidades e desafios apresentados pelos estudantes, a fim de fornecer orientações adequadas e personalizadas	4,67	5	Comunicação
Conhecer os editais que regem os programas e auxílios da PROAE, seus requisitos, critérios, prazos e objetivos	4,53	5	Institucional
Fornecer orientações e informações precisas aos estudantes sobre os serviços de assistência estudantil disponíveis, bem como os requisitos e procedimentos para acessá-los	4,53	5	Comunicação
Preencher dados em sistemas com precisão das informações, evitando prejuízos aos estudantes e à instituição	4,53	5	Orientação por valores éticos
Comprometer-se com o bem-estar físico, emocional e acadêmico dos estudantes, buscando soluções que melhorem sua experiência na universidade	4,53	5	Foco nos resultados para os cidadãos
Ser imparcial ao analisar as situações, levando em consideração as informações objetivas e aplicando os critérios de forma justa	4,53	5	Orientação por valores éticos
Respeitar as normas e regulamentos, de maneira que as decisões tomadas estejam em conformidade com as regras estabelecidas	4,53	5	Orientação por valores éticos
Registrar, atualizar e consultar informações sobre estudantes e auxílios em bases de dados institucionais	4,53	5	Mentalidade digital
Compreender os desafios encontrados por estudantes vulneráveis socioeconomicamente	4,47	5	Foco nos resultados para os cidadãos

(continuação)

<b>Indicadores de competências transversais</b>	<b>Média de domínio</b>	<b>Moda</b>	<b>Competência transversal relacionada</b>
Saber operar os sistemas institucionais, como o SAS (Sistema de Análise Socioeconômica), SEI (Sistema Eletrônico de Informações) e SGA (Sistema de Gestão Acadêmica)	4,47	5	Mentalidade digital
Comunicar informações em linguagem acessível para estudantes e servidores	4,47	5	Comunicação
Conhecer os objetivos do PNAES e como ele é operacionalizado na Instituição	4,47	5	Institucional
Conhecer os princípios, diretrizes e objetivos da Política de Assistência Estudantil da UFFS	4,47	5	Institucional
Mostrar uma atitude de colaboração e parceria com os estudantes e servidores	4,47	5	Trabalho em equipe
Conhecer a estrutura organizacional da UFFS e os propósitos institucionais da assistência estudantil	4,47	5	Institucional
Conhecer os documentos requeridos para o processo de análise socioeconômica	4,40	5	Institucional
Redigir comunicados, informativos e documentos relacionados à assistência estudantil utilizando as normas de redação oficial	4,40	5	Comunicação
Atentar-se às necessidades individuais dos estudantes em aspectos culturais, linguísticas e socioeconômicos	4,33	5	Foco nos resultados para os cidadãos
Ser colaborativo com o fornecimento de informações para tomadas de decisão em instâncias superiores	4,33	5	Orientação por valores éticos
Trabalhar em equipe, colaborando com os colegas para oferecer um suporte integrado aos estudantes	4,27	5	Trabalho em equipe
Conhecer os serviços disponibilizados pela universidade e pela comunidade para fornecer informações corretas aos estudantes	4,20	5	Visão sistêmica
Utilizar plataformas digitais de comunicação, como WhatsApp, Instagram e Facebook para realizar atendimentos virtuais	4,20	5	Mentalidade digital
Propor novas ações, abordagens e projetos que visem a atender às necessidades dos estudantes	4,13	5	Foco nos resultados para os cidadãos
Refletir sobre as atividades realizadas no trabalho, identificando problemas para aprimorá-los futuramente	4,07	5	Foco nos resultados para os cidadãos
Comunicar-se com estudantes de diversas origens culturais e linguísticas, ajustando a comunicação conforme necessário	4,00	5	Comunicação
Analisar documentos com atenção buscando identificar inconsistências que possam representar fraude	4,00	4	Orientação por valores éticos

(conclusão)

<b>Indicadores de competências transversais</b>	<b>Média de domínio</b>	<b>Moda</b>	<b>Competência transversal relacionada</b>
Mostrar iniciativa para utilizar ferramentas tecnológicas no trabalho	4,00	4	Mentalidade digital
Coordenar reuniões, rodas de conversa e grupos de alunos, promovendo a interação e a participação ativa dos participantes	4,00	4	Trabalho em equipe
Demonstrar iniciativa para liderar demandas que necessitam de intervenção ou aprimoramento	3,87	4	Foco nos resultados para os cidadãos
Interpretar relatórios da assistência estudantil para identificar áreas que precisam de melhoria ou atenção	3,87	5	Resolução de problemas com base em dados
Demonstrar compromisso com a participação dos estudantes nas ações e projetos, buscando formas de engajamento que resultem em uma amostra representativa	3,87	5	Foco nos resultados para os cidadãos
Disseminar na comunidade universitária as ações da assistência estudantil como fator atrativo a possíveis candidatos às vagas no ensino superior	3,87	4	Visão sistêmica
Fazer uso de tecnologias, como mídias digitais, para aprimorar os processos de atendimento e comunicação	3,80	5	Mentalidade digital
Analisar dados buscando a compreensão dos índices de evasão, distribuição de auxílios e outras informações relevantes que podem indicar padrões e tendências	3,47	3	Resolução de problemas com base em dados
Compreender a geografia, economia, cultura e a diversidade socioeconômica da microrregião do <i>campus</i> , para conhecer suas necessidades	3,47	3	Visão sistêmica
Buscar informações sobre práticas bem-sucedidas em outras Instituições, a fim de adaptar e implementar ações relevantes	3,40	4	Visão sistêmica

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Com base no Quadro 22, é possível constatar que o indicador realizar atendimentos com respeito à diversidade sexual, cultural e étnica se destaca com média de domínio igual a 5, o que significa que, na percepção dos respondentes, este indicador é apresentado em grau muito forte nos SAEs da UFFS.

Na sequência, apresentam-se com empate os indicadores manter uma atitude de respeito pela privacidade e confidencialidade das informações compartilhadas por estudantes e servidores, assim como respeitar a confidencialidade dos dados dos estudantes, garantindo a privacidade e a segurança dos dados, com média de domínio igual a 4,93 e moda igual a 5.

Apesar de similares, estes indicadores se diferem no sentido de que o primeiro enfatiza a importância do respeito à privacidade e confidencialidade das informações, enquanto o segundo requer que, além disso, sejam cumpridos procedimentos para garantir a privacidade e a segurança dos dados de estudantes.

Os indicadores respeitar a condição socioeconômica dos estudantes, evitando qualquer forma de discriminação; atender aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica com empatia e sensibilidade; e, ser empático com estudantes vulneráveis economicamente, acolhendo suas preocupações, necessidades e histórias” obtiveram média de domínio igual 4,87.

O domínio destes indicadores de competências transversais indica que os servidores são capazes de atender aos usuários dos serviços dos SAEs com respeito, empatia e sensibilidade, haja vista que em geral são estudantes com algum grau de vulnerabilidade socioeconômica. Além disso, as médias de domínio destes indicadores sugerem que existe uma cultura de respeito no contexto dos SAEs, o que é importante para que os estudantes se sintam acolhidos em suas necessidades e voltem ao setor para buscar ajuda em demandas futuras.

O indicador da competência de prezar pela isonomia nos atendimentos aos estudantes obteve grau médio de domínio igual a 4,80, logo, pode-se afirmar que os servidores a dominam em um grau forte. Verifica-se que este indicador está de acordo com o princípio da isonomia, que preconiza o tratamento isonômico aos cidadãos e usuários dos serviços públicos.

Verifica-se também que o indicador da competência de demonstrar comprometimento e iniciativa com a melhoria constante dos serviços da assistência estudantil obteve média de domínio igual a 4,73, demonstrando que os servidores têm um forte domínio desta competência.

Do mesmo modo, o indicador compreender as necessidades e desafios apresentados pelos estudantes, a fim de fornecer orientações adequadas e personalizadas também é apresentado com forte domínio pelos servidores, alcançando uma média igual a 4,67.

Verifica-se no Quadro 22 que sete indicadores resultaram com grau de domínio igual a 4,53, quais sejam: conhecer os editais que regem os programas e auxílios da PROAE, seus requisitos, critérios, prazos e objetivos; fornecer orientações e informações precisas aos estudantes sobre os serviços de assistência estudantil disponíveis, bem como os requisitos e procedimentos para acessá-los; preencher dados em sistemas com precisão das informações, evitando prejuízos aos estudantes e à instituição; comprometer-se com o bem-estar físico, emocional e acadêmico dos estudantes, buscando soluções que melhorem sua experiência na universidade; ser imparcial ao analisar as situações, levando em consideração as informações objetivas e aplicando os critérios de forma justa; respeitar as normas e regulamentos, de maneira

que as decisões tomadas estejam em conformidade com as regras estabelecidas; e, registrar, atualizar e consultar informações sobre estudantes e auxílios em bases de dados institucionais. Depreende-se, portanto, que na percepção dos respondentes eles os dominam também em um grau forte.

Pode-se constatar ainda que os demais indicadores também foram avaliados com forte domínio, grau este que fora atribuído o maior número de vezes entre os indicadores relacionados para avaliação. Entretanto, como verifica-se no Quadro 22, oito indicadores obtiveram médias de domínio abaixo de 4 pontos, o que representa que os servidores os dominam em um grau médio.

Dentre estes, o indicador da competência buscar informações sobre práticas bem-sucedidas em outras Instituições, a fim de adaptar e implementar ações relevantes obteve como média de domínio o grau 3,40, o mais baixo dentre os indicadores avaliados pelos participantes.

De posse das médias de importância e de domínio dos indicadores, pode-se identificar a lacuna das competências transversais por meio da subtração do valor médio de importância pelo valor médio de domínio de cada indicador. Deste modo, na próxima seção são apresentadas as lacunas das competências transversais de servidores dos SAEs da UFFS.

#### **4.4.3 Lacunas de competências transversais**

Nesta seção serão apresentadas as lacunas ou *gaps* das competências transversais, que representam as diferenças entre os graus de importância (ideal) e de domínio (real) atribuídos por servidores dos SAEs da UFFS aos indicadores de competências transversais. Estes indicadores foram inferidos a partir das competências organizacionais a desenvolver e a partir das entrevistas com as chefias destes setores, e foram dispostos em um questionário para avaliação.

Gerenciar as lacunas de competências é, fundamentalmente, o objetivo da gestão por competências. Isso porque, ao conhecer as discrepâncias entre o desempenho ideal e o real, a organização pode planejar ações de captação e/ou desenvolvimento de competências e reduzir ao máximo as lacunas entre as competências necessárias à consecução dos objetivos da organização e aquelas já disponíveis internamente (Brandão; Bahry, 2005).

Todavia, Carvalho *et al.* (2009) alertam para o fato de que dinâmica organizacional ocasiona a defasagem das competências, o que requer que as organizações e seus profissionais se dediquem a aprender de forma contínua.

Deste modo, a fim de proceder ao mapeamento de competências e subsidiar o alcance do objetivo geral deste estudo de analisar como desenvolver as competências transversais de servidores que atuam nos SAEs da UFFS, o Quadro 23 apresenta os indicadores de competências transversais e suas respectivas lacunas, em ordem decrescente, que serão objeto de análise visando à proposição de ações de desenvolvimento.

Quadro 23 – Indicadores de competências transversais validados e lacunas

(continua)

<b>Indicadores de competências transversais validados</b>	<b>Lacuna</b>	<b>Competência transversal relacionada</b>
Buscar informações sobre práticas bem-sucedidas em outras Instituições, a fim de adaptar e implementar ações relevantes	0,73	Visão sistêmica
Comunicar-se com estudantes de diversas origens culturais e linguísticas, ajustando a comunicação conforme necessário	0,60	Comunicação
Analisar dados buscando a compreensão dos índices de evasão, distribuição de auxílios e outras informações relevantes que podem indicar padrões e tendências	0,60	Resolução de problemas com base em dados
Compreender a geografia, economia, cultura e a diversidade socioeconômica da microrregião do <i>campus</i> , para conhecer suas necessidades	0,53	Visão sistêmica
Compreender os desafios encontrados por estudantes vulneráveis socioeconomicamente	0,47	Foco nos resultados para os cidadãos
Fazer uso de tecnologias, como mídias digitais, para aprimorar os processos de atendimento e comunicação	0,47	Mentalidade digital
Conhecer os editais que regem os programas e auxílios da PROAE, seus requisitos, critérios, prazos e objetivos	0,40	Institucional
Trabalhar em equipe, colaborando com os colegas para oferecer um suporte integrado aos estudantes	0,40	Trabalho em equipe
Analisar documentos com atenção buscando identificar inconsistências que possam representar fraude	0,40	Orientação por valores éticos
Conhecer os documentos requeridos para o processo de análise socioeconômica	0,40	Institucional
Conhecer os serviços disponibilizados pela universidade e pela comunidade para fornecer informações corretas aos estudantes	0,40	Visão sistêmica
Demonstrar iniciativa para liderar demandas que necessitam de intervenção ou aprimoramento	0,33	Foco nos resultados para os cidadãos
Interpretar relatórios da assistência estudantil para identificar áreas que precisam de melhoria ou atenção	0,27	Resolução de problemas com base em dados
Demonstrar compromisso com a participação dos estudantes nas ações e projetos, buscando formas de engajamento que resultem em uma amostra representativa	0,27	Foco nos resultados para os cidadãos
Fornecer orientações e informações precisas aos estudantes sobre os serviços de assistência estudantil disponíveis, bem como os requisitos e procedimentos para acessá-los	0,27	Comunicação

(continuação)

<b>Indicadores de competências transversais validados</b>	<b>Lacuna</b>	<b>Competência transversal relacionada</b>
Saber operar os sistemas institucionais, como o SAS (Sistema de Análise Socioeconômica), SEI (Sistema Eletrônico de Informações) e SGA (Sistema de Gestão Acadêmica)	0,27	Mentalidade digital
Comunicar informações em linguagem acessível para estudantes e servidores	0,27	Comunicação
Utilizar plataformas digitais de comunicação, como WhatsApp, Instagram e Facebook para realizar atendimentos virtuais	0,27	Mentalidade digital
Refletir sobre as atividades realizadas no trabalho, identificando problemas para aprimorá-los futuramente	0,27	Foco nos resultados para os cidadãos
Mostrar iniciativa para utilizar ferramentas tecnológicas no trabalho	0,27	Mentalidade digital
Disseminar na comunidade universitária as ações da assistência estudantil como fator atrativo a possíveis candidatos às vagas no ensino superior	0,20	Visão sistêmica
Propor novas ações, abordagens e projetos que visem a atender às necessidades dos estudantes	0,20	Foco nos resultados para os cidadãos
Preencher dados em sistemas com precisão das informações, evitando prejuízos aos estudantes e à instituição	0,13	Orientação por valores éticos
Comprometer-se com o bem-estar físico, emocional e acadêmico dos estudantes, buscando soluções que melhorem sua experiência na universidade	0,13	Foco nos resultados para os cidadãos
Ser imparcial ao analisar as situações, levando em consideração as informações objetivas e aplicando os critérios de forma justa	0,13	Orientação por valores éticos
Coordenar reuniões, rodas de conversa e grupos de alunos, promovendo a interação e a participação ativa dos participantes	0,13	Trabalho em equipe
Conhecer os objetivos do PNAES e como ele é operacionalizado na Instituição	0,13	Institucional
Respeitar a condição socioeconômica dos estudantes, evitando qualquer forma de discriminação	0,07	Orientação por valores éticos
Atentar-se às necessidades individuais dos estudantes em aspectos culturais, linguísticas e socioeconômicos	0,07	Foco nos resultados para os cidadãos
Respeitar as normas e regulamentos, de maneira que as decisões tomadas estejam em conformidade com as regras estabelecidas	0,07	Orientação por valores éticos
Conhecer os princípios, diretrizes e objetivos da Política de Assistência Estudantil da UFFS	0,07	Institucional
Manter uma atitude de respeito pela privacidade e confidencialidade das informações compartilhadas por estudantes e servidores	0,00	Orientação por valores éticos
Respeitar a confidencialidade das informações dos estudantes, garantindo a privacidade e a segurança dos dados	0,00	Orientação por valores éticos

