



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

LAILA GABRIEL ECARD

**TRILHAS DE APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA
A PARTIR DO MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**

Salvador
2023

LAILA GABRIEL ECARD

**TRILHAS DE APRENDIZAGEM: UMA PROPOSTA A PARTIR DO
MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA**

Dissertação apresentada ao PPGA Profissional – Programa de Pós-graduação em Administração Profissional, EAUFBFA – Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Daniela Campos Bahia
Moscon

Salvador
2023

Escola de Administração - UFBA

E17 Ecard, Laila Gabriel.

Trilhas de aprendizagem: uma proposta a partir do mapeamento de competências na Universidade Federal da Bahia / Laila Gabriel Ecard. – 2022.

122 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Campos Bahia Moscon.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia,
Escola de Administração, Salvador, 2023.

1. Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração – Administração de pessoal – Estudo e ensino. 2. Padrões de desempenho. 3. Aprendizagem organizacional. 4. Gestão do conhecimento. 5. Metas em administração de pessoal. 6. Capacitação de empregados – Serviço público. 7. Competências essenciais. 8. Administração por objetivos. I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração. II. Título.

CDD – 658.4038

LAILA GABRIEL ECARD

TRILHAS DE APRENDIZAGEM: uma proposta a partir do mapeamento de competências na Universidade Federal da Bahia

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Administração, Escola de Administração, da Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 23 de janeiro de 2023.

Daniela Campos Bahia Moscon – Orientadora _____
Doutora em Administração pela Universidade Federal da Bahia, Brasil (Universidade Federal da Bahia - UFBA)

Elizabeth Matos Ribeiro _____
Doutora em Ciência Política e da Administração pela Universidade de Santiago de Compostela, Espanha. (Universidade de Santiago de Compostela – USC)

Kely Cesar Martins de Paiva _____
Doutora em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG)

Laila Leite Carneiro _____
Doutora em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia, Brasil (Universidade Federal da Bahia - UFBA)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus pela força e resiliência para enfrentar os obstáculos e concluir essa etapa tão importante da minha vida.

Agradeço imensamente aos meus pais, Maria Lize e Eduardo, por todo o apoio, encorajamento e amor que me deram ao longo da vida, e por acreditarem em mim quando eu mesma duvidava da minha capacidade. Vocês fazem parte de tudo que sou e construo, e sou eternamente grata a vocês por isso!

À minha família, que está sempre presente e torcendo pelo meu sucesso, vocês são a base de tudo. Em especial à minha vó Catarina, que com toda a sua sabedoria e conselhos divertidos sempre torna meu caminho mais leve e cheio de afeto, e minhas primas-irmãs Lorena e Evely, que me incentivam e celebram comigo cada pequena e grande conquista.

Aos meus colegas de trabalho, que acompanharam as alegrias e preocupações ao longo desse mestrado e me auxiliaram na pesquisa. Agradeço em especial aos meus chefes Guedes e Nanci, que me deram todo o suporte durante esse período.

À minha querida orientadora, professora Daniela Moscon, que foi muito presente e cuidadosa durante esse processo, me incentivando e ampliando meus horizontes profissionais. Sou muito grata por ter sido sua orientanda! À minha banca de qualificação, pelos comentários que agregaram bastante ao meu trabalho, e à banca de defesa, por aceitar o convite e fazer parte desse processo fundamental.

Aos meus amigos, que estão sempre ao meu lado, nos momentos de angústia e de felicidade. Obrigada pelos conselhos, suporte, e por deixarem meus dias mais alegres e divertidos!

Aos colegas de mestrado, sou muito grata pelo apoio que demos uns aos outros durante essa caminhada, estar ao lado de vocês me fez aprender muito e evoluir como profissional.

Por fim, gostaria de agradecer a todos os profissionais do NPGA pela experiência incrível e engrandecedora que foi esse mestrado! Muito obrigada!

ECARD, Laila Gabriel. **Trilhas de aprendizagem: uma proposta a partir do mapeamento de competências na Universidade Federal da Bahia**. Orientadora: Daniela C. Bahia Moscon. 2023. 122 f. il. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Núcleo de Pós-graduação em Administração, NPGA/EAUFBA, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

RESUMO

No intuito de aumentar a competitividade de maneira eficiente e sustentável, as organizações constantemente buscam se atualizar através de novos modelos gerenciais e instrumentos que possibilitem o aprimoramento do desempenho organizacional. Nesse contexto, a gestão por competências destaca-se ao promover o crescimento profissional e pessoal por meio do desenvolvimento de competências direcionadas ao alcance dos objetivos estratégicos utilizando diferentes recursos de aprendizagem para potencializar conhecimentos, habilidades e atitudes. Dentre as ferramentas de capacitação utilizadas para essa função, as trilhas de aprendizagem despontam como uma opção flexível e individualizada, na qual o servidor tem autonomia para escolher, dentre as opções ofertadas, os objetos de aprendizagem mais adequados em função do seu conhecimento prévio, disponibilidade de tempo e interesse pessoal. Desse modo, o objetivo desse trabalho foi criar um projeto-piloto de trilhas de aprendizagem a partir do mapeamento das competências na Escola de Administração da UFBA, e sugerir um protótipo de aplicativo para disponibilização dessas trilhas. A pesquisa pode ser classificada como qualitativa, descritiva e aplicada, e foi realizada em três etapas: a) Mapeamento das competências; b) Desenvolvimento das trilhas de aprendizagem; c) Criação do protótipo do Aplicativo Trilhas de Aprendizagem UFBA. O mapeamento consistiu em análise documental, aplicação de questionário entre os servidores da Escola e entrevista semi-estruturada com pessoas-chave da instituição e, a partir disso, foram definidas dez competências organizacionais, as quais foram desdobradas em doze competências individuais, que foram utilizadas para o cálculo da lacuna de competências. A competência Relacionamento Interpessoal foi escolhida pelos servidores como a mais importante, e serviu como base para a criação de três trilhas para os servidores. Por fim, o protótipo do aplicativo foi feito a partir da criação de wireframes no site Canva com as principais funcionalidades que seriam disponibilizadas no app. Assim, acredita-se que esse estudo pode contribuir para o aprimoramento das políticas de capacitação e o uso de gestão por competências como modelo gerencial na Universidade.

Palavras-chave: Gestão por competências; Universidade Federal da Bahia; Trilhas de aprendizagem.

ECARD, Laila Gabriel. **Learning trails: a proposal based on competence mapping at the Federal University of Bahia**. Advisor: Daniela Bahia. 2023. 122 s. ill. Dissertation (Professional Master in Management) – Núcleo de Pós-graduação em Administração, NPGA/EAUFBA, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

ABSTRACT

In order to increase competitiveness in an efficient and sustainable way, organizations constantly seek to update themselves through new management models and instruments that enable the improvement of organizational performance. In this context, competencies management stands out by promoting professional and personal growth through the development of skills aimed at achieving strategic objectives using different learning resources to enhance knowledge, skills and attitudes. Among the training tools used for this function, learning trails emerge as a flexible and individualized option, in which the server has autonomy to choose, among the options offered, the most appropriate learning objects due to their previous knowledge, availability of time and personal interest. Thus, the objective of this work was to create a pilot project of learning trails from the mapping of competencies in the School of Administration of UFBA, and to suggest an application prototype for the availability of these trails. The research can be classified as qualitative, descriptive and applied, and was carried out in three stages: a) Mapping of competencies; b) Development of learning trails; c) Prototype of the UFBA Learning Trails Application. The mapping consisted of documentary analysis, application of a questionnaire among the school's workers and semi-structured interviews with key people of the institution and, from this, ten organizational competencies were defined, which were deployed into twelve individual competencies, which were used to calculate the competencies gap. Interpersonal Relationship was chosen by the servers as the most important, and served as the basis for the creation of three tracks for servers with little, medium or much experience, which contain the Basic, Intermediate and Advanced options, with different learning objects that deal with bullying, citizen service, teamwork, conflict management, accessibility and respect for diversity. Finally, the prototype of the application was made from the creation of wireframes on the Canva website with the main functionalities that would be made available in the app. Thus, it is believed that this study can contribute to the improvement of training policies and the use of management by competencies as a management model at the University, in addition to adding to the literature on the subject.

Key-words: Competence Management; Federal University of Bahia; Learning trails.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 - Relação entre as competências individuais, coletivas e organizacionais.....	26
Figura 2 - Construção de sistema de indicadores para ciclo de políticas públicas.....	29
Figura 3 - Identificação da lacuna de competências.....	32
Figura 4 - Trilha de aprendizagem por objetivo instrucional.....	45
Figura 5 -Trilha Cultura e ambiente organizacional referente à Competência Integração.....	46
Figura 6 - Fluxograma de processos EAUFBA.....	49
Figura 7 - Competências organizacionais essenciais.....	59
Figura 8 - Competências administrativas.....	63
Figura 9 - Competências socioemocionais.....	64
Figura 10 - Competências socioambientais.....	65
Figura 11 - Trilha 01.....	74
Figura 12 - Trilha 02.....	75
Figura 13 - Trilha 03.....	75
Figura 14 - Ícone do aplicativo.....	78
Figura 15 - Tela de Login.....	79
Figura 16 - Tela principal.....	80
Figura 17 - Perfil do servidor.....	81
Figura 18 - Descrição das competências.....	82
Figura 19 - Trilhas disponíveis.....	83
Figura 20 - Avaliação de desempenho.....	84
Figura 21 - FAQ.....	85
Figura 22 - Chat.....	86
Quadro 1 - Classificação das competências.....	25
Quadro 2 - Práticas de gestão de pessoas vinculadas à gestão por competências.....	28
Quadro 3 - Exemplos de condições e critérios associados a competências humanas.....	30
Quadro 4 - A evolução da legislação relativa à gestão de pessoas nas IFES.....	37
Quadro 5 - Estudos sobre gestão por competências nas IFES.....	38
Quadro 6 - Características das trilhas de aprendizagem.....	43
Quadro 7 - Delineamento da pesquisa.....	48
Quadro 8 - Modelo de análise.....	54
Quadro 9 - PDI e as competências organizacionais.....	58
Quadro 10 - Matriz de competências	60
Quadro 11 - Indicadores de desempenho X Competências individuais.....	61
Quadro 12 - Especificação da Trilha 01.....	76
Quadro 13 - Especificação da Trilha 02.....	76
Quadro 14 - Especificação da Trilha 03.....	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Perfil dos participantes da pesquisa.....	51
Tabela 2 Mapeamento das competências e cálculo da lacuna.....	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APP	Aplicativo
CC	Competências coletivas
CI	Competências individuais
CO	Competências organizacionais
EAUFBA	Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia
GP	Gestão de pessoas
GC	Gestão por competências
IFES	Institutos Federais de Ensino Superior
PCCTAE	Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação
PDP	Plano de Desenvolvimento de Pessoas
PNDP	Plano Nacional de Desenvolvimento de Pessoas
SIGEPE	Sistema de Gestão de Pessoas
TA	Trilhas de Aprendizagem
TAES	Técnico-administrativo em Educação
TD&E	Treinamento, desenvolvimento e educação
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 DEFINIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO.....	14
1.1.1 Problema.....	14
1.2 JUSTIFICATIVAS.....	14
1.3 OBJETIVOS.....	16
2. REFERENCIAL TEÓRICO	17
2.1 EVOLUÇÃO DA GESTÃO DE PESSOAS NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA.....	17
2.2 GESTÃO POR COMPETÊNCIAS.....	21
2.2.1 A noção de competência no contexto organizacional.....	21
2.2.2 Classificação das competências.....	24
2.2.3 Implementação da gestão por competências.....	27
2.2.4 Etapas da implantação da gestão por competências.....	28
2.2.4.1 Experiência no setor público brasileiro.....	32
2.2.4.2 Gestão por Competências nas Instituições Federais de Ensino Superior.....	35
2.3 TRILHAS DE APRENDIZAGEM.....	40
3. MÉTODO	48
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	48
3.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DA POPULAÇÃO.....	49
3.3 PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	50
3.4 ETAPAS DA PESQUISA.....	50
3.4.1 Mapeamento das competências.....	51
3.4.1.1 Pesquisa documental.....	52
3.4.1.2 Entrevista.....	52
3.4.1.3 Aplicação de questionário.....	53
3.4.2 Elaboração das trilhas de aprendizagem.....	55
3.4.3 Protótipo do Aplicativo Trilhas de Aprendizagem UFBA.....	55
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	57
4.1 COMPETÊNCIAS MAPEADAS.....	57
4.1.1 Mapeamento.....	57
4.1.2 Descrição das competências.....	62
4.1.3 Entrevistas.....	66
4.1.4 Cálculo da lacuna de competências.....	71
4.2 TRILHAS DE APRENDIZAGEM.....	72
4.2.1 Trilhas de aprendizagem.....	74
4.2.1.1 Representação gráfica.....	74
4.2.1.2 Especificações das trilhas.....	76
4.3 PROTÓTIPO DO APLICATIVO.....	78
4.3.1 Wireframes.....	78
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE I	110
APÊNDICE II	112
APÊNDICE III	116
APÊNDICE IV	122

1 INTRODUÇÃO

O setor público brasileiro, balizado por princípios administrativos e arcabouços legais, modificou-se ao longo dos anos em função de diferentes reformas administrativas, refletindo principalmente as mudanças políticas, econômicas, tecnológicas e sociais que ocorreram no país (CAVALCANTE; CAMÕES, 2015). Desse modo, a modernização das políticas gerenciais e a gestão estratégica de pessoas se mostrou essencial para aprimorar a qualidade dos serviços prestados através do foco no desempenho e orientação para o alcance de resultados (CAMÕES; PANTOJA; BERGUE, 2010).

Gerir pessoas ultrapassa a mera administração de recursos, posto que cada funcionário representa uma mistura complexa de talentos, competências, perspectivas, sentimentos, valores e experiências e, portanto, demanda mobilizar interesses e aptidões profissionais, além de equilibrar as aspirações pessoais, os objetivos organizacionais e a geração de valor público (BERGUE, 2014). Nesse contexto, destaca-se a gestão por competências (GC) como modelo gerencial devido ao enfoque na utilização de conhecimentos, habilidades e atitudes para a consecução dos objetivos organizacionais, através do aprimoramento do desempenho e produtividade, à medida que propicia valorização do servidor e das capacidades que ele dispõe, além do desenvolvimento das suas potencialidades (CARBONE *et al.*, 2016).

A implementação desse modelo demanda a realização de um mapeamento para o levantamento das competências necessárias às atividades da organização, e identificação das que já estão disponíveis. Desse modo, ao avaliar a lacuna entre elas, é possível desenvolver políticas e ações de capacitação específicas (BRANDÃO; BAHRY, 2005), utilizando diferentes recursos que possibilitem o crescimento pessoal e a ascensão profissional. Segundo Fleury e Fleury (2001), as competências não se limitam à obtenção do conhecimento, e é fundamental mobilizá-las e aplicar o *know-how* adquirido nas atividades, pois o processo de aprendizagem é contínuo e envolve a incorporação de novas habilidades ao longo do tempo, agregando valor econômico às organizações e social aos indivíduos. Para tal, é necessário investir em atualizações periódicas, tendo em vista que as competências são dinâmicas, assim como o ambiente organizacional.

No setor público, a gestão por competências foi inserida formalmente através do Decreto 5.707/2006, que instituiu a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal (BRASIL, 2006). O decreto apresentou orientações para a execução desse modelo, visando o aprimoramento da prestação de serviços mediante o desenvolvimento profissional dos servidores, com foco em ações e programas de capacitação. Apesar do avanço na área da gestão de pessoas em função dessa normativa, sua implementação ainda ocorre de maneira lenta e descoordenada em muitas organizações, tanto em função da ausência de padronização entre as metodologias utilizadas para adesão, quanto por disfuncionalidades apresentadas pelo próprio setor (SILVA; MELLO, 2013; KRIIGER *et al.*, 2018). Desse modo, nota-se que a capacitação de pessoas por competências na administração pública ainda é um tema que demanda estudos aprofundados e utilização de diferentes mecanismos para seu funcionamento.

Sob essa ótica, destacam-se as trilhas de aprendizagem como ferramenta de capacitação através do autodesenvolvimento, na qual trilhas com diferentes objetos de aprendizagem são elaboradas para o aprimoramento das competências, de maneira flexível e individualizada, alinhando os objetivos estratégicos às necessidades individuais (FREITAS, 2002). Apesar de seus fundamentos terem surgido na década de 1990, a partir do conceito de navegação profissional (LE BOTERF, 1999) que associa os caminhos para a profissionalização com rotas náuticas, seu uso no setor público ainda é um fenômeno recente, com poucos exemplos práticos e quantidade limitada de bibliografia e legislação referentes ao processo de implementação.

No âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, poucas conseguiram aderir completamente ao modelo de GC, ao passo que a maioria ainda se encontra nas fases iniciais (SOUTO; LEAL, 2020). Ademais, apesar das IFES apresentarem o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação – PCCTAE, é necessário alinhar as políticas de capacitação visando não apenas o retorno remuneratório, mas a evolução funcional e o desenvolvimento profissional dessa categoria (SOUZA; ANTUNES, 2015).

Na Universidade Federal da Bahia, poucos trabalhos foram desenvolvidos visando a aplicação da gestão por competências, e as propostas de capacitação ainda estão desvinculadas dos objetivos organizacionais (TEIXEIRA FILHO *et al.*, 2017). Em relação às trilhas, apenas a Universidade Federal do Pará conseguiu instituir

plenamente essa ferramenta para capacitação de servidores, e somente dois outros estudos foram encontrados com essa temática para as IFES.

Assim, esta pesquisa propõe-se a criar um projeto-piloto de desenvolvimento de trilhas de aprendizagem a partir do mapeamento das competências relevantes aos servidores técnico-administrativos da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia, além de elaborar um protótipo de aplicativo para disponibilização das trilhas, vinculado ao Sistema de Gestão de Pessoas – SIGEPE da Instituição. O estudo está disposto em: referencial teórico, método, resultados e discussão, e considerações finais.

1.1 DEFINIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

1.1.1 Problema

Quais trilhas de aprendizagem podem ser desenvolvidas a partir do mapeamento das competências dos servidores técnico-administrativos da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia?

1.2 JUSTIFICATIVAS

As organizações do setor público apresentam diversos desafios relacionados à gestão de pessoas. Limitações burocráticas e orçamentárias, ausência de diretrizes padronizadas e dificuldade de mudança na cultura organizacional são exemplos de obstáculos à modernização. Por sua vez, o cidadão busca cada vez mais qualidade, eficiência e celeridade nos serviços prestados, e a geração de novas tecnologias aumentam as demandas e competitividade nos ambientes organizacionais (CAMÕES; PANTOJA; BERGUE, 2010).

O foco no indivíduo através da gestão estratégica de pessoas estimula o aumento do desempenho, a qualidade de vida no trabalho e a valorização do servidor, refletindo no aumento da produtividade e melhor entrega de resultados (BERGUE, 2014). É necessário investir no desenvolvimento profissional e pessoal do capital humano para apresentar equipes capacitadas e eficientes e tornar as organizações mais inovadoras, empreendedoras e sustentáveis.

A Universidade Federal da Bahia é uma instituição que abrange milhares de alunos, servidores e colaboradores terceirizados, e representa um importante centro

de pesquisa, ensino e extensão referência no país, além de prestar diferentes serviços à população e assistência estudantil. O papel de vanguarda da Universidade e sua produção de conhecimento, cultura, ciência e arte são fundamentais para o desenvolvimento da sociedade como um todo.

Entretanto, os sucessivos cortes orçamentários dificultam o pleno funcionamento das suas atividades e trazem desafios logísticos e gerenciais. A qualificação do corpo técnico-administrativo potencializa o domínio de habilidades para a resolução de problemas e otimiza o uso efetivo dos recursos, sendo essencial para o êxito da estratégia organizacional.

Os servidores técnico-administrativos são lotados nas unidades administrativas e acadêmicas, desempenhando diversas funções de suporte para a realização das atividades finalísticas da Universidade. Apesar da relevância do cargo para o funcionamento da instituição, não há informações disponíveis suficiente para avaliar as competências organizacionais necessárias à consecução atividades.

O mapeamento e avaliação da lacuna de competências são essenciais para embasar o processo de tomada de decisão relativo às políticas de capacitação da Universidade e orientar a elaboração das trilhas de aprendizagem, através da escolha de formas de capacitação mais adequadas às funções realizadas (BRANDÃO, 2008).

Os modelos mais utilizados de capacitação não necessariamente consideram as necessidades individuais do servidor, e muitos cursos ofertados não se aplicam à realidade do ambiente organizacional no qual está inserido. A escolha das trilhas reflete a importância de orientações relacionadas à mobilização das competências desenvolvidas e da autonomia e flexibilidade na escolha das formas de capacitação, alinhando as expectativas dos funcionários e da organização (FREITAS, 2002). Ao desenvolver um projeto-piloto, esse estudo propõe-se a definir trilhas voltadas para a realidade da UFBA, levando em consideração suas características e especificidades, além de contribuir para a bibliografia sobre o tema, que ainda é escassa.

A criação do aplicativo possibilita o acesso descomplicado e rápido às opções de trilhas disponíveis, agregando as ações de capacitação, a avaliação de desempenho e outras informações relevantes ao desenvolvimento do servidor em um só local. Desse modo, corrobora com as premissas de flexibilidade e autoresponsabilidade das trilhas ao permitir que o servidor acompanhe seu progresso e escolha as opções mais viáveis conforme sua disponibilidade de tempo, experiência profissional e aspirações pessoais.

1.3 OBJETIVOS

Objetivo Geral: Desenvolver um projeto-piloto de trilhas de aprendizagem através do mapeamento de competências dos servidores técnico-administrativos da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia, disponibilizado via protótipo de aplicativo.

Objetivos específicos: a) Mapear as competências dos servidores técnico-administrativos de uma unidade universitária; b) Identificar a lacuna entre as competências necessárias e as disponíveis na referida unidade; c) Elaborar trilhas de aprendizagem para a competência mais importante, segundo os servidores; d) Desenvolver o protótipo do aplicativo para disponibilização das trilhas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo serão desenvolvidas as bases teóricas relevantes para o tema, e está dividido em três seções: evolução da gestão de pessoas na administração pública, gestão por competências, e trilhas de aprendizagem.

2.1 EVOLUÇÃO DA GESTÃO DE PESSOAS NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

A administração pública brasileira passou por diversas fases ao longo dos anos, com transformações estruturais, culturais e políticas que remetem não somente à evolução das organizações, mas ao próprio histórico governamental do país. Essas mudanças são fruto de reorganizações estatais e administrativas, através de ciclos de reformas complexas pautadas por crises fiscais, avanço das tecnologias, incorporação de novos conhecimentos, realocações de recursos pelo Estado, implementação de novos mecanismos de controle e aumento das demandas sociais (MARCELINO, 2003; SECCHI, 2009).

A primeira configuração de gestão pública no Brasil surgiu no período monarquista sob a forma do patrimonialismo, modelo no qual o público e o privado se confundiam, o favorecimento pessoal e de outrem eram práticas comuns, bem como o clientelismo e o nepotismo. Ademais, a escolha de funcionários por motivos pessoais em detrimento à qualificação e a ausência de princípios como impessoalidade, objetividade e transparência também eram características desse período (COSTA, 2018).

O esforço do governo de reorganizar o aparelho estatal e suplantar a oligarquia e o patrimonialismo se consolidou através da implementação do Estado Novo, na década de 1930. A criação de novos processos e mecanismos de controle na gestão e a geração de novos institutos e autarquias representou um período de transição com foco na modernização do país (BRESSER-PEREIRA, 2001).

No âmbito da gestão de pessoas, essa época apresentou um avanço significativo ao introduzir o Estatuto dos Funcionários Públicos Civis da União para reger os direitos e deveres dos funcionários, a inclusão na Constituição Federal vigente do princípio do mérito e, sobretudo, a criação do Departamento Administrativo do Serviço Público – Dasp. Este órgão, responsável por pessoal, material e recursos, instituiu a utilização de processos seletivos através de concursos, desenvolveu

programas de readaptação e cursos de formação para funcionários civis da União (WAHRLICH, 1984; LIMA JUNIOR, 1998; RABELO, 2011).

A era Vargas (1930 – 1945) foi marcada pela criação do estado administrativo no Brasil e a primeira grande reforma, na qual o Estado assumiu um contorno centralizador e intervencionista (LIMA JUNIOR, 1998). Inseriu novos instrumentos normativos e administrativos que embasaram a implementação do modelo burocrático racional-legal baseado nos conceitos de Max Weber, cujo objetivo era transformar a administração pública através de preceitos como a hierarquização, centralização e meritocracia (COSTA, 2008).

Esse modelo apresenta como princípios norteadores a impessoalidade, o profissionalismo e o formalismo, através da divisão racional do trabalho e da ênfase nos procedimentos, e apresenta uma “desconfiança essencial” nos cidadãos e administradores, de modo que é necessário a normatização e padronização rígida dos processos. Em tese, a burocracia regeria um sistema no qual os cargos seriam bem delimitados e preenchidos por uma seleção técnica baseada em qualificação, com autoridade impessoal, estrutura hierarquizada, e remuneração e avanço na carreira relacionados ao mérito pessoal (ARAGÃO, 1997).

Entretanto, na prática, apesar de projetar através do mecanicismo formal a introdução da eficiência, da profissionalização e dos controles administrativos como práticas essenciais à gestão pública, as disfunções apresentadas não condiziam com os preceitos fundamentais do modelo. A centralização do poder decisório, a rigidez das normas e rotinas e o excesso de formalismo tornaram a burocracia autocentrada e inflexível, distanciando-se do seu propósito inicial e dificultando o desenvolvimento eficiente das atividades (AZEVEDO; LOUREIRO, 2003; MEDEIROS, 2006).

O período seguinte não apresentou transformações ou avanços significativos, sendo marcado por crises políticas e fragmentação institucional. Após tentativas em diferentes governos de implementar novas reformas, e o desenvolvimento de estudos que embasaram propostas futuras, a nova fase de modernização ocorreu após a efetivação do regime militar, que reformulou políticas e promoveu a reestruturação administrativa e tributária no país (COSTA, 2008).

Um marco importante nesse ciclo foi a edição do Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, que dispôs sobre a organização da Administração Federal, estabeleceu diretrizes para a Reforma Administrativa, dentre outras providências (BRASIL, 1967). Este decreto apresentou princípios como planejamento,

coordenação e controle, delegação de competência e descentralização; criou e alterou empresas estatais e delineou diretrizes gerais para a formulação de um novo plano de classificação de cargos (WAHRLICH, 1984; ABRUCIO; LOUREIRO, 2018), amplamente utilizados até os dias atuais.

A expansão da globalização e as modificações no cenário político e econômico do país contextualizaram o empreendimento de esforços no intuito de modernizar e flexibilizar a administração de pessoas e recursos nos anos seguintes. Na década de 1990, o governo Fernando Henrique Cardoso realizou uma reconfiguração das estruturas estatais através da implementação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, na qual novos princípios foram difundidos, como participação, *accountability* e controle social, além da incorporação de metodologias do setor privado (MATIAS-PEREIRA, 2008).

Com o objetivo de corrigir as falhas do modelo anterior, implementou-se o modelo gerencial, com a introdução dos conceitos de eficácia e efetividade, além do empreendimento de esforços orientados a resultados, a fim de reduzir os traços burocráticos e valores patrimonialistas e utilizar novos métodos de gestão e governança para uma administração pública de qualidade, inovadora e eficiente (BERGUE, 2011). Dentre os progressos relevantes estabelecidos estão a descentralização política e administrativa, a pluralidade de ideias, a redução dos níveis hierárquicos, a utilização de indicadores de desempenho, a confiança restrita, o controle *a posteriori* e a administração focada no cidadão, almejando uma gestão transparente e voltada para o interesse público (BRESSER-PEREIRA, 1998).

O modelo gerencial foi complementado pela Nova Gestão Pública, ou *New Public Management*, movimento que ganhou força na década de 1980 e influenciou as reformas no Brasil da década de 1990 (BLONSKI *et al.*, 2017), e tinha como finalidade otimizar o desempenho, aumentar a *accountability* e a especialização e descentralização das organizações, flexibilizar a gestão, focar no usuário do serviço público como cliente, reduzir gastos e responsabilizar a administração pública (CAVALCANTE; CAMÕES, 2015; SANO; ABRUCIO, 2008). Nesse sentido, Guimarães (2000) sugere a gestão por competências (GC) como um modelo flexível e inovador de gestão, no qual as competências podem ser desenvolvidas e utilizadas para promover competitividade, empreendedorismo e sustentabilidade às organizações.

A GC foi formalmente introduzida na administração pública na gestão do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, através do Decreto nº 5.707/2006, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal e apresentou diretrizes e instrumentos para a capacitação dos servidores com foco na gestão por competências (PANTOJA *et al.*, 2012). Esta ferramenta pode ser utilizada em diversos subsistemas da gestão de pessoas, como recrutamento, estratégias de remuneração, treinamento e avaliação de desempenho (PIRES *et al.*, 2005), e apresenta três instrumentos para a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal: o plano anual de capacitação, o relatório de execução do plano anual de capacitação e o sistema de gestão por competência (BRASIL, 2006).

No decreto, a gestão por competências é definida como “gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição” (BRASIL, 2006, p.1), e representa um marco importante na gestão de pessoas do setor público, especialmente na normatização da capacitação e avaliação de desempenho dos servidores através das competências (PANTOJA *et al.*, 2012).

Atualmente, este decreto foi revogado pelo Decreto nº 9.991/2019, que anuncia a nova Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e dispõe dos seguintes instrumentos: o Plano de Desenvolvimento de Pessoas – PDP, o relatório anual de execução do PDP, o Plano Consolidado de Ações de Desenvolvimento, e o relatório consolidado de execução do PDP. O decreto mantém o foco no desenvolvimento de competências dos servidores, e informa os modelos, as metodologias, as ferramentas informatizadas e as trilhas de desenvolvimento para a capacitação de servidores, conforme as diretrizes estabelecidas pelo órgão central do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal – SIPEC (BRASIL, 2019).