(conclusão)

<b>Indicadores de competências transversais validados</b>	<b>Lacuna</b>	<b>Competência transversal relacionada</b>
Atender aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica com empatia e sensibilidade	0,00	Foco nos resultados para os cidadãos
Ser empático com estudantes vulneráveis economicamente, acolhendo suas preocupações, necessidades e histórias	0,00	Foco nos resultados para os cidadãos
Realizar atendimentos com respeito à diversidade sexual, cultural e étnica	-0,07	Orientação por valores éticos
Prezar pela isonomia nos atendimentos aos estudantes	-0,07	Orientação por valores éticos
Registrar, atualizar e consultar informações sobre estudantes e auxílios em bases de dados institucionais	-0,07	Mentalidade digital
Mostrar uma atitude de colaboração e parceria com os estudantes e servidores	-0,07	Trabalho em equipe
Compreender as necessidades e desafios apresentados pelos estudantes, a fim de fornecer orientações adequadas e personalizadas	-0,07	Comunicação
Ser colaborativo com o fornecimento de informações para tomadas de decisão em instâncias superiores	-0,13	Orientação por valores éticos
Demonstrar comprometimento e iniciativa com a melhoria constante dos serviços da assistência estudantil	-0,13	Foco nos resultados para os cidadãos
Conhecer a estrutura organizacional da UFFS e os propósitos institucionais da assistência estudantil	-0,13	Institucional
Redigir comunicados, informativos e documentos relacionados à assistência estudantil utilizando as normas de redação oficial	-0,33	Comunicação

Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

De maneira geral, verifica-se que os indicadores de competências transversais de servidores dos SAEs da UFFS apresentaram lacunas muito fracas, quando considerados os parâmetros estabelecidos nos quadros nos quais os participantes se basearam para avaliar os indicadores. Todavia, esse fato não reduz a relevância de buscar ações de capacitação para o desenvolvimento profissional dos servidores dos setores estudados, a fim de melhorar continuamente os serviços prestados pela Instituição.

Nesse sentido, pode-se constatar que o indicador que apresentou a maior lacuna foi buscar informações sobre práticas bem-sucedidas em outras Instituições, a fim de adaptar e implementar ações relevantes, com um déficit de 0,73 ponto em relação ao grau em que é requerido, indicando que há uma necessidade de desenvolvimento, mesmo em grau muito fraco.

Esta discrepância entre o desempenho requerido e o desempenho apresentado pode estar associada a um fato relatado pela Chefia A em relação à quantidade insuficiente de pessoal nos SAEs, quando expressa que

a gente tem as atividades do setor, tem atividades de conselho, de comissões, e acaba ficando bastante sobrecarregado porque há um número reduzido de servidores (Chefia A).

O relato da Chefia A revela que os servidores dos SAEs encontram dificuldade para atuar em outras frentes para além do trabalho de rotina, pois falta-lhes disponibilidade na jornada de trabalho em razão da sobrecarga de tarefas, ocasionada pelo quantitativo insuficiente de servidores nestes setores.

O indicador de competência transversal que obteve a segunda maior lacuna foi comunicar-se com estudantes de diversas origens culturais e linguísticas, ajustando a comunicação conforme necessário, com um *gap* de 0,60. Diante disso, cabe mencionar que, tratando-se de uma universidade federal, a UFFS recebe estudantes advindos de diversos estados brasileiros, além de estudantes estrangeiros. Deste modo, é importante que os servidores sejam capazes de ajustar a comunicação, sempre que necessário, para se comunicarem de maneira mais efetiva com aqueles que buscarem os serviços dos SAEs; evidencia-se, deste modo, que há uma lacuna a ser desenvolvida.

Do mesmo modo, a avaliação do indicador analisar dados buscando a compreensão dos índices de evasão, distribuição de auxílios e outras informações relevantes que podem indicar padrões e tendências, resultou em uma lacuna de 0,60 ponto, o que evidencia uma necessidade de desenvolvimento. Diante disso, depreende-se que os servidores dos SAEs apresentam um domínio aquém do requerido em relação a este indicador.

Para o indicador compreender a geografia, economia, cultura e a diversidade socioeconômica da microrregião do *campus*, para conhecer suas necessidades, foi identificada uma lacuna com 0,53 ponto, também indicando que há uma necessidade de desenvolvimento.

Em relação aos indicadores compreender os desafios encontrados por estudantes vulneráveis socioeconomicamente, e, fazer uso de tecnologias, como mídias digitais, para aprimorar os processos de atendimento e comunicação, ambos apresentaram lacuna de 0,47 ponto, o que representa uma baixa discrepância entre o que se exige deste indicador e o que é apresentado pelos servidores. Inclusive, outros vinte e cinco indicadores de competências transversais também resultaram em lacunas inferiores a meio ponto, indicando necessidades de desenvolvimento muito fracas.

Além disso, quatro indicadores apresentaram lacunas de desenvolvimento iguais a zero, revelando que suas médias de domínio resultaram em valores iguais às médias de importância. Outros nove indicadores resultaram em lacunas com valores negativos, variando

de -0,07 a -0,33, o que indica que os servidores os avaliaram com graus de domínio superiores aos graus de importância para o trabalho nos SAEs.

Deste modo, depreende-se que os indicadores de competências transversais que obtiveram lacunas iguais a zero ou negativas não se configuram como prioritários para o planejamento de ações de capacitação, haja vista que já se apresentam em graus suficientes ou acima do que se considera necessário aos servidores dos setores estudados.

Diante disso, conclui-se que a identificação das lacunas possibilitou levantar as competências com os maiores *gaps*, embasando assim a elaboração de uma proposta com ações de capacitação visando à redução ou eliminação das lacunas identificadas. Com isso, espera-se aproximar o desempenho dos servidores àquele requerido pela organização para o alcance de seus objetivos.

Com base nisso, será apresentada na seção seguinte a proposta com ações de capacitação para o desenvolvimento de competências transversais de servidores dos SAEs da UFFS.

#### 4.5 AÇÕES DE CAPACITAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS

A administração pública brasileira tem empregado esforços na direção da profissionalização e modernização dos serviços públicos. Há um empenho para regulamentar carreiras, para renovar e profissionalizar os quadros de pessoal, iniciativas estas que poderão melhorar os serviços prestados à sociedade e a autoestima dos servidores em relação ao trabalho desenvolvido nas organizações (Carvalho *et al.*, 2009).

Tendo como base o fluxo do processo de gestão por competências apresentado por Guimarães *et al.* (2001) e adaptado por Brandão e Bahry (2005), denota-se que etapa de desenvolvimento de competências sucede a etapa de mapeamento, uma vez que é necessário, primeiramente, identificar as lacunas a serem desenvolvidas para então planejar a captação ou desenvolvimento de competências das quais a organização precisa.

Nesse sentido, com o objetivo de contribuir com desenvolvimento de competências transversais de servidores que trabalham nos Setores de Assuntos Estudantis (SAE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), nesta seção será apresentada uma proposta com ações de capacitação que visa ao desenvolvimento de competências transversais e, conseqüentemente, à redução das lacunas (*gaps*) identificadas na etapa de mapeamento, conforme o discorrido na seção 4.4.3.

Para a proposição de ações, observaram-se as lacunas de competências identificadas na seção 4.4.3. De maneira complementar, foram consideradas as sugestões das chefias quando questionadas nas entrevistas sobre que ações de capacitação a UFFS poderia proporcionar aos servidores do SAEs, pois as ações sugeridas vão ao encontro do desenvolvimento das competências transversais que apresentaram lacunas.

Em sua resposta a esta questão, Chefia A revela que considera importante a oferta de capacitações periódicas sobre o PNAES:

Eu acho que seria importante, e talvez seria o caso de ter um curso periódico, a cada ano, que fosse nessa questão da inserção dos servidores nesse contexto de normativas que reagem a atividade do SAE. Desde lá do PNAES, o que é o PNAES, para que se destina esse recurso, qual a intenção dele, como a Instituição utiliza, quais os setores envolvidos, como o trabalho é desenvolvido, qual é o objetivo (Chefia A).

É possível perceber que esta necessidade de desenvolvimento identificada por Chefia A está relacionada ao indicador conhecer os objetivos do PNAES e como ele é operacionalizado na Instituição, que apresentou lacuna de 0,13 ponto; ao indicador conhecer a estrutura

organizacional da UFFS e os propósitos institucionais da assistência estudantil, que não apresentou lacuna; e ao indicador conhecer os princípios, diretrizes e objetivos da Política de Assistência Estudantil da UFFS, que resultou em uma lacuna de 0,07 ponto.

Além disso, verifica-se que a percepção de Chefia A vai ao encontro do que defende Camões (2010, p. 23), quando a autora expressa que “a capacitação deve ser um processo contínuo, uma vez que, à medida que a organização evolui, acompanhando as mudanças das demandas externas, surgem novas necessidades em termos de competências que devem ser supridas com o fornecimento de novos programas de capacitação”.

Chefia B, por sua vez, considera importantes as capacitações voltadas para o desenvolvimento de competências relacionadas à utilização de mídias digitais, em virtude dos atendimentos realizados nos SAEs, que são majoritariamente realizados por meio de plataformas digitais. Em seu discurso, Chefia B aponta ainda para a necessidade de desenvolver nos servidores dos SAEs as competências relacionadas à análise de dados, de maneira a tomarem decisões mais assertivas:

Eu já falei da questão das mídias [digitais], né, eu acho que esse é o mais urgente. E eu também queria trabalhar capacitações voltando para o olhar para os dados, sabe, para as nossas avaliações de resultados, tomada de decisão baseada em evidências, eu acho que isso ia ser muito importante (Chefia B).

Verifica-se que esta sugestão dada pela Chefia B vai ao encontro de dois indicadores de competências transversais: fazer uso de tecnologias, como mídias digitais, para aprimorar os processos de atendimento e comunicação, que apresentou lacuna de 0,43 ponto; e, utilizar plataformas digitais de comunicação, como WhatsApp, Instagram e Facebook para realizar atendimentos virtuais, que apresentou lacuna de 0,27 ponto.

Em sua resposta ao questionamento, Chefia C relata as necessidades de capacitação que percebe como necessárias a serem supridas por meio de ações de desenvolvimento no contexto dos SAEs, além de convergir com a Chefia A ao expressar que percebe a capacitação continuada como um aspecto importante:

O amadurecimento do processo dos auxílios socioeconômicos, a ampliação desse direito, a discussão da própria política, pensar as ações de saúde mental, o atendimento de situações de urgência e emergência que nós temos na universidade o tempo todo, o atendimento das demandas de acessibilidade, de inclusão, ações afirmativas. Então acho que tudo isso é necessário e precisa ser uma ação constante, permanente. [...], de como intervir, de que ações propor, isso é o que a gente precisa qualificar o tempo todo, que a gente precisa ressignificar, propor novas ações, ver o que que funciona, ver o que não funciona, especialmente assim como agir, como intervir, como contribuir efetivamente para permanência, pra qualificação desses processos para esses estudantes (Chefia C).

Chefia D revela que, em sua percepção, é necessária a oferta de ações que busquem desenvolver nos servidores as competências necessárias para conduzirem com mais propriedade o processo de análise socioeconômica:

Eu acho que a gente precisa de alguma atualização relacionada às análises socioeconômicas, a própria questão de documentação, que a gente se depara com “N” tipos de documentos que a gente muitas vezes não tem conhecimento prévio, quem nunca trabalhou com esse tipo de coisa, né, eu acho que é bem importante (Chefia D).

Verifica-se que há convergência entre a sugestão de Chefia D e o indicador conhecer os documentos requeridos para o processo de análise socioeconômica, que apresentou lacuna de 0,40 ponto.

Para a proposição das ações de capacitação foram priorizadas as competências relacionadas aos indicadores cujas lacunas apresentaram graus superiores a zero, haja vista que treze indicadores validados (29,54%) resultaram com lacunas iguais a zero ou com grau médio de domínio superior ao requerido.

Visando à proposição de ações de capacitação que despertem nos servidores dos SAEs o interesse em se capacitar, realizou-se durante as entrevistas com as chefias dos SAEs o seguinte questionamento: que estratégias de aprendizagem você prefere utilizar para aprender coisas novas? A resposta para esta questão foi aberta e os entrevistados puderam relatar como preferem aprender coisas novas, os quais relataram que:

Eu sou meio antigão para essas coisas, ainda gosto bastante de livro, mas eu acho que os vídeos acabam dando agilidade, às vezes você consegue compilar um conjunto de informações grande em um vídeo não tão grande assim, então eles ajudam (Chefia A).

Quando é conhecimento técnico-científico ainda eu uso livros e cursos de formação. Eu acho que esses cursos de tantas semanas são bacanas, porque tem uma imersão maior. Eu acho que as estratégias de formação hoje que funcionam são aquelas que você tem mais imersão. Até num curso online você pode ter imersão, né? Você pode ter um grupo lá que toda semana se reúne para discutir um assunto, então você acaba tendo uma imersão maior, então esses encontros online eu acho que seriam uma estratégia de aprendizagem interessante. Os livros daí pra questão de conhecimento técnico. E aí reuniões presenciais para o desenvolvimento de atitudes (Chefia B).

Minha memória é visual, eu prefiro ler artigos, livros e as formações e as trocas. Então se a gente tem uma situação a gente discute muito em equipe, tanto com colegas de setor, de outros setores e também os colegas de outros *campi*, então essa parte acho que da troca é o que enriquece bastante o nosso trabalho também, essa construção coletiva. Podcast não é uma ferramenta, porque ouvir sem ver não funciona para mim, e vídeos eventualmente (Chefia C).

Eu leio muito, eu gosto de escutar podcast, eu busco na internet cursos e coisas que eu posso fazer eu mesma (Chefia D).

Verifica-se que a leitura é o método mais utilizado pelos participantes para o aprendizado de coisas novas. Além disso, Chefia B e Chefia C reconhecem em seus relatos, ainda, a relevância das trocas de experiências para aprender coisas novas, o que requer a interação entre os aprendizes. Chefia B, inclusive, refere-se à presencialidade das ações de capacitação como determinante para o desenvolvimento da atitude, um dos elementos da competência.

De modo a embasar a proposição de ações de capacitação, consultou-se o Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP) da UFFS (2023b) e de outras instituições federais de ensino catarinenses: Instituto Federal Catarinense (IFC, 2023), Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC, 2023) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2023). A consulta aos PDP objetivou a identificação das necessidades de desenvolvimento que pudessem ser transformadas em ações de capacitação e então comporem a proposta a ser elaborada.

Ressalte-se que o PDP é um documento elaborado anualmente nas Instituições a partir do levantamento de necessidades de desenvolvimento, constituindo-se como um dos instrumentos da PNDP. Cabe esclarecer que, embora sejam oriundas de um levantamento realizado com servidores daquelas instituições, as necessidades de desenvolvimento foram selecionadas por apresentarem correlação com as necessidades de desenvolvimento identificadas para os servidores dos SAEs, aqui convertidas em ações de capacitação.

Para além dos PDPs das instituições, a busca foi ampliada ao repositório de cursos da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). A ENAP, como escola de governo do poder executivo federal, tem como atribuição formar profissionais para o setor público e atuar como centro de excelência em gestão pública e em aprendizagem permanente. Enquanto serve de referência na oferta de cursos e na capacitação do quadro de servidores públicos, também exerce um papel de antecipação, em busca de novas tendências de políticas públicas para a gestão das organizações (Pacheco, 2014).

Para tanto, inicialmente foi realizada uma etapa de pré-seleção nos PDPs, em que foram suprimidas as necessidades de desenvolvimento de natureza técnica com o intuito de selecionar somente aquelas que pudessem ser propostas como ações para o desenvolvimento das competências transversais. Em um segundo momento, foram analisadas as terminologias empregadas na escrita das necessidades de desenvolvimento selecionadas para, quando necessário, ajustar a escrita e adaptá-las às competências transversais.

Desse modo, as necessidades de desenvolvimento selecionadas nos PDPs das Instituições foram convertidas em ações de capacitação, de maneira que os servidores desenvolvam as competências inerentes aos indicadores de cada categoria por meio da

participação nas ações propostas. É importante delimitar que as ações de capacitação aqui apresentadas foram propostas com o objetivo de desenvolver integralmente as competências transversais.

Desse modo, a fim de atender ao quarto objetivo específico deste estudo, apresenta-se no Quadro 24 as ações de capacitação propostas para o desenvolvimento de competências transversais de servidores dos SAEs da UFFS:

Quadro 24 - Proposta de capacitação para o desenvolvimento de competências transversais de servidores dos SAEs da UFFS

(continua)

<b>Competência: RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS COM BASE EM DADOS</b>	
<b>Indicadores de competências</b>	
Interpretar relatórios da assistência estudantil para identificar áreas que precisam de melhoria ou atenção	
Analisar dados buscando a compreensão dos índices de evasão, distribuição de auxílios e outras informações relevantes que podem indicar padrões e tendências	
<b>Ações de capacitação</b>	
<b>Ações de capacitação disponíveis na Escola Virtual.Gov</b>	Curso <a href="#">Governança de Dados na Transformação Digital</a>
	Curso <a href="#">Análise de Dados como Suporte à Tomada de Decisão</a>
	Curso <a href="#">Estatística para Análise de Dados na Administração Pública</a>
	Curso <a href="#">Aplicação do Power BI para Aprimoramento da Gestão</a>
<b>Ações de capacitação propostas com base em PDP/UFFS, PDP/UFSC e PDP/IFSC</b>	Curso "Produção de indicadores de desempenho para a Assistência Estudantil com a utilização do Power BI"
	Curso "Sistemas interativos e recursos de <i>business intelligence</i> para elaboração de relatórios e <i>dashboards</i> "
	Oficina "Elaboração, discussão e reflexão sobre relatórios de assistência estudantil"
	Curso "Indicadores estratégicos da assistência estudantil"
	Palestra "Ampliação dos conhecimentos em ciência de dados, estatística e indicadores na Assistência Estudantil"
Palestra "Tomadas de decisão subsidiadas por dados: utilização de dados consolidados e evidências empíricas para subsidiar a tomada de decisões"	
<b>Competência: FOCO NOS RESULTADOS PARA OS CIDADÃOS</b>	
<b>Indicadores de competências</b>	
Compreender os desafios encontrados por estudantes vulneráveis socioeconomicamente	
Demonstrar iniciativa para liderar demandas que necessitam de intervenção ou aprimoramento	
Demonstrar compromisso com a participação dos estudantes nas ações e projetos, buscando formas de engajamento que resultem em uma amostra representativa	

(continuação)

Refletir sobre as atividades realizadas no trabalho, identificando problemas para aprimorá-los futuramente	
Comprometer-se com o bem-estar físico, emocional e acadêmico dos estudantes, buscando soluções que melhorem sua experiência na universidade	
Atentar-se às necessidades individuais dos estudantes em aspectos culturais, linguísticas e socioeconômicos	
Propor novas ações, abordagens e projetos que visem a atender às necessidades dos estudantes	
<b>Ações de capacitação</b>	
<b>Ações de capacitação disponíveis na Escola Virtual.Gov</b>	Curso <a href="#">Habilidades de Resolução de Problemas</a>
	Curso <a href="#">Estratégias de produtividade: clareza, propósito e priorização de tarefas</a>
	Curso <a href="#">Planejamento e Organização Pessoal no Trabalho</a>
	Curso <a href="#">Análise e Melhoria de Processos</a>
	Curso <a href="#">Uso da Lean Inception na Administração Pública</a>
	Curso <a href="#">Criatividade e Inovação Aplicada ao Serviço Público</a>
	Curso <a href="#">Direitos dos Imigrantes e Orientações para o Atendimento</a>
	Curso <a href="#">Gestão do Tempo e Produtividade</a>
<b>Ações de capacitação propostas com base em PDP/UFFS, PDP/UFSC, PDP/IFSC e PDP/IFC</b>	Oficina “Proposição de melhorias aos processos de trabalho atualmente executados visando uma maior eficiência setorial” Minicurso “Diversidade, inclusão social, acessibilidade e políticas afirmativas”
	Minicurso “Direitos Humanos, Processos migratórios, Diversidade, Diferenças, Inclusão, Questões étnico-raciais e Cidadania”
	Palestra “Planejamento estratégico setorial, considerando o cenário interno e externo”
	Oficina “Desenvolvimento de técnicas de autoconhecimento e desenvolvimento pessoal”
	Palestra "Planejamento e avaliação dos processos de trabalho"
	Curso "Brigada de incêndio e NBR 14.276"
	Capacitação " Inclusão na Prática"
	Palestra "Qualidade de Vida no Trabalho"
	Oficina "Promoção de ações para a interculturalidade na comunidade acadêmica e questões relacionadas à imigração, refúgio ou internacionalização"
	Oficina "Desafios Estudantis e as possibilidades de atuação Institucional no âmbito da assistência estudantil"

(continuação)

	Minicurso "Desenvolvimento de processos de trabalho: utilização de protótipos, testes e experimentação prévia"
	Oficina "Análise de fluxos de processos"
	Minicurso "Atendimento às pessoas com necessidades específicas, em especial os portadores de deficiência"
	Palestra "Qualidade de Vida no Trabalho: como desenvolver e manter um ambiente de trabalho positivo para o desempenho?"
	Oficina "Inovações teóricas, procedimentais e/ou tecnológicas para melhoria de processos e incremento dos serviços"
	Minicurso "Ampliação dos conhecimentos sobre bases conceituais e legais da vulnerabilidade social"
<b>Competência: MENTALIDADE DIGITAL</b>	
<b>Indicadores de competências</b>	
Fazer uso de tecnologias, como mídias digitais, para aprimorar os processos de atendimento e comunicação	
Saber operar os sistemas institucionais, como o SAS (Sistema de Análise Socioeconômica), SEI (Sistema Eletrônico de Informações) e SGA (Sistema de Gestão Acadêmica)	
Utilizar plataformas digitais de comunicação, como WhatsApp, Instagram e Facebook para realizar atendimentos virtuais	
Mostrar iniciativa para utilizar ferramentas tecnológicas no trabalho	
<b>Ações de capacitação</b>	
<b>Ações de capacitação disponíveis na Escola Virtual.Gov</b>	Curso <a href="#">Era Digital, Planejamento Estratégico e Inovação na Gestão Pública</a>
	Curso <a href="#">Soft Skills na Transformação Digital</a>
	Curso <a href="#">Uso de Mídias Sociais na Comunicação Institucional</a>
	Curso <a href="#">Inteligência Artificial para simplificar o dia a dia</a>
<b>Ações de capacitação propostas com base em PDP/UFFS, PDP/IFSC e PDP/IFC</b>	Palestra "Novas tecnologias e inovações voltadas à melhoria da qualidade dos serviços prestados"
	Oficina "Ferramentas para criação/edição de planilhas, textos, banco de dados, apresentações"
	Oficina "Operacionalização dos módulos dos sistemas institucionais"
	Oficina "Uso de ferramentas tecnológicas no trabalho e seu impacto na realização de atividades com eficiência"
	Oficina "Gerenciamento de redes sociais"
<b>Competência: COMUNICAÇÃO</b>	
<b>Indicadores de competências</b>	
Comunicar-se com estudantes de diversas origens culturais e linguísticas, ajustando a comunicação conforme necessário	

(continuação)

Fornecer orientações e informações precisas aos estudantes sobre os serviços de assistência estudantil disponíveis, bem como os requisitos e procedimentos para acessá-los	
Comunicar informações em linguagem acessível para estudantes e servidores	
<b>Ações de capacitação</b>	
<b>Ações de capacitação disponíveis na Escola Virtual.Gov</b>	Curso <a href="#">Inclusão de gênero na ponta da língua</a>
	Curso <a href="#">Comunicação Pública e Gestão de Relacionamento com Cidadão</a>
	Curso <a href="#">Primeiros passos para uso de Linguagem Simples</a>
	Curso <a href="#">Comunicação não violenta</a>
<b>Ações de capacitação propostas com base em PDP/UFFS e PDP/IFC</b>	Minicurso "Redação de documentos oficiais de acordo com a norma culta e ortográfica, respeitando a tipologia de documentos para cada situação"
	Minicurso "Boas práticas no atendimento ao público interno e externo"
	Minicurso "Comunicação verbal: como se expressar com clareza e precisão na exposição e defesa de ideias, demonstrando respeito e consideração pelas ideias dos outros?"
<b>Competência: TRABALHO EM EQUIPE</b>	
<b>Indicadores de competências</b>	
Trabalhar em equipe, colaborando com os colegas para oferecer um suporte integrado aos estudantes	
Coordenar reuniões, rodas de conversa e grupos de alunos, promovendo a interação e a participação ativa dos participantes	
<b>Ações de capacitação</b>	
<b>Ações de capacitação disponíveis na Escola Virtual.Gov</b>	Não foram identificadas ações de capacitação pertinentes aos indicadores de competências transversais relacionados nesta categoria
<b>Ações de capacitação propostas com base em PDP/IFSC e PDP/IFC</b>	Minicurso "Relações Interpessoais no ambiente de trabalho"
	Palestra "O papel do servidor, comprometimento e trabalho em equipe"
	Palestra "Gestão do tempo no trabalho"
	Minicurso "Gestão de Conflitos: Mediação de conflitos, considerando as partes envolvidas e propondo soluções de acordo com os interesses institucionais"
	Oficina "Melhorando a produtividade em reuniões"
	Oficina: "Como trabalhar em equipe de forma efetiva, mantendo um bom relacionamento interpessoal no ambiente de trabalho?"
<b>Competência: ORIENTAÇÃO POR VALORES ÉTICOS</b>	
<b>Indicadores de competências</b>	
Preencher dados em sistemas com precisão das informações, evitando prejuízos aos estudantes e à instituição	
Ser imparcial ao analisar as situações, levando em consideração as informações objetivas e aplicando os critérios de forma justa	

(continuação)

Respeitar a condição socioeconômica dos estudantes, evitando qualquer forma de discriminação	
Respeitar as normas e regulamentos, de maneira que as decisões tomadas estejam em conformidade com as regras estabelecidas	
Analisar documentos com atenção buscando identificar inconsistências que possam representar fraude	
<b>Ações de capacitação</b>	
<b>Ações de capacitação disponíveis na Escola Virtual.Gov</b>	Curso <a href="#">Ética e Serviço Público</a>
	Curso <a href="#">Promoção e Defesa dos Direitos das Pessoas LGBTQIA+</a>
<b>Ações de capacitação propostas com base em PDP/UFS, PDP/IFSC e PDP/IFC</b>	Minicurso "Gestão da diversidade (étnico-racial, geracional, de pessoas com deficiência, de gênero, de orientação sexual) no serviço público
	Minicurso " Organização, funcionamento da administração pública e o seu conjunto de regramentos"
	Palestra "Consciência ética e suas relações no serviço público"
	Palestra "Gestão de documentos institucionais: garantindo o acesso à informação, a proteção de dados e a guarda adequada dos mesmos"
	Oficina "Diversidade e educação: relações étnico-raciais, inclusão e direitos da pessoa com deficiência, relações de gênero e sexualidade"
	Minicurso "Proteção de Dados Pessoais no Setor Público: Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) e sua aplicabilidade"
	Minicurso "Integridade e fidedignidade de dados no serviço público"
	Palestra "A importância da ética no ambiente de trabalho"
Minicurso "Identificação de falhas e fraudes em diferentes tipos de processos e documentos"	
<b>Competência: VISÃO SISTÊMICA</b>	
<b>Indicadores de competências</b>	
Compreender a geografia, economia, cultura e a diversidade socioeconômica da microrregião do <i>campus</i> , para conhecer suas necessidades	
Buscar informações sobre práticas bem-sucedidas em outras Instituições, a fim de adaptar e implementar ações relevantes	
Conhecer os serviços disponibilizados pela universidade e pela comunidade para fornecer informações corretas aos estudantes	
Disseminar na comunidade universitária as ações da assistência estudantil como fator atrativo a possíveis candidatos às vagas no ensino superior	
<b>Ações de capacitação</b>	
<b>Ações de capacitação disponíveis na Escola Virtual.Gov</b>	Curso <a href="#">Celebração de Parcerias no Setor Público</a>

(conclusão)