O novo decreto introduz as trilhas de desenvolvimento como instrumento de desenvolvimento de pessoas no setor público, além de sugerir a vinculação do plano ao diagnóstico de competências dos servidores. Em contrapartida, apresenta medidas que complexificam a capacitação dos servidores, como a centralização do poder decisório acerca das ações de desenvolvimento utilizadas e dispositivos que reduzem ou dificultam a concessão de afastamentos e licenças para essa finalidade (ALMEIDA, 2021).

2.2 GESTÃO POR COMPETÊNCIAS

2.2.1 A noção de competência no contexto organizacional

A construção do conceito de competência no contexto organizacional inicia-se a partir da revolução industrial devido ao Taylor-fordismo, período no qual a competência significava realizar uma tarefa de maneira eficiente. Os estudos sobre esse conceito perpassam os campos da Psicologia Social e Organizacional e Administração, com diferentes perspectivas e definições de acordo com os debates científicos que iniciaram nos Estados Unidos (McCLELLAND, 1973; BOYATZIS, 1982; SPENCER; SPENCER, 1993) e Europa (PRAHALAD; HAMEL, 1990; ZARIFFIAN, 1999; LE BOTERF, 1999; DURAND, 2000), especialmente na França, a partir da década de 1970 (BRANDÃO; BORGES-ANDRADE, 2007; KNAPIK; FERNANDES; SALES, 2020).

Nos Estados Unidos, McClelland (1973), um dos precursores sobre o tema na área das ciências sociais, sugeriu a avaliação de competências em detrimento à inteligência para seleção de emprego com testes específicos que envolvessem teoria e prática. Também propôs avaliar a incorporação do aprendizado e o desenvolvimento de competências não somente ocupacionais, mas sociais, como liderança, além da publicização dos resultados para que estes pudessem ser replicados por outras organizações. Este trabalho foi fundamental para iniciar as discussões acerca do uso das competências nas organizações.

Esse uso também foi estudado por Boyatzis (1982), que as definiu como as capacidades de uma pessoa que estão relacionadas a um desempenho efetivo ou superior, podendo ser classificadas em diferentes tipos e se manifestar em diferentes graus de complexidade, que podem ser medidos e avaliados. Ainda segundo o autor, estão associadas ao conhecimento, motivação, papel social, habilidades ou características do indivíduo e podem ser desenvolvidas.

Convergindo com as contribuições de Boyatzis (1982), Spencer e Spencer (1993) vincularam as competências a uma característica subjacente que alude a um desempenho elevado no trabalho ou em determinadas situações. Os autores criaram um modelo baseado no formato de *iceberg*, no qual as competências relativas a habilidades e conhecimento correspondiam à parte visível e mais simples de desenvolver, enquanto os atributos pessoais, motivação e autoconceito representariam a parte submersa e mais complexa da personalidade.

Enquanto os autores americanos iniciaram a discussão com foco nos recursos necessários que compõem as competências e na qualificação individual, os autores europeus, na década seguinte, determinavam que apenas o conhecimento adquirido não era suficiente, mas sim sua mobilização no ambiente organizacional (ALMEIDA, 2007).

Destaca-se nesse cenário a escola francesa, corrente teórico-filosófica construtivista que transferiu o foco da discussão do cargo para o indivíduo e sua atuação frente a diferentes situações profissionais (ANDRADE; CKAGNAZAROFF, 2018). Um dos principais representantes desta escola, Le Boterf (1999; 2010) vincula a mobilização do conhecimento e *know-how* de maneira eficaz e sustentável no contexto adequado, e introduz a noção de competência como um processo, e não uma soma de recursos, no qual é preciso considerar as peculiaridades de cada indivíduo e sua influência sobre as relações profissionais, posto que equipes bem integradas podem aumentar sua produtividade e desempenho.

Ao estabelecer as competências como a raiz da competitividade nas organizações, abrangendo a comunicação, o comprometimento com a quebra de barreiras entre os setores e o envolvimento de pessoas de diferentes funções, Prahalad e Hamel (1990) evidenciam que, ao contrário de outros recursos, este não se exaure com o tempo, mas sim aumenta com seu uso e compartilhamento.

É importante ressaltar que a pessoa competente não somente possui determinados recursos, mas sabe como utilizá-los com iniciativa e responsabilidade em diferentes situações no ambiente de trabalho ou, frente a uma situação complexa diante da qual não possui as habilidades para resolvê-la, recorre a pessoas experientes e cria, deste modo, uma rede de cooperação. Nesse contexto, ser competente compreende não somente saber realizar a função designada, mas criar uma relação de troca com a organização e mobilizar os recursos pessoais para atender a diferentes demandas, com flexibilidade e autonomia (ZARIFIAN, 1999).

A partir do avanço na construção do conceito e seu potencial para as organizações, outros modelos foram difundidos para aprofundar o entendimento sobre esse construto, sobretudo o elaborado por Durand (2000), que unificou as concepções sobre decomposição das competências a partir das dimensões interdependentes que as formam: o conhecimento (saber fazer), as habilidades (saber como fazer) e as atitudes (saber ser), e suas variáveis. Segundo o autor, a integração entre esses três aspectos é fundamental, porém outros fatores também contribuem para o

desenvolvimento das competências, sejam eles individuais, como motivação e comportamento, ou organizacionais, como cultura e visão estratégica, além de ativos e recursos estruturais e tecnológicos ofertados.

O conhecimento pode ser compreendido como a assimilação de dados e informações integrados através da percepção individual para seu uso em contextos específicos (DURAND, 2000). Essa dimensão pode ser vista como um ativo corporativo, que demanda gestão e suporte organizacional (DAVENPORT; PRUSAK, 1998), e considera o funcionário como seu portador e disseminador, sendo assim essencial seu aprimoramento através da aprendizagem e o reconhecimento do valor que agrega às instituições.

As habilidades, ou *know-how*, podem ser definidas como a capacidade de empregar o conhecimento técnico ou empírico, e está associada à potencialidade do processamento cognitivo para o solucionamento de questões (DURAND, 2000; BERGUE, 2019), comumente definidas como o “saber fazer”. Essa dimensão pode ser classificada como motora ou intelectual, e remete não somente a algo recentemente adquirido, mas a experiências anteriores que permitem o uso produtivo do conhecimento acumulado (BRANDÃO, 2009).

Por fim, as atitudes representam o “saber ser”, e refletem comportamentos e características individuais que influenciam a conduta no trabalho e as relações interpessoais, como competitividade, comunicação e capacidade de iniciativa (MANFREDI, 1998). Essa dimensão retrata os sentimentos e emoções que estimulam a adoção de determinadas ações ou a realização de atividades específicas (PIRES *et al.*, 2005; CARBONE *et al.*, 2005).

É necessário não somente aprimorar a tríade conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA), mas empreender essa combinação sinérgica no contexto organizacional, buscando otimizar o desempenho profissional (Carbone *et al.*, 2005). Ressalta-se ainda que as capacidades adquiridas ao longo da vida devem ser estimuladas através de iniciativas pessoais e suporte organizacional para que ocorra a conversão de recursos potenciais em competências (AMARO, 2008).

No cenário brasileiro, os autores iniciaram o debate na década de 1990 em consonância com a perspectiva americana, avaliando as competências em função dos *inputs* apresentados, como capacidades e aptidões. Posteriormente, entretanto, a partir dos estudos de Fleury e Fleury (2001), Dutra (2004), Ruas (2005), dentre outros, passaram a contemplar também conceitos europeus e desenvolveram uma

perspectiva integradora, associando o tema ao ideal de entrega do indivíduo, do desempenho associado às competências e agregação de valor social e econômico.

Nessa conjuntura, Fleury e Fleury (2001, p. 188) ampliam o conceito ao defini-las como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”. Os autores relacionam o uso dos recursos ao contexto organizacional adequado e à manutenção constante do processo de aprendizagem, ao considerar a natureza dinâmica das competências e sua constante necessidade de atualização, fazendo referência aos preceitos adotados pela escola francesa.

Não obstante ao desenvolvimento de determinadas capacidades, a compreensão do que o funcionário entrega para a organização é fundamental, e serve como parâmetro para a avaliação de maneira individualizada, além de embasar políticas e diretrizes para determinar recompensas e orientar o desenvolvimento das competências. Essa conceituação foi difundida por Dutra (2001), ao estabelecer que as potencialidades individuais apenas não são suficientes, mas sim o que é empenhado ao trabalho, sugerindo ainda a relação direta entre o nível de complexidade da entrega e a agregação de valor ao negócio (FISCHER *et al.*, 2008; FERNANDES; FLEURY, 2007).

Ruas (2005) reforçou o entendimento de Fleury e Fleury (2001) e buscou na instância corporativa a aplicação dos “projetos de competências”, constatando a baixa difusão de práticas fundamentadas por essa abordagem, apesar da ampla utilização do termo pelas empresas. A ausência de instrumentos efetivos de avaliação e de ações sistemáticas para o desenvolvimento, além do foco no estoque de recursos em oposição à mobilização destes e da heterogeneidade conceitual são apresentados como fatores que dificultam sua implementação.

2.2.2 Classificação das competências

Além de compreender como a definição foi formulada, é importante observar as diferentes classificações e suas implicações, tendo em vista que o mesmo termo é interpretado em diferentes perspectivas (Quadro 1) e, desse modo, o contexto organizacional e o modelo de gestão vigente influenciam na sua forma de operacionalização (MUNCK; GALLELI, 2015). Outros aspectos, como a dificuldade de converter o conhecimento teórico em aplicação prática, o caráter dinâmico das competências em função das novas demandas e tecnologias e a necessidade de

adequação à realidade de cada organização (BRANDÃO, 1999) também representam desafios e, portanto, faz-se necessária a realização de estudos específicos para sua implementação.

Quadro 1 – Classificação das competências

Autor/ano	Classificação das competências
Zarifian (1999)	Sobre processos, técnicas, sobre a organização, de serviço, sociais
Brandão e Guimarães (2001)	Humanas e profissionais
Mills <i>et al.</i> (2002)	Essenciais, distintivas, de unidades de negócio, de suporte e capacidade dinâmica
Ruas (2005)	Básicas, seletivas e essenciais
Pires <i>et al.</i> (2005)	Profissionais ou humanas (individuais ou coletivas) e organizacionais
Brasil (2010)	Transversais governamentais, transversais organizacionais e setoriais (individuais técnicas e gerenciais)
Carbone <i>et al.</i> (2016)	Individuais, profissionais, de equipe, organizacionais essenciais e organizacionais básicas

Fonte: Elaborado pela autora.

É importante diferenciar as competências humanas, divididas em individuais (CI) e coletivas (CC), das organizacionais. As individuais representam os *inputs* de conhecimento, habilidades e ações empregadas no contexto organizacional para gerar entregas e agregar valor, além de considerar o impacto das experiências pessoais e profissionais de cada um. Em contrapartida, as coletivas não retratam a soma das individuais, mas sua combinação sinérgica que resulta no melhor desempenho de equipes, e tem como foco a coordenação de capacidades individuais em prol do alcance dos objetivos estratégicos (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001; BARBOSA, 2018).

As CC atuam como o elo entre as competências individuais e as organizacionais, ao associar a aprendizagem social à dimensão coletiva do trabalho. A interação e compartilhamento entre os indivíduos de um grupo no ambiente de trabalho proporciona a elaboração de novos saberes, com características singulares relativas à cada equipe e formada por referencial comum, linguagem compartilhada, memória coletiva e engajamento subjetivo (RETOUR; KROHMER, 2011 *apud* LIMA; SILVA, 2015; SILVA; RUAS, 2016).

As competências humanas podem, ainda, ser classificadas em relação à amplitude, como transversais ou específicas, e ao papel ocupacional, como técnicas ou gerenciais. A transversalidade faz alusão às capacidades necessárias a todos os funcionários, independente de cargo ou setor, enquanto as específicas referem-se à um trabalho ou atividade particular. No que concerne as técnicas, são empregadas

em atividades operacionais, enquanto as gerenciais são correlacionadas a cargos ou funções de liderança (MONTEZANO; AMARAL JUNIOR; ISIDRO-FILHO, 2017).

Já a concepção de competências organizacionais (CO) tem origem na abordagem da visão baseada em recursos, ou *Resource Based View of the Firm*, teoria que enuncia o portfólio de recursos acumulados na empresa como vantagem competitiva para um desempenho superior (WERNERFELT, 1984; BARNEY, 1991; FERREIRA; AZEVEDO; ORTIZ, 2011). Assim, percebe-se que as competências individuais são a base para o desenvolvimento das coletivas, que por sua vez quando organizadas e em sinergia permitem a construção das competências organizacionais (Figura 1).

Figura 1 – Relação entre as competências individuais, coletivas e organizacionais



Fonte: Elaborado pela autora.

O conceito desenvolvido por Prahalad e Hamel (1990) de *core competence*, ou competências essenciais também influenciou na idealização das competências organizacionais ao representar a aprendizagem coletiva, na qual a coordenação de diferentes habilidades e a integração de múltiplas fontes de habilidades e tecnologia agregam valor e configuram-se como um diferencial sob uma perspectiva organizacional (TAKAHASHI; FISCHER, 2009; PERIDES *et al.* 2020). Ainda segundo os autores, elas representam as capacidades difusas na organização, ou seja, presentes em todos os níveis, que representam recursos corporativos passíveis de serem aplicados a diferentes mercados, que contribuem para a percepção dos

benefícios do produto e/ou serviço pelos clientes e são difíceis de imitar, posto que representam uma mistura única de potencialidades individuais e coletivas (PRAHALAD; HAMEL, 2003). Além do conceito de *core competences*, outras tipologias foram utilizadas para categorizar as competências organizacionais (MUNCK; GALLELI, 2015), como simples e complexas (DREJER, 2001); foco, distintiva, da unidade de negócio, de suporte e dinâmica (MILLS *et al.*, 2002); e seletivas ou básicas (RUAS, 2005).

Apesar de ser um conceito em construção, que possui um caráter dinâmico em função das mudanças externas e as reformulações internas, compreender a importância das competências organizacionais e mobilizá-las no ambiente de trabalho é essencial para um desempenho superior em relação aos concorrentes e o alcance dos objetivos propostos na estratégia organizacional (TAKAHASHI; FISCHER, 2010). Para tal, é importante analisar os recursos e tecnologias disponíveis, compreender as forças, fraquezas e a cultura organizacional, bem como priorizar a aprendizagem organizacional (MUNCK; GALLELI, 2015; KUZMA; DOLIVEIRA; SILVA, 2017).

2.2.3 Implementação da gestão por competências

Com o advento da globalização e conseqüentemente o surgimento de novos desafios, evidenciou-se a necessidade de reestruturação do setor de recursos humanos – RH para compreender as demandas emergentes e transferir o foco das atribuições formais do cargo para o indivíduo e os fatores que o influenciam. A realidade da administração de pessoal da administração pública brasileira por muito tempo refletiu apenas formalidades institucionais e jurídicas, com atuação mecanicista, limitada e reativa, considerando o servidor como um mero recurso, não um ativo essencial (SCHIKMANN, 2010).

Sob esse prisma, a vinculação da gestão de pessoas à estratégia da organização é um passo fundamental para a criação de modelos gerenciais flexíveis e abrangentes com políticas de reconhecimento e valorização do funcionário simultaneamente à geração de vantagem competitiva para a organização (FISCHER, 2002). Nesse sentido, destacam-se como fatores para a modernização da GP a democratização das relações de trabalho, visando criar ambientes que possibilitem a inovação, a gestão por competências, além da qualificação das equipes (AMARAL, 2006).

A gestão por competências avança em relação aos modelos tradicionais ao propor que o domínio e a mobilização de determinados recursos (conhecimento,

habilidades e atitudes) resultam no aprimoramento do desempenho e, portanto, é fundamental a orientação de esforços para “planejar, captar, desenvolver e avaliar, nos diferentes níveis da organização (individual, grupal e organizacional), as competências necessárias” (CARBONE *et al.*, 2005, p. 50) à consecução dos objetivos estratégicos. Esse modelo beneficia mutuamente funcionário e empresa, à medida que promove desenvolvimento profissional e pessoal, gerando valorização e reconhecimento, e utiliza as potencialidades disponíveis para obter um desempenho superior de forma sustentável e otimizar recursos (RUAS 2005; BRANDÃO; BORGES-ANDRADE, 2007; BERGUE, 2019).

Segundo Pires *et al.* (2005), a GC pode ser utilizada para elevar os níveis de efetividade dos subsistemas Recrutamento (seleção e alocação), Carreiras (cargo e remuneração), Desenvolvimento (treinamento) e Avaliação de desempenho. Desse modo, os autores propõem novas diretrizes visando sua implementação, como processos de seleção com enfoque em competências, planos de cargos orientados a resultados, múltiplos instrumentos de capacitação e sistemas de gestão de desempenho. Nesse sentido, Carbone (2015) compara a evolução dos processos de recursos humanos previamente utilizados com as novas práticas associadas à gestão por competências (Quadro 2) nos diversos subsistemas.

Quadro 2 – Práticas de gestão de pessoas vinculadas à gestão por competências

Processos clássicos de RH	Práticas de gestão de pessoas vinculadas à gestão por competências
Seleção	Recrutamento por competências (interno e externo)
	Seleção por competências (interna ou externa)
	Movimentação interna por competências
Treinamento e desenvolvimento	Sistematização da capacitação por competência
	Sistema de trilhas de aprendizagem por competências
	Plano de desenvolvimento de competências (PDCI)
	Certificação de conhecimentos
Remuneração e recompensa	Remuneração por competências e desempenho
	Reconhecimento por competência
Avaliação de desempenho	Avaliação de metas de desempenho
	Avaliação de competências com múltiplas fontes de avaliação

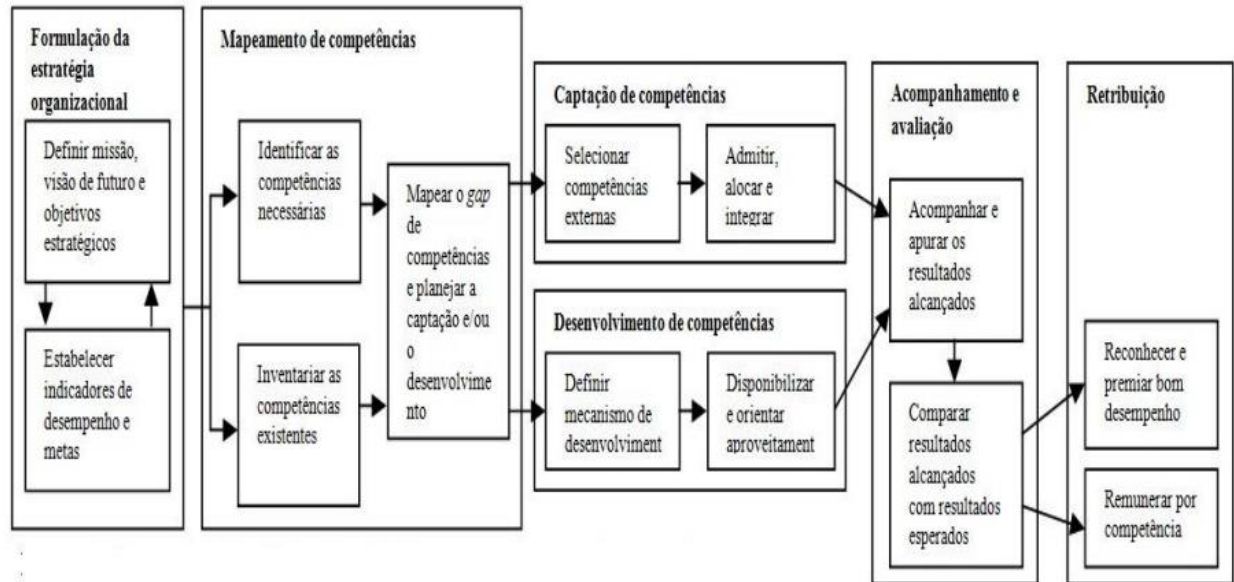
Fonte: Carbone (2015).

2.2.4 Etapas da implantação da gestão por competências

O modelo criado por Brandão e Bahry (2005) para a implementação da gestão por competências (Figura 2) inicia-se com a formulação da estratégia organizacional e seus componentes para a definição das competências necessárias à consecução dos objetivos. Posteriormente, o mapeamento das competências proporciona um diagnóstico ao confrontar os dados da pesquisa documental com entrevistas de pessoas-chave e a utilização de grupos focais, observações ou questionários,

identificando as lacunas (*gap*) de competências. Na ausência de ações de captação e desenvolvimento de competências este *gap* tende a crescer.

Figura 2 – Construção de sistema de indicadores para ciclo de políticas públicas



Fonte: Brandão e Bahry (2005).

Segundo o Guia da Gestão da Capacitação por Competências elaborado pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (BRASIL, 2010), a estratégia de comunicação para sensibilização dos funcionários e gestores é uma etapa primordial para o sucesso do mapeamento e das ações provenientes desse processo. Como sugestões, indica a realização de oficinas e seminários, reuniões com pessoas-chave na organização, capacitação de servidores para realizar o mapeamento, além da divulgação pelos meios internos de comunicação.

A formulação da estratégia irá definir a missão, visão e valores e, portanto, é essencial para balizar ações e políticas visando não somente alcançar os objetivos organizacionais, mas fazê-lo de modo sustentável e competitivo, além de delinear o posicionamento frente a *stakeholders* e clientes e a diferenciação de mercado (OLIVEIRA, 2004). Assim, compreender a estratégia da organização permite reconhecer as competências individuais e organizacionais relevantes para obter os resultados esperados (GHEDINE, 2015).

Desse modo, a análise dos documentos institucionais e outros arquivos que contenham informações sobre a estratégia organizacional e as competências que possibilitem conciliar os ideais da visão ao cumprimento da missão baseado nos valores predefinidos é importante para conhecer a essência da organização e fundamentar os instrumentos que serão posteriormente utilizados no mapeamento

(BRASIL, 2010). A pesquisa documental envolve a classificação de trechos em função das competências, as quais serão posteriormente identificadas e categorizadas e, para facilitar a visualização dos resultados, podem ser organizadas em diferentes formatos, como mapas mentais.

A partir dos dados obtidos na etapa anterior, define-se o instrumento de coleta mais adequado para cotejar a percepção de funcionários e gestores acerca das informações colhidas, através de entrevistas, grupos focais, observação e questionários. Nessa fase serão identificadas as competências necessárias à organização e seus objetivos e inventariadas as que já estão presentes, em maior ou menor escala. Para tal, deve-se avaliar o grau de domínio e de importância no intuito de diagnosticar a lacuna e determinar quais possuem maior necessidade de desenvolvimento e orientar as ações de TD&E prioritárias, além de respaldar políticas de avaliação de desempenho a partir de indicadores previamente definidos na formulação estratégica (BRANDÃO *et al.*, 2008).

Para a elaboração das questões, é necessário que a descrição das competências nos instrumentos apresente clareza, evitando ambiguidades, redundâncias, frases longas ou desconexas, abstrações, prolixidades e duplicidades, facilitando a compreensão pelos respondentes (BRANDÃO; BAHRY, 2005). Ramos *et al.* (2016) acrescentam que expressões amplas, genéricas, termos técnicos e declarações que apenas demonstram intenção ou descrevem a atividade podem gerar imprecisão no entendimento e dificultar a avaliação correta.

Carbone *et al.* (2005) sugerem a decomposição das competências em comportamentos suscetíveis de mensuração através de índices de desempenho, além de seguir o formato de verbo aliado à ação, associando o comportamento desejado a critérios e condições que especifiquem sua realização de maneira objetiva, de modo a evitar dúvidas em relação à forma de realizar as atividades ou exercer as competências (Quadro 3).

Quadro 3 – Exemplos de condições e critérios associados a competências humanas

Comportamento (verbo + objeto da ação)	Critério	Condição
Edita textos	Sem erros de digitação	Utilizando o aplicativo word
Comunica-se com os clientes	De forma clara e objetiva	Utilizando diferentes veículos de comunicação (telefone, fax, internet)
Realiza análises financeiras	Com acurácia	Utilizando modelos de mensuração de riscos de empresas e projetos

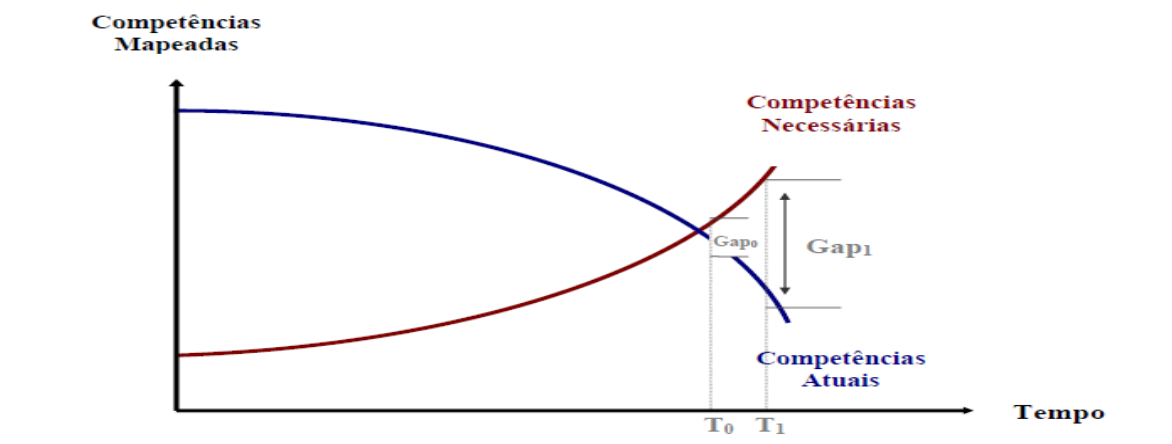
Fonte: Carbone *et al.* (2005, p.57).

Nesse sentido, Dutra (2013, p.82) agrega à caracterização das competências individuais dois outros aspectos importantes: a limitação na quantidade de competências em função da expectativa da organização, entre sete e doze, e a sua graduação relativa à complexidade de entrega. O primeiro considera que um número restrito facilita o acompanhamento e o *feedback*, enquanto o segundo orienta a criação de uma escala mais adequada para medir o desenvolvimento individual, à medida que acompanhar a evolução ao longo dos níveis de complexidade permite reconhecer o progresso em termos profissionais.

Após descrição criteriosa e validação das competências, são selecionados um ou mais instrumentos para coleta de dados pelo mapeador. A entrevista com pessoas-chave da instituição, através de um roteiro previamente estruturado ou livre, destaca-se como um dos métodos mais utilizados, tanto em razão da flexibilidade que proporciona quanto pela relação intersubjetiva entre as partes, na qual o diálogo permite reflexões e a formação opiniões com base no conhecimento e experiência compartilhados (BATISTA; MATOS; NASCIMENTO, 2017). A observação possibilita a análise *in loco* ou via filmagens do comportamento e da execução das atividades no cotidiano (BELEI *et al.*, 2008), enquanto o grupo focal reúne participantes para responder questões orientados por um mediador, promovendo o debate e coletando suas percepções acerca do tema (CASCAIS; LEMOS, 2021). Por fim, a aplicação de um questionário, de maneira presencial ou remota, após validação das questões, objetiva conhecer o perfil dos respondentes e coletar dados relevantes para a pesquisa (CHAGAS, 2000).

A etapa do mapeamento é fundamental para diagnosticar as lacunas institucionais que demandam prioritariamente ações específicas de capacitação, alinhando as necessidades da organização ao uso racional dos recursos orçamentários disponíveis (COSTA; ALMEIDA JUNIOR, 2013). A realização desse processo deve ocorrer periodicamente, originando ciclos que auxiliam na atualização das competências e na continuidade da aprendizagem organizacional, e incorporando novas tecnologias e procedimentos para aprimorar essa ferramenta (CHAGAS; MATOS, 2018). A dinâmica e complexidade dos ambientes organizacionais demandam cada vez mais novas competências, enquanto as que já existem tendem a se tornar obsoletas ao longo do tempo (Figura 3), o que reafirma a necessidade de novas ações visando o desenvolvimento das competências continuamente (BRANDÃO, 2009).

Figura 3 – Identificação da lacuna de competências



Fonte: Brandão (2009).

Após coleta e análise dos dados, a organização define as diretrizes de captação de competências externas e desenvolvimento das competências internas através de ações de capacitação para o gerenciamento e redução da lacuna (MATOS; COSTA; ROWE, 2017). Dentre os projetos para capacitação, as trilhas de aprendizagem surgem como uma ferramenta que proporciona caminhos de capacitação diferenciados, potencializando o aprendizado pessoal e organizacional, pois “imprime a concepção do desenvolvimento profissional baseado nas competências necessárias, destacando a aprendizagem continuada e individualizada do servidor público, com vistas ao alcance da estratégia organizacional” (ALMEIDA; GERVASIO; BRITTO, 2015, p. 96).

2.2.4.1 Experiência no setor público brasileiro

Como já destacado, a implementação da GC no setor público foi consolidada pelo Decreto-lei nº 5.707/2006, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal – PNDP para os órgãos da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, com a finalidade de aprimorar a qualidade e eficiência do serviço público, através do desenvolvimento contínuo do servidor. Apesar do avanço representado por este decreto no âmbito da capacitação e qualificação profissionais, sua consolidação depende de instrumentos eficazes de monitoramento, ações sistemáticas e continuadas de aprendizagem organizacional para o aprimoramento das competências, articulação entre os órgãos responsáveis pela implantação, coordenação entre os subsistemas de GP, dentre outros (PANTOJA *et al.*, 2012; CAMÕES; MENESES, 2017).

O Banco do Brasil foi um dos pioneiros ao incluir a Gestão de Desempenho por Competência – GDC como sistema de avaliação em 2006, após reformulação do modelo previamente utilizado, agregando as ferramentas Avaliação de Desempenho por Múltiplas Fontes, ou 360 graus, a Gestão por Competências e o *Balanced Scorecard* em um único instrumento. Essas alterações possibilitaram a criação da Matriz de Competências e de um plano de desenvolvimento com esse enfoque, representando uma quebra de paradigma em relação à gestão de pessoas no serviço público (BASTOS, 2007).