<b>Ações de capacitação propostas com base em PDP/UFGS, PDP/IFSC e PDP/UFSC</b>	Minicurso "Aprimoramento de conhecimentos na área de cultura com vistas a entender melhor os aspectos da realidade cultural brasileira"
	Oficina "Promoção de ações integrativas e práticas restaurativas envolvendo a comunidade acadêmica"
	Oficina "Práticas da Assistência Estudantil no Ensino Superior: relatos interinstitucionais"
	Oficina "Aprimoramento dos conceitos e aplicações da gestão pública"
	Minicurso "Coleta e sistematização de dados e informações das distintas áreas organizacionais da instituição e dados externos que se relacionem com as demandas da Assistência Estudantil"
	Palestra "Fontes de Informação: como identificar as principais fontes de informações internas e externas?"
	Palestra "Identificação de demandas do público interno e externo, respondendo-as de forma humanizada"
	Oficina "Construção de redes de relacionamento externas para debater, planejar e/ou demandar ações em benefício do cumprimento da missão institucional"
<b>Competência: INSTITUCIONAL</b>	
<b>Indicadores de competências</b>	
Conhecer os objetivos do PNAES e como ele é operacionalizado na Instituição	
Conhecer os princípios, diretrizes e objetivos da Política de Assistência Estudantil da UFGS	
Conhecer os editais que regem os programas e auxílios da PROAE, seus requisitos, critérios, prazos e objetivos	
Conhecer os documentos requeridos para o processo de análise socioeconômica	
<b>Ações de capacitação</b>	
<b>Ações de capacitação disponíveis na Escola Virtual.Gov</b>	Não foram identificadas ações de capacitação pertinentes aos indicadores de competências transversais relacionados nesta categoria
<b>Ações de capacitação propostas com base em PDP/UFGS, PDP/IFSC e PDP/UFSC</b>	Minicurso "Adquirindo e ampliando conhecimento para intervenções na área das ações afirmativas"
	Minicurso "Políticas de Inclusão e Permanência"
	Oficina "Análise dos documentos requeridos para os processos de análise socioeconômica"
	Oficina "Análise de documentos norteadores, legais e normativos que subsidiem a atuação de servidores dos Setores de Assuntos Estudantis, mantendo-se a atualização em relação a eles"
	Oficina "Análise de diferentes tipos de processos e documentos: identificando falhas e subsidiando decisões"
	Minicurso "Classificação e análise dos documentos requeridos para o processo de análise socioeconômica"
	Minicurso "Bases conceituais, legais e operacionais da Assistência Estudantil na UFGS"

Denota-se que a categoria “foco nos resultados para os cidadãos” obteve o maior quantitativo de indicadores de competências transversais e, naturalmente, o maior quantitativo de ações de capacitação propostas. Isso porque esta categoria abrange indicadores amplos, dado que o trabalho dos servidores dos SAEs acontece através de diversas e importantes frentes na assistência ao estudante durante sua estada na Universidade.

Nesta categoria, inclusive, encontra-se o indicador comprometer-se com o bem-estar físico, emocional e acadêmico dos estudantes, buscando soluções que melhorem sua experiência na universidade, que apresentou correlação com uma necessidade de desenvolvimento presente no PDP do IFC (2023), a qual prevê a necessidade de desenvolvimento dos servidores nos temas “Brigada de incêndio” e “NBR 14.276<sup>12</sup>”.

A referida norma brasileira trata essencialmente das brigadas de incêndio e de sua atuação dentro das organizações no combate a princípios de incêndio, abandonos de área e, quando necessário, prestar primeiros-socorros aos envolvidos no sinistro. Assim, verifica-se que a capacitação dos servidores nestes temas poderá contribuir com o desenvolvimento da competência correlacionada, especialmente na parte que trata do compromisso com o bem-estar físico dos estudantes, haja vista que em uma eventual necessidade, os servidores poderão expressar esta competência.

Deste modo, como ação de capacitação para o desenvolvimento desta competência, especialmente em relação ao bem-estar físico dos estudantes, propõe-se a promoção de um curso de combate a princípios de incêndio, abandonos de área e de primeiros-socorros, a ser ofertado como capacitação aos servidores dos SAEs.

As ações elaboradas com base nos PDPs foram propostas em modalidades específicas, considerando o tema a ser abordado na capacitação, a fim de proporcionar o maior aprendizado possível aos servidores. Nesse sentido, foram propostas ações nas modalidades palestra, minicurso e oficina.

A modalidade palestra foi escolhida para as ações em que se busca a transmissão de conhecimentos relacionados a assuntos específicos, que não demandam muita interação entre o instrutor e os aprendizes, a fim de despertar o interesse dos participantes em relação aos assuntos abordados.

As ações de capacitação relacionadas a temas específicos e que podem ser realizadas em cargas horárias menores que a dos cursos da EVG foram propostas na modalidade de

---

<sup>12</sup> Norma Brasileira ABNT NBR 14276. Brigada de incêndio – Requisitos. Disponível em: <<http://cipa.iqsc.usp.br/files/2016/05/NBR-14276-Brigada-de-Inc%C3%AAndio.pdf>>. Acesso em: 02/10/2023.

minicurso. Este, assim como as palestras, possuem foco na transmissão de conhecimentos necessários para o desenvolvimento de competências. Deste modo, os conhecimentos devem ser colocados em prática para que então o aprendiz reflita sobre esta experiência, analise os êxitos e fracassos, reconheça os erros e assim possa gerar o conhecimento que agrega valor (Alles, 2007).

Já a modalidade oficina foi escolhida para as ações que requerem a participação dos aprendizes de forma prática para o desenvolvimento das competências almejadas, e não somente como espectadores. Assim, espera-se que os servidores desenvolvam as habilidades e atitudes relacionadas às competências, haja vista que as capacitações na modalidade oficina demandam a interação entre os aprendizes e o instrutor, além de envolver a realização de tarefas práticas para aplicar os conhecimentos obtidos. Nesse sentido, Alles (2007) recomenda que os conhecimentos teóricos sejam somados à experimentação prática para uma melhor compreensão e fixação dos aprendizados.

Desse modo, espera-se que com a participação dos servidores nas ações as lacunas de competências transversais sejam reduzidas ou eliminadas, o que poderá ser averiguado com a realização de uma nova avaliação dos indicadores de competências, que se dará pela medição dos graus de domínio junto aos servidores, assim como foi realizado neste estudo com a aplicação dos questionários aos servidores (Apêndice D - Questionário de validação de competências transversais e identificação de lacunas), conforme os resultados apresentados à seção 4.4.2. Caso persista a existência de lacunas, novas ações de capacitação poderão ser propostas, visando à eliminação dos *gaps* de competências identificados e contribuindo para o alcance dos objetivos organizacionais da UFFS.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Este capítulo traz as considerações finais e recomendações, por meio do resgate da pergunta de pesquisa e os objetivos estabelecidos para respondê-la.

### 5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, é importante delimitar que o ambiente organizacional analisado neste estudo foi a Universidade Federal da Fronteira Sul, a qual possui características organizacionais únicas em relação às demais instituições de ensino superior brasileiras. Desde a sua criação em 2009, a UFFS se propõe a ser uma Universidade popular e que tem como público-alvo os estudantes egressos de escolas da rede pública de ensino.

Mais especificamente, o estudo teve como foco os Setores de Assuntos Estudantis (SAE). Como já mencionado, os SAEs têm como principal atribuição a operacionalização da Política de Assistência Estudantil da Instituição, que se constitui de um conjunto de “serviços, programas, projetos e ações articuladas com as demais políticas institucionais e acadêmicas, que visam ao fortalecimento das condições de permanência, êxito nas atividades acadêmicas e inclusão social dos estudantes da Instituição” (UFFS, 2019, Art. 1º).

Ao analisar as atribuições dos SAEs perante a Política de Assistência Estudantil, evidencia-se sua relevância no contexto da Universidade. Estes setores atuam em demandas relacionadas a questões de vulnerabilidade socioeconômica de estudantes, que são muito particulares e por vezes sensíveis. Estas características denotam a importância de os servidores que atuam nestes setores disporem de um conjunto específico de competências socioemocionais, para além das competências técnicas específicas ao cargo de cada servidor, que os preparem para lidar com situações cada vez mais desafiadoras.

Deste modo, considerando a correlação entre o desenvolvimento de competências e o alcance dos objetivos organizacionais da UFFS, percebe-se a relevância da análise realizada neste estudo, que teve como pergunta de pesquisa como desenvolver as competências transversais das equipes dos SAEs da UFFS?

Para responder a esse questionamento, definiu-se como objetivo geral analisar como desenvolver as competências transversais de servidores dos SAEs da UFFS. Para o alcance do objetivo geral proposto foram estabelecidos quatro objetivos específicos, que resultaram em uma proposta de capacitação para o desenvolvimento de competências transversais dos servidores que compõem as equipes dos setores estudados.

O primeiro objetivo específico visou conhecer as ações e programas de desenvolvimento de pessoas realizados na UFFS, que foi alcançado por meio da realização de entrevistas semiestruturadas, realizadas com o diretor à frente da Diretoria de Desenvolvimento de Pessoal (DDP), departamento responsável por gerenciar o desenvolvimento profissional de servidores na Instituição, e com os servidores investidos em função gratificada de chefe do SAE dos *campi* Chapecó, Laranjeiras do Sul, Realeza e Passo Fundo (DAEAEM).

Ademais, realizou-se análise documental aos relatórios anuais de gestão da UFFS para obter dados relacionados ao desenvolvimento de pessoas que pudessem fornecer uma visão mais completa sobre a realidade da Instituição neste assunto. Em síntese, foi possível estabelecer um panorama das práticas institucionais voltadas ao desenvolvimento de pessoas da UFFS nas perspectivas do diretor da DDP e das chefias dos SAEs.

Tratando-se de gestão por competências, tema central deste estudo, verificou-se que a Instituição ainda não adequou seus subprocessos de gestão de pessoas ao modelo por competências, apesar de haver a sinalização de que este objetivo está no panorama da Universidade. Contudo, verificou-se que o Plano de Desenvolvimento Institucional não contempla este objetivo em seu planejamento quadrienal, havendo a possibilidade de que se faça constar no próximo documento, a ser elaborado em breve, haja vista o término da vigência do documento atual ainda neste ano de 2023.

Além disso, verificou-se que há ações voltadas ao desenvolvimento de pessoas na UFFS, especialmente com a presença dos programas PLEDUCA e PIACD, que incentivam a participação dos servidores técnico-administrativos em educação e docentes, respectivamente, em cursos de graduação, pós-graduação ou pós-doutorado.

O incentivo institucional reside na possibilidade de o servidor afastar-se do trabalho em regime parcial ou integral para qualificar-se, sendo mantida sua remuneração durante o período de qualificação. Além disso, evidencia-se que a Instituição busca atender às necessidades de desenvolvimento elencadas em seus Planos de Desenvolvimento de Pessoas, o que requer, contudo, que os próprios setores demandantes proponham e promovam as ações que desejam realizar.

Ao analisar os dados relativos à qualificação do quadro de pessoal da UFFS de 2017 a 2022, observa-se um aumento no quantitativo de servidores técnicos administrativos com mestrado e doutorado, e uma redução no quantitativo de servidores com ensino médio, graduação e pós-graduação *lato sensu*. Em relação aos docentes, o quantitativo de mestres reduziu, enquanto o número de servidores com doutorado aumentou.

O segundo objetivo específico traçado foi o de identificar as competências organizacionais da UFFS, que na visão de Carbone *et al.* (2019) são o ponto de partida para o mapeamento das demais competências. Deste modo, realizou-se pesquisa documental ao Plano de Desenvolvimento Institucional da UFFS (UFFS, 2019a), com o intuito de analisar seus elementos estratégicos e inferir as competências organizacionais da Instituição.

Na sequência, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os seis Diretores de *Campus* da Universidade, que são os dirigentes máximos nos *campi*, para conhecer suas percepções sobre as vinte e uma competências organizacionais inferidas. Após a transcrição e análise das entrevistas, e com base nos discursos dos entrevistados, as competências foram categorizadas em “em desenvolvimento” e “a desenvolver”.

A primeira categoria ficou composta de doze competências, que na percepção da maioria dos participantes (quatro ou mais) já estão em desenvolvimento na Instituição, enquanto a segunda categoria obteve as outras nove competências organizacionais, avaliadas como incipientes; ademais, a análise dos discursos evidenciou que existe uma pluralidade de opiniões e de visões de gestão que permeiam a administração universitária na UFFS.

Para cumprir com o terceiro objetivo específico, que buscou mapear as competências transversais de servidores que atuam nos Setores de Assuntos Estudantis da UFFS, a coleta e análise dos dados ocorreram em duas etapas.

A primeira etapa da coleta de dados ocorreu com a realização de entrevistas com as chefias dos SAEs, nas quais os participantes foram questionados a elencar os conhecimentos, habilidades e atitudes requeridas aos servidores dos SAEs para o cumprimento das atribuições do setor, dispostas na Política de Assistência Estudantil da UFFS. Com base nos discursos analisados, realizou-se uma pré-validação dos indicadores para selecionar aqueles que apresentaram correlação com os conceitos de competências transversais de Ceartil (2006) e ENAP (2021); desta pré-validação, resultaram 51 indicadores de competências transversais.

A segunda etapa do mapeamento de competências consistiu na validação dos indicadores de competências transversais e identificação de suas lacunas. Para tanto, elaborou-se um questionário no qual foram dispostos os indicadores pré-validados na etapa anterior. Para participar desta etapa, foram convidados a participar os servidores dos SAEs da UFFS, dos quais quinze responderam ao questionário. Os respondentes avaliaram os indicadores de competências e atribuíram-lhes graus de importância e de domínio, em escala Likert de cinco pontos, possibilitando, deste modo, o cálculo dos valores médios de importância e de domínio atribuídos a cada indicador de competência transversal.

Para selecionar os indicadores de competências transversais requeridas aos servidores dos SAEs, definiu-se como critério de validação o grau de importância igual ou superior a 4 pontos. Assim, quarenta e quatro indicadores foram validados, o que denota a relevância das competências socioemocionais para o trabalho daqueles que atuam nestes setores.

Destacaram-se com a maior média de importância os indicadores compreender os desafios encontrados por estudantes vulneráveis socioeconomicamente; conhecer os editais que regem os programas e auxílios da PROAE, seus requisitos, critérios, prazos e objetivos; respeitar a condição socioeconômica dos estudantes, evitando qualquer forma de discriminação; manter uma atitude de respeito pela privacidade e confidencialidade das informações compartilhadas por estudantes e servidores; respeitar a confidencialidade das informações dos estudantes, garantindo a privacidade e a segurança dos dados; e, realizar atendimentos com respeito à diversidade sexual, cultural e étnica, que alcançaram a média de importância de 4,93 pontos.

Os participantes também atribuíram graus de domínio aos indicadores de competências transversais, indicando em que medida os apresentam em seu trabalho no SAE. Ao analisar os valores médios de domínio obtidos, verifica-se que o indicador realizar atendimentos com respeito à diversidade sexual, cultural e étnica se destaca com média de 5 pontos, indicando que os participantes o avaliaram com grau de domínio muito forte. Depreende-se, assim, que os servidores da UFFS têm o respeito como premissa ao realizar atendimentos aos usuários dos SAEs.

Em contrapartida, oito indicadores obtiveram graus médios de domínio inferiores a 4 pontos, o que denota que os servidores os dominam em um grau médio. Dentre estes, o que resultou com o menor grau de domínio foi buscar informações sobre práticas bem-sucedidas em outras Instituições, a fim de adaptar e implementar ações relevantes, que obteve o valor médio de 3,40 pontos.

Ao confrontar as médias de importância e de domínio analisadas, identificou-se as lacunas de competências transversais de servidores dos SAEs da UFFS. O indicador que apresentou o maior gap, buscar informações sobre práticas bem-sucedidas em outras Instituições, a fim de adaptar e implementar ações relevantes, apresentou uma diferença de 0,73 ponto entre os graus de importância e de domínio; do mesmo modo, outros trinta indicadores apresentaram lacunas, o que indica que há necessidades de desenvolvimento, mesmo que tenham resultado em graus muito fracos.

Por outro lado, quatro indicadores de competências validadas como requeridas apresentaram lacunas iguais a zero, demonstrando que são apresentadas em graus idênticos aos

requeridos. Ademais, nove indicadores de competências transversais resultaram com graus de domínio superiores aos requeridos, o que indica que os servidores as dominam em graus que excedem o requerido.

Com base nisso e visando ao alcance do quarto e último objetivo específico, elaborou-se uma proposta com ações de capacitação para o desenvolvimento das competências transversais que apresentaram lacunas, visando à aproximação do desempenho esperado pela organização ao desempenho apresentado pelos servidores.

Para tanto, os indicadores de competências foram categorizados pelo critério da similaridade, considerando as sete competências transversais de um setor público de alto desempenho da ENAP (2021): resolução de problemas com base em dados, foco nos resultados para os cidadãos, mentalidade digital, comunicação trabalho e equipe, orientação por valores éticos e visão sistêmica. Além destas, uma oitava categoria foi criada para agrupar as competências relacionadas especificamente às atribuições dos SAEs, denominada Institucional.

Para a elaboração da proposta, buscou-se os cursos de capacitação disponíveis na base de dados da Escola Virtual de Governo (EVG) na *internet* pertinentes às competências transversais a serem desenvolvidas em cada categoria. Além disso, realizou-se análise documental aos Planos de Desenvolvimento de Pessoas da UFFS, UFSC, IFSC e IFC para identificar as necessidades de desenvolvimento que, se transformadas em ação de capacitação, pudessem compor a proposta e promover o desenvolvimento das competências transversais.

Para tanto, as ações de capacitação extraídas das necessidades de desenvolvimento dos PDPs foram propostas em três modalidades, a depender da finalidade pretendida com a realização de cada ação. A modalidade “palestra” e “minicurso” foram utilizadas nas ações em que o foco é a transmissão do conhecimento. Já as ações na modalidade “Oficina” foram propostas quando se objetiva o desenvolvimento de habilidades e atitudes relacionadas às competências que se deseja desenvolver.

Mediante o exposto, pode-se concluir que os objetivos específicos traçados foram alcançados, assim como o objetivo geral, haja vista que ao final deste estudo foi possível analisar como desenvolver as competências transversais de servidores dos Setores de Assuntos Estudantis da Universidade Federal da Fronteira Sul.

## 5.2 RECOMENDAÇÕES

Recomenda-se que a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) adote estratégias para oportunizar aos servidores dos Setores de Assuntos Estudantis (SAE) a participação nas

ações de capacitação propostas neste estudo. Inclusive, que seja viabilizada a inserção de cargas horárias de capacitação intrajornadas de trabalho dos servidores, possibilitando, assim, as condições necessárias para que se capacitem. Busca-se, deste modo, solucionar uma dificuldade identificada no relato de Chefia A ao expressar que um ponto fraco das ações de capacitação da UFFS é conciliar as demandas de trabalho com a participação em ações de capacitação.

Ponto fraco é viabilizar, de fato, a participação dos servidores nesses cursos, porque o pessoal fala que ah, mas basta você se inscrever e fazer o curso. Tá, meu amigo, mas às vezes você tá lá, com 400 análises socioeconômicas para fazer, com 20 estudantes te batendo à porta em cada turno de trabalho, desesperado, porque a demanda não tá andando, e aí você promove um curso de capacitação que te retira do espaço de trabalho durante quatro, cinco dias, você, primeiro, não vai estar nem com cabeça pra se dedicar a esse curso, e segundo, que a tua participação ali vai trazer mais fogo ao incêndio que tu tá tentando apagar (Chefia A).

Especificamente em relação à proposta de capacitação apresentada, propõe-se que os aprendizes participem primeiro das ações recomendadas na seção que contempla as ações de capacitação disponíveis na Escola Virtual.Gov de cada categoria, pois são abrangentes e possibilitam a compreensão dos temas relacionados de maneira ampla. Isso os possibilitará que tomem conhecimento das bases teóricas e conceituais dos temas estudados, preparando-os para participar de ações mais específicas, que são aquelas propostas com base nos PDPs das instituições.

Em relação às ações de capacitação propostas com base nos PDPs, é importante que a metodologia e as ementas destas ações sejam definidas em observância aos indicadores das competências transversais que se objetiva desenvolver, assim como a realidade de trabalho dos servidores dos SAEs, de maneira customizada.

A customização de cursos de capacitação também poderia ser adotada na formulação dos cursos ofertados no site da Escola Virtual de Governo, da ENAP. Desse modo, os cursos seriam propostos com base nas necessidades de desenvolvimento de competências transversais de grupos específicos, como dos servidores dos SAEs da UFFS, e, naturalmente, a metodologia e as ementas dos cursos seriam definidas considerando as necessidades deste grupo.

Sugere-se que a UFFS, além de oportunizar aos servidores a participação nas ações, disponibilize as estruturas físicas e tecnológicas necessárias para a realização das capacitações, especialmente em relação às ações propostas nas modalidades palestra, minicurso e oficina, as quais poderão ser realizadas presencialmente ou à distância. Ademais, é importante que os instrutores selecionados para ministrar as referidas capacitações, sejam eles internos ou

externos, tenham conhecimento sobre os elementos estratégicos da UFFS, de modo que as capacitações sejam realizadas de forma alinhada aos objetivos institucionais.

Após a realização das capacitações, recomenda-se que a UFFS avance para a etapa seguinte do processo de gestão por competências, de acompanhamento e avaliação. Nesse sentido, resgata-se o relato do diretor da DDP no qual expressa que atualmente a avaliação das ações de capacitação é um desafio:

Ponto fraco eu posso dizer que hoje nós não conseguimos identificar se aquela determinada ação ela foi efetiva [...]. Embora a gente tenha o formulário de avaliação de impacto, mas a gente não consegue identificar se realmente cumpriu com o objetivo esperado (DDP).

Deste modo, sugere-se que seja realizado o acompanhamento e avaliação do aprendizado, sendo importante que a avaliação da efetividade das ações de capacitação seja realizada com base em critérios que considerem as três dimensões de competência: conhecimentos, habilidades e atitudes, pois as ações propostas buscam desenvolver nos servidores as competências transversais destas três dimensões a partir de um conjunto específico de cursos, minicursos, palestras e oficinas.

Após a realização das ações de capacitação, a avaliação da aprendizagem dos servidores poderá subsidiar a análise deste processo de desenvolvimento de competências transversais, assim como possibilitar o aperfeiçoamento do processo avaliativo. Esta análise também poderá ser realizada sob a perspectiva do desenvolvimento contínuo, para o qual o aprendiz precisa experimentar a aplicação do conhecimento para analisar os êxitos e fracassos e assim identificar o conhecimento que agrega valor (Alles, 2007).

Ainda sobre o aspecto avaliativo, vale lembrar que um novo método de avaliação de desempenho dos servidores foi implementado recentemente na UFFS, o qual busca avaliar os servidores em algumas dimensões. Dentre estas, estão presentes as dimensões das competências, o que indica que os indicadores de competências transversais aqui validados podem orientar a avaliação de desempenho dos servidores dos SAEs na dimensão comportamental/atitudinal.

Sugere-se ainda que a UFFS avance na implantação do modelo de gestão por competências, sobretudo com a adequação de seus subsistemas de gestão de pessoas para este modelo. Assim, a gestão de pessoas da Instituição poderá atuar de maneira alinhada à estratégia organizacional, o que requer, contudo, que esta mudança seja prevista preliminarmente em seu Plano de Desenvolvimento Institucional da UFFS.

Com a implementação da gestão por competências a Instituição estudada se alinhará à legislação vigente, como normatiza o Decreto N° 9.991/2019 (Brasil, 2019a), que recomenda a adoção do modelo de gestão por competências nos órgãos e instituições da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Deste modo, a Instituição poderá mapear também as competências transversais relevantes aos servidores que atuam nos demais setores da UFFS e compreender como desenvolvê-las.

Recomenda-se também que a metodologia adotada neste estudo seja replicada para o mapeamento das competências técnicas dos servidores dos SAEs, tendo como base, neste caso, as atribuições inerentes ao cargo de cada um. Outras naturezas de competências também podem ser mapeadas, como as gerenciais, que são requeridas, neste caso, aos servidores investidos em função gratificada de chefe do SAE. Desta forma, a Instituição caminhará para a promoção do amplo desenvolvimento profissional dos servidores. Ademais, o percurso metodológico aqui percorrido poderá nortear o mapeamento de competências de servidores dos demais setores da UFFS.

## REFERÊNCIAS

ADHVARYU, A; KALA, N; NYSHADHAM, A. The skills to pay the bills: Returns to on-the-job soft skills training. **National Bureau of Economic Research**, 2018.

ALLES, M. A. Desarrollo del talento humano: baseado em competencias. 1ª ed. Buenos Aires: Granica, 2007.

AMARAL, H. K. Desenvolvimento de competências de servidores na administração pública brasileira. **Revista do Serviço Público**. Brasília, v. 57, n. 4, p. 549-563, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/1422/1/2006%20Vol.57%2cn.4%20Kerr.pdf>>. Acesso em 02 set. 2022.

ANDRADE, S. M. **Qualidade de Vida no Trabalho**: proposta de um modelo integrador do BPSO com Justiça Organizacional para o Bem-estar de servidores públicos. Tese (Doutorado em Administração), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016a.

ANDRADE, C. S. L. **A influência das soft skills na atuação do gestor**: a percepção dos profissionais de gestão de pessoas. Dissertação (Mestrado Executivo em Gestão Empresarial), Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2016b.

ANDRÉ, A. R. D. **As competências transversais e as práticas de gestão por competências**: Um estudo exploratório de diferentes realidades organizacionais. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento de Recursos Humanos) - Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão, Instituto Politécnico do Porto, Vila do Conde, 2013.

ARAGÃO, J. W. M; MENDES NETA, M. A. H. **Metodologia Científica** [recurso eletrônico] - Salvador: UFBA, Faculdade de Educação, Superintendência de Educação a Distância, 2017. 51p. Disponível em: <[https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174996/2/eBook\\_Metodologia\\_CientificaEspecializacao\\_em\\_Producao\\_de\\_Midias\\_para\\_Educacao\\_Online\\_UFBA.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/174996/2/eBook_Metodologia_CientificaEspecializacao_em_Producao_de_Midias_para_Educacao_Online_UFBA.pdf)>. Acesso em 26 jun. 2022.

ARAÚJO, A. P. **Competências profissionais e educação corporativa em gestão de pessoas: um estudo empírico**. Tese (Doutorado em Administração), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BERGUE, S. T. **Gestão de pessoas**: liderança e competências para o setor público. Brasília: ENAP, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/4283>>. Acesso em 22 jul. 2022.

BITENCOURT, Cláudia Cristina. **A Gestão de Competências Gerenciais** – A Contribuição da Aprendizagem Organizacional. 2001. 320 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1793>. Acesso em: 16 nov. 2022.

BRANDÃO, A. C. L. **Qualidade de Vida no Trabalho: Um diagnóstico na Secretaria de Educação do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

BRANDÃO, H. P.; 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.

BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto?. **Revista de Administração de Empresas [online]**. 2001, v. 41, n. 1. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0034-75902001000100002>>. Acesso em 02 jun. 2022.

BRANDÃO, H. P.; BORGES-ANDRADE, J. E. Causas e efeitos da expressão de competências no trabalho: para entender melhor a noção de competência. **Revista de Administração Mackenzie**, 8 (3), 32-49, 2007.

BRASIL. **Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967**. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Brasília, DF, 1967. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del0200.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0200.htm)>. Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 67.326, de 05 de outubro de 1970**. Dispõe sobre o Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal e dá outras providências. Brasília, DF, 1970. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1970-1979/d67326.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/d67326.htm)>. Acesso em 28 nov. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 99.328, de 19 de julho de 1990**. Institui o Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos - SIAPE e dá outras providências (revogado). Brasília, DF, 1990. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d99328.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99328.htm)>. Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18112cons.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18112cons.htm)>. Acesso em 28 nov. 2023.

BRASIL. Câmara da Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, DF, 1995. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>>. Acesso em 23 nov. 2022.

BRASIL, **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso: 22 jul. 2022.

BRASIL. **Emenda constitucional nº. 19, de 04 de junho de 1998.** Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc19.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc19.htm)>. Acesso: 22 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 2.794, de 1º de out. de 1998.** Institui a Política Nacional de Capacitação dos Servidores para a Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional, e dá outras providências (revogado). Brasília, DF, 1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2794.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2794.htm)>. Acesso em 30 mai. 2023.

BRASIL. **Decreto nº. 5.707, de 23 de fev. de 2006.** Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal (revogado). Brasília, DF, 2006a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5707.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5707.htm)>. Acesso: 22 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.029, de 15 de setembro de 2009.** Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS e dá outras providências. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/112029.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112029.htm)>. Acesso em: 29 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)>. Acesso em: 29 nov. 2023.

BRASIL. **Decreto nº. 9.991, de 28 de agosto de 2019.** Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal. 2019a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D9991.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9991.htm)>. Acesso: 22 jul. 2023.

BRASIL. **Instrução Normativa SGP-SEDGG/ME Nº 201, de 11 de setembro de 2019.** Dispõe sobre os critérios e procedimentos específicos para a implementação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas, de que trata o Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019, pelos órgãos integrantes do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal - SIPEC. 2019b. Disponível em: <[https://repositorio.cgu.gov.br/bitstream/1/64277/10/IN\\_n\\_%20201\\_11\\_09\\_2019.pdf](https://repositorio.cgu.gov.br/bitstream/1/64277/10/IN_n_%20201_11_09_2019.pdf)>. Acesso em 01 mai. 2023.

BRASIL, **Decreto nº. 10.506, de 02 de outubro de 2020.** Altera o Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019, que dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas. 2020. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10506.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10506.htm)>. Acesso em: 22 jul. 2023.

BRITO, K. D. D. **Diagnóstico do GAP de competências transversais no serviço público dos servidores técnicos administrativos em educação da Universidade Federal do Cariri – UFCA.** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

BRUNO-FARIA, M. F.; BRANDÃO, H. P. Gestão de competências: identificação de competências relevantes a profissionais da área de T&D de uma organização pública do Distrito Federal. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 35-56, jul./set. 2003.