A experiência do Tribunal de Contas da União – TCU, iniciada em 2006 e reestruturada em 2009, demonstra a complexidade de transpor os entendimentos teóricos para a prática no cotidiano e os obstáculos que podem surgir durante o processo, como a necessidade de escalas de mensuração adequadas à realidade dos órgãos e a ausência da padronização na descrição das competências. A análise das entrevistas com os servidores destacou a importância do envolvimento dos funcionários para que estes compreendam com clareza suas funções e o que a organização espera em termos de resultados, além da necessidade de orientação e *feedback* durante a implementação do modelo no intuito de dirimir falhas (GAGLIARDI; RIBEIRO, 2013).

A Receita Federal do Brasil – RFB, em aderência à GC, introduziu em 2010 o Projeto de Capacitação com Foco em Competências como instrumento estratégico de aperfeiçoamento profissional, buscando o autodesenvolvimento dos servidores e a capacitação estratégica alinhada aos interesses de servidores e dirigentes. Após a realização do mapeamento e classificação das competências, o diagnóstico das lacunas, e a criação do Programa de Educação Corporativa – Proeduc, pode-se perceber que não apenas o investimento massivo em qualificação e tecnologia são suficientes, mas também a proatividade dos colaboradores visando o crescimento na carreira, o amparo da legislação para validação do processo e a existência de um mecanismo de acompanhamento e revisão das lacunas (ALMEIDA; BERTOLINI, 2015).

Britto e Bergue (2015, p. 29) sugerem algumas estratégias para a facilitação da implementação da GC no setor público, baseado na experiência do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios – MPDFT: criação de unidade de trabalho ou constituição de equipe multidisciplinar; obtenção de apoio da Administração Superior; estabelecimento de alianças externas; e estabelecimento de parceiros internos;

divulgação do Projeto Competência; definição da equipe para a identificação das categorias preliminares; e capacitação da equipe de trabalho. Desse modo, além do planejamento bem estruturado, é essencial a adoção de estratégias em diferentes níveis hierárquicos, visando a sensibilização e engajamento de toda a instituição. Ainda segundo os autores, o mapeamento realizado pelo MPDFT orientou a elaboração de trilhas de aprendizagem, priorizando a capacitação através das especificidades e conhecimentos individuais.

Em pesquisa realizada por Montezano e Petry (2020) avaliando dezessete organizações públicas federais sediadas no Distrito Federal, foram identificadas como principais motivações para a adoção da GC o atendimento de interesses dos servidores, o cumprimento legal e normativo, as melhorias de gestão, as referências da literatura e de outras organizações e a visão estratégica e inovadora da organização. Em relação ao avanço da implementação, a maioria ainda se encontra na etapa de diagnóstico e desenvolvimento de competências, o que reflete a vinculação das iniciativas ao Decreto 5.707/2006, cujo foco é a capacitação dos servidores, além do tempo de maturação entre o planejamento das ações e sua efetivação.

Essas experiências, apesar de distintas, refletem os diferentes estágios de aderência à GC no setor público, enquanto demonstram similaridades nas dificuldades encontradas ao longo do processo. Apesar da necessidade de considerar as especificidades de cada órgão, é válido ressaltar que a ausência de um modelo e inventário das competências padronizados, de legislação mais aprofundada sobre o tema e de um planejamento adequado que envolva a integração de todos os níveis hierárquicos e até mesmo a modificação da cultura organizacional, criam esse descompasso entre as diversas instituições, dificultando a análise globalizada do avanço da GC na administração pública (KRIIGER *et al.*, 2018).

Ademais, o próprio contexto do serviço público apresenta características peculiares que dificultam a implementação de novas políticas gerenciais, como a rigidez imposta pela legislação, a desvinculação da visão do cidadão como destinatário do serviço público, pouca ênfase no desempenho, políticas de remuneração que desvinculam os vencimentos do desempenho, limites à postura inovativa, e poucos mecanismos de planejamento (CAMÕES; PANTOJA; BERGUE, 2010, p. 14). Outras limitações, como a dificuldade de modificar a cultura

organizacional, o excesso de burocracia e a falta de pessoal também dificultam a implementação de novas formas de gestão (SILVA; MELLO, 2013).

2.2.4.2 Gestão por Competências nas Instituições Federais de Ensino Superior

Apesar do caráter autárquico das IFES, as singularidades relativas à autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e à natureza da sua atividade-fim de pesquisa, ensino e extensão as diferenciam de outros órgãos públicos e, portanto, demandam legislação própria e adequação dos instrumentos estratégicos para a realidade de cada instituto. Elas diferem-se sobretudo pelo perfil vanguardista orientado por valores acadêmicos, socioambientais, e políticos e enfoque na criação e compartilhamento do saber, que moldam sua cultura organizacional e suas necessidades institucionais.

A gestão contemporânea de pessoas nas IFES fundamenta-se primordialmente no Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), instituído pela Lei nº 11.091/2005, que engloba o dimensionamento das necessidades institucionais, e os programas de capacitação, aperfeiçoamento e avaliação de desempenho (OLIVEIRA; SILVA, 2011). Também regulamenta as formas de ingresso no cargo, institui as progressões por mérito e qualificação, aborda a remuneração e o enquadramento dos servidores, dentre outras atribuições (JUNCKES, 2015).

O PCCTAE substituiu o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE) e consolidou um avanço na reestruturação da carreira dos servidores técnico-administrativos em educação através de diretrizes para incentivar a qualificação, vincular o plano ao planejamento estratégico e ao desenvolvimento organizacional, garantir programas de capacitação, e propiciar a adequação do quadro de pessoal às necessidades da instituição. Os cargos foram distribuídos em cinco níveis de classificação (A, B, C, D e E) e quatro níveis de capacitação (I, II, III e IV), com dezesseis padrões de vencimentos associados a estes níveis (BRASIL, 2005; SOUSA, 2018).

Em consonância com o PNDP, o Decreto nº 5.825, de 29 de junho de 2006 estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PDIPCTAE), contemplando três fatores: dimensionamento das necessidades institucionais de pessoal; Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento; e Programa de Avaliação de Desempenho. O decreto também introduziu o conceito de capacitação como processo permanente e deliberado de aprendizagem, que utiliza

ações de aperfeiçoamento e qualificação, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais (BRASIL, 2006).

As ferramentas de gestão mencionadas consideram um contexto anterior à ampliação do acesso e permanência na educação superior através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) em 2007. O programa promoveu o aumento no quantitativo de estudantes, a reestruturação acadêmica e curricular, a criação de novos cursos, a realocação de vagas ociosas e a redução da evasão, buscando aumentar a democratização do acesso e as políticas de inclusão por intermédio de ações afirmativas. No entanto, o programa gerou novas demandas de trabalho para servidores técnico-administrativos, sem recursos orçamentários adicionais ou contratação de novos servidores mediante concurso para dar suporte às atividades (SALES, 2018).

Nesse cenário, o Ministério da Educação editou a Portaria nº 27, de 15 de janeiro de 2014, que institui o Plano Nacional de Desenvolvimento Profissional dos servidores integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao órgão com o intuito de fortalecer os programas de capacitação e qualificação. Esse ato normativo apresenta os seguintes programas de incentivo ao desenvolvimento profissional do servidor: Programa Nacional de Apoio aos Projetos Institucionais de Capacitação das Instituições Federais de Ensino; Programa de Qualificação em serviço do integrante do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação; Programa de Capacitação - Formação Continuada. A iniciativa estabelece ações e metas referentes a cada projeto, cabendo às IFES o levantamento das necessidades de capacitação e a ampla divulgação dos programas (BRASIL, 2014).

A evolução na legislação produzida pelo governo federal em função da GP nas Universidades e Institutos Federais (Quadro 4) reflete a busca por uma metodologia moderna, flexível e inovadora, na qual se enquadra a gestão por competências, com evidência para o Decreto 5.707/2006 que norteou a adoção dessa ferramenta em todos os órgãos da Administração Pública Federal, inclusive nas IFES. O ato normativo foi posteriormente revogado pelo Decreto nº 9.991/2019, que estabelece o diagnóstico de competências como instrumento preferencial para a elaboração do Plano de Desenvolvimento de Pessoas – PDP (ALMEIDA, 2021).

Quadro 4 – A evolução da legislação relativa à gestão de pessoas nas IFES

Legislação	Descrição
Lei nº 11.091/2005	Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências.
Decreto nº 5.824/2006	Estabelece os 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, instituído pela Lei no 11.091, de 12 de janeiro de 2005.
Decreto nº 5.825/2006	Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei no 11.091, de 12 de janeiro de 2005.
Decreto nº 5707/2006	Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990.
Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008	Dispõe sobre a reestruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, de que trata a Lei no 11.091, de 12 de janeiro de 2005, dentre outras atribuições.
Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012	Altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação, dentre outras providências.
Decreto nº 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.

Fonte: Elaborado pela autora.

No intuito de compreender a realidade da gestão por competências nas IFES, foi realizada uma revisão sistemática nas bases de dados SciELO, Periódicos CAPES, e Google Acadêmico, além de repositórios institucionais de universidades federais e da Escola Nacional de Administração Pública, sites institucionais, e revisão bibliográfica em livros, artigos, teses, dissertações, dentre outros. Foram utilizados os seguintes descritores: Gestão Pública; Gestão por Competências; Mapeamento de Competências; Trilhas de Aprendizagem. E os descritores combinados: Gestão por Competências e IFES; Mapeamento de Competências e IFES.

Foram encontrados quarenta artigos sobre gestão por competências nas Instituições Federais de Ensino Superior, sendo vinte e dois relativos ao mapeamento das competências. Destes trabalhos, sete detalhavam as competências encontradas (Quadro 5). Para esse modelo de gestão na Universidade Federal da Bahia, foram encontrados sete trabalhos, porém apenas dois apresentavam o mapeamento das

competências, ambos do mesmo autor para um setor específico da Universidade, o Núcleo de Aprimoramento - NUAP. Dentre as Universidades pesquisadas, apenas três estão utilizando o mapeamento de competências para o desenvolvimento de trilhas de aprendizagem, sendo estas a Universidade Federal do Pará, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o Instituto Federal Catarinense (DONAZAR, 2015; CHAGAS; MATOS, 2018; REISCH, 2019). Dentre as instituições federais de ensino superior, a Universidade Federal do Pará desponta como uma das pioneiras na adoção dessa estratégia.

Quadro 5 – Estudos sobre gestão por competências nas IFES

Estudos	Categoria das competências	Quantidade de competências mapeadas
DUARTE, FERREIRA E LOPES (2009)	Básicas	7
	Comportamentais	4
	Gestão	6
BERNARDONI (2010)	Técnicas	15
COSTA; JUNIOR (2013)	Individuais	30
DOS SANTOS (2017)	Dimensão cognitiva	3
	Dimensão Funcional	4
	Dimensão Comportamental	9
	Dimensão Política	3
MENDES ET AL. (2019)	Competências legais	21
REISCH (2019)	Intelectuais	15
	Interpessoais	24
	Técnicas	8
	Intrapessoais	10
FERREIRA; BAETA (2020)	Competências individuais	9

Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar da gestão por competências representar uma realidade em diversos órgãos públicos, a implementação dessa ferramenta nas IFES ainda se encontra em fase inicial. A ausência de definição sobre os conceitos, da legislação voltada para a implementação nas Universidades e de um sistema unificado direcionado a esse objetivo, além de questões habituais ao serviço público, como cultura organizacional, resistência a mudanças e necessidade de sensibilização são exemplos de obstáculos para a efetivação desse modelo pelas IFES (MOREIRA; MILANEZ, 2019; SOUTO; LEAL, 2020).

Não obstante os obstáculos mencionados no tópico anterior, a execução da GC demanda a sensibilização da alta gestão e dos servidores, além de suporte organizacional mediante disponibilização dos recursos necessários para a consecução das etapas referentes ao processo e um planejamento bem estruturado

e, portanto, demanda engajamento e dedicação dos funcionários e gestores (LANDIM, 2017).

Embora exista o arcabouço legal regulamentando a GC e a intencionalidade estratégica presente nos instrumentos de gestão de muitas universidades e institutos federais, essa ferramenta ainda não é amplamente utilizada, e sua implementação encontra-se em diferentes estágios em cada instituição. A realidade na qual cada uma está inserida reflete diferentes desafios e complexidades que dificultam a consolidação da GC, bem como a necessidade de estruturar melhor o setor de gestão de pessoas para implantar as etapas e processos conforme o PNDP (PERSEGUINO; PEDRO, 2017).

Nesse contexto de fragmentação normativa e entraves para a adoção do modelo por essas instituições, destaca-se a dimensão da capacitação como tema mais aprofundado nos estudos encontrados, possivelmente devido a evidenciação desse subsistema no Decreto 5.707/2006 em suas políticas, e ao quantitativo de dispositivos legais e referencial teórico disponíveis (AYRES; SILVA, 2013). A capacitação é um processo fundamentado no planejamento de ações de treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E) para o aprimoramento de competências e, conseqüentemente, o alcance dos objetivos organizacionais (BELTRAME; DALMORO, 2020), portanto é de extrema importância para alinhar as aspirações individuais às necessidades do órgão.

Almeida (2021) reforça esse entendimento ao avaliar a percepção dos servidores frente ao processo de capacitação por competências da Universidade de Brasília. Destaca-se na pesquisa que os ganhos pessoais e profissionais refletem na melhoria do desempenho individual, confirmando o caráter de retroalimentação do desenvolvimento de competências ao expandir os conhecimentos para além do cargo, podendo ser utilizados em funções e atribuições futuras. Desse modo, compreender que o impacto dessas ações transcende a retribuição financeira ao influenciar a qualidade de vida no trabalho e o aprimoramento individual é fundamental para a adesão majoritária dos funcionários e, para tal, depende de conscientização por parte da instituição.

Landfeldt (2016) explana que não há um modelo único adotado, além da ausência de legislação que defina detalhadamente o passo-a-passo da implementação, o que dificulta a padronização dentre as IFES. O modelo desenvolvido por Brandão e Bahry (2005) foi apontado dentre o universo da pesquisa

como o mais citado devido as etapas bem definidas e ao seu uso pelo Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão para o Guia de Práticas para Mapeamento de Competências, inclusive por universidades que apenas produziram projetos piloto de mapeamento.

O processo de implementação da gestão por competências na Universidade Federal da Bahia ainda está em andamento, apesar de ser um conceito norteador das ações de capacitação no Plano Anual de Capacitação. Teixeira Filho e Almeida (2014) realizaram o mapeamento de competências da equipe de servidores do Núcleo de Aprimoramento da Coordenação de Desenvolvimento Humano da instituição, reconhecendo 19 competências individuais e 11 organizacionais, iniciativa pioneira na Universidade.

Destarte, Teixeira *et al.* (2017) analisaram o modelo de capacitação adotado pela Universidade Federal da Bahia e observaram um aumento significativo do nível de educação formal do corpo técnico-administrativo da UFBA e da participação dos servidores em programas de capacitação, estimulados pelos incentivos ofertados no Plano Nacional de Desenvolvimento de Pessoal e pelo Plano de Carreira como avanços promovidos pela PDNP. Contudo, a ausência de direcionamento estratégico para ações efetivas de capacitação no Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade, e de avaliação da lacuna de competências necessárias para capacitações direcionadas a minimizar esse *gap* dificultam a operacionalização das práticas efetivas previstas na legislação e no instrumento de planejamento estratégico.

2.3 TRILHAS DE APRENDIZAGEM

A aprendizagem é um processo complexo de conversão do conhecimento que pode ser analisado sob diversas perspectivas, como um fenômeno cognitivo, sociocultural, emocional, e experiencial, e pode ocorrer de forma individual, coletiva ou organizacional, a partir de estudos ou baseada em práticas. É importante considerar seu aspecto multiparadigmático e o contexto no qual ocorre para desenvolver métodos eficientes que considerem as dimensões que a influenciam, como a cultura organizacional, o ambiente de trabalho e as relações interpessoais (ANTONELLO; GODOY, 2010).

Segundo Bastos, Gondim e Loyola (2004, p.224), a aprendizagem organizacional tem como base o indivíduo, mas “é simultaneamente limitada por

forças institucionais que, também produzidas pelos atores organizacionais, emergem da natureza coletiva e social de qualquer empreendimento organizativo”. As organizações que buscam instrumentos de treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E) com esse propósito dão suporte e disponibilizam os meios e ferramentas para a aquisição do conhecimento, e modificam-se através desse processo, incorporando essas mudanças cognitivas, culturais e comportamentais ao cotidiano da organização (TAKAHASHI, 2007).

Entretanto, é importante destacar que a aprendizagem organizacional também é influenciada por aspectos políticos e ideológicos que impactam na organização e, portanto, conectar o desenvolvimento das competências à estratégia da empresa significa levar em consideração esses fatores externos (RODRIGUES; CHILD; LUZ, 2004). Desse modo, o uso das trilhas no presente estudo objetiva focar na aquisição de conhecimento no nível individual, utilizando a aprendizagem como forma de capacitação e autodesenvolvimento do servidor, que poderá promover a melhoria das rotinas de trabalho, a integração das equipes e o progresso da organização como um todo.

A necessidade de se atualizar frente a constantes mudanças tecnológicas e novas demandas sociais impulsionou as organizações a incorporarem a aprendizagem ao cotidiano utilizando diversos mecanismos de TD&E ao longo do tempo. Entretanto, os processos inicialmente implementados para essa finalidade tinham como foco apenas o cargo, além da natureza obrigatória e o perfil excessivamente formal, e tornaram-se insustentáveis ao restringir as possibilidades de aprendizado a moldes despersonalizados e inflexíveis (KARAM; COSTA; FREITAS, 2010), como as grades de treinamento.

A aprendizagem organizacional tem como atribuição desenvolver novos conhecimentos que podem ser aplicados ao cotidiano na resolução de problemas e inovação nas atividades (GONCZI, 1999). É um processo complexo e contínuo no qual o conhecimento é construído e disseminado através de ações sistemáticas e formação da memória organizacional, por meio de práticas formais e informais, individuais e coletivas, além de impulsionar o aumento do desempenho e competitividade (BITENCOURT, 2004). Nesse contexto, a incorporação da educação corporativa pelas organizações possibilitou o desenvolvimento pessoal e profissional para além das práticas tradicionais de T&D, promovendo a gestão do conhecimento e

assimilando o conceito de competência como um alicerce organizacional, a partir da utilização de múltiplas formas de aprendizagem.

Os programas educacionais delineados devem ter caráter estratégico, refletindo os interesses e necessidades institucionais, e inclusivo, ao agregar todos os funcionários e não somente a alta gestão (EBOLI, 2004). O sucesso desse processo depende não somente da disponibilização de cursos pela organização, mas do engajamento dos indivíduos, desconstruindo o ideal de modelos inflexíveis de treinamento utilizados, e ofertando opções que considerem os anseios pessoais e profissionais e o conhecimento prévio dos participantes (MUYLAERT; VILLARDI, 2021).

Takeuchi e Nonaka (2008) evidenciam que o conhecimento extrapola a mera aquisição de informações, e abrange crenças e valores individuais, o contexto no qual se desenvolve e até mesmo interações sociais no ambiente organizacional. O processo de incorporar conhecimentos deve ocorrer não apenas por intermédio de cursos formais, mas também através de “treinamentos autoinstrucionais, estágios, reuniões de trabalho, viagens de estudo, seminários, jornais, livros, revistas, sites e grupos de discussão na Internet, filmes, vídeos e outros meios” (FREITAS; BRANDÃO, 2005, p.7). Nesse sentido, as trilhas de aprendizagem (TA) representam uma alternativa que permite o uso dos diferentes recursos disponíveis mediante a construção de caminhos individualizados para o aprimoramento pessoal e profissional atual e futuro.

As trilhas de aprendizagem podem ser definidas como:

Conjunto sistemático e multimodal de unidades de aprendizagem, contendo diferentes esquemas de navegação, que podem ir desde modelos lineares, prescritivos, passando-se por modelos mais hierárquicos, e chegando-se a modelos em rede, cuja navegação é mais livre, e tendo como propósito o desenvolvimento de competências. Esses esquemas de navegação podem ser personalizados, com base em variáveis como objetivos, perfil do aluno e características de aprendizagem (LOPES; LIMA, 2019, p.167).

Essa ferramenta baseia-se no conceito de navegação profissional (LE BOTERF, 1999 *apud* LE BOTERF, 2011) que compara as trajetórias de profissionalização com rotas de navegação, pois ambos apresentam mapas que sugerem diferentes roteiros para alcance dos resultados, favorecendo o aprendizado especializado em detrimento à padronização de currículos coletivos. Dessa forma, as TA são uma metodologia sistematizada e coordenada, na qual há diversos caminhos que possibilitam o desenvolvimento e aprimoramento de competências através de

ações de capacitação, objetivando a otimização do desempenho profissional (MURASHIMA, 2011). Esse formato dinâmico e flexível promove autonomia ao funcionário à medida que possibilita a escolha de trilhas considerando suas individualidades, como disponibilidade de tempo, grau de qualificação, experiências prévias e aspirações profissionais (FREITAS, 2002).

Boyatzis (1982) preconizou que o desenvolvimento de competências demanda essencialmente três fatores: avaliação e programas individualizados; suporte interpessoal para a compreensão da visão de futuro e a realização do diagnóstico atual; e oportunidade para explorar as competências no ambiente de trabalho. Ainda segundo o autor, a oferta dos programas para essa finalidade deve considerar as diferentes formas de aprendizagem, bem como engajar o desejo de mudança, através da incorporação de valores e objetivos individuais e caminhos de aprendizagem que permitam a liberdade de escolha (BOYATZIS *et al.*, 1996).

O conceito de trilhas difere das ações de treinamento tradicionais também por incluir a aprendizagem no contexto social como instrumento, ao propor que atividades como viagens, leituras, palestras e projetos voluntários podem ser utilizados como opções de desenvolvimento, reiterando o perfil diversificado e as características inovadoras (Quadro 6) dessa ferramenta (FREITAS; BRANDÃO, 2005).

Quadro 6 – Características das trilhas de aprendizagem

Autor/Ano	Características das trilhas de aprendizagem
Freitas (2002)	Necessidade de aperfeiçoar o desempenho atual; interesse em ampliar conhecimentos em um tema específico – “Domínio Temático”; aspiração profissional de crescimento na carreira; e direcionamento estratégico da empresa.
Carbone (2015)	Permite acesso livre às ações de desenvolvimento identificadas como recursos vinculados às competências da organização; oferece aos funcionários uma visão sistêmica da formação profissional; torna visíveis as expectativas da organização em relação aos funcionários; favorece o desenvolvimento integral da pessoa; estimula o autodesenvolvimento permanente; tornar o processo de desenvolvimento profissional aberto ao ambiente social.
Almeida e Britto (2015)	Alinhamento estratégico; diversidade de opções de aprendizagem; respeito ao grau de desenvolvimento individual; complementariedade das ações; desenvolvimento continuado
Chagas, Costa e Ribeiro (2021)	Relação com o planejamento estratégico da organização; exigência de método fidedigno para o levantamento de necessidades de capacitação; preceitos da gestão por competências; flexibilidade de escolha coadunada a oferta; oferta de mais de um tipo de atividade de aprendizagem para atender ao mesmo objetivo instrucional; exigência de maturidade da cultura organizacional para oferta e participação nas trilhas de aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora.

Um aspecto importante desse instrumento de autodesenvolvimento é a corresponsabilidade entre pessoa e instituição. É preciso o suporte organizacional por meio de recursos e embasamento pedagógico, mas o empenho e proatividade do profissional também são essenciais para o alinhamento dos objetivos individuais e

estratégicos (VECCHIO, 2021). Todavia, a flexibilidade para compatibilização entre interesses pessoais e profissionais não deve ser compreendida como ausência de comprometimento, sendo necessário o cumprimento de carga horária mínima, componentes específicos obrigatórios e avaliação a posteriori dos programas (SILVA; BISPO; AYRES, 2019).

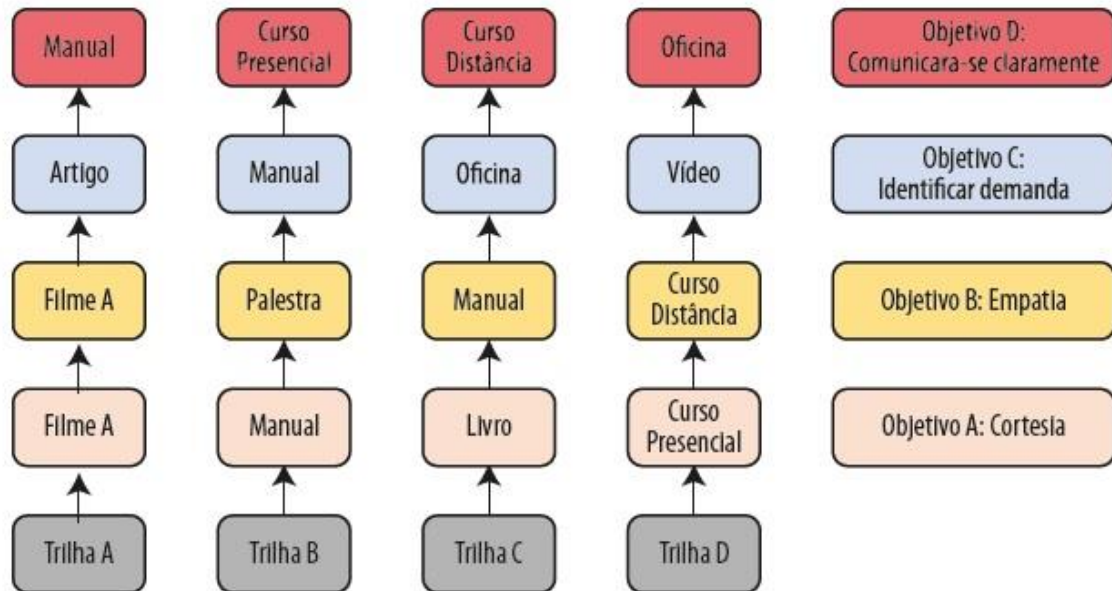
As trilhas são compostas por currículos, cursos, programas e unidades ou objetos de aprendizagem, esta última representando soluções educacionais utilizadas para o desenvolvimento das competências. A navegação entre os componentes pode variar conforme o modo de customização da trilha, que leva em consideração as competências ou os objetivos educacionais, e pode ocorrer de modo linear, no qual o aluno segue os componentes de modo pré-estabelecido; hierarquicamente, onde há maior flexibilidade e possibilidade de escolha entre os componentes; ou em rede, de modo que o aluno tem total liberdade de escolha no percurso educacional (LOPES, 2018; LOPES; LIMA, 2019).

Os objetos de aprendizagem podem ser escolhidos através da consulta aos pares, na qual outros servidores com maior experiência profissional sugerem opções educacionais, da avaliação dos treinamentos já existentes na instituição ou na decomposição das competências em comportamentos intermediários que serão utilizados como alvo das ações de desenvolvimento. Esta metodologia de decomposição foi sugerida como forma de design instrucional das trilhas por Costa, Chagas e Ribeiro (2019), pontuando ainda que os objetivos instrucionais devem ser atendidos por, no mínimo, dois objetos de aprendizagem diferentes. Nesse sentido, Chagas (2021, p. 61) salienta que o design instrucional é utilizado no planejamento das trilhas pois “traz a concepção de cursos, aulas individuais e a construção de materiais didáticos tais como impressos, vídeos, aplicações de software ou, de uma forma mais genérica, qualquer atividade de aprendizagem”.

Após essa etapa, é necessário avaliar a factibilidade em relação aos recursos disponíveis e buscar soluções em conformidade com a realidade orçamentária da instituição. A distribuição desses objetos pela trilha e da carga horária de cada um, além das formas de navegação, também devem ser avaliadas durante o processo de formatação da trilha, tendo em vista a priorização de modelos flexíveis e que apresentem diferentes opções para que o servidor possa escolher as que mais se adequem à sua realidade e as metas institucionais. Ao dividir as trilhas em objetivos instrucionais (Figura 4), é possível migrar entre elas sem prejudicar o desenvolvimento

da competência, já que essa interoperabilidade é definida durante sua formatação (COSTA; RAMOS, 2018).

Figura 4 – Trilha de Aprendizagem por Objetivo Instrucional



Fonte: Costa e Ramos (2018).

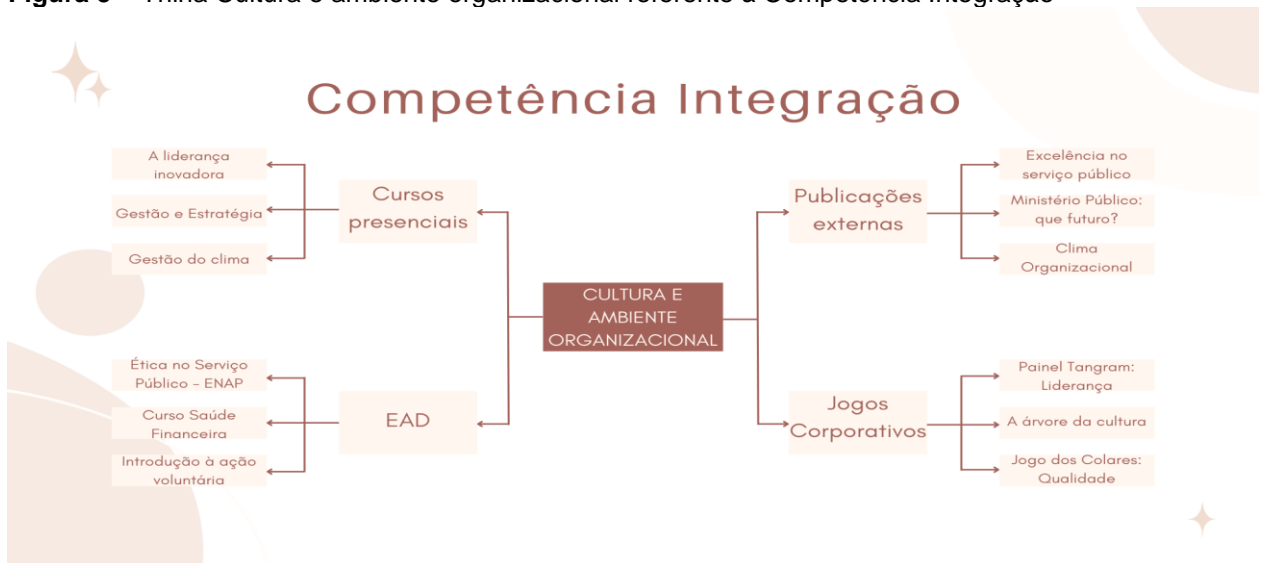
A compreensão do conceito e das características das trilhas é crucial para a escolha da metodologia que será utilizada, porém o processo de implementação demanda uma reflexão acerca de diferentes aspectos. O desenvolvimento da cultura de aprendizagem na organização, as estratégias de comunicação disponíveis e eficientes para alcançar o público-alvo, a efetivação de parceria com outras instituições para a realização de eventos e cursos, e o suporte organizacional, através de recursos orçamentários, tecnológicos e humanos, para a criação de projetos de educação corporativa que realmente cumpram seu objetivo de alinhamento estratégico são fundamentais (RODRIGUES; MELLO; RIBEIRO, 2014). Essa análise permite direcionar os esforços para resultados factíveis e programas coerentes com a realidade institucional, assim evitando o desperdício de recursos e, a partir disso, delinear os projetos de implantação. Destaca-se ainda que todas as trilhas devem possuir a mesma carga horária e demandam avaliação prévia e posterior a cada objeto de aprendizagem.