CAMÕES, M. R. S. 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, P. P.; BRANDÃO, H. P.; LEITE, J. B. D. **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005.

CARBONE, P. P.; BRANDÃO, H. P.; LEITE, J. B. D.; VILHENA, R. M. P. **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. 2. Ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

CARBONE, P. P.; TONET, H. C.; BRUNO, J. R. S.; SILVA, K. I. B. **Gestão por competências**. Editora FGV. Série Gestão de Pessoas: Rio de Janeiro, 2016.

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

CEITIL, M. **Gestão e desenvolvimento de competências**. Lisboa: Edições Sílabo, 2006.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista brasileira de educação**, p. 5-15, 2003.

CNJ – CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Gestão por Competências Passo a Passo: um Guia de Implementação**, 2016.

COCKERILL, T. The kind of competence for rapid change. In: MABEY, C; ILES, P. (Org.). **Managing learning**. London: Routledge, 1994. p. 70-76.

COELHO JUNIOR, F. A.; BORGES-ANDRADE, J. E. Uso do conceito de aprendizagem em estudos relacionados ao trabalho e organizações. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 18, p. 221-234, 2008.

DALMAU, M. B. L.; SILVA, C. S. da.; CANTO, J. P. do. A implementação do modelo de Gestão por Competências nas universidades federais brasileiras: caminhos percorridos e desafios enfrentados. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. e023020, 2022. DOI: 10.20396/riesup.v9i00.8666622. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8666622>. Acesso em: 7 jun. 2023.

DIAS, G. B.; BECKER, G. V.; DUTRA, J. S.; RUAS, R.; GHEDINE, T. Revisando a noção de competência na produção científica em administração: avanços e limites. In: DUTRA, J. S.; FLEURY, M. T. L.; RUAS, R. (Orgs.). **Competências: conceitos, métodos e experiências**. São Paulo: Atlas, 2010. p. 9-30.

DUARTE, M. P. **As competências para o trabalho remoto numa amostra recolhida em Portugal** – Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, 2021.

DURAND, T. L'alchimie de la compétence. **Revue Française de Gestion**, 127, 84-102, 2000.

DUTRA, J. S. **Gestão por competências**. São Paulo: Gente, 2001.

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

ENAP – ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. **Competências transversais de um setor público de alto desempenho**. Escola Nacional de Administração Pública: 2021. Brasília. Disponível em: <[https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/5663/4/1\\_Compete%CC%82ncias%20transversais%20de%20um%20setor%20pu%CC%81blico%20de%20alto%20desempenho\\_16.12.2021.pdf](https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/5663/4/1_Compete%CC%82ncias%20transversais%20de%20um%20setor%20pu%CC%81blico%20de%20alto%20desempenho_16.12.2021.pdf)>. Acesso em: 03 de jun. 2022.

FISCHER, A. L. Um resgate conceitual e histórico dos modelos de gestão de pessoas. In: FLEURY, Maria Tereza Leme; LIMONGI-FRANÇA, Ana Cristina. **As pessoas na organização**. 12. ed. São Paulo: Gente, 2002. cap. 1, p. 11-34.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. **Construindo o Conceito de Competência**. Revista de Administração Contemporânea (RAC). Edição Especial, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v5nspe/v5nspea10.pdf>>. Acesso em 01 jun. 2022.

FREITAS, I. A. Trilhas de desenvolvimento profissional: da teoria a prática. In: ENANPAD, 26., 2002, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: ANPAD, 2002.

FREITAS, I. A.; BRANDÃO, H. P. Trilhas de aprendizagem como estratégia de TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G.; MOURÃO, L. (Org.). **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho**: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 97-113.

FREITAS, I. A.; BRANDÃO, H. P. Trilhas de aprendizagem como estratégia para o desenvolvimento de competências. In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G.; MOURÃO, L. (Orgs.). **Treinamento, desenvolvimento e educação no trabalho**. Brasília: UnB, 2005.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010

GILBERT, T. F. **Human competence: engineering worthy performance**. Nova York: McGraw-Hill, 1978.

GONCZI, A. Competency-based learning: a dubious past – an assured future? In: BOUD, D.; GARRICK, J. (Org.). **Understanding learning at work**. London: Routledge, 1999. Cap. 12, p. 180-194.

GRILLO, A. N. **Gestão de Pessoas: Princípios que mudam a Administração Universitária**. Florianópolis, 2001.

GUIMARÃES, T. A.; BORGES-ANDRADE, J. A.; MACHADO, M. S.; VARGAS, M. R. M. Forecasting core competencies in an R&D environment. **R&D Management**, Oxford, v. 31, n. 3, p. 249-255, jul. 2001.

GUIMARÃES, T. A.; BRUNO-FARIA, M. F.; BRANDÃO, H. P. Aspectos metodológicos do diagnóstico de competências em organizações. *In*: BORGES-ANDRADE, Jairo; ABBAD, Gardênia; MOURÃO, Luciana (org.). **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em organizações e trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HARB, A. G. **As competências organizacionais nos segmentos de hipermercado e supermercado no Brasil**. 2011. 233 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

HONDEGHEM, A. *et al.* Modelos de Gestão por Competências na Europa. **Revista do Serviço Público**, v.57, n.2, Abr/Jun, 2006.

HORTON, S. Introduction - the competency movement: Its origins and impact on the public sector. **International journal of public sector management**, v. 13, n. 4, p. 306-318, 2000.

IBRAHIM, R.; BOERHANNOEDDIN, A.; BAKARE, K. K. The effect of soft skills and training methodology on employee performance. **European Journal of Training and Development**, v. 41, n. 4, p. 388-406, 2017.

IFC – Instituto Federal Catarinense. **Plano de Desenvolvimento de Pessoas – 2023 – Reitoria, Campi e Fundo Institucional**. Disponível em: <https://ifc.edu.br/desenvolvimento-do-servidor/>. Acesso em: 01 out. 2023.

IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina. **Plano de Desenvolvimento de Pessoas – 2023**. Disponível em: <<https://linkdigital.ifsc.edu.br/2023/01/31/pdp-2023-ja-pode-ser-consultado-pelos-servidores/>>. Acesso em: 01 out. 2023.

ISAMBERT-JAMATI, V. **O apelo à noção de competência na revista L’Orientation Scolaire et Professionnelle**. *In*: ROPÉ, F., TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papyrus, 1997. p. 103-133.

JAMISON, D. Leadership and professional development: an integral part of the business curriculum. **Business Education Innovation Journal**, v. 2, n. 2, p. 102-111, 2010.

JOVANELLI, C. P. *et al.* O desenvolvimento de políticas de gestão de competências em ações de formação: uma análise ex ante em organizações públicas federais no estado de mato grosso do sul (Brasil). **Desafio Online**, v. 8, n. 2, 2020.

JUNCKES, E. T. S. **Política de capacitação dos servidores técnicoadministrativo em educação da UFSC**. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Universitária) –

Centro Socioeconômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.  
Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br/teses/PPAU0075-D.pdf>>. Acesso em 01/06/2023.

LACOMBE, Francisco José Masset. **Recursos Humanos: princípios e tendências**. São Paulo: Saraiva, 2005.

LAKATOS, E. V.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LAKER, D. R.; POWELL, J. L. The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer. **Human Resource Development Quarterly**, v. 22, p. 111–122, 2011.

LANDIM, Denise Vasconcelos. **Gestão por competência em uma instituição de ensino superior: desenvolvimento de um plano de capacitação baseado em competências**. 2017. 143f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza (CE), 2017.

LE BOTERF, G. **De la compétence**. Paris: Edition d'Organisation, 1995.

LE BOTERF, G. **Compétence et navigation professionnelle**. Paris: Éditions d'Organisation, 1999.

LEGG, K. **Human resource management: rhetorics and realities**. Anniversary Edition. Londres: Macmillan Business, 2005.

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

LIMA, M. C. D.; ROWE, D. E. O.; MOURÃO, L.; OLIVEIRA, A. M. B. Ações de treinamento em uma universidade pública, desenvolvimento profissional e cidadania organizacional: existe relação entre esses construtos?. **Organizações & Sociedade**, v. 27, p. 152-170, 2020.

LIRA, J. O. L.; CAVALCANTE, K. O. Gestão por competências nas instituições públicas. In: SILVA, A. B. (Org.) **Gestão de Pessoas por competências nas instituições públicas brasileiras**. Editora da UFPB, 2011, p.56-77.

LOUTFI, E. Navigating Semantics and Skills: Reskilling vs. Upskilling. **Chief Learning Officer Magazine** 19 (3). Disponível em: <<https://www.chieflearningofficer.com/2020/05/08/navigating-semantics-and-skills-reskilling-vs-upskilling/>>. Acesso em 28 mai. 2023.

MACHADO, A. C. P. **Gestão de pessoas nas universidades federais do Brasil: competências gerenciais para cargos de pró-reitor e gestor de unidade**. 2019. 151 f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública em Rede Nacional) - Universidade Federal de Goiás, Aparecida de Goiânia, 2019.

MAGALHÃES, E. M. **A política de treinamento dos servidores técnico-administrativos da Universidade Federal de Viçosa na percepção dos treinados e dos dirigentes da instituição.** 143 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2007.

MANISCALCO, R. S. The impact of the European polices on the new skills for the new jobs. **Review of European Studies**, v. 2, n. 2, p. 54-66, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5 ed. Atlas, 2003.

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

MARIN, Â.; NICHELE, A. Planejamento de capacitação de servidores federais: impactos do decreto 10.506/2020 no plano de desenvolvimento de pessoas. **Scientia Tec**, v. 8, n. 1, 2021.

MARQUES, J. F; Understanding the strength of gentleness: soft-skilled leadership on the rise. **Journal of Business Ethics**, v. 116, n. 1, p. 163-171, 2013.

MARRA, A. V; MELO, M. C. O. L. A prática social de gerentes universitários em uma instituição pública. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 9, n. 3, p. 9-31, setembro de 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rac/a/jfCYLT9jSskJyNYtWjbdStf/?lang=pt>>. Acesso em 24 jun. 2022.

MARTINS, L. B. S. **DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS PARA COORDENADORES DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO VINCULADOS AO PROGRAMA DE EXCELÊNCIA ACADÊMICA: UMA PROPOSTA PARA A UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA.** Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Universitária) – Centro Socioeconômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

MATIAS-PEREIRA, J. **Curso de administração pública: foco nas instituições e ações governamentais.** São Paulo: Atlas, 2008.

MCCLELLAND, D.C. Testing for competence rather than for “intelligence”. **American Psychologist**, pp. 1-14, 1973.

MOREIRA, K. D. **Proposição metodológica para o desenvolvimento de competências secretariais no contexto da gestão universitária.** Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico, Programa de Pós-Graduação em Administração, Florianópolis, 2018.

MOURA, D.; ZOTES, L. P. Competências transversais e desempenho empresarial: uma análise conceitual comparativa. **Revista Sistemas & Gestão**, v. 10, n. 2, p. 254-269, 2015.

MOZZATO, A. R.; GRZYBOVSKI, D. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **Revista de Administração Contemporânea (RAC)**, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 731-747, jul./ago., 2011.

MUIR, C. Learning soft skills at work. An interview with Annalee Luhman. **Business Communication Quarterly**, v. 67, n. 1, p. 95-101, 2004.

MUNCK, L; CROCHEMORE, M. L. DE PAULA, Marina Barboza. **Gestão por Competências e Resultados na Administração Pública: integrando servidor, organização e sociedade**. Londrina: IAPAR, 2014.

NISEMBAUM, H. **A competência essencial**. São Paulo: Infinito, 2000.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Avaliação da Gestão de Recursos Humanos no Governo – Relatório**. Brasília: OCDE, 2010.

OLIVEIRA, M. M. Evolução histórico-legal da gestão de pessoas no setor público. *In*: SILVA, A. B. (org.) **Gestão de pessoas por competências nas instituições públicas brasileiras**. 2 ed. João Pessoa: Editora UFPB, 2021, 26-55.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Glossário de Termos Técnicos - Certificação e Avaliação de Competências**. Brasília: OIT, 2002.

PACHECO, R. S. Escolas de governo como centros de excelência em gestão pública: a perspectiva da ENAP — Brasil. **Revista do Serviço Público**, [S. l.], v. 53, n. 1, p. p. 75-88, 2014. DOI: 10.21874/rsp.v53i1.280. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/280>. Acesso em: 18 nov. 2022.

PINHEIRO, P. I. G. **DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE SERVIDORES TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA DE UM PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO PARA A UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Universitária) – Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

PIRES, A. K. *et al.* **Gestão por competências em organizações de governo**. Brasília: ENAP, 2005. Disponível em: [https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/383/1/livro\\_gestao\\_competencias.pdf](https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/383/1/livro_gestao_competencias.pdf). Acesso em: 02 nov. 2022.

PRAHALAD, C. K; HAMEL, G. **The core competence of the corporation**. Harvard Business Review, Boston, p. 79-91, May/Jun. 1990.

REISCH, F. A. M. **Trilhas de aprendizagem e o desenvolvimento de competências gerenciais: um estudo de caso no Instituto Federal Catarinense-IFC**. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Universitária) – Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

RIBEIRO, T. J. S. **A percepção dos procuradores da fazenda nacional sobre a importância das soft skills para a consultoria**. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública) – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2022.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. 14. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2012.

SAID-HUNG, E.; RODRÍGUEZ-PERAL, E. M.; CORREDOR, C. M. Management and academic anxiety in Ibero-American higher institutions students during COVID-19. **Texto Livre**, v. 15, p. e38733, 2022. Disponível em: < <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2022.38733>>. Acesso em 30 mai. 2023.

SANTOS, A. C. O uso do método Delphi na criação de um modelo de competências. **Revista de Administração da USP**, vol. 36, n. 2, p. 25-32, 2001.

SANTOS, A. P. **Competências, carreiras e contexto: um estudo multinível da administração pública brasileira**. Tese (Doutorado em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SCHULZ, Bernd. The Importance of Soft Skills: Education beyond academic knowledge. **Journal of Language and Communication**, 2008.

SGARABOTO, C. **NOVA PNDP: DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS COM BASE EM RESULTADOS?**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Pessoas, Inovação e Resultados) – Escola Nacional de Administração Pública, Brasília, 2021.

SHAKIR, R. Soft skills at the Malaysian institutes of higher learning. **Asian Pacific Education Review**, v. 10, p. 309-315, 2009.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. Florianópolis, 2005.

SILVA, F. M.; MELLO, S. P. T. A implantação da Gestão por Competências: práticas e resistências no setor público. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo**, v. 2, p. 110-127, 2013.

SIVALINGAM, A. D.; MANSORI, S. **How organizations should view reskilling and upskilling the workforce**. Disponível em: < [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=3721771](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3721771)>. Acesso em 26 de mai. de 2023

SILVA, P. A. G. **Competências transversais dos licenciados e sua integração no mercado de trabalho**. Dissertação (Mestrado em Gestão de Recursos Humanos) – Escola de Economia e Gestão, Universidade do Minho, Braga, 2008.

SILVÉRIO, F. A. D. **A importância das competências transversais – perspectiva dos estudantes do ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Gestão de Recursos Humanos e Consultoria Organizacional) - Departamento de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2018.

SOUSA, A. K. B., LOPES, A. V., PANTOJA, M. J., SOUSA, T. G. F. Trilhas de aprendizagem como estratégia de desenvolvimento: percepção dos gestores de uma empresa pública federal. **VIII Encontro Brasileiro de Administração Pública**. Brasília - DF (virtual), EBAP, 2021.

SOUZA, K. R. *et al.* A nova organização do trabalho na universidade pública: consequências coletivas da precarização na saúde dos docentes. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 11, p. 3667-3676, nov. 2017. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/csc/a/xjgJxyZmM4S9tnjjCF6sBSP/?lang=pt>>. Acesso em 24 jun. 2022.

SPARROW, P. R; BOGNANNO, M. Competency Requirement Forecasting: Issues for International Selection and Assessment. *In*: MABEY, C; ILES, P. (org.) **Managing Learning**. London: Routledge, p. 57-69, 1994.

SPIEGEL, M. R. **Estatística**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976.

SWIATKIEWICZ, O. Competências transversais, técnicas ou morais: um estudo exploratório sobre as competências dos trabalhadores que as organizações em Portugal mais valorizam. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 12, nº 3, artigo 7, Rio de Janeiro, Jul./Set. 2014.

TCU. **Levantamento de Governança e Gestão Públicas da Universidade Federal da Fronteira Sul**, 2022. Disponível em: <<https://www.tcu.gov.br/igg2021/iGG2021%20-%20290%20-%20UFFS.pdf>>. Acesso em 06 out. 2023.

TEIXEIRA, E. B. A análise de dados na pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em questão**, v. 1, n. 2, p. 177-201, 2003.

TOSTA, H. T. **DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS GERENCIAIS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS**. 2017. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul. **UFFS EM NÚMEROS - 1º ANO**. 2011. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/planejamento/indicadores-e-numeros/numeros-uffs>>. Acesso em 11 jul. 2023.

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul. **RELATÓRIO DE GESTÃO PRO TEMPORE 2009-2015**. 2015. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/planejamento/indicadores-e-numeros/numeros-uffs>>. Acesso em: 01 ago. 2023.

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul. **Resolução nº 3/2016-CONSUNI - Regimento Geral da Universidade Federal da Fronteira Sul**. 2016. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consuni/2016-0003>>. Acesso em 20 abr. 2023.

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul. **RESOLUÇÃO Nº 4/CONSUNI CAPGP/UFFS/2017** (Alterada). 2017. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicapgp/2017-0004>>. Acesso em 05 de jul. 2023.

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul. **Relato Integrado 2017**. 2018. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/UFFS/atos-normativos/prestacao-anual-de-contas/gr/2017-0001>>. Acesso em: 12 jul. 2023.

UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul. **Plano de Desenvolvimento Institucional**, 2019a. Disponível em: <[https://www.uffs.edu.br/institucional/a\\_uffs/a\\_instituicao/plano\\_de\\_desenvolvimento\\_institucional/planos-antiores/pdi-2019-2023/@@download/file](https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/plano_de_desenvolvimento_institucional/planos-antiores/pdi-2019-2023/@@download/file)>. Acesso em 24 mai. 2023.

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul. **Resolução Nº 10/CONSUNI CGAE/UFFS/2019 (alterada)**. 2019b. Institui a Política de Assistência Estudantil no âmbito da Universidade Federal da Fronteira Sul. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgae/2019-0010>>. Acesso em: 30 mai. 2023.

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul. **Relato Integrado 2018**. 2019c. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/UFFS/atos-normativos/prestacao-anual-de-contas/gr/2018-0001>>. Acesso em 12 jul. 2023.

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul. **Relato Integrado 2019**. 2020. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/UFFS/atos-normativos/prestacao-anual-de-contas/gr/2020-0001>>. Acesso em: 12 jul. 2023.

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul. **Relato Integrado de Gestão 2020**. 2021. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/UFFS/atos-normativos/prestacao-anual-de-contas/gr/2021-0001>>. Acesso em: 12 jul. 2023.

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul. **Relato Integrado de Gestão 2021**. 2022. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/UFFS/atos-normativos/prestacao-anual-de-contas/gr/2022-0001>>. Acesso em: 12 jul. 2023.

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul. **Relato Integrado de Gestão 2022**. 2023a. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/UFFS/atos-normativos/prestacao-anual-de-contas/gr/2023-0001>>. Acesso em: 30/07/2023.

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul. **Relatório de Necessidades de Desenvolvimento da UFFS 2023 - Plano de Desenvolvimento de Pessoas (PDP)**. 2023b. Disponível em: <<https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/gestao-de-pessoas/capitacao-dos-servidores/cursos>>. Acesso em: 01 set. 2023.

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. **Plano de Desenvolvimento de Pessoas 2023**. Disponível em: <<https://capitacao.ufsc.br/files/2023/05/PDP-2023.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2023.

VASCONCELOS, A. F. Qualidade de Vida no Trabalho: Origem, evolução e perspectivas. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 08, no 1, janeiro/março 2001.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2000.

VERGARA, S. C. **Métodos de Pesquisa em Administração**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

WARHURST, C. The knowledge economy, skills and government labour market intervention. **Policy Studies**, v. 29, n. 1, p. 71-86, 2008.

WEBER, L. Why companies are failing at reskilling. **Wall Street Journal**, 2019.

ZARIFIAN, P. **A gestão da e pela competência**. Material de apoio ao Seminário Internacional Educação Profissional, Trabalho e Competência. Rio de Janeiro: Ciet, 1996.

ZARIFIAN, P. **Objectif compétence**. Paris: Liaisons, 1999.

ZARIFIAN, P. **O modelo da competência**. São Paulo: SENAC, 2003.

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

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIREÇÃO DE  
DESENVOLVIMENTO DE PESSOAL DA UFFS**

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

- 1) Como está sendo abordada a temática da gestão por competências na Instituição?
- 2) Quais são os principais desafios enfrentados pela UFFS na implementação da gestão por competências?
- 3) Atualmente, quais são as principais ações de desenvolvimento de pessoas implementadas na UFFS?
- 4) As ações de capacitação implementadas visam ao desenvolvimento de competências de natureza técnica ou transversal?
- 5) A UFFS tem realizado ações de capacitação destinadas aos servidores que atuam nos SAE?
- 6) Como é realizado o levantamento das necessidades de desenvolvimento dos servidores?
- 7) A partir do levantamento de necessidades, como são planejadas as ações de desenvolvimento de pessoas?
- 8) Quais são os critérios para a inscrição e seleção de participantes nestas ações de desenvolvimento?
- 9) Como é conduzido o processo de avaliação de desempenho de servidores na UFFS?
- 10) Quais são as perspectivas e planos futuros para aprimorar as ações de desenvolvimento de pessoas na instituição?
- 11) Em sua opinião, quais os pontos fortes e fracos das ações de desenvolvimento de pessoas realizadas na UFFS?
- 12) Quais são os principais desafios institucionais enfrentados no desenvolvimento de pessoas?

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM DIRETORES DE *CAMPUS*

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_

Entende-se por competências organizacionais os atributos que permitem às organizações a continuidade das suas atividades de forma proveitosa, cumprindo eficazmente sua finalidade. São conhecimentos, habilidades, tecnologias e comportamentos que uma organização possui e manifesta em sua atuação, causa impacto em seu desempenho e contribui para os resultados.

Diante disso, analise as competências organizacionais dispostas no quadro abaixo, elencadas com base na missão, princípios, finalidades e objetivos da Universidade Federal da Fronteira Sul e avalie: quais destas competências a Instituição está desenvolvendo e quais ainda precisam ser desenvolvidas para contribuir com o alcance de seus objetivos estratégicos?

Realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão que busquem a interação e integração dos municípios e estados que compõem a Grande Fronteira do Mercosul e seu entorno.
Promover o desenvolvimento da integração regional, necessária para garantir a permanência dos diplomados na região da Grande Fronteira do Mercosul e reverter o processo de litoralização em curso.
Oferecer ensino superior público, gratuito e de excelência como fator determinante para a qualificação profissional, a inclusão social e o desenvolvimento da Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul.
Assegurar o acesso e a permanência no Ensino Superior, especialmente aos sujeitos sociais oriundos da população mais excluída do campo e da cidade.
Democratizar o conhecimento acerca do patrimônio histórico e cultural da humanidade para promover a compreensão do homem e do meio em que vive.
Promover o acesso à Ciência, Tecnologia e Cultura, incluindo sua produção, aplicação, contextualização e problematização histórica.
Integrar atividades acadêmicas, como Ensino de Graduação, Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação.
Desenvolver programas e projetos acadêmicos alinhados às demandas regionais e nacionais.
Formar profissionais em diversas áreas aptos a ingressar nos setores profissionais regionais e nacionais.
Oferecer oportunidades de formação contínua para egressos desta e de outras instituições, através de programas de Ensino, Extensão e Pós-Graduação.
Monitorar e avaliar o desenvolvimento das atividades vinculadas ao projeto institucional.
Promover a gestão democrática e equitativa dos recursos humanos, materiais e orçamentários, assegurando o caráter multicampi da instituição.
Promover a excelência administrativa por meio de políticas e programas de capacitação para servidores.
Incentivar práticas sustentáveis de produção e consumo na formação acadêmica e no funcionamento institucional.

Cooperar com universidades e instituições científicas, culturais e educacionais nacionais e internacionais, poderes públicos e organizações da sociedade civil.
Promover a excelência nos serviços públicos, valorizando o bem-estar e a qualidade de vida dos trabalhadores que atuam na instituição.
Promover intercâmbio prioritário com países do Mercosul.
Fomentar a paz, solidariedade e aproximação entre nações, povos e culturas através de cooperação internacional.
Combater a intolerância, preconceito, discriminação e violência, promovendo a igualdade, a dignidade e os direitos humanos na sociedade.
Estabelecer uma universidade pública e popular, comprometida com o avanço da arte, ciência e qualidade de vida para todos.
Promover a valorização da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o conhecimento, além de cultivar a tolerância e acolhimento das diferentes posições e posturas acadêmicas.

**APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS CHEFIAS DOS SETORES  
DE ASSUNTOS ESTUDANTIS DA UFFS**

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

- 1) Como é operacionalizado o levantamento das necessidades de desenvolvimento no setor em que você trabalha?
- 2) Como são realizadas as avaliações de desempenho?
- 3) Você considera a avaliação de desempenho uma ferramenta eficaz para a melhoria do desempenho dos servidores?
- 4) Você realiza *feedback* com seus chefiados? Comente sobre as práticas adotadas.
- 5) Você se recorda de ter aprendido alguma competência transversal no contexto profissional e posteriormente utilizá-la em outros contextos (familiar, social, lazer etc.)? E vice-versa?
- 6) A UFFS promove ações, cursos ou programas de capacitação profissional para os servidores do SAE?
- 7) Você já participou, ou participa, de alguma ação, curso ou programa institucional de capacitação na UFFS?
- 8) De que maneira a organização colaborou com o seu desenvolvimento profissional?
- 9) Em relação às ações, cursos e programas de capacitação da UFFS, quais os pontos fortes e fracos?
- 10) Que ações de capacitação você acredita que a UFFS poderia proporcionar aos servidores do SAE?
- 11) Que estratégias de aprendizagem você prefere utilizar para aprender coisas novas?
- 12) Considerando as atribuições dos setores de assistência estudantil listadas na Política de Assistência Estudantil da UFFS, quais conhecimentos, habilidades e atitudes você considera importantes que os servidores apresentem para a consecução dos objetivos institucionais?

<b>Atribuições dos SAE (RESOLUÇÃO N° 10/CONSUNI CGAE/UFFS/2019)</b>	<b>Conhecimentos</b>	<b>Habilidades</b>	<b>Atitudes</b>
Planejar, implementar e executar os serviços, programas, projetos e ações da Assistência Estudantil			
Realizar a análise socioeconômica dos estudantes, gerando um Índice de			

Vulnerabilidade Socioeconômica (IVS), conforme Resolução específica			
Auxiliar nas pesquisas da assistência estudantil			
Prestar atendimento social, psicológico e pedagógico e auxiliar na divulgação dos serviços de assistência estudantil			
Informar mensalmente à PROAE os estudantes aptos a receberem os auxílios socioeconômicos e realizar os desligamentos dos estudantes que não atingirem os critérios			
Realizar e avaliar os planos de acompanhamento			

## APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE VALIDAÇÃO DOS INDICADORES DE COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS E DE IDENTIFICAÇÃO DE LACUNAS

Prezado(a) participante, eu, Maxsuel César Bonatto, acadêmico de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária (PPGAU), estou escrevendo minha dissertação, cujo objetivo geral é “analisar como desenvolver as competências transversais de servidores que atuam nos Setores de Assuntos Estudantis da Universidade Federal da Fronteira Sul”, sob a orientação da Professora Dr.<sup>a</sup> Kelly Cristina Benetti Tonani Tosta.

Gostaria de contar com a sua colaboração nesta etapa da coleta de dados para responder às questões nas seções seguintes. Ao participar, você contribui com a compreensão do fenômeno estudado e com possíveis melhorias ao desenvolvimento de competências transversais de servidores dos SAE. 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.

O presente questionário é composto por duas etapas. Na primeira, você deverá avaliar o grau em que os indicadores de competências transversais são requeridos aos servidores(as) que trabalham nos SAEs para o desempenho das suas atividades, ou seja, o quanto são importantes para os servidores no desempenho das suas atividades (situação ideal). Na segunda etapa, você deverá avaliar em que grau os indicadores de competências de fato existem no desempenho de suas atividades no SAE, ou seja, o quanto apresenta a competência na prática (situação real).

Você atua no SAE de qual *campus*? \_\_\_\_\_

1) Atribua o grau em que os indicadores de competências transversais são requeridos aos servidores(as) que trabalham no SAE para o desempenho de suas atividades, ou seja, o quanto são importantes para os servidores do SAE no desempenho de suas atividades (situação ideal). Exprese sua avaliação atribuindo um grau de 1 a 5 para cada indicador, de acordo com o quadro a seguir, assinalando uma das colunas.