Nessa linha, Reisch (2019) elaborou um programa de desenvolvimento de competências baseado nas TA, que se inicia com a definição dos principais eixos temáticos a partir dos quais as trilhas serão estruturadas, categorização dos níveis de complexidade entre básico, intermediário e avançado, e delimitação da carga horária.

Após essa etapa, a autora escolheu as soluções de aprendizagem mais adequadas para cada trilha, considerando os recursos disponíveis, a possibilidade de colaboração com outras organizações e ações informais que se enquadravam nas demandas.

Exemplificando a gama de opções de desenvolvimento contidas em uma trilha Almeida e Britto (2015, p.97) demonstraram a decomposição da competência Integração, descrita como “interagir com pessoas, unidades e organizações, somando contribuições para atingir interesses comuns” em três trilhas, denominadas: Cultura e Ambiente Organizacional; Alinhamento Organizacional; e Alianças externas (Figura 5). As três apresentavam diversas soluções de aprendizagem, através de cursos presenciais e remotos, publicações externas e internas, jogos corporativos, filmes, vídeos e áudios instrucionais, programas de pós-graduação, oficinas e encontros, dentre outros. Essa experiência demonstra a diversidade de atividades que podem ser realizadas, além de discutir a importância do planejamento adequado e do engajamento da instituição para a viabilização dessa ferramenta.

Figura 5 – Trilha Cultura e ambiente organizacional referente à Competência Integração



Fonte: Adaptado de Almeida e Britto (2015).

Além da conceituação do design instrucional, da metodologia e definição dos objetos de aprendizagem, é preciso considerar a plataforma na qual as trilhas serão dispostas para acesso dos servidores. Dentre os Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA disponíveis, destaca-se o Moodle como opção devido ao seu uso pela Universidade Federal da Bahia. Essa ferramenta apresenta diversas funcionalidades, como “administração e gerenciamento de cursos, gerenciamento de notas dos aprendizes, gerenciamento de conteúdo como páginas Web, links para material

externo ao AVA, arquivos multimídia e gerenciamento de atividades como fórum, chat, glossário e tarefa” (RAMOS, 2016, p.22), além de suportar cursos de diversos formatos.

Por fim, a concepção de trilhas de aprendizagem para o desenvolvimento de competências no contexto do setor público é um fenômeno relativamente recente e, assim como a gestão por competências, não há uma metodologia padronizada para sua implementação (SOARES, 2015). Desse modo, a análise da experiência em outros órgãos e do referencial teórico e levantamento bibliográfico abordado é fundamental para conceber uma construção das TA de forma adequada às necessidades da instituição e dos seus servidores, buscando soluções de aprendizagem e metodologias já utilizadas. Ressalta-se que o mapeamento e as trilhas devem ser atualizados periodicamente, posto que o conhecimento e as necessidades institucionais são fatores dinâmicos e, portanto, apenas capacitar em função dos cargos não é suficiente para lidar com novas demandas.

3. MÉTODO

Este capítulo traz a construção do método utilizado para o desenvolvimento desse estudo, e apresenta o delineamento e a caracterização da pesquisa, do contexto e da população, as etapas para sua realização, os instrumentos utilizados para coleta e as técnicas para a análise dos dados.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Em relação aos objetivos esse estudo é classificado como descritivo, posto que se dispõe à “descrição das características de determinada população ou fenômeno” (GIL, 2002, p.42). Pesquisas descritivas avaliam e caracterizam dados coletados pelo pesquisador, buscando interpretar os fatos e registrar sua ocorrência, distribuição e relação com outros elementos, originando novas perspectivas (PRODANOV; FREITAS, 2013).

No âmbito da abordagem adotada, optou-se pela pesquisa qualitativa pela sua essência questionadora, na qual a busca pela compreensão dos fatores envolvidos remete a respostas e motivos que dificilmente podem ser operacionalizados ou expressos fidedignamente através de equações (MINAYO, 2002). Em relação à natureza do trabalho, define-se como aplicada devido ao seu objetivo de gerar resultados práticos relacionados à resolução de questões específicas (PRODANOV; FREITAS, 2013), conforme os objetivos definidos (Quadro 7).

Quadro 7 – Delineamento da pesquisa

Objetivo geral	Objetivos específicos	Instrumento de coleta	Técnica de análise
Desenvolver um projeto-piloto de trilhas de aprendizagem através do mapeamento de competências para os servidores técnico-administrativos da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia e o protótipo de aplicativo para disponibilização das trilhas.	Mapear as competências dos servidores técnico-administrativos da Universidade	Documentos e Roteiro de Entrevista	Análise de conteúdo
	Identificar a lacuna entre as competências necessárias e as disponíveis na Universidade	Questionário	Estatística descritiva
	Elaborar trilhas de aprendizagem para a competência mais importante, segundo os servidores	Documentos	-
	Desenvolver o protótipo de um aplicativo para disponibilizar as trilhas para os servidores	-	-

Fonte: Elaborado pela autora.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DA POPULAÇÃO

A Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia – EAUFBFA, criada em 1959, é referência em ensino, pesquisa e extensão na área de gestão, e conta com oito cursos fixos entre graduação, mestrado e doutorado, além de turmas de especialização. O instituto conta com diversos setores (Figura 6) nos quais desenvolve não apenas atividades administrativas e acadêmicas, mas firma parcerias com empresas e organizações promovendo o empreendedorismo, inovação e o intercâmbio de ideias entre o setor público e privado, e incentiva iniciativas estudantis, como a rede alumni Conecta EAUFBFA. Ademais, destaca-se a produção dos periódicos: Revista Organizações & Sociedade, Revista Interdisciplinar de Gestão Social, Revista NAU Social e a Revista Brasileira de Administração Política, demonstrando sua relevância na excelência do ensino e sua ampla contribuição para as diversas áreas das ciências sociais.

Figura 6 – Fluxograma de processos EAUFBFA



Fonte: UFBA (2022).

A população desse estudo é composta pelos servidores técnico-administrativos da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia. A escolha se deu por conveniência, tanto pela maior acessibilidade aos funcionários pela pesquisadora quanto pela necessidade expressa pelo próprio Diretor de realização de um mapeamento na Escola, e compreende os vinte e oito servidores que constam atualmente no quadro.

3.3 PERFIL DOS PARTICIPANTES

A população dos respondentes do questionário é composta pelos servidores técnico-administrativos da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia. Para compreender o perfil sociodemográfico e profissional, foi delineado um questionário com as seguintes variáveis: gênero, faixa etária, grau de escolaridade, cargo e/ou função que exerce na organização e tempo de atuação na UFBA. Dos vinte e oito (28) servidores técnico-administrativos que constam no quadro atual da Escola, oito (8) encontram-se afastados, de férias ou foram realocados para outros setores, e dos vinte (20) que encontram-se na EAUFBA, quinze (15) responderam, representando 75% da população.

Quanto ao gênero, as mulheres representam a maioria dos profissionais atuando na Escola para os cargos técnico-administrativos, sendo 64,3% dos respondentes, enquanto os homens representam 35,7%. Em relação à faixa etária, percebe-se que a maioria dos servidores encontra-se na faixa entre 41 a 50 anos (42,9%), seguido pelos servidores acima de 50 anos (35,7%) e, em menor quantidade, os que possuem entre 31 a 40 anos (21,4%). Nenhum servidor encontra-se na faixa etária entre 21 a 30 anos. Quanto ao cargo, a maioria (47%) dos servidores é formada por assistentes em administração, cargo de nível médio, seguido por cargos de ensino superior.

No que tange o grau de escolaridade, os dados demonstraram o predomínio de servidores com especialização (85,7%) e mestrado (14,3%). Apesar dos servidores da EAUFBA ocuparem, em sua maioria, cargos técnico-administrativos de nível médio ou fundamental, todos apresentam qualificação acima do exigido para o cargo. Essa distribuição corrobora com os dados disponíveis no último relatório de gestão divulgado, no qual consta um aumento de 37,4% para 42,6% dos servidores com especialização, de 10,3% para 14,9% com mestrado e 3,9% para 4,7% com doutorado, entre os anos de 2017 a 2021 (UFBA, 2019).

Sobre o tempo de atuação na UFBA, 21,4% estão há menos de 05 anos, seguido por 21,4% entre 06 – 10 anos, 21,4% entre 11 – 15 anos, 7,1% de 16 – 20 anos e 28,6% acima de 20 anos. A maioria (35,7%) atua há menos de 05 anos na função atual, seguido por 28,6% de 11 – 15 anos, 21,4% de 06 – 10 anos e 14,3% acima de 20. Esses dados compõem o perfil dos respondentes da pesquisa (Tabela 01).

Tabela 1 – Perfil dos participantes da pesquisa

Perfil dos participantes da pesquisa		
Variável	Categorias	Frequência relativa (%)
Gênero	Masculino	35,7%
	Feminino	64,3%
	Outro	0%
Faixa etária	20 – 30 anos	0%
	31 – 40 anos	21,4%
	41 – 50 anos	42,9%
	Acima de 50 anos	35,7%
Grau de escolaridade	Ensino médio	0%
	Ensino superior	0%
	Especialização	85,7%
	Mestrado	14,3%
Cargo/função	Doutorado	0%
	Auxiliar Administrativo	7%
	Assistente em Administração	47%
	Secretário	13%
	Bibliotecário	13%
Tempo de atuação na UFBA	Outros	20%
	Menos de 05 anos	21,4%
	06 – 10 anos	21,4%
	11 – 15 anos	21,4%
	16 – 20 anos	7,1%
Tempo de atuação na função atual	Acima de 20 anos	28,6%
	Menos de 05 anos	35,7%
	06 – 10 anos	21,4%
	11 – 15 anos	28,6%
	16 – 20 anos	0%
	Acima de 20 anos	14,3%

Fonte: Elaborado pela autora.

Em face dos dados expostos, percebe-se que o perfil preponderante do servidor técnico-administrativo da Escola de Administração da UFBA é majoritariamente feminino, na faixa etária acima dos 40 anos, alto grau de escolaridade, com tempo de atuação na Universidade e na função atual em sua maioria abaixo de vinte anos. Desse modo, pode-se observar servidores experientes e qualificados, que representam uma amostra condizente com o perfil etário e educacional médio do quadro atual (UFBA, 2021), além da evolução do nível de qualificação, que representa uma tendência crescente nos servidores.

3.4 ETAPAS DA PESQUISA

3.4.1 Mapeamento das Competências

Conforme o modelo de GC de Brandão e Bahry (2005) discutido no referencial teórico, as etapas do mapeamento compreendem a análise documental, realização de

entrevista e aplicação de questionário para, posteriormente, o desenvolvimento das trilhas de aprendizagem.

3.4.1.1 Pesquisa Documental

Essa etapa compreende a coleta e análise de dados secundários relevantes para a pesquisa, visando a determinação das competências organizacionais relevantes aos servidores técnico-administrativos. Os documentos institucionais foram escolhidos devido ao caráter de orientação estratégica, já que contém informações importantes para a consecução dos objetivos organizacionais. São eles: o Plano de Desenvolvimento Institucional 2018 – 2022, o Regimento Interno da Escola de Administração e o Relatório de Gestão da Escola de Administração.

A técnica utilizada foi a Análise de Conteúdo – AC. Esse método é definido por Bardin (2011, p. 38) como “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Para tal, foi realizada a categorização do texto através da diferenciação e reagrupamento dos elementos constitutivos, criando assim classificações que podem ser formadas por critérios semânticos, léxicos, expressivos e sintáticos.

Segundo Bardin (2011), a categorização adequada leva em consideração três princípios fundamentais: a exclusão mútua, na qual os elementos figuram em apenas uma categoria; a homogeneidade, que garante a uniformidade de dimensão da análise e de registro; e a pertinência, onde há adequação entre a categoria, o referencial teórico utilizado e o material analisado. Após tratamento dos resultados, da inferência e da interpretação, buscando atribuir aos dados brutos um significado válido e aprofundado que esteja além do que foi dito (CÂMARA, 2013), foram definidas as principais competências apresentadas no questionário.

3.4.1.2 Entrevista

A entrevista é um método de coleta de dados no qual a obtenção de informações ocorre através de diálogo, presencial ou remoto, entre o entrevistado e o entrevistador. Este deve apresentar domínio dos conceitos teóricos e do contexto organizacional ao conduzir a entrevista, e estar atento ao que é falado, considerando também as subjetividades e informações não verbais referentes a expressões corporais, captando a percepção do entrevistado para além do que é perguntado, através de sentimentos e reações (VERGARA, 2009).

Nessa pesquisa, a entrevista foi individual e semiestruturada, e a gravação para posterior análise foi solicitada e informada ao entrevistado através de um Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice I). O roteiro (Apêndice II), dividido em quatro blocos de perguntas, que tinham como objetivo não somente validar as competências mapeadas, mas auxiliar na compreensão do contexto organizacional, das políticas de capacitação de servidores na Universidade e orçamento disponível para essa questão, as competências organizacionais e individuais relevantes para a UFBA e os possíveis impactos das trilhas de aprendizagem.

As entrevistas contemplaram pessoas-chave da Universidade Federal da Bahia, e foram realizadas de modo remoto, via Zoom, com o gestor A, docente, doutor em Administração e diretor da EAUFBA, e presencialmente com a gestora B, servidora técnico-administrativo e diretora do Núcleo de Capacitação, respectivamente. As entrevistas foram realizadas simultaneamente à aplicação do questionário com os servidores da Escola.

A gravação foi transcrita na íntegra para avaliação dos dados, utilizando a técnica de análise de conteúdo, na qual constam três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (BARDIN, 2011). Desse modo, foi codificada e categorizada para posterior definição das competências mais relevantes, juntamente com os dados obtidos nos documentos, analisados sob a mesma técnica. Colbari (2014) salienta que a categorização criteriosa é fundamental para abranger as informações necessárias, e o recorte em unidades de análise deve seguir os objetivos do trabalho, possibilitando a compreensão dos dados encontrados em função do contexto estudado. As categorias temáticas da análise foram: capacitação, gestão por competências, competências organizacionais e trilhas de aprendizagem.

3.4.1.3 Aplicação do Questionário

As competências organizacionais mapeadas a partir da análise documental foram descritas e decompostas em competências individuais, sendo estas expressas em comportamentos passíveis de observação, associados à um critério e uma condição (BRANDÃO; BAHRY, 2005; CARBONE *et al.*, 2005; DUTRA, 2013; RAMOS *et al.*, 2016), e avaliadas através de questões fechadas em uma escala tipo *Likert*, variando de 1 – Não é importante; 2 – Pouco importante; 3 – Médio importante; 4 – Importante; 5 – Muito importante, em função da importância, e 1 – Não domino; 2 – Pouco domínio; 3 – Médio domínio; 4 – Domino; 5 – Alto domínio, em função do domínio. É válido ressaltar que as competências foram agrupadas conforme categorias definidas previamente na análise de conteúdo.

O questionário (Apêndice III), adaptado de Costa e Almeida Júnior (2013) e Brandão e Bahry (2005) foi desenvolvido utilizando a ferramenta *Google Forms*, e apresenta um formulário referente à obtenção de dados demográficos e profissionais (Apêndice IV) da amostra, e a escala para avaliação das competências mediante mensuração de importância e domínio. Sua aplicação ocorreu de maneira remota via envio para e-mail institucional de cada servidor, juntamente com a explicação do objeto do estudo e sua relevância, além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As questões foram formuladas levando em consideração as dimensões dos conceitos (Quadro 8), além dos resultados obtidos na análise documental e no mapeamento das competências, de modo a abranger os pontos mais relevantes da estratégia organizacional e o referencial teórico utilizado. As competências organizacionais foram desdobradas em competências individuais passíveis de mensuração através dos indicadores de desempenho, e estas competências individuais compuseram as questões aplicadas.

Quadro 8 – Modelo de análise

Conceitos	Dimensões	Indicadores
Competências organizacionais	Missão	Referenciais de desempenho
	Visão	
	Valores	
Competências individuais	Conhecimentos	
	Habilidades	
	Atitudes	
	Objetivos instrucionais	
Trilhas de aprendizagem	Objetos de aprendizagem	

Fonte: Elaborado pela autora.

Antes da aplicação, o questionário passou por validação semântica e pré-teste em uma pequena amostra para validação dos construtos (PASQUALI, 2009), no intuito de confirmar a clareza e entendimento das questões. Esse estudo piloto foi administrado através do e-mail institucional de catorze (14) servidores de diferentes cargos técnico-administrativos de uma Coordenação vinculada à Pro-Reitoria de Administração da UFBA, para verificar o grau de compreensão e clareza na descrição das competências (PANTOJA *et al.*, 2021), além de possibilitar um *feedback* sobre o questionário, o que possibilitou o reajuste nas descrições. A amostra apresentou diferentes respondentes em termos de grau de escolaridade, cargo, tempo de atuação e gênero, e trouxe sugestões de melhoria relacionadas a simplificação das definições e aplicabilidade da pesquisa.

Após a coleta dos dados, foi efetuada a mensuração da lacuna, utilizando a fórmula $L = I \times (5 - D)$, sendo L o grau da lacuna, I a importância da competência e D o domínio revelado pelo servidor no questionário. O número 5 representa o valor máximo da escala utilizada (CARBONE *et al.*, 2005).

3.4.2 Elaboração das Trilhas de Aprendizagem

Essa etapa compreende a definição da competência considerada como mais importante, segundo achados da pesquisa, que serviu como base para a criação das trilhas. A competência foi decomposta em objetivos instrucionais, os quais foram atendidos por dois objetos de aprendizagem cada.

A escolha dos objetos de aprendizagem levou em consideração opções gratuitas ou de baixo custo e de fácil acesso, tendo em vista as restrições orçamentárias atuais da Universidade. Após a análise das soluções educacionais relevantes para cada objetivo instrucional e a definição da carga horária, estas foram distribuídas em nove trilhas, sendo três básicas (40 horas), três intermediárias (60 horas) e três avançadas (90 horas). A representação dessas trilhas foi feita em um mapa conceitual desenvolvido no *software* Canva, assim como as *wireframes*.

Por fim, o resultado foi apresentado em formato de um protótipo de aplicativo (APP), no qual constam as opções de trilha disponíveis, a localização do servidor na sua trilha, as competências que serão desenvolvidas e sua caracterização, e as avaliações de desempenho do servidor. O *app* terá uma área específica para o servidor, na qual constará seu cargo, lotação e onde se encontra na tabela de progressão do PCCTAE, além de uma seção de perguntas e respostas (FAQ) com as principais dúvidas relacionadas e um espaço para envio de questões.

Dessa forma, ele terá acesso a todas as informações necessárias para sua capacitação em um só lugar, que será integrado ao Sistema de Gestão de Pessoas – SIGEPE, além de acompanhar sua evolução e o reflexo dessas ações no seu desempenho. A plataforma de realização dos cursos virtuais será o *Moodle*, em função da utilização dessa ferramenta pela Universidade.

3.4.3 Protótipo do Aplicativo Trilhas de Aprendizagem UFBA

O protótipo do aplicativo será disponibilizado em função dos *wireframes* de cada tela produzidos no site Canva, nos quais constam as principais finalidades sugeridas para o *app*. Segundo Reis (2007, p.146 *apud* GONZATTO; COSTA, 2011), o *wireframe* retrata “um diagrama que especifica uma página do website, e representa uma página definindo seus elementos, a hierarquia entre eles, seus agrupamentos e

suas importâncias relativas”, ou seja, pode-se dizer que ele demonstra, de forma simplificada, os conteúdos que constarão em cada tela do *software*.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta os resultados e a discussão relacionados aos dados coletados na pesquisa, e está estruturado em três seções: Competências mapeadas; Trilhas de aprendizagem; e Protótipo do aplicativo.

4.1 COMPETÊNCIAS MAPEADAS

4.1.1 Mapeamento

Após análise documental, percebe-se que apesar de não utilizar a gestão por competências como elemento norteador das políticas de gestão de pessoas na Universidade, um objetivo estratégico do PDI destaca-se por intencionar a profissionalização do servidor e o aprimoramento do seu desempenho: “Objetivo Estratégico 08 – Assegurar uma efetiva gestão estratégica de pessoas, visando à valorização do trabalhador e à qualidade dos serviços prestados”; que apresenta como uma das diretrizes estratégicas “Aprimorar a gestão dos processos de desenvolvimento e qualificação das carreiras docente e técnico-administrativa, como estratégia para valorizar o trabalhador” (UFBA, 2017, p. 110).

Nesse sentido, o último Relatório de Gestão (UFBA, 2021) aponta que quinze cursos à distância foram ofertados para os servidores técnico-administrativos como forma de capacitação, mas não há informações sobre a adequação desses cursos aos ambientes organizacionais da Universidade ou as competências necessárias para a consecução dos objetivos estratégicos. Apesar disso, o relatório sugere que 2021 foi o ano com o maior escore no Índice de Investimento em Capacitação do Corpo Técnico Administrativo – INVCAPTA desde 2011, o que representa o comprometimento da Universidade com as políticas de capacitação.

No âmbito da Escola de Administração, o Regimento Interno atribui como competências da Escola a “produção, transmissão e difusão de cultura e de conhecimentos pertinentes aos campos da Administração e Secretariado, mediante: (...) proposição, promoção e realização de programas de qualificação e atualização permanente do seu corpo docente e técnico-administrativo; promoção de programas de formação profissional e educação continuada” (UFBA, 2013, p.3). Destacam-se essas atribuições como pontos relevantes ao alinhamento estratégico entre o Plano de Desenvolvimento Institucional 2018 – 2022 e a Escola de Administração no que

tange o desenvolvimento profissional do servidor e a gestão estratégica de pessoas na Instituição.

A partir da análise do PDI, a missão, visão e valores foram desdobrados em competências organizacionais (Quadro 9) essenciais, ou seja, “aquelas que representam atributos de caráter distintivo” e básicas, “aquelas que representam atributos necessários ao funcionamento da organização, mas não distintivos em relação à concorrência” (NISEMBAUM, 2000 apud CARBONE *et al.*, 2005, p. 49).

Quadro 9 – PDI e as competências organizacionais

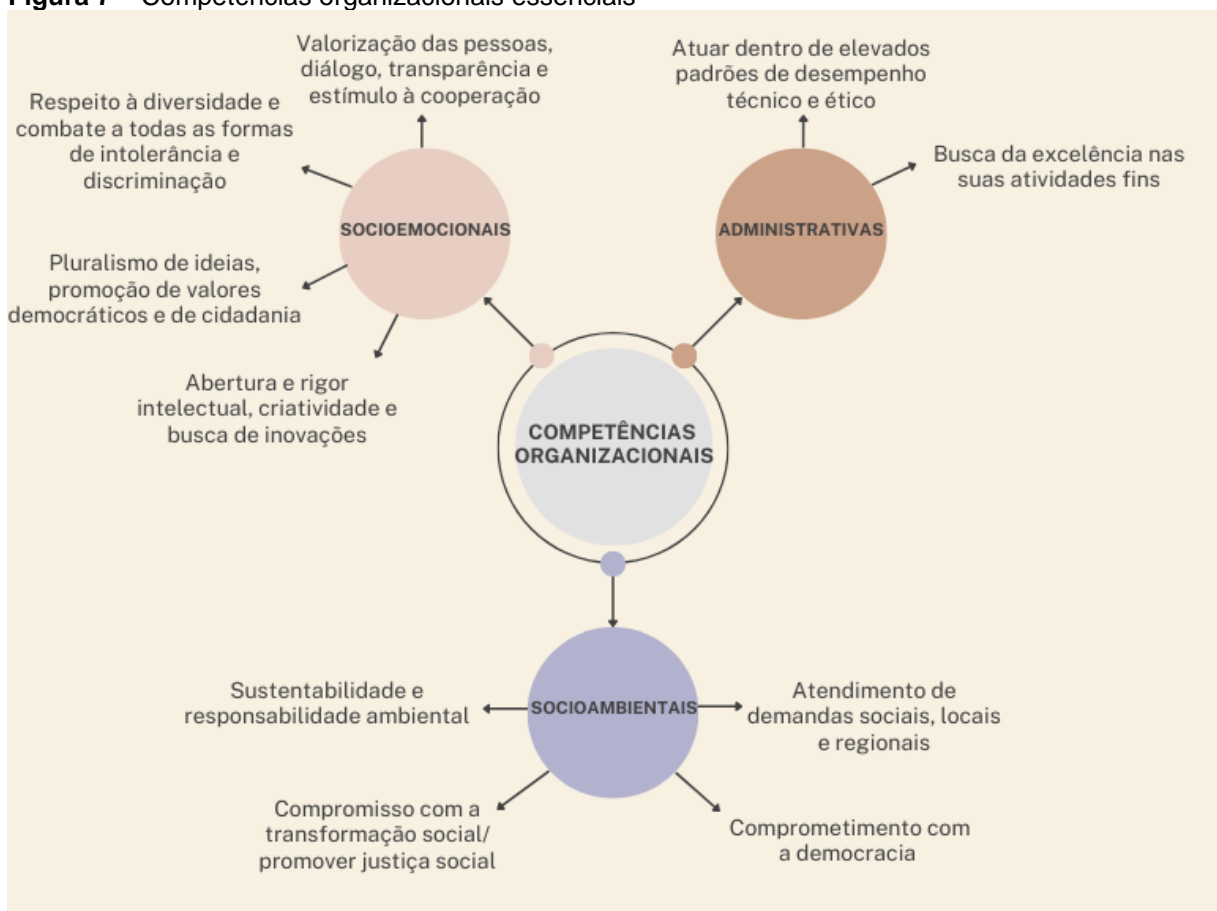
Plano de Desenvolvimento Institucional		
Planejamento estratégico	Competências	
	Organizacionais básicas	Organizacionais essenciais
Missão	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir e disseminar ciência, tecnologia, arte e cultura 	<ul style="list-style-type: none"> • Atuar dentro de elevados padrões de desempenho técnico e ético • Comprometimento com a democracia • Promover justiça social
Visão	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento social da excelência da formação • Governança e gestão que possibilite condições para o contínuo desenvolvimento científico, tecnológico, artístico e cultural • Crescente inserção internacional 	<ul style="list-style-type: none"> • Atendimento de demandas sociais, locais e regionais
Valores	<ul style="list-style-type: none"> • Respeito à história e tradição e abertura para a contemporaneidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Busca da excelência nas suas atividades fins • Respeito à diversidade e combate a todas as formas de intolerância e discriminação • Abertura e rigor intelectual, criatividade e busca de inovações • Valorização das pessoas, diálogo, transparência e estímulo à cooperação • Pluralismo de ideias, promoção de valores democráticos e de cidadania • Compromisso com a transformação social • Sustentabilidade e responsabilidade ambiental

Fonte: Elaborado pela autora.

Os documentos utilizados foram recortados em temas na codificação (BARDIN, 2011), os quais geraram as categorias utilizadas para a distribuição das

competências. Por representarem as características mais específicas relacionadas à instituição, as competências organizacionais essenciais foram escolhidas para compor o mapeamento. As categorias representam os principais elementos norteadores para o alcance dos objetivos estratégicos, e contemplam não somente as atribuições laborais relacionadas a cada cargo, mas ao compromisso social com o corpo discente e a sociedade em geral e com o meio ambiente. Dessa forma, foram definidos três eixos estruturantes (Figura 7) nos quais as competências organizacionais foram agrupadas: administrativas; socioemocionais; e socioambientais.

Figura 7 – Competências organizacionais essenciais



Fonte: Elaborado pela autora.

A articulação dos recursos e potencialidades de cada pessoa possibilita o aumento da competitividade das organizações, criando inter-relações únicas que podem aprimorar o desempenho individual e coletivo (KNAPIK; FERNANDES; SALES, 2020). Assim, para cada competência organizacional mapeada, foram definidas competências individuais relacionadas que, quando desenvolvidas adequadamente e em sinergia, dão suporte para a concretização dos objetivos da

instituição. No total, foram descritas dez competências organizacionais e doze individuais (Quadro 10) relevantes para o seu desenvolvimento, conforme sugestão de Dutra (2013), que pontua a importância da limitação da quantidade de competências, tendo em vista a capacidade do órgão de planejar e executar as ações de capacitação. Dessas competências individuais, quatro são referentes ao eixo administrativo, quatro ao eixo socioemocional e quatro relativas ao eixo socioambiental, abrangendo as principais necessidades institucionais.

Quadro 10 – Matriz de competências

Matriz de Competências		
Eixos estruturantes	Competências organizacionais essenciais	Competências individuais
Competências administrativas	Atuar dentro de elevados padrões de desempenho técnico e ético	Visão sistêmica Domínio da língua portuguesa e técnicas de redação Orientação para resultados
	Busca da excelência nas suas atividades fins	Execução de serviços de apoio nas diferentes áreas administrativas
Competências socioemocionais	Valorização das pessoas, diálogo, transparência e estímulo à cooperação	Liderança Inteligência emocional
	Respeito à diversidade e combate a todas as formas de intolerância e discriminação	Relacionamento Interpessoal
	Pluralismo de ideias, promoção de valores democráticos e de cidadania	
	Abertura e rigor intelectual, criatividade e busca de inovações	Criatividade, inovação e empreendedorismo
Competências socioambientais	Sustentabilidade e responsabilidade ambiental	Gestão socioambiental Orientação para a saúde, segurança e meio ambiente
		Responsabilidade e Postura Ética
	Compromisso com a transformação social/ promover justiça social	
	Comprometimento com a democracia	Gestão Acadêmica e planejamento organizacional
	Atendimento de demandas sociais, locais e regionais	

Fonte: Elaborado pela autora.

As competências individuais mapeadas tem como objetivo desenvolver o servidor em diferentes esferas, como compreender seu papel na universidade e os principais processos realizados nela, lidar com as diferenças no ambiente de trabalho de forma empática e respeitosa, aprender a redigir documentos institucionais com a linguagem correta, apresentar um comportamento ético, gerir os recursos materiais

com eficiência e sem desperdícios, apresentar ideias e buscar novas formas de realizar as atividades com qualidade, gerir conflitos, dentre outros.

Espera-se que essas competências sejam renovadas conforme as necessidades e mudanças externas e internas surjam, para que contemplem continuamente as demandas da Universidade e reflitam as diretrizes propostas pelo PDI, tendo em vista que ele representa:

Um documento por meio do qual podemos visar ao consenso de valores e projetos e ao aprofundamento de nossa sociabilidade, à melhoria das nossas condições de trabalho e da qualidade das relações interpessoais, ao aperfeiçoamento de nossa gestão, de nossos sistemas e tecnologias, ao combate de quaisquer manifestações de autoritarismo ou discriminação e à produção de efetivas condições para a verdadeira inclusão (UFBA, 2017).

A relação entre as competências individuais e os indicadores utilizados na avaliação de desempenho (Quadro 11) demonstra o alinhamento entre as competências mapeadas e o que a Universidade espera do servidor. A gestão por competências assemelha-se à gestão do desempenho ao propor que a performance individual pode ser aprimorada através de recursos, influenciando dessa forma o desenvolvimento da organização como um todo, de modo a interligar os subsistemas de gestão de pessoas à estratégia organizacional, além de utilizarem indicadores que mensuram comportamentos passíveis de observação para avaliação do servidor. Assim, é possível observar a complementaridade entre as duas ferramentas e, ao integrar esses conceitos, aperfeiçoar os processos relacionados à implementação, acompanhamento e avaliação das políticas de capacitação (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001).

Quadro 11 – Indicadores de desempenho X Competências individuais

Indicadores de desempenho	Competências individuais
Adaptabilidade a mudanças	Inteligência emocional
Alcance dos resultados	Orientação para resultados
Atendimento ao público	Relacionamento Interpessoal
Capacidade de solucionar problemas	Liderança
Comportamento ético	Responsabilidade e Postura Ética
Compreensão das funções, responsabilidades e metas	Visão sistêmica/ Orientação para a saúde, segurança e meio ambiente
Comunicação verbal	Domínio da língua portuguesa e técnicas de redação
Domínio das ferramentas de trabalho	Execução de serviços de apoio nas diferentes áreas administrativas
Interesse em capacitar-se profissionalmente	Criatividade, inovação e empreendedorismo
Qualidade do trabalho	Gestão Acadêmica e planejamento organizacional
Relacionamento interpessoal/Trabalho em equipe	Relacionamento Interpessoal
Utilização racional de recursos	Gestão socioambiental

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se que as competências individuais propostas estão em consonância com os indicadores utilizados na avaliação de desempenho do servidor da Universidade, o que ratifica a aderência da matriz à estratégia organizacional. A operacionalização dessas competências e o compartilhamento dos conhecimentos, habilidades e atitudes entre as equipes de trabalho possibilitam a concretização das diretrizes e metas propostas no PDI, além de favorecer o aumento do desempenho individual e coletivo (PUENTE-PALACIOS; BRITO, 2017).

A avaliação desses indicadores a cada dezoito meses, conforme realizado pela UFBA, permite analisar o impacto das trilhas de aprendizagem no desenvolvimento das competências e na performance individual, além de servir como referência para os próximos diagnósticos e ciclos de mapeamento.

As competências mapeadas tem como objetivo orientar políticas de capacitação do servidor, mas não representam um rol exaustivo, e devem ser atualizadas periodicamente conforme surjam novas demandas. A participação dos servidores e pessoas-chave da Instituição nesse processo é essencial para compreender as reais necessidades e buscar cursos, treinamentos e outras ações com o intuito de qualificar o corpo técnico-administrativo em função das exigências institucionais e dos objetivos profissionais dos funcionários.

Espera-se a partir desse mapeamento a criação de um precedente no que tange ao comprometimento dos gestores em determinar as competências relevantes nas suas respectivas unidades, tendo em vista a multiplicidade de atividades realizadas na Universidade e as especificidades de cada uma, e o engajamento dos servidores nesse processo de autodesenvolvimento e qualificação.

4.1.2 Descrição das competências

As competências foram definidas baseando-se não somente no caráter técnico relacionado as atividades de ensino, pesquisa e extensão, mas também nos aspectos sociais e ambientais que são indissociáveis ao perfil vanguardista e ao viés sustentável das instituições federais de ensino superior, que são destacados na própria estratégia organizacional. A análise documental permitiu a compreensão do que é necessário para a realização das atividades e do que é esperado dos servidores, em termos de responsabilidades e entrega e, a partir disso, foi possível definir quais competências se enquadram nas necessidades institucionais e devem ser priorizadas.

A próxima etapa consistiu em descrevê-las de modo que os objetos de aprendizagem fossem condizentes com o resultado esperado para cada competência.

Para a descrição, foram definidos os comportamentos (Verbo + Objeto da ação) esperados, critérios que apresentam uma “qualidade considerada satisfatória, em termos de velocidade, qualidade, quantidade, prazo, periodicidade e exatidão” e condições que determinam “instrumentos, equipamentos, procedimentos, métodos, técnicas relacionados à cada competência” (RAMOS *et al.*, 2016, p. 25).

Nesse sentido, outros parâmetros também foram utilizados para criar as descrições, como evitar expressões puramente técnicas, prolixas, abstratas, repetitivas, ambíguas e irrelevantes, de modo que o servidor conseguisse compreender o desempenho esperado a partir do desenvolvimento de cada competência (BRANDÃO; BAHRY, 2005; RAMOS *et al.*, 2016), além de utilizar documentos técnicos como referenciais de cada ação. Também devem ser evitados verbos que representem ideias genéricas ou possam ser interpretados de diferentes formas dificultando a compreensão do servidor, como ter fé, internalizar, sensibilizar e apreciar (BRASIL, 2010). O resultado final dessa etapa de descrição é apresentado a seguir.

1. Competências administrativas

Apresentam caráter técnico e estão relacionadas à execução de atividades institucionais (Figura 8).

Figura 8 – Competências administrativas



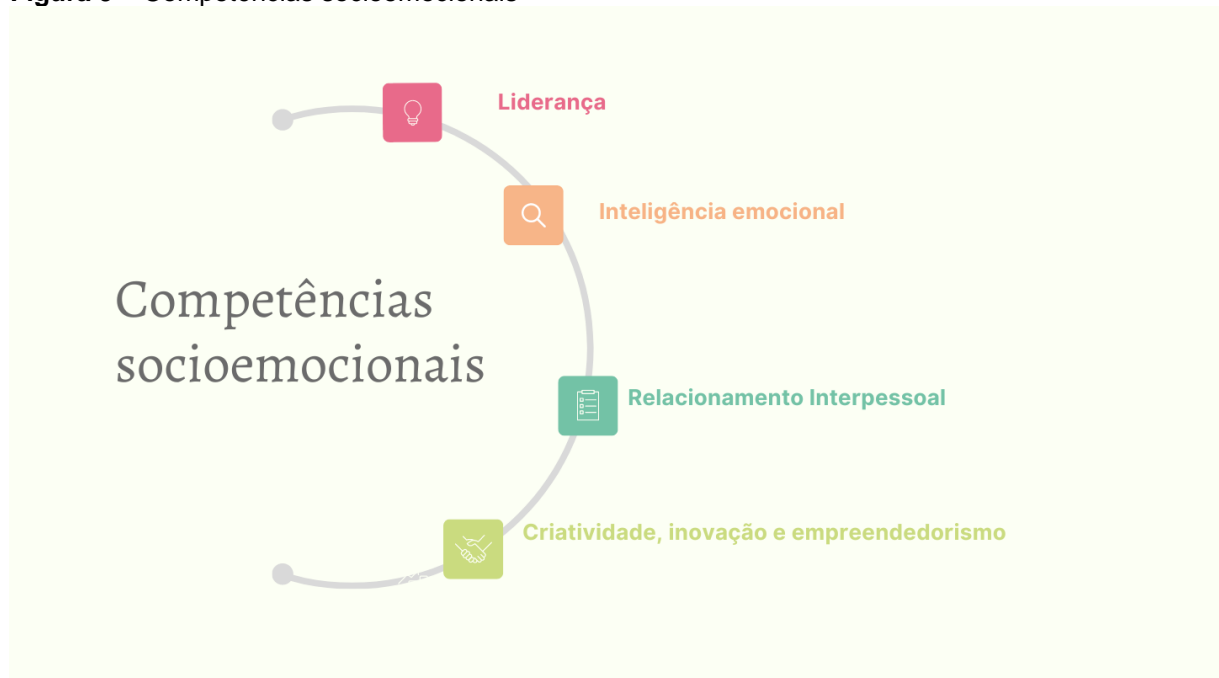
Fonte: Elaborado pela autora.

- a) Visão sistêmica - conhecer a missão, visão e valores, além dos macroprocessos de trabalho, da Universidade, considerando não somente as orientações documentais, mas também a cultura organizacional, tendo como base o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição
- b) Domínio da língua portuguesa e técnicas de redação - utilizar as regras de escrita da língua portuguesa, redigindo documentos com linguagem formal e sem erros ortográficos, seguindo o Manual de Redação Oficial da República
- c) Orientação para resultados - estabelecer planos de ação para o alcance dos resultados com base nas metas e objetivos descritos no planejamento estratégico, utilizando indicadores de desempenho para posterior avaliação
- d) Execução de serviços de apoio nas diferentes áreas administrativas - executar diferentes atividades de apoio com eficiência e qualidade, utilizando os recursos materiais e digitais disponíveis

2. Competências socioemocionais

Relacionam-se com o desenvolvimento pessoal, o trabalho em equipe e as relações humanas no ambiente de trabalho (Figura 9).

Figura 9 – Competências socioemocionais



Fonte: Elaborado pela autora.

- a) Liderança - Gerir equipes e processos de maneira proativa, imparcial, engajadora e flexível, em consonância com a missão, visão e valores da instituição.

- b) Inteligência emocional - Atuar frente a diferentes situações com equilíbrio emocional, resiliência e autorresponsabilidade, visando lidar com as adversidades de modo assertivo.
- c) Relacionamento Interpessoal - relacionar-se com os colegas, promovendo o diálogo de modo cordial e educado, respeitando a diversidade e a pluralidade de ideias.
- d) Criatividade, inovação e empreendedorismo - apresentar perspectivas, ideias e tecnologias, de forma original e inovadora, criando soluções e novas metodologias para a melhoria na execução dos processos de trabalho.

3. Competências socioambientais

Representam as competências direcionadas à transformação social, suporte ao corpo discente, desenvolvimento sustentável e políticas de saúde e segurança para o servidor (Figura 10).

Figura 10 – Competências socioambientais



Fonte: Elaborado pela autora.

- e) Gestão socioambiental - implementar medidas voltadas para a sustentabilidade, visando a redução do impacto ambiental gerado pelas atividades da instituição, conforme orientações da Agenda Ambiental da Administração Pública (A3P).
- f) Orientação para a saúde, segurança e meio ambiente - participar de iniciativas que promovam conhecimento sobre saúde, segurança e meio ambiente, mobilizando

esforços individuais e coletivos para potencializar a qualidade de vida no trabalho, utilizando as ferramentas disponibilizadas pela instituição.

g) Responsabilidade e Postura Ética – orientar-se por valores éticos, com responsabilidade, integridade e transparência, conforme o Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal.

h) Gestão Acadêmica e planejamento organizacional - gerenciar o planejamento organizacional e as atividades, atendendo as demandas acadêmicas com celeridade e eficiência, de acordo com as orientações institucionais do Núcleo de Apoio à Gestão Acadêmica (NAGA) e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

4.1.3 Entrevistas

O Regimento da Escola de Administração divide a estrutura organizacional em: Congregação; Diretoria; Colegiados; Departamento; Núcleo de Extensão e Órgãos Executivos (UFBA, 2013). Segundo o gestor A, os diferentes órgãos atuam em função das atividades de ensino, pesquisa e extensão, além da produção de periódicos, parcerias com o setor público e privado, e a realização de programas de intercâmbio, eventos, cursos, projetos, dentre outras atividades. Desse modo, ao abranger uma ampla gama de atribuições, é necessário desenvolver diferentes conhecimentos, habilidades e atitudes através de ações de capacitação para a realização do trabalho de maneira célere, eficiente e sustentável.

A política de capacitação da UFBA, conforme o Plano Anual de Capacitação vigente redigido em 2019, prevê “programas permanentes de Raça, Gênero e Diversidade, Inclusão e Acessibilidade, Formação Pedagógica para Docentes, Saúde, Gestores, Preparação para Pós-graduação” (UFBA, 2019), além de cursos de especialização em gestão de pessoas e mestrados profissionais. Como forma de incentivo, o servidor técnico-administrativo deve cumprir uma carga horária determinada de cursos a cada interstício de um ano e meio para evoluir pelos quatro níveis de progressão por capacitação e receber um aumento percentual no seu vencimento. Porém, após o último nível, com a ausência de incentivos financeiros, poucos servidores seguem se atualizando para aprimorar seu desempenho.

Conforme o gestor A, também existe uma carência de ações de capacitação, tendo em vista que por muito tempo o orçamento relativo a essa questão era devolvido por não ser executado. Ainda segundo o gestor, essas ações não são vistas como prioridade, sendo essa uma das principais razões relacionadas à insuficiência dessas políticas, além da falta de recursos com essa destinação e a própria cultura

organizacional, o que corrobora com a análise de Teixeira Filho e colaboradores (2017) sobre o modelo de capacitação da Universidade Federal da Bahia, que apontou também a falta de estímulo dos gestores à participação dos TAE em cursos e eventos, a pequena quantidade de cursos voltados para as atividades institucionais, além da falta de diretrizes específicas e a desconexão entre essas políticas e a avaliação de desempenho.

Entretanto, a gestora B aponta que apesar da redução orçamentária em torno de 20% do valor para ações de capacitação ao longo dos últimos quatro anos, o maior obstáculo atualmente é a adesão dos servidores. A demanda dos cursos é enviada pelos gestores a partir da planilha do PDP, avaliada pelo setor responsável em função das necessidades e da quantidade de pessoas interessadas, e então ofertados os cursos, mas frequentemente o servidor não comparece e/ou não conclui o curso. Assim, gera prejuízo para o setor de capacitação, devido à perda dos recursos investidos e para o funcionário, que não desenvolve as competências necessárias para o seu trabalho.

Ainda segundo a gestora, o método de coleta dessas informações através da planilha, conforme solicitado pelo governo, gera muitas dúvidas e pode dificultar a compreensão dos servidores, tendo em vista que devem preenchê-la com as competências que consideram importantes para desenvolver, mas não há em nenhum local a descrição dessas competências que seriam úteis no seu cotidiano. Ela destaca que é consenso entre os servidores de IFES, segundo relatos de um grupo específico de gestores no Whatsapp do qual faz parte, que o PDP é pensado para órgãos que atuam apenas com um trabalho específico, como INSS ou Receita Federal, e não para as universidades. Desse modo, não contempla as peculiaridades dessas instituições e não leva em consideração que poucas atualmente aderiram efetivamente à gestão por competências, e por isso não representa um instrumento eficaz para a definição de ações de capacitação, demandando ajustes no preenchimento.

Em relação as expectativas sobre o mapeamento realizado na Escola, o gestor A mencionou a criação de um programa de formação que sensibilizasse o servidor em relação ao impacto do seu trabalho para a Universidade:

“A minha expectativa seria ter um programa de formação que contribuísse com as relações interpessoais, porque isso no final das contas é o que é mais fundamental, que motivasse o servidor, e que fizesse com que o servidor compreendesse a importância do seu trabalho, a dimensão, e aumentasse com isso o compromisso organizacional né, o compromisso público, o

compromisso com nossos clientes principais, que são os estudantes” (trecho da entrevista com o gestor A).

A gestora B pontua que a Universidade não aderiu à gestão por competências e não realizou o mapeamento das competências dos servidores, o que dificulta a compreensão das reais necessidades de capacitação na instituição. A falta de coordenação entre os setores e o núcleo de capacitação, posto que muitos não devolvem as planilhas do PDP preenchidas, também é um empecilho para a escolha das ações e políticas a serem desenvolvidas. O núcleo oferta cursos institucionais obrigatórios, além de cursos relevantes para todos dos servidores, como redação oficial e libras, mas sem o dimensionamento real das necessidades é difícil qualificar o servidor em função dos objetivos estratégicos e das suas aspirações pessoais.

Ainda segundo a gestora B, a união de esforços entre os gestores de cada setor e o núcleo de capacitação é essencial para garantir a participação dos servidores nos cursos, tanto pelo incentivo quanto pela liberação para a realização dos mesmos

“Então seria válido ser o representante da unidade em reunião com os servidores, depois o chefe de unidade dizendo se realmente aquele curso é importante e depois mandar para a gente ter conhecimento daquilo ali e tentar fazer o curso de acordo com essa validação (Trecho da entrevista com a gestora B).

O dimensionamento das reais necessidades e definição dos cursos deve considerar o diagnóstico realizado pelos órgãos de gestão de pessoas, a avaliação dos gestores em relação aos setores que chefiam e as atividades que são realizadas e a opinião dos servidores, de acordo com suas vivências e conhecimento teórico e empírico, promovendo assim uma integração dos esforços direcionados para o desenvolvimento de pessoal e uma análise mais completa e aprofundada sobre as políticas relevantes de capacitação. Ademais, para que o servidor compreenda seu papel dentro da organização, o que é esperado do seu trabalho e quais são as ferramentas necessárias para o seu desenvolvimento, é fundamental o foco da instituição na gestão estratégica de pessoas, visando desenvolver para a realização das atividades com qualidade, engajamento e eficiência. Nesse sentido, a gestão por competências possibilita a valorização do servidor e do seu *input* para a organização, buscando desenvolver seus talentos e potencialidades, de modo a gerar satisfação pessoal e profissional e aprimorar seu desempenho.

Destaca-se que um desempenho competente envolve não somente obter o conhecimento ou possuir determinada competência, mas mobilizá-la no contexto organizacional ou, na ausência do know-how específico, recorrer à quem tenha capacidade de orientação, de modo a criar uma rede de colaboração (ZARIFIAN,

1999). Conforme citado pelo gestor A, pode-se reconhecer esse desempenho através da dedicação do servidor, mesmo que este apresente dificuldades, mas que esteja em busca da superação, do crescimento e do amadurecimento que proporcionem a melhoria contínua do seu trabalho, corroborando com a proposição de Dutra (2001), na qual o servidor expressa suas competências através do que entrega para a organização.

Quando perguntados sobre a inclusão de alguma competência que não consta no mapeamento realizado, o gestor A sugeriu Gestão de Projetos e Letramento Digital, enquanto a gestora B sugeriu a adição de Gestão de Riscos, e todas estão em concordância com o proposto pelo PDI na estratégia organizacional. Sugere-se incluí-las no próximo ciclo de mapeamento de competências, tendo em vista que o questionário já havia sido aplicado quando as entrevistas foram realizadas. No âmbito tecnológico, a Escola Nacional de Administração Pública classificou a “Mentalidade Digital” como uma competência transversal de um setor público de alto desempenho, descrita como “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” (ENAP, 2021, p. 9).

Nesse sentido, a gestora B sinalizou que o próprio governo indicou a necessidade de ofertar cursos nesse tópico para os servidores, o que reitera a importância dessa competência atualmente, especialmente em função do trabalho remoto que foi implementado de maneira imediata e sem o preparo adequado na Universidade devido à pandemia de COVID-19. A reorganização de rotinas administrativas, as novas demandas relacionadas ao uso de tecnologias para a realização das atividades, a ausência de convívio presencial e os problemas de saúde física e mental relacionados à pandemia também demandaram o desenvolvimento de novas competências digitais e socioemocionais para o corpo técnico-administrativo e docente das IFES (BERNARDES *et al.*, 2021).

No que tange as competências já descritas, o gestor A citou “Responsabilidade e postura ética” como a mais importante

“Me interessa primeiro é o seu compromisso com a coisa pública, é o fazer ético, é o compromisso com o seu local de trabalho, com a sua comunidade. Então se você tem um fazer ético, todas as outras coisas a gente resolve. Os conhecimentos a gente ajuda, contribui no processo de desenvolvimento, se você tem uma determinada fragilidade, comete erros, que esses erros vão parar como aprendizado” (trecho da entrevista com o gestor A).

Questionado sobre os ganhos com a implementação das trilhas de aprendizagem, o gestor A enumerou “maior efetividade e qualidade do trabalho”, “melhor compreensão da sua responsabilidade”, “melhor compreensão do funcionamento da universidade” e “melhor relação com os seus pares” como principais vantagens, sugerindo ainda a expansão do programa para docentes e colaboradores terceirizados, além de um programa de formação específico para gestores. Nessa perspectiva, Freitas e Brandão (2005) apontam que, para além do impacto gerado nas atividades, o modo de aprendizagem individualizado das trilhas, que considera a experiência e conhecimento prévios do servidor, permite um crescimento profissional simultaneamente à satisfação pessoal e à vivência de novas experiências laborais.

O Relatório de Gestão 2021 aponta o desenvolvimento de Trilhas Formativas, definidas como “itinerários teórico-práticos sobre Educação, disponibilizados em conteúdo multimídia, cujo formato oportuniza diferentes e individualizados percursos de formação continuada” (UFBA, 2021, p.5) para docentes e servidores técnico-administrativos, compostas por sete cursos online abertos (MOOC): Ambiente Virtual de Aprendizagem: Outro Cotidiano, Docência Online, Práticas Pedagógicas na Educação Online, O Moodle e suas Potencialidades, Mídias Digitais e Educação Online, Avaliação da Aprendizagem, Trilhas Formativas. Apesar de representar um avanço no uso de trilhas de aprendizagem na Universidade, o foco desse programa é educação, o que restringe o público-alvo para os que atuam especificamente com esse tema, além de apresentar como objetos de aprendizagem apenas cursos online.

Segundo a gestora B, a UFBA ofertará trilhas de aprendizagem na forma de um programa para gestores com oito módulos em 2023, que vai contar com diversas atividades, cursos, encontros e palestras, e representa um avanço em relação à gestão por competências e políticas de capacitação na Universidade. Apesar de não existir previsão para a implementação de trilhas para os servidores em geral, a gestora pontua que há possibilidade de participação no programa, caso haja interesse em ocupar cargos de gestão

Qualquer pessoa hoje, tanto técnico quanto docente, ele pode ir para um cargo de gestão da universidade, pode ser convidado. Se ele tem essa intenção, ele já pode fazer alguns desses cursos. Alguns cursos vão ser para quem já é no momento gestor, alguma palestra específica, e os outros, vários outros, vão ser para quem também tem interesse em ser um gestor da UFBA em algum momento. Então a gente tá preparando os atuais e possíveis gestores também (Trecho da entrevista com a gestora B).

Os diferentes recursos educacionais utilizados nas trilhas possibilitam um aprendizado com autonomia e flexibilidade, incluindo até mesmo o contexto social

como ambiente para o autodesenvolvimento e, desse modo, podem aumentar o comprometimento do servidor com sua evolução profissional. Para tanto, é necessário suporte organizacional e sensibilização da alta gestão visando proporcionar essa multiplicidade de objetos de aprendizagem, que destinam-se a atender os objetivos estratégicos da instituição e o aprimoramento pessoal. Por fim, ao mapear as competências e investir em ações de capacitação direcionadas as reais necessidades da instituição, racionalizam-se os recursos orçamentários ao atender as demandas reais de TD&E (FREITAS; BRANDÃO, 2006; CHAGAS; COSTA; RIBEIRO, 2019).

Nesse contexto, o aplicativo Trilhas de Aprendizagem UFBA se insere como uma ferramenta de gestão para o acompanhamento individual relacionado as competências necessárias e suas respectivas descrições, as trilhas disponíveis para os servidores e as avaliações de desempenho. Assim, o servidor pode analisar sua evolução e compreender as aptidões relevantes para o seu trabalho. O entrevistado A ressaltou que o aplicativo serviria como um mapa para o servidor, e apontou a necessidade de comunicação com o Núcleo de Capacitação para uma avaliação da possibilidade de desenvolvimento do *app*.

4.1.4 Cálculo da lacuna de competências

Os servidores responderam ao questionário indicando a importância de cada competência, na sua visão, e o seu grau de domínio, a partir da leitura da descrição de cada uma. Desse modo, pode-se compreender as competências consideradas como mais importantes para o desenvolvimento de suas atividades e calcular a lacuna entre as competências necessárias e as disponíveis na Escola, além de avaliar a percepção dos servidores acerca do tema.

Para o cálculo da lacuna (Tabela 2), utilizou-se a fórmula $L = I \times (5 - D)$, na qual L representa a lacuna, I representa a importância e D o domínio (BRANDÃO, 2012). O número 5 é utilizado por representar o valor máximo na escala tipo *likert* utilizada, considerando-se como baixa a lacuna com valor de inferior a 3, média como valor igual a 3 e alta com valor acima de 5. Na tabela, as competências estão representadas pelas cores azul (administrativas), rosa (socioambientais) e verde (socioemocionais). As competências que apresentaram os maiores gaps foram “Orientação para resultados”, “orientação para a saúde, segurança e meio ambiente”, enquanto “Responsabilidade e postura ética” obteve o menor valor. Destaca-se o questionário apresenta a autoavaliação, portanto reflete apenas a visão dos servidores sobre seu desempenho e suas limitações.

Tabela 2 – Mapeamento das competências e cálculo da lacuna

Competências individuais	Média		Lacuna
	Importância	Domínio	
Orientação para resultados	4,3	3,5	6,45
Orientação para a saúde, segurança e meio ambiente	4,5	3,6	6,3
Gestão Acadêmica e planejamento organizacional	4,3	3,7	5,59
Visão sistêmica	4,6	3,8	5,52
Gestão socioambiental	4,5	3,8	5,4
Criatividade, inovação e empreendedorismo	4,6	3,9	5,06
Liderança	4,3	3,9	4,73
Inteligência emocional	4,7	4	4,7
Domínio da língua portuguesa e técnicas de redação	4,6	4,1	4,14
Execução de serviços de apoio nas diferentes áreas administrativas	4,3	4,1	3,87
Relacionamento Interpessoal	4,8	4,5	2,4
Responsabilidade e Postura Ética	4,7	4,5	2,35

Fonte: Elaborada pela autora.

A competência considerada como mais importante foi “Relacionamento Interpessoal”, sendo esta última a escolhida para a construção das trilhas, considerando que a UFBA ainda não aderiu à gestão por competências e, portanto, não capacita em função das competências, e que o projeto-piloto desse estudo tem como objetivo demonstrar o potencial das TA como ferramenta de capacitação. Apesar disso, esse cálculo é importante para orientar a escolha de futuras ações de desenvolvimento de pessoal na Escola de Administração.

Ressalta-se que poucas competências apresentam alto *gap*, o que pode indicar o reflexo do alto nível de qualificação e tempo de experiência dos servidores, conforme achados da pesquisa. Entretanto, os ciclos de mapeamento devem ser realizados periodicamente já que competências emergentes podem surgir e apresentar maiores lacunas, demandando novas soluções e estratégias de aprendizagem.

4.2 TRILHAS DE APRENDIZAGEM

As trilhas foram divididas entre básicas (40h), intermediárias (60h) e avançadas (90h), que incluem diferentes objetos de aprendizagem, desse modo, é possível abranger os conhecimentos prévios e a bagagem profissional de cada pessoa, definindo diferentes opções de modo flexível e individualizado. As trilhas básicas trazem objetos com carga horária reduzida e de menor complexidade, enquanto as trilhas médias introduzem opções mais aprofundadas, seguidas pelas trilhas avançadas, nas quais constam os cursos de maior carga horária e objetos que demandam maior dedicação.

Para a competência Relacionamento Interpessoal, foram definidos diferentes os seguintes objetivos instrucionais: Atender bem ao público e Prevenir o assédio moral (trilha básica); Incentivar o autoconhecimento e Gerir conflitos (trilha intermediária); Promover a acessibilidade e Desenvolver a inteligência emocional (trilha avançada). A definição das oportunidades de aprendizagem levou em consideração as restrições orçamentárias impostas à Universidade e, portanto, os objetos escolhidos, em sua maioria, são gratuitos ou de baixo custo e estão disponíveis na internet com livre acesso, mesclando opções virtuais e presenciais.

Assim, as trilhas apresentam cursos online disponibilizados pela Escola Nacional de Administração Pública, Fundação Bradesco e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT), enquanto os cursos presenciais da UFBA estão previstos no planejamento do Núcleo de Capacitação para 2023. As palestras, *webinars* e audiolivros estão presentes no Youtube, os filmes constam nas principais plataformas de *streamings*, e os livros podem ser adquiridos em formato PDF para *download*. Os artigos podem ser encontrados no site da Secretaria de Planejamento e Gestão de Minas Gerais e as cartilhas podem ser encontradas nos sites dos respectivos órgãos.

A discussão dos casos de ensino demanda a anuência da chefia imediata para reunião entre os servidores que estão na mesma trilha, e devem ser realizadas ao longo de um determinado período de tempo por semana no setor de trabalho. Estes casos constam nas casotecas da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e da Universidade de Brasília (UNB), além da Biblioteca Digital da ENAP. O trabalho comunitário será realizado mediante contato do NUCAP com a instituição TETO para a modalidade Voluntariado Pontual, na qual o servidor poderá escolher a atividade para realizar de acordo com sua disponibilidade de tempo e suas habilidades.

Não é obrigatório percorrer a mesma trilha do início ao fim, mas é preciso escolher objetos de aprendizagem que tenham os mesmos objetivos instrucionais. O servidor poderá escolher uma trilha de cada dentre as básicas, intermediárias e avançadas. Os objetos ficarão disponíveis no *Moodle*, dessa forma podem ser aproveitadas pelos servidores mesmo que não constem na trilha que estejam navegando. É necessário completar a carga horária prevista para os cursos, com apresentação do certificado de conclusão, e a avaliação será realizada ao final da trilha, após o servidor completar os módulos básico, intermediário e avançado.

Os objetos de aprendizagem foram distribuídos pelas trilhas levando em consideração a modalidade de aprendizagem, a carga horária, e os objetivos instrucionais designados (COSTA; RAMOS, 2018). No que tange o cronograma de navegação, o prazo para o término da trilha é de dezoito meses para coincidir com a avaliação de desempenho do servidor, de modo que seja possível avaliar seu impacto no desenvolvimento das competências. Quanto a ordem para percorrer os elementos educativos, cabe ao servidor escolher a forma que mais se adeque à sua realidade sem comprometimento da carga horária estabelecida. O *feedback* ao final de cada ciclo é fundamental para corrigir erros e criar um mapa de oportunidades de aprendizado.

4.2.1 Trilhas de aprendizagem

4.2.1.1 Representação gráfica

a) Trilha Básica (01)

As trilhas básicas apresentam diferentes objetos de aprendizagem relativos aos objetivos instrucionais: Atender bem ao público e Prevenir o assédio moral (Figura 11).

Figura 11 – Trilha 01

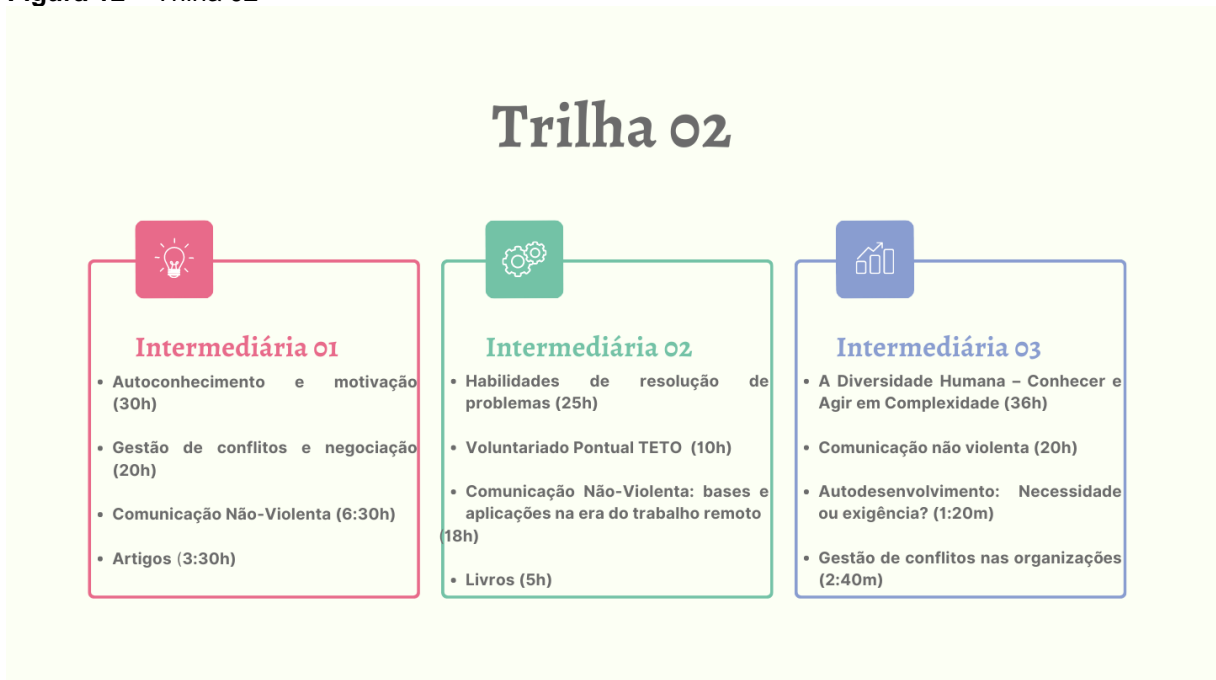


Fonte: Elaborado pela autora.

b) Trilha Intermediária (02)

As trilhas intermediárias apresentam diferentes objetos de aprendizagem relativos aos objetivos instrucionais: Incentivar o autoconhecimento e Gerir conflitos (Figura 12).

Figura 12 – Trilha 02

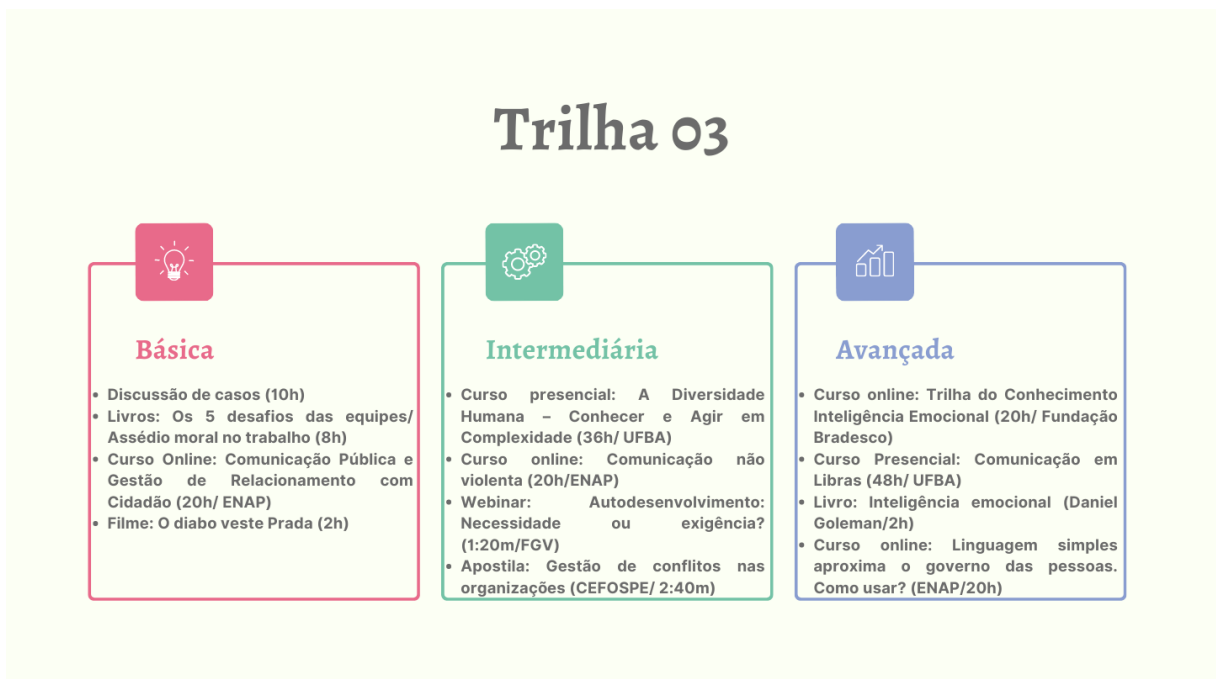


Fonte: Elaborado pela autora.

c) Trilha Avançada (03)

As trilhas avançadas apresentam diferentes objetos de aprendizagem relativos aos objetivos instrucionais: Promover a acessibilidade e Desenvolver a inteligência emocional (Figura 13).

Figura 13 – Trilha 03



Fonte: Elaborado pela autora.

As trilhas farão parte das políticas de capacitação da Universidade, mas não excluem a realização de outras atividades no âmbito da qualificação profissional requeridas pela instituição ou pela chefia superior.

4.2.1.2 Especificações das trilhas

a) Trilhas Básicas (01)

Quadro 12 – Especificação da Trilha 01

Trilhas Básicas	Objetos de aprendizagem/ Carga Horária	Local disponível	Recursos necessários
01	Assédio Moral: O que saber e fazer (12h)	Site ENAP	Computador; Internet
	Como fazer amigos e influenciar pessoas (6h)	Livrarias físicas e virtuais	-
	Atendimento ao público (20h)	Campus Ondina	Sala de aula; Projetor; Profissional capacitado
	A fuga das galinhas (2h)	Youtube	Computador; Internet
02	Comunicação Interpessoal e Atendimento ao Cliente (30h)	Site SENAT	Computador; Internet
	As 17 incontestáveis leis do trabalho em equipe (2:30h)	Site Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão MG	Computador; Internet
	Cidade Colaborativa (5h)	Site Sebrae	Computador; Internet
	Prevenção ao Assédio Moral (2:30h)	Site TST	Computador; Internet
03	Passando do limite no ambiente de trabalho/ Santa Indignação! Censura ou liberdade de expressão em órgãos públicos?/ E quando a equipe é um grupo?/ Deus me livre! Dinâmicas religiosas e laicas no ambiente de trabalho (10h)	Casoteca ENAP/ UnB/ FGV	Computador; Internet
	Os 5 desafios das equipes/ Assédio moral no trabalho (8h)	Livrarias físicas e virtuais	-
	Comunicação Pública e Gestão de Relacionamento com Cidadão (20h)	Site ENAP	Computador; Internet
	O diabo veste Prada (2h)	Star + Streaming	Computador; Internet

Fonte: Elaborado pela autora.

b) Trilha Intermediária (02)

Quadro 13 – Especificação da Trilha 02

(continuação)

Trilhas Intermediárias	Objetos de aprendizagem/ Carga Horária	Local disponível	Recursos necessários
01	Autoconhecimento e motivação (30h)	Site ENAP	Computador; Internet
	Gestão de conflitos e negociação (20h)	Site ENAP	Computador; Internet
	Comunicação Não-Violenta (6:30m)	YouTube	Computador; Internet
	5 Dicas Para Comunicação Assertiva/ Trabalho Em Equipe: Habilidade essencial para o mercado de trabalho/ Gestão de conflitos e comunicação organizacional (3:30m)	Site Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão MG	Computador; Internet
	Habilidades de resolução de problemas (25h)	Site ENAP	Computador; Internet
	Voluntariado Pontual na ONG TETO Bahia (10h)	TETO	Contrato com a instituição

02	Comunicação Não-Violenta: bases e aplicações na era do trabalho remoto (18h)	Site ENAP	Computador; Internet
	O poder do hábito/ Mindset: A Nova Psicologia do Sucesso (5h)	Livrarias físicas e virtuais	-
03	A Diversidade Humana – Conhecer e Agir em Complexidade (36h)	Campus Ondina	Sala de aula; Projetor; Profissional capacitado
	Comunicação não violenta (20h)	Site ENAP	Computador; Internet
	Autodesenvolvimento: Necessidade ou exigência? (1:20m)	Youtube FGV	Computador; Internet
	Gestão de conflitos nas organizações (2:40m)	Site CEFOSPE	Computador; Internet

Fonte: Elaborado pela autora.

c) Trilhas Avançadas (03)

Quadro 14 – Especificação da Trilha 03

Trilhas Avançadas	Objetos de aprendizagem/ Carga Horária	Local disponível	Recursos necessários
01	Introdução à Libras (60h)	Site ENAP	Computador; Internet
	A Inteligência Emocional na Gestão Prática de Pessoas (12h)	Site PUC RIO	Computador; Internet
	Propósito e qualidade de vida: descobertas para o desenvolvimento pessoal (10h)	Site ENAP	Computador; Internet
	Primeiros passos para uso de Linguagem Simples (8h)	Site ENAP	Computador; Internet
02	Oficina de Libras (20h)	Campus Ondina	Sala de aula; Projetor; Profissional capacitado
	Inteligência emocional (50h)	Site ENAP	Computador; Internet
	O grande livro de libras: Língua brasileira de sinais/ Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência/ Diversidades: o bê-á-bá para a compreensão das diferenças (15h)	Livrarias físicas e virtuais	-
	Discurso ou Realidade? A gestão da diversidade em uma empresa júnior/ No meio do caminho tinha um degrau: a contribuição de Renato para uma administração pública inclusiva (5h)	Casoteca ENAP/ UnB/ FGV	Computador; Internet
03	Trilha do Conhecimento Inteligência Emocional (20h)	Site Fundação Bradesco	Computador; Internet
	Comunicação em Libras (48h)	Campus Ondina	Sala de aula; Projetor; Profissional capacitado
	Inteligência emocional (2h)	Livrarias físicas ou virtuais	-
	Linguagem simples aproxima o governo das pessoas. Como usar? (20h)	Site ENAP	Computador; Internet

Fonte: Elaborado pela autora.

Em cada trilha, as opções de aprendizagem foram especificadas em função da carga horária, local de disponibilidade do item e recursos disponíveis para a realização

do planejamento adequado. O orçamento dos recursos e a disponibilidade dos cursos presenciais devem ser discutido em parceria com o Núcleo de Capacitação, enquanto a opção de Voluntariado Pontual deve ser realizada através de contrato específico com a instituição em questão.

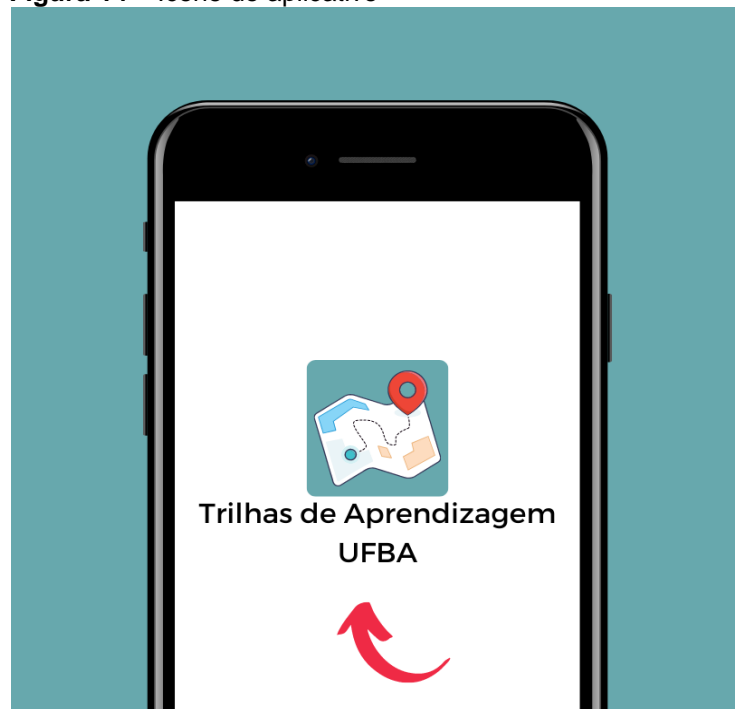
4.3 PROTÓTIPO DO APLICATIVO

4.3.1 Wireframes

a) Ícone do aplicativo

O ícone (Figura 14) trará um mapa, fazendo alusão ao conceito de navegação profissional de Le Boterf (1999), e apresentará o nome do aplicativo, Trilhas de Aprendizagem UFBA.

Figura 14 – Ícone do aplicativo



Fonte: Elaborado pela autora.

b) Tela de *Login*

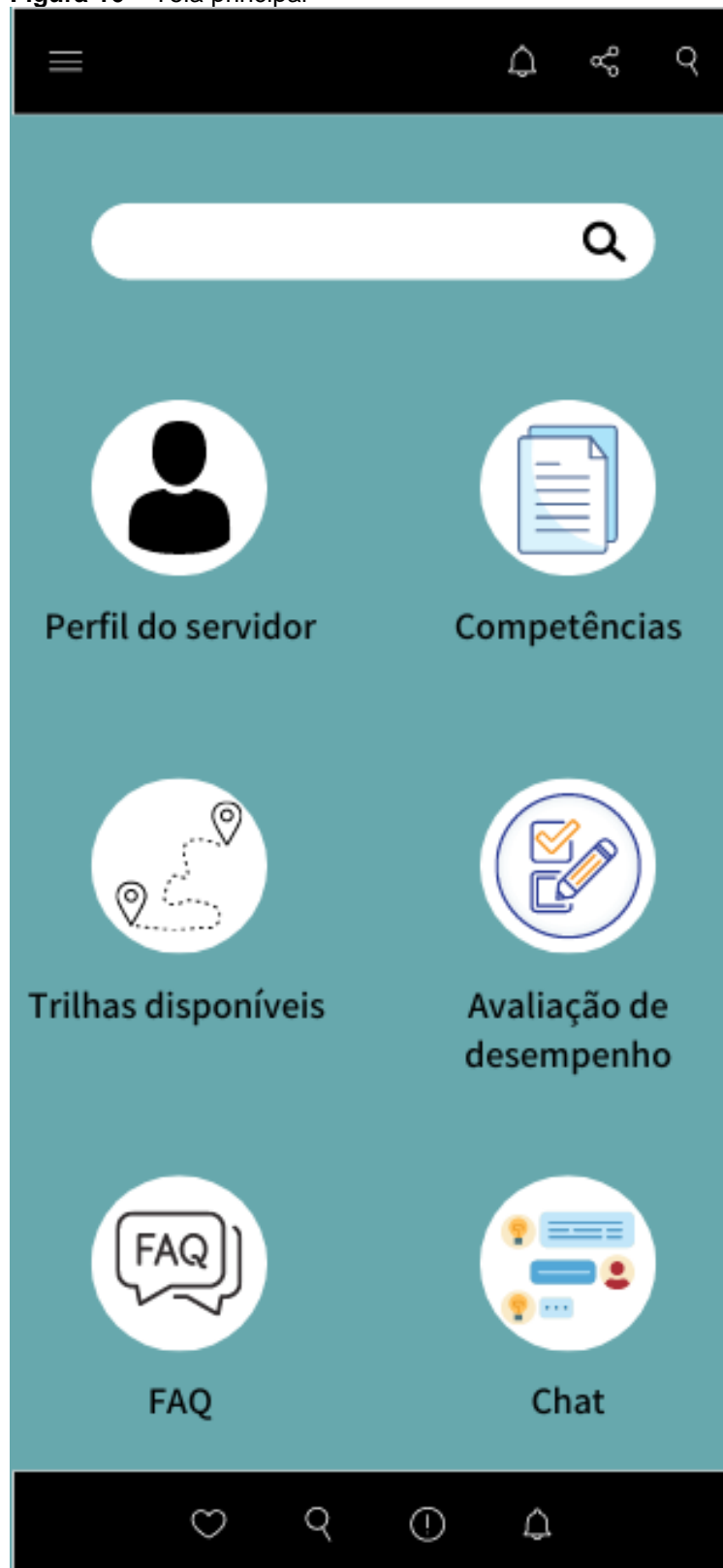
Essa tela (Figura 15) apresentará a opção de conectar-se com o *login* e senha do servidor, os mesmos utilizados para acesso dos sistemas UFBA e do *e-mail* institucional. Desse modo, não há a opção de criar uma nova conta, apenas utilizar a que o servidor já possui.

Figura 15 – Tela de Login

Fonte: Elaborado pela autora.

c) Tela principal

Essa tela (Figura 16) apresentará, em um padrão de *springboard*, as principais funcionalidades do aplicativo e uma barra de busca explícita.

Figura 16 – Tela principal

Fonte: Elaborado pela autora.

d) Funcionalidades – Perfil do servidor

Esse ícone (Figura 17) apresentará os principais dados funcionais do servidor, como a matrícula SIAPE, o cargo, a categoria e a lotação, além de uma breve descrição pessoal, formação acadêmica e experiência profissional.

Figura 17 – Perfil do servidor



Fonte: Elaborado pela autora.

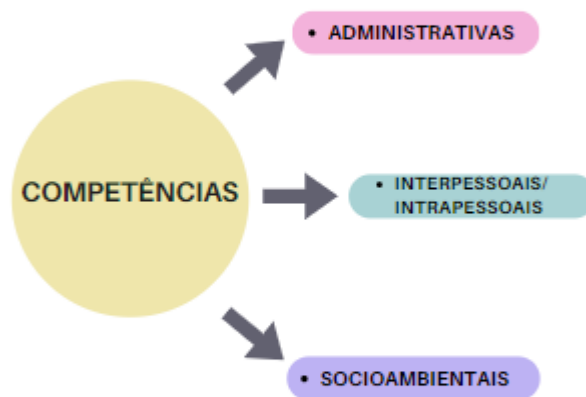
e) Funcionalidades – Competências

A aba Competências (Figura 18) trará a definição de cada uma, e deve ser atualizada conforme outros mapeamentos sejam realizados. Ao clicar no nome da competência, o servidor conseguirá acessar sua descrição.

Figura 18 – Descrição das competências



Descrição das competências



Fonte: Elaborado pela autora.

f) Funcionalidades – Trilhas disponíveis

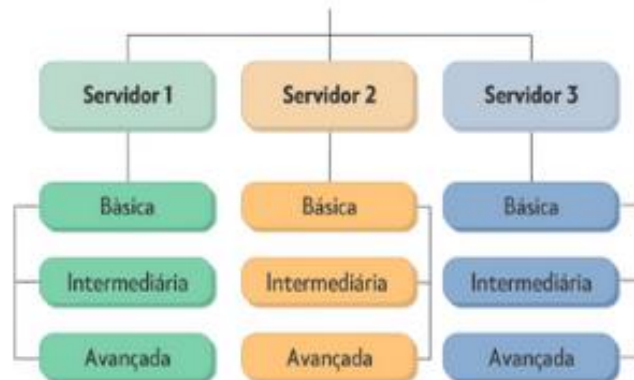
As trilhas disponibilizadas para o servidor constarão nessa aba (Figura 19), e ao clicar na opção desejada, o usuário será direcionado para a tela que apresenta os

objetos daquela opção. Cada objeto de aprendizagem direcionará o servidor para seu link de acesso.

Figura 19 – Trilhas disponíveis



Trilhas de Aprendizagem



Servidor 1 - Servidor com pouca ou sem experiência, que esteja entre os níveis 1 a 5 na Tabela de Classificação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação

Servidor 2 - Servidor com média experiência, que esteja entre os níveis 6 a 11 na Tabela de Classificação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação

Servidor 3 - Servidor com muita experiência, que esteja entre os níveis 12 a 16 na Tabela de Classificação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação




Fonte: Elaborado pela autora.

g) Funcionalidades – Avaliação de desempenho

Nessa aba (Figura 20), o servidor terá acesso à sua última avaliação de desempenho.

Figura 20 – Avaliação de desempenho


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
COORDENAÇÃO DE ARQUIVO E DOCUMENTAÇÃO/PROAD

FICHA DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO Nº

Nº do Protocolo: _____ Salvador-BA, de _____ de _____

FICHA DE AVALIAÇÃO DE TÉCNICO - MÉDIA FINAL

Lotação:

Exercício:

Nome da Equipe de Trabalho:

Nome:

Cargo: _____ **Matrícula**

Classificação: _____ **SIAPE:**

Padrão: _____ **Capacitação:**

Última Progressão: _____ **Admissão:**

Mérito: _____ **Provável Progressão:**

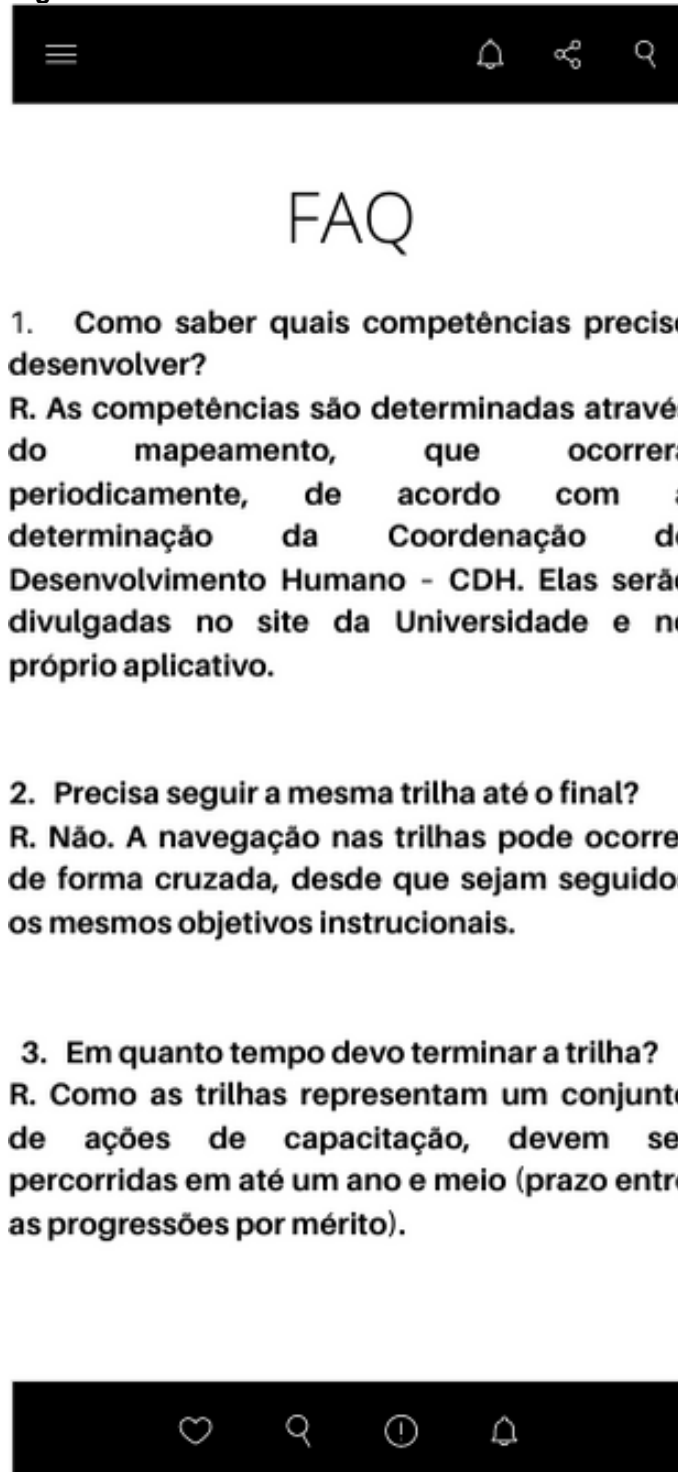
FATORES	NOTA			
1 - Adaptabilidade a mudanças	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2 - Alcance dos resultados	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3 - Atendimento ao público	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4 - Capacidade de solucionar problemas	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5 - Comportamento ético	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6 - Compreensão das funções, responsabilidades e metas	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
7 - Comunicação verbal	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
8 - Domínio das ferramentas de trabalho	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
9 - Interesse em capacitar-se profissionalmente	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
10 - Qualidade do trabalho	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
11 - Relacionamento interpessoal/Trabalho em equipe	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
12 - Utilização racional de recursos	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Fonte: Elaborado pela autora.

h) Funcionalidades – *Frequent Asked Questions* (FAQ)

Nessa tela (Figura 21), as perguntas mais frequentes feitas pelos servidores em relação ao aplicativo e suas respectivas respostas ficarão expostas.

Figura 21 – FAQ



Fonte: Elaborado pela autora.

i) Funcionalidades – *Chat*

Nessa aba (Figura 22), o servidor terá acesso ao suporte, respondido via *bots*. Caso não considere a resposta como satisfatória, poderá enviar um *e-mail* com as dúvidas para o setor responsável.

Figura 22 – Chat

Fonte: Elaborado pela autora.

Ressalta-se que o protótipo acima representa uma versão simples e resumida da ferramenta, criado para agregar as informações relevantes ao processo de capacitação do servidor, além de disponibilizar as trilhas, as competências mapeadas e a avaliação de desempenho mais recente em um único local, contribuindo assim para a gestão estratégica de pessoas na Universidade. Os requisitos do sistema e

suas especificações deverão ser desenvolvidos pelo Superintendência de Tecnologia da Informação da UFBA, setor responsável pelos sistemas de informação, no qual o aplicativo poderá ser produzido.

A conclusão de cada objeto de aprendizagem poderá ser marcada no aplicativo, e as avaliações referentes as trilhas, a serem feitas prévia e posteriormente para comparação dos resultados, também serão disponibilizados no próprio *app*, na aba “Trilhas de aprendizagem”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão por competências representa um modelo gerencial com foco no aprimoramento no desempenho organizacional através do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes e sua mobilização no ambiente de trabalho. Apesar de ser amplamente utilizada no setor público brasileiro, ainda não configura-se como principal ferramenta de gestão em grande parte das instituições federais de ensino superior, e não há uma metodologia de implementação específica para essas organizações. No que tange as trilhas de aprendizagem, a escassez de literatura e legislação sobre o tema torna ainda mais complexa sua concretização como ferramenta de capacitação nas universidades e institutos federais.

Nesse contexto, este trabalho teve como objetivo desenvolver um projeto-piloto de trilhas de aprendizagem através do mapeamento de competências para os servidores técnico-administrativos da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia e o protótipo de aplicativo para disponibilização das trilhas. Para isso, foram realizadas quatro etapas: o mapeamento das competências para os servidores técnico-administrativos da Universidade; a identificação da lacuna entre as competências necessárias e disponíveis; a elaboração das trilhas de aprendizagem; e o desenvolvimento do protótipo do aplicativo.

Para a realização do mapeamento, a análise dos principais documentos de orientação estratégica da Universidade e da Escola de Administração possibilitou a compreensão dos objetivos institucionais e do que a Universidade espera do servidor, em termos de comportamentos, comprometimento com os valores da instituição e entrega de resultados (DUTRA, 2004; CARBONE *et al.*, 2016). Apesar de ser uma autarquia, as instituições federais de ensino superior possuem um perfil vanguardista que enfatiza não somente a realização das atividades institucionais, mas a defesa da ciência, cultura, arte, meio ambiente, transformação social e democracia, de modo que seu modelo de gestão não deve meramente replicar os modelos utilizados em outros órgãos, mas sim considerar suas especificidades e delinear um planejamento adequado à sua realidade.

Em relação ao primeiro objetivo específico, a partir da análise documental, foram mapeadas dez competências organizacionais e doze individuais relevantes para a atuação profissional e crescimento pessoal dos servidores que, ao serem mobilizadas no ambiente de trabalho, agregam valor econômico e social (FLEURY;

FLEURY, 2001). Para o desenvolvimento dessas competências, é necessário suporte organizacional e sensibilização da alta gestão, visando a implementação de múltiplas ferramentas de capacitação e soluções de aprendizagem que contemplem os diferentes níveis de conhecimento e experiências individuais. Em contrapartida, espera-se comprometimento e autorresponsabilidade do servidor com seu processo de qualificação, de modo que o investimento feito pela instituição promova maior eficiência, sustentabilidade, compromisso ético e um desempenho superior (FREITAS; BRANDÃO, 2006).

A realização da entrevista com os dois gestores de diferentes setores e a aplicação do questionário entre os servidores da Escola de Administração foram fundamentais para compreender as políticas de capacitação atualmente utilizadas e as reais necessidades de desenvolvimento da Escola. Destaca-se a importância de realizar periodicamente o mapeamento, posto que a dinâmica complexa dos ambientes de trabalho demanda constantemente novas competências, tornando obsoletas muitas que foram previamente desenvolvidas. Também ficou evidenciada a importância de alinhar as políticas de capacitação da Universidade com a participação ativa dos gestores e o engajamento dos servidores, buscando o aumento da adesão às oportunidades educacionais ofertadas e o ajuste entre as expectativas da instituição e dos indivíduos.

Quanto ao segundo objetivo específico, em função das respostas coletadas no questionário, foi possível determinar a lacuna entre as competências necessárias e disponíveis em função do domínio e importância sinalizados pelos servidores para cada uma das doze competências individuais. A competência Orientação para resultados apresentou maior lacuna, enquanto Responsabilidade e Postura ética ficou na última posição. Relacionamento Interpessoal foi considerada como mais importante pela maioria dos respondentes e, por esse motivo, foi escolhida para o desenvolvimento das trilhas, tendo em vista que o objetivo do projeto-piloto é demonstrar a viabilidade dessa ferramenta para a instituição, e não apenas sugerir meios de reduzir as lacunas de competências.

O terceiro objetivo específico foi alcançado a partir da construção das trilhas de aprendizagem disponibilizadas na pesquisa, que evidenciaram seu potencial como um instrumento de capacitação moderno e eficiente, através da exposição de uma ampla gama de recursos de aprendizagem, em sua maioria de pouco ou nenhum custo para a instituição, que auxiliam no desenvolvimento de diferentes conhecimentos,

habilidades e atitudes relevantes para o aprimoramento do desempenho no ambiente de trabalho e para o autodesenvolvimento do servidor no âmbito pessoal. As três trilhas construídas abrangem servidores de diversos níveis de capacitação e atuação profissional, e apresentam caminhos com diferentes graus de complexidade para qualificar o servidor e desenvolver a competência definida. A possibilidade de conciliar as experiências e conhecimentos prévios, a disponibilidade de tempo e a possibilidade de escolha pelo servidor é um diferencial desse instrumento, que deve estar alinhado à estratégia organizacional para o alcance dos objetivos institucionais (FREITAS, 2002; CARBONE, 2015; VECCHIO, 2021).

Em relação ao último objetivo específico, o protótipo do aplicativo apresenta uma versão bastante simplificada de uma tecnologia que tem potencial para contribuir com as ações de capacitação, além de permitir que o servidor acompanhe seu progresso através da disponibilização da avaliação de desempenho, e consiga ter acesso as informações relevantes sobre as competências necessárias à sua atividade laboral e à sua evolução ao longo das trilhas. Desse modo, é possível engajá-lo no seu processo de capacitação ao possibilitar a escolha dos recursos de aprendizagem que mais convergem com suas aspirações profissionais e pessoais, além de aproximá-lo da instituição devido à sua participação no mapeamento e da opção de *feedback* através do *app*.

Apesar do arcabouço legal determinando a implementação da gestão por competências no serviço público, muitos estudos demonstram a desconexão entre o que foi proposto nos Decretos nº 5.707/2006 e 9.991/2012 e a realidade das instituições, tanto pela ausência de diretrizes claras e metodologias unificadas de implantação, quanto por questões orçamentárias e culturais de cada órgão. Nessa perspectiva, a Universidade Federal da Bahia apresenta diferentes instrumentos e políticas de capacitação que intencionam seguir as orientações propostas pelo modelo gerencial de competências, entretanto não há no planejamento estratégico diretrizes que orientem e especifiquem a implementação de forma estruturada e efetiva.

Outros obstáculos, como a ausência de estímulo dos gestores, a quantidade reduzida de cursos ofertados, a necessidade de maior divulgação das ações realizadas e a desconexão entre os instrumentos de avaliação de desempenho e a capacitação (TEIXEIRA FILHO, 2017) também dificultam o processo de implementação. Não obstante, percebe-se os esforços da Universidade para o

aperfeiçoamento nas suas políticas de capacitação, e acredita-se que há um movimento no sentido da adesão à gestão por competências como modelo gerencial.

As demandas da sociedade por serviços com maior qualidade e eficiência e a volubilidade do cenário externo requerem um perfil de servidor com capacidade de adaptação e flexibilidade para lidar com os diferentes desafios e adequar-se às novas tecnologias. Tendo em vista que “gerir o intangível, abraçando a personalidade e a motivação dos profissionais, ainda se apresenta como questão na Administração” (PAIVA; MELO, 2008, p.351), capacitar e qualificar os funcionários é fundamental não somente para a gestão eficaz dos recursos e aumento do desempenho, mas para a qualidade de vida no trabalho e a sustentabilidade organizacional.

Espera-se que o presente trabalho contribua com o aprimoramento dos processos de capacitação da UFBA e para a adesão à gestão por competências, através das trilhas de aprendizagem sugeridas. A matriz apresentada, apesar de ser direcionada para os servidores técnico-administrativos da Escola de Administração, pode ser adaptada para outros setores, tendo em vista a universalidade das competências definidas e suas múltiplas possibilidades de aplicação nos diferentes subsistemas de gestão de pessoas.

Esse trabalho também visa agregar à literatura sobre o tema, posto que atualmente poucos estudos versam sobre a utilização das trilhas de aprendizagem como ferramenta de capacitação de servidores em instituições federais de ensino superior e suas metodologias de desenvolvimento.

Dentre as limitações encontradas, destacam-se a quantidade de servidores ausentes durante a aplicação do questionário, que reduziu o número de respondentes, e a ausência de dados sobre as competências necessárias ao desenvolvimento das atividades na Universidade Federal da Bahia. A restrição orçamentária para a definição dos objetos de aprendizagem também representou um desafio, já que muitas opções válidas para a competência escolhida apresentavam valores que não são compatíveis com o orçamento disponível na instituição atualmente.

Para os próximos estudos, sugere-se a ampliação das trilhas de aprendizagem para as demais competências mapeadas, criando um mapa de oportunidades de aprendizagem, que deve ser atualizado periodicamente pela Universidade. Também sugere-se a replicação da pesquisa em outros setores da UFBA, ampliando a quantidade de respondentes e entrevistados, e o detalhamento dos recursos

funcionais do aplicativo e o seu desenvolvimento, tendo em vista os benefícios que agregaria para os servidores e órgãos de capacitação.

Por fim, conclui-se que o objetivo proposto foi alcançado e espera-se que a aplicabilidade do trabalho possa auxiliar a Universidade no processo de capacitação dos seus servidores, ampliando as oportunidades de aprendizagem e aprimorando a qualidade dos serviços prestados ao corpo discente e à sociedade. Destaca-se a importância do comprometimento da alta gestão, dos gestores e dos servidores quanto ao desenvolvimento profissional e pessoal do corpo técnico-administrativo da Universidade, em função da sua relevância para a realização das diferentes atividades administrativas e acadêmicas e para o funcionamento da instituição como um todo.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz; LOUREIRO, Maria Rita. Burocracia e ordem democrática: desafios contemporâneos e experiência brasileira. In: PIRES, Roberto; LOTTA, Gabriela; OLIVEIRA, Vanessa Elias de. **Burocracia e políticas públicas no Brasil : interseções analíticas**. Brasília: Ipea, 2018. p. 23-59. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 23 mar. 2022.

ALMEIDA, Antônio Carlos; BERTOLINI, Geysler Rogis Flor. Gestão por competências: relato técnico-científico sobre a implantação na secretaria da receita federal do Brasil. **Revista Inteligência Competitiva**, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 35-49, 2015. Disponível em: <https://iberoamericanic.org/rev/article/view/121>. Acesso em: 15 fev. 2022.

ALMEIDA, Claudelízia Garcia; BRITTO, Maria Júlia Pantoja de. Trilhas de aprendizagem. In: ALMEIDA, Claudelízia Garcia; GERVASIO, Lina Portela; NUNEZ, Luiz Fernando Pinheiro; BRITTO, Maria Júlia Pantoja de; FERNANDES, Patricia Vieira de Carvalho. **Gestão por competências no MPDFT: conceitos metodologias e experiências dos ramos do MPU**. Brasília: MPDFT, Escritório de Gestão Por Competências, 2015. p. 1-160. Disponível em: https://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/imprensa/cartilhas/Livro_Gestao_por_Competencias_no_MPDFT.pdf. Acesso em: 01 abr. 2022.

ALMEIDA, Daniel Alves Moraes de. **A política de capacitação profissional do servidor técnico-administrativo na UnB: efetividade e desafios na percepção do capacitado**. 2021. 174 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/41865>. Acesso em: 02 mar. 2022.

AMARAL, Helena Kerr do. Desenvolvimento de competências de servidores na administração pública brasileira. **Revista do Serviço Público**, [S.L.], v. 57, n. 4, p. 549-563, fev. 2006. Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/1422>. Acesso em: 03 jan. 2022.

AMARO, Rubens de Araújo. Da qualificação à competência: deslocamento conceitual e individualização do trabalhador. **Revista de Administração Mackenzie**, [s. l.], v. 9, n. 7, p. 89-111, nov. 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-69712008000700005>.

ANDRADE, Carolina Riente de; CKAGNAZAROFF, Ivan Beck. Seleção e monitoramento de empreendedores públicos à luz da gestão por competências. **Revista de Administração Pública**, [S.L.], v. 52, n. 3, p. 469-485, jun. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7612169702>.

ANTONELLO, Claudia Simone; GODOY, Arilda Schmidt. A Encruzilhada da Aprendizagem Organizacional: uma visão multiparadigmática. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 14, n. 2, p. 310-332, mar/abr. 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1415-6552010000200008>.

ARAGÃO, Cecília Vescovi de. Burocracia, eficiência e modelos de gestão pública: um ensaio. **Revista do Serviço Público**, v. 3, n. 48, p. 104-132, set/dez. 1997. Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/1334>. Acesso em: 03 fev. 2022.

AYRES, Simone Maia Pimenta Martins.; SILVA, Anielson Barbosa da. **Sistema de capacitação baseado em competências - SCBC: uma contribuição para a teoria e prática da gestão por competências no âmbito das IFES**. IV Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho da ANPAD, Brasília, DF, p. 1-16, 2013.

AZEVEDO, Clovis Bueno de; LOUREIRO, Maria Rita. Carreiras públicas em uma ordem democrática: entre os modelos burocrático e gerencial. **Revista do Serviço Público**, [s. l.], v. 54, n. 1, p. 47-60, jan/mar. 2003. <http://dx.doi.org/10.21874/rsp.v54i1.261>.

BARBOSA, Uildjan Vitor. **GESTÃO POR COMPETÊNCIA**: análise dos fatores críticos de sucesso para a implementação do modelo de gestão por competência na fadba. 2018. 94 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/29232> . Acesso em: 27 dez. 2021.

Bardin, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.

BARNEY, Jay. Firm Resources and Sustained Competitive Advantage. **Journal Of Management**, [S.L.], v. 17, n. 1, p. 99-120, mar. 1991. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/014920639101700108>.

BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt; GONDIM, Sônia Maria Guedes; LOIOLA, Elizabeth. Aprendizagem organizacional versus organizações que aprendem: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa. **R. Adm.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 220-230, jul. 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/25588/1/Aprendizagem%20organizacional%20versus%20organiza%C3%A7%C3%B5es%20que%20aprendem%20caracter%C3%ADsticas%20e%20desafios%20que%20cercam%20essas%20duas%20abordagens%20de%20pesquisa..pdf>. Acesso em: 11 mar. 2022.

BASTOS, Kátia Maria Rodrigues. **GESTÃO POR COMPETÊNCIAS E DESEMPENHO PROFISSIONAL: um estudo de caso do modelo de avaliação por múltiplas fontes do banco do brasil s.a. 2007**. 199 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/8530>. Acesso em: 05 jan. 2022.

BATISTA, Eraldo Carlos. MATOS, Luís Alberto Lourenço. NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.11, n.3, p.23-38, 2017. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/rica/article/view/17910>. Acesso em: 24 mai. 2022.

BELEI, Renata Aparecida et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 30, p. 187-199, jan/jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1770/1645>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BELTRAME, Bianca Spode; DALMORO, Mateus. A Estruturação de Um Plano de Capacitação Por Competências em Uma Instituição Federal de Ensino Superior. **Revista Práticas em Gestão Pública Universitária**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 152-177, jan. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/pgpu/article/view/40743/22239>. Acesso em: 23 nov. 2021.

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

BERGUE, Sandro Trescastro. **GESTÃO ESTRATÉGICA DE PESSOAS NO SETOR PÚBLICO**. Belo Horizonte: Atlas S.A, 2014.

BERGUE, Sandro Trescastro. **Gestão de pessoas: liderança e competências para o setor público**. Brasília: ENAP, 2019.

BERNARDES, Diego de Sousa et al. Covid-19 e Universidades Federais: o que a experiência da pandemia têm contribuído para as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária?. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 2, n. 21, p. 340-370, jul. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/12225/7044>. Acesso em: 28 jan. 2023.

BERNARDONI, Doralice Lopes. **MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS: um estudo de caso na pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação da universidade federal do paraná**. 2010. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/23947>. Acesso em: 07 abr. 2022.

BITENCOURT, Claudia Cristina. A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, [s. l], v. 44, n. 1, p. 58-69, jan. 2004. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0034-75902004000100004>.

BLONSKI, Fabiano; PRATES, Rodolfo Coelho; COSTA, Mayla; VIZEU, Fábio. O Controle Gerencial na Perspectiva do New Public Management: o caso da adoção do balanced scorecard na receita federal do brasil. **Administração Pública e Gestão Social**, [S.L.], v. 1, n. 1, p. 15-30, 1 jan. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3515/351557758006/351557758006.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2022.

BOYATZIS, Richard E. **The Competent Management: A Model for Effective Performance**. Nova York: Wiley & Sons, 1982. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=KmFR7BnLdCoC&oi=fnd&pg=PP3&dq=The+Competent+Management:+A+Model+for+Effective+Performance&ots=ww9LSqVkJUF&sig=8Cy_Giuurcl4aUKR2wp_fUy5Llk#v=onepage&q=The%20Competent%20Management%3A%20A%20Model%20for%20Effective%20Performance&f=false. Acesso em: 18 mai. 2022.

BOYATZIS, Richard E. et al. Competencies can be developed, but not in the way we thought. **Capability**, v. 2, n. 2, p. 25, 1996. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/290795278_Competencies_can_be_developed_but_not_the_way_we_thought. Acesso em: 23 jul. 2022.

BRANDÃO, Hugo Pena. **Gestão baseada nas competências: um estudo sobre competências profissionais na indústria bancária**. 1999. 172 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Administração, Universidade de Brasília, Brasília, 1999. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/515976736/Disser-1999-hugo-Brandao-gestao-Baseada-Nas-Competencias-Um-Estudo-Sobre-Competencias-Profissionais-Na-Industria-Bancaria#>. Acesso em: 11 ago. 2022.

BRANDÃO, Hugo Pena et al. Gestão de desempenho por competências: integrando a gestão por competências, o balanced scorecard e a avaliação 360 graus. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 5, p. 875-898, 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0034-76122008000500004>.

BRANDÃO, Hugo Pena; BAHRY, Carla Patricia. Gestão por competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 56, n.2, p. 179-194, 2005. <http://dx.doi.org/10.21874/rsp.v56i2.224>.

BRANDÃO, Hugo Pena; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Causas e efeitos da expressão de competências no trabalho: para entender melhor a noção de competência. **Ram. Revista de Administração Mackenzie**, [S.L.], v. 8, n. 3, p. 32-49, 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1678-69712007/administracao.v8n3p32-49>.

BRANDÃO, Hugo Pena; GUIMARÃES, Tomás de Aquino. GESTÃO DE COMPETÊNCIAS E GESTÃO DE DESEMPENHO: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 8-15, 2001. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0034-75902001000100002>.

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, 25 fev. 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0200.htm. Acesso em: 04 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.091, DE 12 DE JANEIRO DE 2005. **Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/l11091.htm. Acesso em: 07 fev. 2022.

BRASIL. DECRETO Nº 5.824, DE 29 DE JUNHO DE 2006. **Estabelece os 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, instituído pela Lei no 11.091, de 12 de janeiro de 2005**. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5824.htm.

Acesso em: 07 fev. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.825/2006. **Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei no 11.091, de 12 de janeiro de 2005.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5825.htm. Acesso em: 07 fev. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5707, 23 de fevereiro de 2006. **Institui A Política e As Diretrizes Para O Desenvolvimento de Pessoal da Administração Pública Federal Direta, Autárquica e Fundacional, e Regulamenta Dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de Dezembro de 1990.** Brasília, 23 jun. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5707.htm. Acesso em: 10 mar 2021.

BRASIL. Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008. **Dispõe sobre a reestruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, de que trata a Lei no 11.091, de 12 de janeiro de 2005, dentre outras atribuições.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11784.htm. Acesso em: 07 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. **Altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação, dentre outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm. Acesso em: 07 fev. 2022.

BRASIL. Decreto Nº 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.** Brasília, 28 ago. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/decreto/D9991.htm. Acesso em: 24 jun. 2021.

BRASIL. 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.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/instrucao-normativa-n-201-de-11-de-setembro-de-2019-215812638>. Acesso em: 07 fev. 2022.

BRASIL. 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.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.506-de-2-de-outubro-de-2020-281071682>. Acesso em: 07 fev. 2022.

BRASIL. Ministério Do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria De Gestão Pública. **Guia da Gestão da Capacitação por Competências**. Brasília, 2010.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Uma reforma gerencial da Administração Pública no Brasil. *Revista do Serviço Público*, São Paulo, v. 1, n. 49, p. 5-43, jan/mar, 1998. <https://doi.org/10.21874/rsp.v49i1.360>.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. In Pinheiro, Wilhelm e Sachs (orgs.), **Brasil: Um Século de Transformações**. São Paulo: Cia. Das Letras, 2001: 222-259.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais**: Revista Interinstitucional de Psicologia, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v6n2/v6n2a03.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2022.

CAMÕES, Marizaura Reis de Souza; PANTOJA, Maria Júlia; BERGUE, Sandro Trescastro. **Gestão de Pessoas: bases teóricas e experiências no setor público**. Brasília: Enap, 2010. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/514/1/Livro.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CAMÕES, Marizaura Reis de Souza; MENESES, Pedro Paulo Murce. **Gestão de pessoas no governo federal**: análise da implementação da política nacional de desenvolvimento de pessoal. Brasília: Enap, 2016. (Cadernos 45). Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/2560>. Acesso em: 11 mar. 2022.

CARBONE, Pedro Paulo et al. **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

CARBONE, Pedro Paulo. Gestão por competência e educação corporativa: caminhos para o desenvolvimento de competências. **Inclusão Social**, Brasília, v. 7, n. 1, p. 44-55, 2015. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1754>. Acesso em: 30 ago. 2022.

CARBONE, Pedro Paulo et al. **Gestão por competências**. Rio de Janeiro: FGV, 2016.

CASCAIS, Bruna Fernandes Alves; DA CUNHA LEMOS, Dannyela. Mapeamento de competências: caso de ensino baseado em uma organização pública. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo-ReAT**, v. 15, n. 1, p. 155-173, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/AT/article/view/19280/13179>. Acesso em: 22 fev. 2022.

CAVALCANTE, Pedro Luiz; CAMÕES, Marizaura Reis de Souza. Gestão pública no Brasil: as inovações configuram um novo modelo?. In: VIII CONGRESSO CONSAD DE GESTÃO PÚBLICA, 2015, Brasília. **Painel 31/099**. Brasília: Consad, 2015. p. 1-21. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/292984378_Gestao_publica_no_Brasil_as_inovacoes_configuram_um_novo_modelo. Acesso em: 04 abr. 2022.

CHAGAS, Anivaldo Tadeu Roston. O questionário na pesquisa científica. **Administração Online**, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2000. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1255609/mod_resource/content/0/O_questionari_ona_pesquisacientifica.pdf. Acesso em: 23 mai. 2022.

CHAGAS, Rosana Augusto; MATOS, Larissa Melo. Mapeamento de competências na ufpa: análise dos três ciclos de aprendizagem organizacional realizados. **Práticas em Gestão Pública Universitária**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 183-193, jul. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/pgpu/article/view/18130>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CHAGAS, Rosana Augusto; COSTA, Thiago Dias; RIBEIRO, Nuno Jorge Magalhães. TRILHAS DE APRENDIZAGEM POR COMPETÊNCIAS NA CAPACITAÇÃO: um experimento no setor público. **Revista Práticas em Gestão Pública Universitária**, [s. l], v. 3, n. 1, p. 45-57, jan/jun. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/pgpu/article/view/18525/15358>. Acesso em: 14 out. 2022.

CHAGAS, Rosana Augusto. **Proposta de um modelo baseado em blended learning para trilhas de aprendizagem por competências**. 2021. 181 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências da Informação, Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10284/10904>. Acesso em: 06 mar. 2022.

COLBARI, Antônia. A análise de conteúdo e a pesquisa empírica qualitativa. In: SOUZA, Eloisio Moulin (Org.) **Metodologias e analíticas qualitativas em pesquisa organizacional: uma abordagem teórico-conceitual**. Vitória : EDUFES, 2014. 296 p.

COSTA, Frederico Lustosa da. Brasil: 200 anos de estado; 200 anos de administração pública; 200 anos de reformas. **Revista da Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 5, p. 829-874, set. 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0034-76122008000500003>.

COSTA, Frederico Lustosa da. História, narrativa e representações da administração pública brasileira. **Revista do Serviço Público**: Edição especial Repensando o Estado Brasileiro, Brasília, n. 69, p. 31-52, dez. 2018. <http://dx.doi.org/10.21874/rsp.v69i0.3582>.

COSTA, Thiago Dias; ALMEIDA JÚNIOR, João Cauby de. MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS INDIVIDUAIS DOS SERVIDORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. In: **VI CONGRESSO DE GESTÃO PÚBLICA – CONSAD**, 6., 2013, Brasília. p. 1-23. Disponível em: <http://consad.org.br/wp-content/uploads/2013/05/017-MAPEAMENTO-DE-COMPET%C3%84NCIAS-INDIVIDUAIS-DOS-SERVIDORES-T%C3%89CNICO-ADMINISTRATIVOS-DA-UNIVERSIDADE-FEDERAL-DO-PAR%C3%81.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2022.

COSTA, Thiago Dias; RAMOS, Camila Carvalho. **GESTÃO DE CAPACITAÇÃO POR COMPETÊNCIAS**. Salvador: Ufba, 2018. 60 p. : il. - (Coleção Gestão de Pessoas com Ênfase em Gestão por Competências).

DAVENPORT, Thomas H, PRUSAK, Laurence. **Conhecimento empresarial**. Rio de Janeiro: Elsevier Brasil, 1998.

DONAZAR, Rebeca Campani. A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL DE GESTÃO DA ÁREA DE CAPACITAÇÃO ALINHADA ÀS POLÍTICAS NACIONAIS DE CAPACITAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE SERVIDORES. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU, 15., 2015, Mar del Plata. **Anais [...]**. Mar del Plata: Inpeau/Ufsc, 2015. p. 1-15. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/136115>. Acesso em: 23 abr. 2022.

DREJER, Anders. How can we define and understand competencies and their development? **Technovation**, [S.L.], v. 21, n. 3, p. 135-146, mar. 2001. Elsevier BV. [http://dx.doi.org/10.1016/s0166-4972\(00\)00031-6](http://dx.doi.org/10.1016/s0166-4972(00)00031-6).

DURAND, Thomas. L'ALCHIMIE DE LA COMPÉTENCE. **Revue Française de Gestion**, Paris, n. 127, p. 261-292, 2000. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2006-1-page-261.htm>. Acesso em: 10 jan. 2022.

DUTRA, Joel Souza. Gestão de pessoas com base em competências. In: DUTRA, Joel Souza (org): **Gestão por competências**. São Paulo: Editora Gente, v. 2, p. 25-43, 2001.

DUTRA, Joel Souza. **Competências**: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna. Atlas, 2004.

DUTRA, Joel Souza. Gestão de pessoas articulada por meio de competências. In: TEIXEIRA, Hélio Janny; BASSOTTI, Ivani Maria; SANTOS, Thiago Souza (org.). **Contribuições para a gestão de pessoas na administração pública**. São Paulo: FIA/USP, 2013. p. 65-86. Disponível em: <https://docs.bvsalud.org/biblioref/SES-sp/2013/ses-28299/ses-28299-5093.pdf#page=66>. Acesso em: 11 fev. 2022.

EBOLI, Marisa. Educação corporativa no Brasil: da prática à teoria. **Encontro da Associação Nacional dos Programas De Pós-Graduação em Administração**. Anais. Curitiba, ANPAD.[CD-ROM], 2004. Disponível em: <https://docplayer.com.br/9210990-Educacao-corporativa-no-brasil-da-pratica-a-teoria.html>. Acesso em: 31 out. 2022.

Escola Nacional de Administração Pública. **Competências transversais de um setor público de alto desempenho**. 2021. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/5663>. Acesso em: 11 nov. 2022.

FERNANDES, Bruno Henrique Rocha; FLEURY, Maria Tereza. Modelos de gestão por competência: evolução e teste de um sistema. **Análise**: Revista de Administração da PUCRS, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 103-122, mar. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/face/article/view/2676>. Acesso em: 17 fev. 2022.

FERREIRA, João J.; AZEVEDO, Susana Garrido; ORTIZ, Rubén Fernández. Contribución del Enfoque de Recursos y Capacidades y la Orientación Emprendedora en el Crecimiento de las Pequeñas Empresas. **Cuadernos de Gestión**, [S.L.], v. 11, n. 1, p. 95-116, 2011. Instituto de Economía Aplicada a la Empresa (IEAE). Disponível em: <https://addi.ehu.es/handle/10810/7843>. Acesso em: 29 nov. 2022.

FISCHER, André Luiz. 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.

FISCHER, André Luiz; DUTRA, Joel Souza; NAKATA, Lina Eiko; RUAS, Roberto. Absorção do conceito de competência em gestão de pessoas: a percepção dos profissionais e as orientações adotadas pelas empresas. In: **Competências: Conceitos, métodos e experiências**. São Paulo: Atlas, 2008. 303 p.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, [S.L.], v. 5, n. SPE p. 183-196, 2001. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552001000500010>.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso Carlos Correa. ALINHANDO ESTRATÉGIA E COMPETÊNCIAS. **Revista de Administração de Empresas**, [S. L.], v. 44, n. 1, p. 44-57, jan/mar. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0034-75902004000100012>

FREITAS, Isa Aparecida de. Trilhas de desenvolvimento profissional: da teoria à prática. In: **Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração**. 26., 2002, Salvador. Anais...Salvador: ENANPAD, p. 1-14, 2002.

FREITAS, Isa Aparecida de; BRANDÃO, Hugo Pena. Trilhas de aprendizagem como estratégia para o desenvolvimento de competências. In: BORGES-ANDRADE, Jairo E.; ABBAD, Gardênia da Silva; MOURÃO, Luciana; Colaboradores. **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 97-113.

GAGLIARDI, Erika Costa Vieira; RIBEIRO, Thais da Silva. Gestão por competências: um estudo de caso sobre a implementação do projeto no tribunal de contas da união - tcu. **Universitas: Gestão e TI**, [S.L.], v. 3, n. 2, p. 53-68, 16 jan. 2013. Centro de Ensino Unificado de Brasília. <https://doi.org/10.5102/un.gti.v3i2.2173>

GAMA, Maria Angélica Azevedo; DIAS, Maria Aparecida Muniz Jorge; FRANÇA, Maria Isabel Rolla. Trilhas de Desenvolvimento de competências: uma proposta de alinhamento entre a gestão do desempenho e a gestão do desenvolvimento dos servidores do Governo de Minas. In: Congresso CONSAD de Gestão Pública, 5., 2012, Brasília. **Anais...** Brasília: [s.n], 2012.

GHEDINE, Tatiana. Abordagem gestão por competências na construção da estratégia organizacional. **Revista Alcance**, Biguaçu, v. 22, n. 2, p. 278-297, abr/jun. 2015. <https://doi.org/10.14210/alcance.v22n2.p278-297>

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, [S.L.], v. 35, n. 3, p. 20-29, jun. 1995.

GONCZI, Andrew. Competency-Based Learning A Dubious Past – an Assured Future? In: BOUD, David; GARRICK, John (org.). **Understanding Learning at Work**. Londres: Routledge, 1999. p. 180-194.

GONZATTO, Rodrigo Freese; COSTA, Karla da Cruz. ARQUITETURA DE INFORMAÇÃO SEM WIREFRAME. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 1, Número Especial, p. 160-181, out. 2011. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/56034>. Acesso em: 22 dez. 2022.

GUIMARÃES, Tomas de Aquino. A nova administração pública e a abordagem da competência. **Revista da Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 3, p. 125-140, mai/jun, 2000. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6284/4875>. Acesso em: 23 jul. 2022.

JUNCKES, Elci Terezinha de Souza. **Política de capacitação dos servidores técnicoadministrativos em educação da ufsc**. 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Administração Universitária, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/157405/336591.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 06 dez. 2021.

KARAM, Marisa Estela; COSTA, Isabel de Sá Affonso da; FREITAS, Jorge Augusto de Sá Brito e. Competências e aprendizagem organizacional: conceitos em busca de maior integração. **REUNA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 27-42, dez. 2010. Disponível em: <https://revistas.una.br/reuna/article/view/364/416>. Acesso em: 01 abr. 2022.

KNAPIK, Janete; FERNANDES, Bruno Henrique Rocha; SALES, Synara Sepúlveda. Modelos de Gestão por Competências: um estudo longitudinal em uma empresa automobilística. **Revista Psicologia, Organizações e Trabalho**, Brasília, v. 20, n. 3, p. 1122-1131, set. 2020. GN1 Genesis Network. <http://dx.doi.org/10.17652/rpot/2020.3.19713>.

KRIIGER, Célia Cristina Pecini Von; ANDRADE, Emmanuel Paiva de; SILVA, Andreia Maria da; MOURÃO, Cláudia de Oliveira; PIZZOL, Rosa Amelia; LIMA, Simone Teixeira Poubel. Desafios à implantação de modelos de gestão por competências no setor público federal: o caso de uma autarquia federal. **Revista do Serviço Público**, [S.L.], v. 69, n. 3, p. 707-740, 12 nov. 2018. Escola Nacional de Administração Pública (ENAP). <https://doi.org/10.21874/rsp.v69i3.1674>.

KUZMA, Edson Luis; DOLIVEIRA, Sérgio Luis Dias; SILVA, Adriana Queiroz. Competências para a sustentabilidade organizacional: uma revisão sistemática. **Cadernos Ebape.Br**, [S.L.], v. 15, n. , p. 428-444, set. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395160726>.

LANDFELDT, Isabela Machado Papalardo. **Gestão por competências em universidades públicas federais: análise de modelos, aspectos que influenciam sua adoção e respectivos impactos**. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6552>. Acesso em: 07 mai. 2022.

LANDIM, Denise Vasconcelos. **Gestão por competência em uma instituição de ensino superior: desenvolvimento de um plano de capacitação baseado em competências**. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

LE BOTERF, Guy. **Compétence et navigation professionnelle**. Paris: Éditions d'Organisation, 1999.

LE BOTERF, Guy. **Repenser la compétence: pour dépasser les idées reçues: quinze propositions**. Editions Eyrolles, 2010.

LE BOTERF, Guy. Apprendre à agir et à interagir en professionnel compétent et responsable. **Education Permanente**, [s. l], v. 3, n. 188, p. 97-111. 2011. Disponível em:

https://www.usherbrooke.ca/ssf/fileadmin/sites/ssf/Perspectives_SSF/article_entretien_Guy_Le_Boterf_sur_professionnalisation.pdf. Acesso em: 08 mai. 2022.

LIMA, Jandmara de Oliveira; SILVA, Anielson Barbosa da. Determinantes do desenvolvimento de competências coletivas na gestão de pessoas. **Revista de Administração Mackenzie**, [S.L.], v. 16, n. 5, p. 41-67, out. 2015. <https://doi.org/10.1590/1678-69712015/administracao.v16n5p41-67>.

LIMA JUNIOR, Olavo Brasil de. As reformas administrativas no Brasil: modelos, sucessos e fracassos. **Revista do Serviço Público**, [s. l], v. 49, n. 2, p. 5-31, abr/jun. 1998. <https://doi.org/10.21874/rsp.v49i2.364>.

LOPES, Patrícia. **PROPOSTA DE METODOLOGIA PARA ORGANIZAÇÃO E REPRESENTAÇÃO DE TRILHAS DE APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO CORPORATIVA NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA**. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciência da Informação, Pós-Graduação em Gestão e Organização do Conhecimento, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-BD9P6W>. Acesso em: 27 jun. 2022.

LOPES, Patrícia; LIMA, Gercina Angela. Estratégias de Organização, Representação e Gestão de Trilhas de Aprendizagem: uma revisão sistemática de literatura. **Perspectivas em Ciência da Informação**, [S.L.], v. 24, n. 2, p. 165-195, jun. 2019. <https://doi.org/10.1590/1981-5344/3862>.

MANFREDI, Sílvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 19, n. 64, p. 13-49, set. 1998. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301998000300002>.

MARCELINO, Gileno Fernandes. Em busca da flexibilidade do Estado: o desafio das reformas planejadas no Brasil. **Revista da Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 3, p. 641-659, mai/jun, 2003. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6735/5317>. Acesso em: 26 jun. 2022.

MATIAS-PEREIRA, José. Administração pública comparada: uma avaliação das reformas administrativas do Brasil, EUA e União Europeia. **Revista de Administração Pública**, [S.L.], v. 42, n. 1, p. 61-82, fev. 2008. <https://doi.org/10.1590/S0034-76122008000100004>.

MATOS, Kilma Carneiro da Silva; COSTA, Thiago Dias; ROWE, Diva Ester Okazaki. GESTÃO POR COMPETÊNCIAS NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: avaliação de necessidades de capacitação com base na lacuna de competências individuais na secretaria de gestão de pessoas da Univasf. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 17., 2017, Mar del Plata. **Anais [...]**. Mar del Plata, 2017. p. 1-16. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/181104/101_00118.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 31 jan. 2022.

MCCLELLAND, David C. Testing for competence rather than for intelligence. **American Psychologist**, [S.L.], v. 28, n. 1, p. 1-14, 1973. American Psychological Association (APA).

MEDEIROS, Paulo Henrique Ramos. DO MODELO RACIONAL-LEGAL AO PARADIGMA PÓS-BUROCRÁTICO: reflexões sobre a burocracia estatal. **Organizações e Sociedade**, v. 13, n. 37, p. 143-160, abr. 2006. <https://doi.org/10.1590/S1984-92302006000200008>.

MILLS, John; PLATTS, Ken; BOURNE, Michael; RICHARDS, Huw. **Competing Through Competences**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-29.

MONTEZANO, Lana; AMARAL JUNIOR, José Bento Carlos; ISIDRO-FILHO, Antônio. Priorização do desenvolvimento de competências em organização pública. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 68, n. 4, p. 785-806, out. 2017. <https://doi.org/10.21874/rsp.v68i4.1546>.

MONTEZANO, Lana; PETRY, Iuri Sivinski. Multicasos da implantação da gestão por competências na administração pública federal. **Revista de Administração Faces Journal**, Belo Horizonte, v. 19, n. 3, p. 47-66, set. 2020. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/facesp/article/view/7569>. Acesso em: 14 fev. 2022.

MOREIRA, Geraldo Eustáquio; MILANEZ, Rita Luciene da Silva. GESTÃO POR COMPETÊNCIA NO ÂMBITO DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA: desafios na implementação. **Revista E-Curriculum**, [S.L.], v. 17, n. 2, p. 365-381, 28 jun. 2019.

Pontifical Catholic University of Sao Paulo (PUC-SP). <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i2p365-381>.

MUNCK, Luciano; GALLELI, Bárbara. Avanços e desafios da conceituação e operacionalização das competências organizacionais em 15 anos de produção científica internacional. **REGE: REVISTA DE GESTÃO**, São Paulo, v. 22, n. 4, p. 525-544, out/dez. 2015. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1809227616301448>. Acesso em: 29 set. 2022.

MURASHIMA, Mary. Universidades Corporativas: as trilhas em meio a novos caminhos. **Revista Fgv Online**, [s. l], v. 1, n. 2, p. 4-23, out. 2011. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/19697>. Acesso em: 18 mai. 2022.

MUYLAERT, Penelope Ramos; VILLARDI, Beatriz Quiroz. Plano de desenvolvimento de competências profissionais: integrando gestão de desempenho e educação corporativa. **Revista Gestão & Planejamento**, Salvador, v. 22, p. 209-225, 2021. Universidade Salvador - UNIFACS. 10.53706/gep.v.22.6397.

OLIVEIRA, Letícia de. A estratégia organizacional na competitividade: um estudo teórico. **Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 10, n. 4, p. 1-23, jul/ago. 2004.

OLIVEIRA, Márcio Medeiros; SILVA, Anielson Barbosa da. **Gestão de Pessoas por Competências nas IFES: Entendendo os Vínculos entre a Legalidade e a Realidade**. In: III Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho (EnGPR 2011), João Pessoa. Disponível em: <https://goo.gl/BKwuG8>. Acesso em: 19 dez. 2021.

PAIVA, Kely César Martins de; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. Competências, gestão de competências e profissões: perspectivas de pesquisas. **Revista de Administração Contemporânea**, [S.L.], v. 12, n. 2, p. 339-368, jun. 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1415-6552008000200004>.

PANTOJA, Maria Julia et al. **Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal na Administração Pública Federal: uma caracterização da capacitação por competências na administração pública federal**. In: **Anais do V Congresso Conselho Nacional de Secretários de Estado da Administração de Gestão Pública**, Brasília, 2012. Disponível em: <https://www.administracao.go.gov.br/noticias/432-siga/14983-pratica-politica-nacional-de-desenvolvimento-de-pessoal-na-administracao-publica-federal-uma-caracterizacao-da-capacitacao-por-competencias-na-administracao-publica-federal.html>. Acesso em: 22 mai. 2022.

PASQUALI, Luiz. Psicometria. **Revista da Escola de Enfermagem da Usp**, [S.L.], v. 43, n. , p. 992-999, dez. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0080-62342009000500002>.

PERIDES, Maria Paula Novakoski; VILELA, Nágila Giovanna Silva; SOUSA, Carine Bastos; DUTRA, Joel Souza; CASADO, Tania. Cultura organizacional e gestão por competências: caso GERDAU. **Revista de Administração Faces Journal**, Belo

Horizonte, v. 19, n. 3, p. 26-46, jul. 2020. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/facesp/article/view/7463>. Acesso em: 14 ago. 2022.

PERSEGUINO, Silvana Aparecida; PEDRO, Wilson José Alves. Análise crítica da gestão por competências em universidades federais. **Revista Tecnologia e Sociedade**, [S.L.], v. 13, n. 29, p. 22-44, 19 set. 2017. Universidade Tecnológica Federal do Parana (UTFPR). <http://dx.doi.org/10.3895/rts.v13n29.3847>.

PIRES, Alexandre Kalil et al. **Gestão por competências em organizações de governo: mesa-redonda de pesquisa-ação**. Brasília: ENAP, 2005. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/1361/1/Kit%20Membros%20MRPA%20-%20GC1ed.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2022.

PRAHALAD, Coimbatore Krishnarao; HAMEL, Gary. The Core Competence of the Corporation. **Harvard Business Review**, [s. l.], p. 3-15, mai/jun. 1990. Disponível em: <https://managementmodellsite.nl/webcontent/uploads/Artikel-over-kerncompetenties.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Nova Hamburgo: Feevale, 2013.

PUENTE-PALACIOS, Katia; BRITO, Luana dos Santos. Impacto das Competências de Equipes sobre o Desempenho. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [S.L.], v. 33, n. 0, p. 1-10, 12 mar. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3352>.

RABELO, Fernanda Lima. O DASP e o combate à ineficiência nos serviços públicos: a atuação de uma elite técnica na formação do funcionalismo público no estado novo (1937-1945). **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, v. 3, n. 6, p. 1-11, dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10454>. Acesso em: 09 abr. 2022.

RODRIGUES, Cláudia Medianeira Cruz; MELLO, Simone Portella Teixeira de; RIBEIRO, José Luis Duarte. Trilhas de aprendizagem e mapeamento de competências: uma solução efetiva. In: CALVETE, Cássio da S.; GOSMANN, Máris C.. **POLÍTICAS DE EMPREGO, TRABALHO E PREVIDÊNCIA**. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV Editora, 2014. 205 p.

RODRIGUES, Suzana B.; CHILD, John; LUZ, Talita R.. Aprendizagem contestada em ambiente de mudança radical. **Revista de Administração de Empresas**, [S.L.], v. 44, n. 1, p. 27-43, mar. 2004. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0034-75902004000100003>.

RUAS, Roberto. **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre, 2005.

SALES, Edriene Cristine da Silva Santos. **Reestruturação e expansão das universidades federais: avaliação dos resultados do programa Reuni sob a perspectiva de políticas públicas para a educação superior**. 2018. 142 f.

Dissertação (Mestrado) - Curso de Administração, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9229>. Acesso em: 18 mai. 2022.

SANO, Hironobu; ABRUCIO, Fernando Luiz. Promessas e resultados da nova gestão pública no Brasil: o caso das organizações sociais de saúde em São Paulo. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 48, n. 3, p. 64-80, jul/set. 2008. <https://doi.org/10.1590/S0034-75902008000300007>.

SCHIKMANN, Rosane. Gestão Estratégica de Pessoas: bases para a concepção do curso de especialização em gestão de pessoas no serviço público. In: CAMÕES, Marizaura Reis de Souza; PANTOJA, Maria Júlia; BERGUE, Sandro Trescastro. **Gestão de Pessoas: bases teóricas e experiências no setor público**. Brasília: Enap, 2010. p. 1-346. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/514>. Acesso em: 24 jun. 2022.

SECCHI, Leonardo. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **Revista da Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 347-369, mar/abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/ptr6WM63xtBVpfvK9SxJ4DM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 fev. 2022.

SILVA, Francielle Molon da; MELLO, Simone Portella Teixeira de. A implantação da Gestão por Competências: práticas e resistências no setor público. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo**, Pelotas, v. 1, n. 2, p. 110-127, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/AT/article/view/1959>. Acesso em: 28 mar. 2021.

SILVA, Francielle Molon da; RUAS, Roberto Lima. Competências coletivas: considerações acerca de sua formação e desenvolvimento. **Read Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 252-278, abr. 2016. <https://doi.org/10.1590/1413-2311.0102015.54938>.

SPENCER, Lyle M.; SPENCER, Stephan. **Competence at Work: models for superior performance**. Nova York: John Wiley & Sons Inc, 1993.

SOARES, Luciana Cristina Padilha. **Desenvolvimento de trilhas de aprendizagem por meio da metodologia de decomposição comportamental: estudo de caso na Universidade Federal do Pará**. 2015. 69 f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Curso de Gestão Pública, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/11353>. Acesso em: 28 dez. 2021.

SOMMERVILLE, Ian. **Engenharia de software**. 9. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

SOUSA, Maria Guesnadia Teodoro de Oliveira. **A aplicação da gestão por competências nos processos de gestão de pessoas: um estudo com os servidores técnico-administrativos no Centro de Ciências Jurídicas e Sociais/UFPA**. 2018. 259 fl. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública - PROFIAP) Centro de Ciências Jurídicas e Sociais, Universidade Federal de

Campina Grande - Sousa PB - Brasil, 2018. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/17456/1/MARIA%20GUESNA%20DIA%20TEODORO%20DE%20OLIVEIRA%20SOUSA%20-%20TCC%20PROFIAP%202018.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2022.

SOUTO, Camila Estima de Oliveira; LEAL, Anne Pinheiro. Mapeamento de competências em uma instituição federal de ensino superior: proposta de metodologia participativa por meio de um estudo piloto com os administradores da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). *In: XLIV ENCONTRO DA ANPAD - ENANPAD*, 2020, Porto Alegre, p. 1-17. Disponível em: http://www.anpad.org.br/abrir_pdf.php?e=Mjg0ODk=. Acesso em: 11 abr. 2021. Acesso em: 20 abr 2021.

SOUZA, Irineu Manoel de; ANTUNES, Tereza Cristina Meurer. PLANO DE CARREIRA DOS SERVIDORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS EM EDUCAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU*, 15., 2015, Mar del Plata. **Anais** [...] . Florianópolis: Inpeau/Ufsc, 2015. p. 1-14. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/135937>. Acesso em: 26 mar. 2023.

TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch. **Descortinando os processos da aprendizagem organizacional no desenvolvimento de competências em instituições de ensino**. 2007. 475 f. Tese (Doutorado) - Curso de Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-17102007-160130/pt-br.php>. Acesso em: 26 ago. 2022.

TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch; FISCHER, André Luiz. Aprendizagem e competências organizacionais em instituições de educação tecnológica: estudos de casos. **Revista de Administração - Rausp**, São Paulo, v. 44, n. 4, p. 327-341, out/dez. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2234/223417460004.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2022.

TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch; FISCHER, André Luiz. Processos de aprendizagem organizacional no desenvolvimento de competências em instituições de ensino superior para a oferta de cursos superiores de tecnologia [CSTS]. **Revista de Administração Contemporânea**, [S.L.], v. 14, n. 5, p. 818-835, out. 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1415-6552010000500004>

TAKEUCHI, Hirotaka; NONAKA, Ikujiro. **Gestão do conhecimento**. São Paulo: Bookman Editora, 2008.

TEIXEIRA FILHO, Antonio Raimundo Cardoso; ALMEIDA, Denise Ribeiro de. Gestão por competências: mapeamento de competências na Universidade Federal da Bahia. *In: XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU*, Florianópolis – SC, 3 a 5 de dezembro de 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/131380>. Acesso em: 05 jan. 2022.

TEIXEIRA FILHO, Antônio Raimundo Cardoso et al. Capacitação no setor público: analisando o processo de uma ifes. **Revista de Administração, Contabilidade e Economia**, Joaçaba, v. 16, n. 3, p. 185-208, edição especial, 2017.

UFBA, Cep Ics. BEM-VINDO AO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO INTITUTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (CEP/ICS/UFBA). Disponível em: <http://www.cep.ics.ufba.br/orientacoes.html>. Acesso em: 09 abr. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Plano de Desenvolvimento Institucional 2018 – 2022. Salvador, 2017. Disponível em: <https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/pdi-2018-2022.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Plano anual de capacitação. Salvador, 2019. Disponível em: https://capacitar.ufba.br/sites/capacitar.ufba.br/files/pac_2019.pdf. Acesso em: 15 mar. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Relatório de Gestão 2021. Salvador, 2021. Disponível em: https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/rg_ufba_2021_-_vr_final.pdf. Acesso em: 28 jun. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. RESOLUÇÃO nº 12/2013. Salvador, 2013. Disponível em: <https://ea.ufba.br/wp-content/uploads/2020/06/Regimento-EAUFBA-2013.pdf>

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração.** São Paulo: Atlas, 2009.

VECCHIO, Gisela de Amorim Costa. **Percurso metodológico para a construção de trilhas de aprendizagem: uma proposta em instituição pública catarinense.** 2021. 114 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/2376>. Acesso em: 08 jan. 2022.

WAHRLICH, Beatriz. A reforma administrativa no Brasil: experiência anterior, situação atual e perspectivas - uma apreciação geral. **Revista da Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 49-59, jan/mar. 1984. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/10623>. Acesso em: 25 nov. 2022.

WERNERFELT, Birger. A resource-based view of the firm. **Strategic management journal**, v. 5, n. 2, p. 171-180, 1984. Disponível em: <https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/36254/b1379458.0001.001.pdf?sequence=2>. Acesso em: 27 jun. 2022.

ZARIFIAN, Philippe. **Mutación de los sistemas productivos y competencias profesionales:** la producción industrial de servicio. Montevideo: Cinterfor, 1999.

APÊNDICE I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O Sr.(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **“Trilhas de aprendizagem: uma proposta a partir do mapeamento de competências na Universidade Federal da Bahia”**. O objetivo dessa pesquisa é desenvolver um projeto-piloto de trilhas de aprendizagem através do mapeamento de competências organizacionais para os servidores técnico-administrativos da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia.

O Sr.(a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela Universidade Federal da Bahia e pela pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

A entrevista será gravada através do próprio aplicativo e pelo celular. 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 será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Os resultados da pesquisa serão entregues quando for finalizada assim como os resultados dos exames realizados durante a pesquisa quando forem concluídos. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O(a) Sr.(a) não será identificado em nenhuma publicação. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, rubricadas em todas as suas páginas, as quais serão assinadas, ao seu término, pelo(a) Sr.(a) ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável. Uma das vias deste termo será arquivada pelo pesquisador responsável, na Universidade Federal da Bahia e a outra será fornecida ao(a) Sr.(a). Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Salvador, _____ de _____ de 20 .

Nome completo (participante)

Data

Nome completo (pesquisador responsável)

Data

APÊNDICE II - Roteiro da Entrevista

a) gestor A

Local da entrevista:

Data: _____ Início: _____h Término: _____h

IDENTIFICAÇÃO

1. Nome (iniciais):

2. Idade:

3. Profissão:

4. Cargo:

1 – Apresentação

2 – Blocos de questões

a) Contexto organizacional

- Quais são as principais atividades desenvolvidas pela EAUFBA? Há alguma especificidade em relação à outros setores da UFBA? E quais as competências mais demandadas no cotidiano da Escola?
- Como você avalia a atual política de capacitação da Universidade em relação ao desenvolvimento de competências? Caso não considere suficiente, quais seriam, no seu entendimento, as possíveis causas?
- Como você reconhece um desempenho competente?
- Quais são as expectativas em relação ao mapeamento das competências na Escola?

b) Competências organizacionais e individuais

- Foram encontradas dez competências organizacionais e doze individuais após a pesquisa documental. No seu entendimento, as competências exigidas conforme os documentos estão adequadas à realidade da organização?
- Dentre as competências listadas, quais você considera como mais importantes para o alcance dos objetivos estratégicos da Universidade?
- Na sua opinião, quais não constam na lista mas devem ser incluídas?

c) Trilhas de aprendizagem

- As trilhas de aprendizagem representam um avanço nas ações de capacitação ao gerar corresponsabilidade entre o servidor e a organização, além de autonomia na escolha das formas de aprendizagem. Na sua opinião, quais seriam os ganhos para a EAUFBA diante dessa implementação?
- Algumas instituições públicas já aderiram a essa ferramenta, mas no universo das IFES poucas conseguiram avançar nesse sentido até o momento. Quais seriam os desafios aqui na Universidade Federal da Bahia?
- Dentre as IFES que estão utilizando as trilhas, cada uma apresenta uma metodologia diferente para implantação. Como você sugere que seja realizado esse processo na instituição? E sobre o uso de um *app* para acesso às trilhas, qual o seu ponto de vista?

d) Novos cenários

- O ensino remoto emergencial se tornou realidade de modo abrupto e sem o devido preparo, frente à necessidade de se adaptar ao cenário de pandemia. Como foi percebido o impacto do ensino remoto no desenvolvimento das atividades na EAUFBA?
- Diante das mudanças impostas pela pandemia, percebemos a necessidade de novas competências no âmbito socioemocional e tecnológico. Na sua opinião, quais as competências emergentes que serão fundamentais nesse novo cenário?
- Por fim, gostaria de acrescentar algo que não foi abordado?

3 – Agradecimentos

b) Gestora B

Local da entrevista:

Data: _____ Início: _____h Término: _____h

IDENTIFICAÇÃO

1. Nome (iniciais):

2. Idade:

3. Profissão:

4. Cargo:

1 – Apresentação

2 – Blocos de questões

- a) A política de capacitação atual reflete as ideias propostas no PDI 2018-2022?
Qual a porcentagem do orçamento é investida em capacitação?
- b) Atualmente, como se configura a implementação da gestão por competências na Universidade? Já foi realizado um mapeamento das competências dos servidores técnico-administrativos?
- c) Na pesquisa que desenvolvi, foram mapeadas 12 competências individuais para os TAE: Visão sistêmica; Domínio da língua portuguesa e técnicas de redação; Orientação para resultados; Execução de serviços de apoio nas diferentes áreas administrativas; Liderança; Inteligência emocional; Relacionamento Interpessoal; Criatividade, inovação e empreendedorismo; Gestão socioambiental; Orientação para a saúde, segurança e meio ambiente; Responsabilidade e Postura Ética; Gestão Acadêmica e planejamento organizacional. Na sua opinião, há alguma competência que não foi citada e deveria ser integrada à matriz de competências?
- d) As trilhas de aprendizagem possibilitam novos caminhos para o desenvolvimento de competências, através de diferentes formas de aprendizagem, de maneira individualizada e considerando o conhecimento prévio do servidor e suas preferências, sendo necessário para isso o suporte organizacional. Em relação a trilhas de aprendizagem para a capacitação desse público (servidores tec-adm), há previsão ou possibilidade de implementação na Universidade? Se houver, já existe algum projeto delimitado?
- e) No planejamento de 2023, há previsão de cursos presenciais para capacitação dos servidores técnico-administrativos? Se sim, quais?
- f) Há a possibilidade de parceria para cursos e outras formas de aprendizagem com outras instituições?

g) Por fim, existe algum aspecto sobre a capacitação e a gestão por competências na Universidade que não foi abordado, mas que seria relevante para essa pesquisa?

3 – Agradecimentos

APÊNDICE III – Questionário

Prezado(a) participante,

Este questionário é parte da pesquisa “Trilhas de aprendizagem: uma proposta a partir do mapeamento de competências na Universidade Federal da Bahia”, e tem como objetivo mapear as competências necessárias ao alcance dos objetivos estratégicos da Universidade Federal da Bahia. Trata-se de uma dissertação de Mestrado Profissional em Administração, realizada no âmbito do Núcleo de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Bahia e orientada pela profa Daniela Moscon. Além disso, é parte de uma proposta de reordenamento das atividades administrativas na EAUFBA. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória. Isso significa que lhe é assegurada plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir a sua participação, ou desistir a qualquer tempo. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa e do reordenamento proposto. Seu nome não será revelado na divulgação dos resultados obtidos na dissertação, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa.

Desde já, agradecemos sua participação!

Nome:

Cargo e/ou função:

E-mail:

O questionário apresenta as doze competências individuais identificadas no mapeamento referentes as atividades realizadas pelos servidores técnico-administrativos da Universidade Federal da Bahia, e será utilizado para avaliar a lacuna entre as competências necessárias à Instituição e as já existentes. Para tal, favor seguir as instruções abaixo:

- a) Preencher o questionário de dados demográficos e profissionais;
- b) As competências estão avaliadas de 1 a 5 na escala, sendo 1 – Nada importante; 2 – Pouco importante; 3 – Medianamente importante; 4 – Muito importante; 5 – Extremamente importante para avaliação do grau de importância. No grau de domínio,

constam como 1 – Não domino; 2 – Pouco domínio; 3 – Domínio mediano; 4 – Domínio alto; 5 – Domínio extremamente alto. Portanto, marque qual o grau de importância e domínio expressos por você, assinalando um número de UM a CINCO, utilizando a escala abaixo para indicar o quão importante você considera as competências e o seu grau de domínio.

1	2	3	4	5
Não é importante	Pouco importante	Médio importante	Importante	Muito importante
Não domino	Pouco domínio	Médio domínio	Domino	Alto domínio

Figura 2: Exemplo de escala (Elaborado pela autora).

Para fins de resposta, considere as definições: (a) **Competências organizacionais** – combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional dentro de determinado contexto organizacional que agregam valor a pessoas e organizações (CARBONE *et al.*, 2005, p. 43); (b) **Importância** – o grau de relevância daquela competência para a organização, na sua opinião; (c) **Domínio** – o grau em que você expressa a competência no desenvolvimento das suas atividades.

Modelo do questionário

Mapeamento de competências na EAUFBA

15. Visão sistêmica - conhecer a missão, visão e valores da Universidade além dos macroprocessos de trabalho, considerando não somente as orientações documentais, mas também a cultura organizacional, tendo como base o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Importância	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Domínio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Domínio da língua portuguesa e técnicas de redação - saber utilizar as regras de escrita da língua portuguesa, redigindo documentos com linguagem formal e sem erros ortográficos, seguindo o Manual de Redação Oficial da República *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Importância	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Domínio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Orientação para resultados - estabelecer planos de ação para o alcance dos resultados com base nas metas e objetivos descritos no planejamento estratégico, utilizando indicadores de desempenho para posterior avaliação *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Importância	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Domínio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Execução de serviços de apoio nas diferentes áreas administrativas - executar *
diferentes atividades de apoio com eficiência e qualidade, utilizando os recursos materiais e digitais disponíveis

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Importância	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Domínio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Competências
intrapessoais/interpessoais

Competências
relacionadas ao desenvolvimento pessoal, ao
trabalho em equipe e as relações
humanas no ambiente de trabalho

19. Liderança - capacidade de liderar, gerindo equipes e processos de maneira *
proativa, imparcial, engajadora e flexível, em consonância com a missão,
visão e valores da instituição

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Importância	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Domínio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Inteligência emocional - capacidade de atuar frente a diferentes situações com *
equilíbrio emocional, resiliência e autorresponsabilidade, visando lidar com as
adversidades de modo assertivo

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Importância	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Domínio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Relacionamento Interpessoal - relacionar-se com os colegas, promovendo o diálogo de modo cordial e educado, respeitando a diversidade e a pluralidade de ideias *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Importância	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Domínio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Criatividade, inovação e empreendedorismo - capacidade de apresentar perspectivas, ideias e tecnologias, de forma original e inovadora, criando soluções e novas metodologias para a melhoria na execução dos processos de trabalho *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Importância	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Domínio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Competências socioambientais

Competências voltadas para o desenvolvimento social e ambiental da instituição

23. Gestão socioambiental - implementar medidas voltadas para a sustentabilidade, visando a redução do impacto ambiental gerado pelas atividades da instituição, conforme orientações da Agenda Ambiental da Administração Pública (A3P) *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Importância	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Domínio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Orientação para a saúde, segurança e meio ambiente - participar de iniciativas *
que promovam conhecimento sobre saúde, segurança e meio ambiente,
mobilizando esforços individuais e coletivos para potencializar a qualidade de
vida no trabalho, utilizando as ferramentas disponibilizadas pela instituição

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Importância	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Domínio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Responsabilidade e Postura Ética - orientação por valores éticos, com *
responsabilidade, integridade e transparência, conforme o Código de Ética
Profissional do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Importância	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Domínio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. Gestão Acadêmica e planejamento organizacional - gerenciar o planejamento *
organizacional e as atividades, atendendo as demandas acadêmicas com
celeridade e eficiência, de acordo com as orientações institucionais do Núcleo
de Apoio à Gestão Acadêmica (NAGA) e do Plano de Desenvolvimento
Institucional (PDI)

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
Importância	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Domínio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

APÊNDICE IV – Dados demográficos e profissionais**Dados demográficos e profissionais**

1 – Gênero

Masculino

Feminino

Outro

2 – Faixa Etária

20 - 30 anos

31 - 40 anos

41 - 50 anos

Acima de 50 anos

3 – Grau de escolaridade

Ensino Médio

Ensino Superior

Especialização

Mestrado

Doutorado

Formação: _____

4 – Cargo e/ou função que exerce na organização:

5 – Há quanto tempo atua na UFBA?

Menos de 05 anos

06 – 10 anos

11 – 15 anos

16 – 20 anos

Acima de 20 anos