<b>Muito fraco</b>	<b>Fraco</b>	<b>Médio</b>	<b>Forte</b>	<b>Muito forte</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Atribua o grau <b>1</b> se você avaliar que o trabalho no SAE requer um grau <b>MUITO FRACO</b> da competência investigada	Atribua o grau <b>2</b> se você avaliar que o trabalho no SAE requer um grau <b>FRACO</b> da competência investigada	Atribua o grau <b>3</b> se você avaliar que o trabalho no SAE requer um grau <b>MÉDIO</b> da competência investigada	Atribua o grau <b>4</b> se você avaliar que o trabalho no SAE requer um grau <b>FORTE</b> da competência investigada	Atribua o grau <b>5</b> se você avaliar que o trabalho no SAE requer um grau <b>MUITO FORTE</b> da competência investigada

<b>Indicadores de competências transversais</b>	<b>Muito fraco (1)</b>	<b>Fraco (2)</b>	<b>Médio (3)</b>	<b>Forte (4)</b>	<b>Muito forte (5)</b>
Conhecer a estrutura organizacional da UFFS e os propósitos institucionais da assistência estudantil					
Conhecer os objetivos do PNAES e como ele é operacionalizado na Instituição					
Conhecer o Regulamento de Graduação da UFFS					
Conhecer os princípios, diretrizes e objetivos da Política de Assistência Estudantil da UFFS					
Conhecer os editais que regem os programas e auxílios da PROAE, seus requisitos, critérios, prazos e objetivos					
Conhecer elementos gerais sobre a cultura de estudantes indígenas e de outras nacionalidades					
Conhecer os documentos requeridos para o processo de análise socioeconômica					
Apresentar conhecimento sobre metodologia científica para conduzir pesquisas, coletar e analisar dados e tirar conclusões					
Conhecer os serviços disponibilizados pela universidade e pela comunidade para fornecer informações corretas aos estudantes					
Compreender os desafios encontrados por estudantes vulneráveis socioeconomicamente					
Compreender a geografia, economia, cultura e a diversidade socioeconômica da microrregião do <i>campus</i> , para conhecer suas necessidades					
Conhecer conceitos básicos da Língua Brasileira de Sinais – Libras para comunicar-se com pessoas com deficiência auditiva					
Saber operar os sistemas institucionais, como o SAS (Sistema de Análise Socioeconômica), SEI (Sistema					

Eletrônico de Informações) e SGA (Sistema de Gestão Acadêmica)					
Comunicar informações em linguagem acessível para estudantes e servidores					
Coordenar reuniões, rodas de conversa e grupos de alunos, promovendo a interação e a participação ativa dos participantes					
Utilizar planilhas eletrônicas para organizar dados e informações relacionadas à gestão da assistência estudantil					
Redigir comunicados, informativos e documentos relacionados à assistência estudantil utilizando as normas de redação oficial					
Registrar, atualizar e consultar informações sobre estudantes e auxílios em bases de dados institucionais					
Trabalhar em equipe, colaborando com os colegas para oferecer um suporte integrado aos estudantes					
Propor novas ações, abordagens e projetos que visem a atender às necessidades dos estudantes					
Demonstrar iniciativa para liderar demandas que necessitam de intervenção ou aprimoramento					
Fazer uso de tecnologias, como mídias digitais, para aprimorar os processos de atendimento e comunicação					
Comunicar-se com estudantes de diversas origens culturais e linguísticas, ajustando a comunicação conforme necessário					
Analisar documentos com atenção buscando identificar inconsistências que possam representar fraude					
Interpretar relatórios da assistência estudantil para identificar áreas que precisam de melhoria ou atenção					
Utilizar plataformas digitais de comunicação, como WhatsApp, Instagram e Facebook para realizar atendimentos virtuais					

Analisar dados buscando a compreensão dos índices de evasão, distribuição de auxílios e outras informações relevantes que podem indicar padrões e tendências					
Fornecer orientações e informações precisas aos estudantes sobre os serviços de assistência estudantil disponíveis, bem como os requisitos e procedimentos para acessá-los					
Preencher dados em sistemas com precisão das informações, evitando prejuízos aos estudantes e à instituição					
Integrar as atividades de ensino, pesquisa e extensão às ações da assistência estudantil					
Atender aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica com empatia e sensibilidade					
Respeitar a condição socioeconômica dos estudantes, evitando qualquer forma de discriminação					
Ser empático com estudantes vulneráveis economicamente, acolhendo suas preocupações, necessidades e histórias					
Manter uma atitude de respeito pela privacidade e confidencialidade das informações compartilhadas por estudantes e servidores					
Demonstrar comprometimento e iniciativa com a melhoria constante dos serviços da assistência estudantil					
Respeitar a confidencialidade das informações dos estudantes, garantindo a privacidade e a segurança dos dados					
Mostrar iniciativa para utilizar ferramentas tecnológicas no trabalho					
Demonstrar compromisso com a participação dos estudantes nas ações e projetos, buscando formas de engajamento que resultem em uma amostra representativa					
Ser colaborativo com o fornecimento de informações para tomadas de decisão em instâncias superiores					

Refletir sobre as atividades realizadas no trabalho, identificando problemas para aprimorá-los futuramente					
Mostrar uma atitude de colaboração e parceria com os estudantes e servidores					
Disseminar na comunidade universitária as ações da assistência estudantil como fator atrativo a possíveis candidatos às vagas no ensino superior					
Buscar parcerias com outras organizações, visando ao desenvolvimento Institucional					
Prezar pela isonomia nos atendimentos aos estudantes					
Atentar-se às necessidades individuais dos estudantes em aspectos culturais, linguísticas e socioeconômicos					
Comprometer-se com o bem-estar físico, emocional e acadêmico dos estudantes, buscando soluções que melhorem sua experiência na universidade					
Respeitar as normas e regulamentos, de maneira que as decisões tomadas estejam em conformidade com as regras estabelecidas					
Compreender as necessidades e desafios apresentados pelos estudantes, a fim de fornecer orientações adequadas e personalizadas					
Realizar atendimentos com respeito à diversidade sexual, cultural e étnica					
Buscar informações sobre práticas bem-sucedidas em outras Instituições, a fim de adaptar e implementar ações relevantes					
Ser imparcial ao analisar as situações, levando em consideração as informações objetivas e aplicando os critérios de forma justa.					

2) Atribua o grau em que os indicadores de competências transversais de fato existem no desempenho de suas atividades no SAE, ou seja, o quanto você os apresenta na prática (situação real).

Expresse sua avaliação atribuindo um grau de 1 a 5 para cada indicador, de acordo com o quadro a seguir, assinalando uma das colunas.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Muito fraco</b>	<b>Fraco</b>	<b>Médio</b>	<b>Forte</b>	<b>Muito forte</b>
Atribua o grau <b>1</b> se você avaliar que apresenta em seu trabalho no SAE um grau <b>MUITO FRACO</b> da competência investigada	Atribua o grau <b>2</b> se você avaliar que apresenta em seu trabalho no SAE um grau <b>FRACO</b> da competência investigada	Atribua o grau <b>3</b> se você avaliar que apresenta em seu trabalho no SAE um grau <b>MÉDIO</b> da competência investigada	Atribua o grau <b>4</b> se você avaliar que apresenta em seu trabalho no SAE um grau <b>FORTE</b> da competência investigada	Atribua o grau <b>5</b> se você avaliar que apresenta em seu trabalho no SAE um grau <b>MUITO FORTE</b> da competência investigada

<b>Indicadores de competências transversais</b>	<b>Muito fraco (1)</b>	<b>Fraco (2)</b>	<b>Médio (3)</b>	<b>Forte (4)</b>	<b>Muito forte (5)</b>
Conhecer a estrutura organizacional da UFFS e os propósitos institucionais da assistência estudantil					
Conhecer os objetivos do PNAES e como ele é operacionalizado na Instituição					
Conhecer o Regulamento de Graduação da UFFS					
Conhecer os princípios, diretrizes e objetivos da Política de Assistência Estudantil da UFFS					
Conhecer os editais que regem os programas e auxílios da PROAE, seus requisitos, critérios, prazos e objetivos					
Conhecer elementos gerais sobre a cultura de estudantes indígenas e de outras nacionalidades					
Conhecer os documentos requeridos para o processo de análise socioeconômica					
Apresentar conhecimento sobre metodologia científica para conduzir pesquisas, coletar e analisar dados e tirar conclusões					

Conhecer os serviços disponibilizados pela universidade e pela comunidade para fornecer informações corretas aos estudantes					
Compreender os desafios encontrados por estudantes vulneráveis socioeconomicamente					
Compreender a geografia, economia, cultura e a diversidade socioeconômica da microrregião do <i>campus</i> , para conhecer suas necessidades					
Conhecer conceitos básicos da Língua Brasileira de Sinais – Libras para comunicar-se com pessoas com deficiência auditiva					
Saber operar os sistemas institucionais, como o SAS (Sistema de Análise Socioeconômica), SEI (Sistema Eletrônico de Informações) e SGA (Sistema de Gestão Acadêmica)					
Comunicar informações em linguagem acessível para estudantes e servidores					
Coordenar reuniões, rodas de conversa e grupos de alunos, promovendo a interação e a participação ativa dos participantes					
Utilizar planilhas eletrônicas para organizar dados e informações relacionadas à gestão da assistência estudantil					
Redigir comunicados, informativos e documentos relacionados à assistência estudantil utilizando as normas de redação oficial					
Registrar, atualizar e consultar informações sobre estudantes e auxílios em bases de dados institucionais					
Trabalhar em equipe, colaborando com os colegas para oferecer um suporte integrado aos estudantes					
Propor novas ações, abordagens e projetos que visem a atender às necessidades dos estudantes					
Demonstrar iniciativa para liderar demandas que necessitam de intervenção ou aprimoramento					

Fazer uso de tecnologias, como mídias digitais, para aprimorar os processos de atendimento e comunicação					
Comunicar-se com estudantes de diversas origens culturais e linguísticas, ajustando a comunicação conforme necessário					
Analisar documentos com atenção buscando identificar inconsistências que possam representar fraude					
Interpretar relatórios da assistência estudantil para identificar áreas que precisam de melhoria ou atenção					
Utilizar plataformas digitais de comunicação, como WhatsApp, Instagram e Facebook para realizar atendimentos virtuais					
Analisar dados buscando a compreensão dos índices de evasão, distribuição de auxílios e outras informações relevantes que podem indicar padrões e tendências					
Fornecer orientações e informações precisas aos estudantes sobre os serviços de assistência estudantil disponíveis, bem como os requisitos e procedimentos para acessá-los					
Preencher dados em sistemas com precisão das informações, evitando prejuízos aos estudantes e à instituição					
Integrar as atividades de ensino, pesquisa e extensão às ações da assistência estudantil					
Atender aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica com empatia e sensibilidade					
Respeitar a condição socioeconômica dos estudantes, evitando qualquer forma de discriminação					
Ser empático com estudantes vulneráveis economicamente, acolhendo suas preocupações, necessidades e histórias					
Manter uma atitude de respeito pela privacidade e confidencialidade das					

informações compartilhadas por estudantes e servidores					
Demonstrar comprometimento e iniciativa com a melhoria constante dos serviços da assistência estudantil					
Respeitar a confidencialidade das informações dos estudantes, garantindo a privacidade e a segurança dos dados					
Mostrar iniciativa para utilizar ferramentas tecnológicas no trabalho					
Demonstrar compromisso com a participação dos estudantes nas ações e projetos, buscando formas de engajamento que resultem em uma amostra representativa					
Ser colaborativo com o fornecimento de informações para tomadas de decisão em instâncias superiores					
Refletir sobre as atividades realizadas no trabalho, identificando problemas para aprimorá-los futuramente					
Mostrar uma atitude de colaboração e parceria com os estudantes e servidores					
Disseminar na comunidade universitária as ações da assistência estudantil como fator atrativo a possíveis candidatos às vagas no ensino superior					
Buscar parcerias com outras organizações, visando ao desenvolvimento Institucional					
Prezar pela isonomia nos atendimentos aos estudantes					
Atentar-se às necessidades individuais dos estudantes em aspectos culturais, linguísticas e socioeconômicos					
Comprometer-se com o bem-estar físico, emocional e acadêmico dos estudantes, buscando soluções que melhorem sua experiência na universidade					
Respeitar as normas e regulamentos, de maneira que as decisões tomadas estejam em conformidade com as regras estabelecidas					
Compreender as necessidades e desafios apresentados pelos estudantes, a fim de					

fornecer orientações adequadas e personalizadas					
Realizar atendimentos com respeito à diversidade sexual, cultural e étnica					
Buscar informações sobre práticas bem-sucedidas em outras Instituições, a fim de adaptar e implementar ações relevantes					
Ser imparcial ao analisar as situações, levando em consideração as informações objetivas e aplicando os critérios de forma justa.					

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**Desenvolvimento de competências transversais: uma proposta de capacitação para as equipes dos Setores de Assuntos Estudantis da Universidade Federal da Fronteira Sul**”, desenvolvida por Maxsuel César Bonatto, discente de Mestrado Profissional em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob orientação da Professora Dr.<sup>a</sup> Kelly Cristina Benetti Tonani Tosta. O objetivo central do estudo é compreender como desenvolver as competências transversais de servidores dos Setores de Assuntos Estudantis da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Sua participação não é obrigatória e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como desistir da colaboração neste estudo quando desejar, sem necessidade de qualquer explicação e sem nenhuma forma de penalização. Você não receberá remuneração e nenhum tipo de recompensa nesta pesquisa, sendo sua participação voluntária.

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material coletado será armazenado em local seguro. É importante destacar que este questionário terá sua identificação, porém, nos instrumentos de coleta de dados sua identificação será omitida.

Pode haver risco direto ou indireto de identificação porque se trata de estudo com reduzida população participante e você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desista da mesma, contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

O benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de contribuir para a compreensão de como desenvolver as competências transversais das equipes dos Setores de Assuntos Estudantis da Universidade Federal da Fronteira Sul, e assim os pesquisadores poderão propor ações de capacitação para o desenvolvimento de competências transversais de servidores dos SAEs.

Como riscos, a pesquisa pode causar cansaço, bem como tomar seu tempo, e como solução para esse risco, será informado previamente o tempo médio de duração da participação na pesquisa e será oferecida flexibilidade quanto ao dia e horário para a participação, a fim de que consiga participar em um momento que melhor se encaixe em sua rotina e não o cause prejuízos. Caso algum risco venha a se concretizar, os pesquisadores informarão o local de coleta de dados sobre a ocorrência.

Ainda, pontua-se o risco de vazamento de dados e identificação. Neste ponto, o pesquisador compromete-se a manter seguras as informações coletadas, em dispositivos protegidos por senha por um período de cinco anos, de modo que apenas possam ter acesso a esses dados pessoas que estejam diretamente envolvidas no projeto. Após este período, os dados serão apagados, visando a proteção dos dados dos participantes.

Ainda, em caso de vazamento de dados, o pesquisador compromete-se a avisar aos envolvidos e remover as informações dos participantes da base de dados. Além disso, é importante destacar que os resultados obtidos na pesquisa podem ser divulgados em publicações e/ou eventos científicos, porém sempre mantendo em sigilo os dados dos participantes.

Após a conclusão, o trabalho será disponibilizado para público geral e poderá ser consultado pelos participantes. Os resultados serão divulgados em eventos e/ou publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais.

Desde já, agradeço sua participação!

CAAE: 69607023.0.0000.5564

Número do Parecer de aprovação no CEP/UFFS: 6.104.649

Data de Aprovação: 06/06/2023

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome:

Assinatura: