



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO**

**CAMILA RAFAELE MONTEIRO PONTES**

**A EDUCAÇÃO CORPORATIVA COMO MEIO PARA CAPACITAÇÃO E  
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DOS SERVIDORES DE  
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS**

**FORTALEZA - CEARÁ**

**2018**

CAMILA RAFAELE MONTEIRO PONTES

A EDUCAÇÃO CORPORATIVA COMO MEIO PARA CAPACITAÇÃO E  
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DOS SERVIDORES DE INSTITUIÇÕES  
DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Administração do Programa de Pós-Graduação em Administração do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração. Área de Concentração: Gestão, Organizações e Ambiente.

Orientador: Prof. Dr. Antônio de Pádua Araújo.

Coorientador: Prof. Dr. Francisco Roberto Pinto.

FORTALEZA - CEARÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Pontes, Camila Rafaela Monteiro.

A educação corporativa como meio para capacitação e desenvolvimento de competências dos servidores de Instituições de Ensino Superior públicas [recurso eletrônico] / Camila Rafaela Monteiro Pontes. - 2018.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 108 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Mestrado Acadêmico em Administração, Fortaleza, 2018.

Área de concentração: Gestão, Organizações e Ambiente.

Orientação: Prof. Dr. Antônio de Pádua Araújo.

Coorientação: Prof. Dr. Francisco Roberto Pinto.

1. Educação corporativa. 2. Planejamento estratégico. 3. Gestão de pessoas. 4. Gestão por competências. 5. Capacitação. I. Título.

CAMILA RAFAELE MONTEIRO PONTES

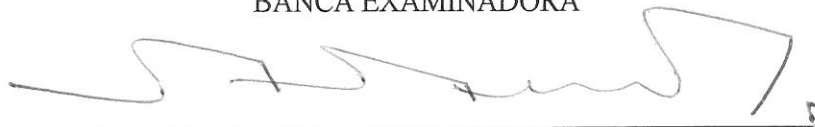
A EDUCAÇÃO CORPORATIVA COMO MEIO PARA CAPACITAÇÃO E  
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DOS SERVIDORES DE INSTITUIÇÕES  
DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Administração do Programa de Pós-Graduação em Administração do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração.

Área de Concentração: Gestão, Organizações e Ambiente

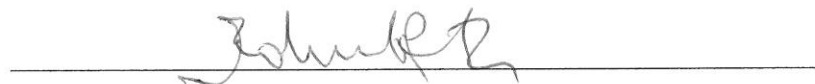
Aprovada em: 28 / 02 / 2018

BANCA EXAMINADORA



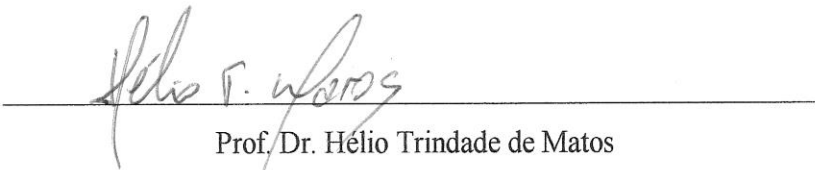
Prof. Dr. Antônio de Pádua Araújo (Orientador)

Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dr. Francisco Roberto Pinto (Coorientador)

Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dr. Hélio Trindade de Matos

Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Dedico este trabalho ao meu marido, Walber Pontes, que muito me incentivou e colaborou para a realização desse sonho.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela dádiva da vida e por ter concedido a graça de alcançar este objetivo.

Às minhas filhas, Ana Luiza e Maria Cecília, pela compreensão nos momentos de ausência.

Elas são a minha motivação, alegria e força nos momentos de dificuldade.

Ao meu marido, pelos incentivos, pela compreensão em meus momentos de angústia, pela parceria e por ter sido pai e mãe nos momentos em que estive ausente. Sem ele, não teria concretizado meus sonhos e projetos.

Aos meus familiares, em especial aos meus pais e à minha sogra, pelo apoio e pelo cuidado com as minhas meninas.

Ao meu orientador, por seu conhecimento, gentileza, ajuda e apoio, assim como por ter acreditado em meus projetos.

Ao professor Roberto Pinto, pela compreensão e por sempre acreditar em nós, alunos, do Programa de Pós-Graduação em Administração.

Aos meus colegas da turma 13 do mestrado. Juntos começamos uma jornada, passamos por momentos de angústia e por momentos de boas risadas; e juntos terminaremos este caminho, sem perder os laços construídos durante todo o percurso.

Aos gestores da Universidade Federal do Maranhão, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão e da Universidade Estadual do Maranhão por suas contribuições e disponibilidade para as entrevistas e, principalmente, pelo seu acolhimento.

Aos meus amigos, pelo apoio e pela compreensão da privação do meu convívio.

## RESUMO

A Educação Corporativa vem se configurando, na última década, como uma abordagem de significativa importância no ambiente empresarial. Tanto as grandes quanto as pequenas e médias organizações estão se interessando pela questão da capacitação de seus profissionais, na medida em que aumenta a crença de que a apropriação dessa abordagem de aprendizagem contínua pode propiciar a obtenção de vantagens competitivas, através do desenvolvimento de competências individuais alinhadas a competências organizacionais. Desse modo, assim como o setor privado, as organizações públicas também tentam se adequar a essa tendência, em resposta às exigências dos cidadãos que anseiam pela otimização dos processos, pelo aumento da produtividade e pela melhoria da qualidade nos serviços. É nesse contexto que se insere esta pesquisa, que tem por finalidade investigar as condições de apropriação, por universidades públicas brasileiras, da abordagem de educação corporativa como ferramenta de capacitação e desenvolvimento de competências profissionais, em substituição ao modelo de T&D tradicional. Por ser uma abordagem ainda pouco estudada no âmbito das organizações públicas, descrevendo os elementos característicos de cada instituição, foi realizada uma pesquisa exploratório-descritiva, de natureza qualitativa, adotando uma estratégia de estudo de casos múltiplos. As instituições pesquisadas foram a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) e a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) – todas instituições de ensino superior públicas. Os dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas, abrangendo as seguintes dimensões: processo de planejamento estratégico; estratégias, políticas e práticas de gestão de pessoas; gestão por competências; e processo de capacitação adotado na IES. Os sujeitos da pesquisa foram gestores definidos pela representatividade que possuem nas áreas de recursos humanos, capacitação e desenvolvimento humano, totalizando nove gestores. Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo, com auxílio do *software* Atlas Ti 8. Os resultados obtidos indicam que as três instituições possuem um contexto desfavorável para apropriação da educação corporativa, utilizando-se ainda do tradicional T&D para fomentar suas ações educacionais. Ao final, foram feitas sugestões para que as instituições pesquisadas reorientem seus processos educacionais, com o propósito de fomentar o desenvolvimento das competências individuais de seus servidores.

**Palavras-chave:** Educação corporativa. Planejamento estratégico. Gestão de Pessoas. Gestão por competências. Capacitação.

## ABSTRACT

Corporate Education become, in the last decade, a relevant approach in the business environment. Large, small and medium-sized organizations are becoming interested in their professionals' qualification, as increases the belief in the power of this continuous learning approach in leading to competitive advantages achievement, through the development of individual competences aligned to organizational competencies. So, likewise the private sector, public organizations also try to adapt to this trend, in response to the demands of citizens who are eager to processes optimization, productivity increase and quality improvement in services. This research is inserted in this context and its purpose is to investigate the conditions of appropriation, by Brazilian public universities, of the corporate education approach as a training tool and professional skills development, replacing the traditional T & D model. As this is approach has not yet been richly studied in the context of public organizations, describing the characteristic elements of each institution, a qualitative exploratory-descriptive research was carried out, adopting a multi-case study strategy. The studied institutions were Universidade Federal do Maranhão (*Federal University of Maranhão*), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (*Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão*) and Universidade Estadual do Maranhão (*State University of Maranhão*) – all public institutions of higher education. Data were collected through semi-structured interviews, covering the following dimensions: strategic planning process; strategies, policies and practices for people management; management by competencies; and training process adopted at the High Education Institutions. The research subjects were managers defined by their representativeness in human resources, training and human development areas, totaling nine managers. Data were analyzed by means of Content Analysis, assisted by Atlas Ti 8 Software. Results indicate that the three institutions present an unfavorable context for corporate education appropriation, and that they still use the traditional T & D to promote their educational actions. In the end, suggestions were made for the researched institutions to reorient their educational processes to promote the development of the individual competencies of their servants.

**Keywords:** Corporate education. Strategic planning. People management. Management by competences. Training.



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 -</b>	<b>Espiral do Conhecimento.....</b>	<b>21</b>
<b>Figura 2 -</b>	<b>Relação entre estratégia e competência.....</b>	<b>30</b>
<b>Figura 3 -</b>	<b>Fatores que contribuem para as principais mudanças no mundo do trabalho.....</b>	<b>32</b>
<b>Figura 4 -</b>	<b>Competências como fonte de valor para o indivíduo e a organização.....</b>	<b>35</b>
<b>Figura 5 -</b>	<b>Articulação e abrangência das ações de informação, instrução, treinamento, desenvolvimento e educação.....</b>	<b>39</b>
<b>Figura 6 -</b>	<b>Diferenças entre Treinamento e Educação Corporativa.....</b>	<b>43</b>
<b>Figura 7 -</b>	<b>Modelo teórico para a apropriação das abordagens de competências profissionais e de educação corporativa.....</b>	<b>52</b>
<b>Figura 8 -</b>	<b>Planejamento estratégico - núcleos de sentido.....</b>	<b>58</b>
<b>Figura 9 -</b>	<b>Estratégias, políticas e práticas de gestão de pessoas - núcleos de sentido.....</b>	<b>64</b>
<b>Figura 10 -</b>	<b>Gestão por competência por núcleos de sentido.....</b>	<b>70</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 -</b>	<b>Competências do profissional.....</b>	<b>33</b>
<b>Quadro 2 -</b>	<b>Sujeitos e IES da pesquisa o.....</b>	<b>51</b>
<b>Quadro 3 -</b>	<b>Ferramentas do Atlas TI.....</b>	<b>53</b>
<b>Quadro 4 -</b>	<b>Diretrizes estratégicas das IES.....</b>	<b>59</b>
<b>Quadro 5 -</b>	<b>Processo de construção dos PDI.....</b>	<b>61</b>
<b>Quadro 6 -</b>	<b>Objetivos estratégicos da gestão de processos do IFMA.....</b>	<b>62</b>
<b>Quadro 7 -</b>	<b>Contingentes de pessoal das IES.....</b>	<b>65</b>

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>17</b>
2.1	SOCIEDADE DO CONHECIMENTO .....	17
<b>2.1.1</b>	<b>Gestão do conhecimento.....</b>	<b>20</b>
<b>2.1.2</b>	<b>Capital intelectual.....</b>	<b>23</b>
2.2	GESTÃO ESTRATÉGICA DE RECURSOS HUMANOS.....	26
2.3	GESTÃO POR COMPETÊNCIAS.....	30
2.4	EDUCAÇÃO CORPORATIVA.....	36
<b>2.4.1</b>	<b>Do Tradicional T&amp;D à Educação Corporativa.....</b>	<b>37</b>
<b>2.4.2</b>	<b>Educação Corporativa: surgimento, conceitos e objetivos .....</b>	<b>40</b>
<b>2.4.3</b>	<b>Desenvolvimento de pessoas no setor público.....</b>	<b>44</b>
<b>3</b>	<b>MÉTODO.....</b>	<b>49</b>
<b>4</b>	<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>55</b>
4.1	CARACTERIZAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES .....	55
<b>4.1.1</b>	<b>Universidade Estadual do Maranhão.....</b>	<b>55</b>
<b>4.1.2</b>	<b>Universidade Federal do Maranhão.....</b>	<b>56</b>
<b>4.1.3</b>	<b>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.....</b>	<b>56</b>
4.2	O PROCESSO ESTRATÉGICO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS .....	57
4.3	ESTRATÉGIAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE GESTÃO DE PESSOAS.....	64
4.4	DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS.....	69
4.5	QUALIFICAÇÃO E CAPACITAÇÃO DE PESSOAS.....	73
<b>4.5.1</b>	<b>Da qualificação de pessoas.....</b>	<b>74</b>
<b>4.5.2</b>	<b>Da capacitação de pessoas.....</b>	<b>75</b>
<b>4.5.3</b>	<b>Público alvo e disseminação das ações educacionais.....</b>	<b>82</b>
<b>4.5.4</b>	<b>Parcerias de aprendizagem.....</b>	<b>83</b>
<b>4.5.5</b>	<b>Ações educacionais na modalidade <i>e-learning</i>.....</b>	<b>85</b>
<b>4.5.6</b>	<b>Orçamento para as ações de capacitação.....</b>	<b>85</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>87</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>90</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>100</b>

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA .....	101
APÊNDICE B – DOCUMENTO DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	106
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO .....	107
APÊNDICE D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE .....	108

## 1 INTRODUÇÃO

A educação vem sendo debatida, quanto ao seu papel, por vários segmentos da sociedade, inclusive o corporativo. Nesse ambiente, nos últimos anos, o conhecimento e a aprendizagem contínua tornaram-se fatores estratégicos para a competitividade das empresas e, conseqüentemente, uma fonte geradora de riqueza.

A valorização do capital humano, o desenvolvimento de competências e a capacidade de aprendizagem permanente têm sido razões determinantes para o processo de transformação organizacional, posicionando a educação como um investimento de alto retorno para o mundo dos negócios e como um tema relevante para os estudos sobre a economia do conhecimento (ARAÚJO, 2011; MARINELLI, 2007).

Fleury e Fleury (2004, p. 48) apontam três fatores de mudança que se sobrepõem na atual década e levaram as instituições a demandar novas formas de organização: “[...] a passagem de um regime de mercado vendedor para mercado comprador, a globalização dos mercados e da produção e o advento da economia baseada em conhecimento.”

Na década de 70 do século XX, a demanda era maior que a oferta, logo eram os produtores quem estabeleciam as regras no mercado. Nesse período, não havia preocupações com o estabelecimento de estratégias e o maior desafio era o aumento da capacidade produtiva. Somente a partir da segunda metade da década de 1970, é que o mercado se tornou comprador e os clientes passaram a ditar as regras. Diante disso, as empresas passaram a olhar mais atentamente para o cliente, acirrou-se a competitividade e as organizações iniciaram o processo de reestruturação (FLEURY; FLEURY, 2004).

Paralelamente a esse aumento de competitividade, havia outra condicionante a ser considerada: a globalização produtiva, que levou as empresas a se reestruturarem conforme uma lógica de operações globalmente integrada. Ao mesmo tempo, a economia baseada no conhecimento e o conhecimento como recurso de competitividade ganharam destaque, pois o valor, agora, concentrava-se mais no intangível do que no tangível (FLEURY; FLEURY, 2004; ISHIKURA, 2008).

Nessa perspectiva, não foi só o contexto que mudou, mas as organizações também se modificaram e o conhecimento tornou-se a nova fonte geradora de riqueza nos âmbitos individual e organizacional, apontando para uma importante tendência: o comprometimento da empresa com a educação e o desenvolvimento dos funcionários. Ao contrário do que prevaleceu na era taylorista-fordista, nos dias de hoje, a atividade produtiva se funda no

conhecimento e na informação, conferindo maior importância ao trabalho intelectual (EBOLI, 2004a; GADELHA *et al.*, 2010; IZERROUGENE, 2010; MEISTER, 2005).

Drumond (1991, p. 27) considera que “[...] as organizações de sucesso são as que valorizam o recurso humano em todos os seus aspectos, sendo hoje um dos fatores fundamentais da lucratividade e competitividade das empresas.” Na dinâmica desse processo, a organização busca o desenvolvimento, a rentabilidade e a maior produtividade possível do seu capital humano, à medida que proporciona os meios para seu desenvolvimento, uma vez que o conhecimento é um bem imaterial e inalienável, principalmente para o mundo corporativo (FIGUEIREDO, 2005).

Esse novo ambiente organizacional fez crescer enormemente as exigências sobre o trabalhador, ou seja, sua capacidade de adaptação e desenvolvimento permanente, colocando, assim, maior responsabilidade em suas mãos. As organizações, por sua vez, passaram a atribuir maior prioridade à criação, aquisição e transferência de conhecimentos, além de possibilitar mudanças de comportamento para refletir esses novos conhecimentos e *insights* (GARVIN, 1993).

O processo produtivo, à medida que incorpora níveis maiores de complexidade, tem demandado conhecimentos e capacidades cognitivas mais apuradas. Logo, funcionários que atuam em processos com maior grau de complexidade necessitam desenvolver novas formas de articular seu conhecimento com o contexto no qual se inserem (DUTRA; COMINI, 2012).

Em razão disso, as organizações foram compelidas a reformular suas estratégias, criando ações educacionais que promovam o desenvolvimento e o estímulo do repertório de conhecimento de seus profissionais com o objetivo de assegurar vantagens competitivas. Nesse contexto, as empresas passaram a investir mais em seus sistemas educacionais, ensejando o surgimento da educação corporativa como instrumento capaz de vincular o desenvolvimento e o alinhamento dos talentos humanos às suas demandas estratégicas (ARAÚJO, 2016; DUTRA; COMINI, 2012; EBOLI, 2004a).

Atualmente, no ambiente organizacional, a ênfase está na capacidade do empregado de aprender a aprender. Por esse motivo, aumenta o número de empresas dispostas a investir em instrumentos de aprendizagem que permitam desenvolver e instalar as competências consideradas críticas para os seus negócios (BAUMGARTNER, 2008). Em razão disso, a educação corporativa ganhou força nas últimas décadas e tem sido amplamente difundida e incorporada às práticas organizacionais, configurando um processo de

aprendizagem contínuo e permanente, direcionado às necessidades organizacionais (ALPERSTEDT, 2000).

Drucker (1994) foi um dos primeiros pensadores a prever as transformações que seriam vivenciadas pelas empresas ao anunciar que elas seriam caracterizadas “[...] pelo deslocamento dos tradicionais fatores de produção (terra, capital, trabalho e matéria-prima) para o conhecimento como fator decisivo de produção e sustentabilidade.” Dessa forma, na era do conhecimento, a educação corporativa se configura como uma alternativa ao tradicional modelo de Treinamento e Desenvolvimento (T&D) e se fundamenta em um processo de instrumentalização de agentes capazes de interagir na sociedade, enquanto cidadãos críticos, conscientes, participativos e agregadores de resultado (COSTA, 2009).

Para ampliar o debate sobre o tema, Eboli (2008) assevera que a educação corporativa é um sistema de desenvolvimento de funcionários pautado pela gestão por competências. Para a autora, a diferença entre o tradicional T&D e o sistema de educação corporativa (SEC) está na inclusão do conceito de competência crítica empresarial em seu planejamento. Acrescenta ainda que essa abordagem tem desempenhado papel estratégico na construção da competitividade empresarial através do desenvolvimento das competências individuais alinhadas às competências organizacionais.

Parece inquestionável a existência de uma relação dinâmica entre o sistema de educação corporativa e a gestão por competências, o que faz com que esse sistema passe a ser utilizado como uma referência para o desenvolvimento e a instalação de competências consideradas críticas para a viabilização das estratégias da instituição.

Na literatura especializada, o conceito de competência é apresentado de forma bastante variada, destacando-se as noções elaboradas pelas escolas americana e francesa. Por um lado, autores americanos como Scott Parry (1996), McLagan (1997), Woodruffe (1991), de modo geral, percebem competência como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) que uma pessoa detém, os quais, quando articulados adequadamente, podem levar o indivíduo a apresentar um desempenho superior. Por outro lado, na escola francesa, cujas principais formulações foram feitas por Le Boterf (1995) e Zafirian (2001), o conceito de competência está associado à ideia de agregação de valor e à noção de entrega (DUTRA; COMINI, 2012).

Assim como as empresas de mercado, as organizações públicas também tiveram que se adequar a essa tendência, em resposta aos cidadãos/clientes que estão, a cada dia, mais exigentes e demandam a transformação do modelo de gestão pública, aliada à otimização dos processos, produtividade e qualidade dos serviços prestados. Os saberes da organização

passaram a estar relacionados à coordenação do comportamento de seus funcionários e, portanto, ao processo de educação profissional. Dessa forma, a capacitação e o desenvolvimento de competências dos funcionários públicos passaram por uma redefinição ao agregar valor aos serviços prestados no desempenho de suas ações (CAVALCANTE; OLIVEIRA, 2011; MELLO; SILVA, 2013).

Na concepção de Pires *et al.* (2005), apesar dos esforços empreendidos, a política de gestão de pessoas do setor público ainda apresenta dois desafios significativos: a construção de mecanismos efetivos de motivação dos servidores; e a integração das atividades da gestão de pessoas às estratégias das organizações e diretrizes gerais estabelecidas pelos governos como marcos regulatórios. Nesse sentido, a capacitação e o desenvolvimento de competências dos funcionários são tratados por meio das normas que regulamentam o desenvolvimento profissional do funcionário público, além de serem requisitos fundamentais para progressão funcional.

Embora as instituições públicas apresentem algumas características comuns com as empresas privadas, existem peculiaridades do setor público que devem ser consideradas quanto à aplicação e adequação de técnicas de gestão moderna. Um dos fatores relevantes é o cumprimento fiel dos preceitos do direito e da moral administrativa, ou seja, na gestão pública, os atos estão condicionados por leis e regulamentos, fator esse que dificulta o processo de modernização. Meirelles e Burle Filho (2016, p. 93) observam que “[...] enquanto na administração particular é lícito fazer tudo que a lei não proíbe, na administração pública só é permitido fazer o que a lei autoriza.” Em outras palavras, a lei para as empresas privadas significa *pode fazer assim*, já para as organizações públicas corresponde a *deve fazer assim*.

Na gestão de pessoas, no que concerne às mudanças que ocorreram, destaca-se a implantação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), por meio do Decreto nº 5.707, de 2006, que estabelece diretrizes para o desenvolvimento permanente do servidor e aponta novos métodos e ações de capacitação e desenvolvimento, objetivando a melhoria da qualidade dos serviços públicos prestados à sociedade. A ênfase está na necessidade de desenvolvimento de competências individuais e organizacionais.

Na dinâmica de sua atuação, a administração pública busca o alcance dos objetivos institucionais e a melhoria do atendimento e da prestação do serviço público. Tal processo se constitui com transparência, eficiência, participação da sociedade e desenvolvimento permanente do seu profissional. No que se refere ao desenvolvimento de pessoal, a administração pública, segundo as normas mencionadas anteriormente, deve fornecer meios para que os servidores se desenvolvam, reconhecendo a educação como um



bem inalienável, buscando o desenvolvimento de suas competências, habilidades e atitudes de forma continuada (PIRES *et al.*, 2005).

Apesar das peculiaridades do setor público, no entendimento de Araújo (2016), muitas empresas estatais estão utilizando e adaptando técnicas de gestão inovadoras desenvolvidas no setor privado e obtendo excelentes resultados. Nesse sentido, a educação corporativa como mecanismo de capacitação pode e deve ser utilizada por universidades públicas, como meio para atender às políticas públicas de capacitação dos servidores, a fim de desenvolver as competências individuais, voltadas ao desempenho das suas atividades, atendendo, assim, aos objetivos organizacionais.

É na abrangência desse contexto que o presente trabalho se insere, pois, apesar dos avanços na melhoria e no aperfeiçoamento da administração pública, pressupõe-se que os esforços empreendidos não acompanharam, proporcionalmente, o prometido pelos governos. Assim, em busca de compreender a perspectiva de capacitação e desenvolvimento de competências dos servidores públicos, formulou-se a seguinte questão de pesquisa: **Quais são as perspectivas de apropriação por universidades públicas brasileiras da abordagem de educação corporativa como ferramenta de capacitação e desenvolvimento de competências profissionais em substituição ao modelo de T&D tradicional?**

Para orientar a busca de respostas para a questão nuclear da pesquisa, foram definidos os seguintes objetivos:

a) **objetivo geral:**

- Identificar as condições de apropriação, por universidades públicas brasileiras, da abordagem de educação corporativa como ferramenta de capacitação e desenvolvimento de competências profissionais em substituição ao modelo de T&D tradicional;

b) **objetivos específicos:**

- identificar as iniciativas de capacitação e desenvolvimento de competências profissionais praticadas pelas universidades públicas pesquisadas;
- constatar a existência ou não de características relacionadas com a abordagem de educação corporativa nos sistemas de capacitação e desenvolvimento de competências adotadas pelas universidades públicas pesquisadas; e
- avaliar a possibilidade de migração ou evolução do modelo de capacitação existente para a abordagem de educação corporativa no espaço organizacional das universidades públicas pesquisadas.

Por se tratar de uma dinâmica que tem inovado na forma de capacitar profissionais, a educação corporativa e o desenvolvimento de competências vêm despertando a atenção e o interesse de profissionais e acadêmicos. No entanto, estudos sobre o tema no âmbito da administração pública são escassos, pois o interesse maior está voltado para o setor privado. Um estudo bibliométrico da produção científica sobre educação corporativa nos anais do Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (EnANPAD), realizado pela autora desta pesquisa, constatou que a maioria das pesquisas tem como objeto de estudo a esfera privada. Ademais, na revisão da literatura feita nos limites desta pesquisa, não foi identificado nenhum estudo relevante que investigue, em profundidade, o uso da abordagem da educação corporativa para o desenvolvimento de competências profissionais de servidores públicos.

Como as instituições públicas têm sido pressionadas para se ajustarem às novas tendências, com o intuito de buscar soluções que resultem em melhoria do desempenho, eleva-se o potencial heurístico de incursões empíricas que visem a uma melhor compreensão desse fenômeno, como é o caso do presente trabalho.

Esta dissertação está organizada em cinco seções, incluindo esta Introdução. A segunda seção inclui a revisão de literatura dos termos norteadores da pesquisa, que está estruturada em quatro eixos: sociedade do conhecimento, gestão estratégica de recursos humanos, gestão por competências e educação corporativa, apresentando um breve resgate dos fundamentos teóricos e conceituais que darão sustentação à pesquisa. A terceira e quarta seções apresentam a metodologia que foi utilizada e a análise e discussão dos resultados, respectivamente. Na quinta seção, apresenta-se a conclusão e, por último, as referências bibliográficas.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Esta seção apresenta a fundamentação teórica que serviu de base para esta pesquisa e está alicerçada em quatro eixos teóricos, a saber: sociedade do conhecimento; gestão estratégica de recursos humanos; gestão por competências; e educação corporativa. Inicia-se com um breve panorama da sociedade do conhecimento, relacionando-a com a gestão do conhecimento e com o capital intelectual. Em seguida, é feita uma discussão da abordagem da gestão estratégica de recursos humanos e sua importância para a organização e o desenvolvimento de pessoas. Por fim, apresentam-se as abordagens de gestão por competências e de educação corporativa, além de um resgate teórico sumário do processo de desenvolvimento de pessoas no setor público.

### 2.1 SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

A mudança sempre fez parte do processo de evolução humana, sendo inquestionável a dinâmica constante no mundo em que vivemos. No entanto, são a velocidade e a intensidade com que essas mudanças estão acontecendo que fazem com que o assunto seja tão discutido tanto no ambiente acadêmico quanto no empresarial. Para Dowbor (2013), essa onda de transformações está em torno de grandes eixos como: a globalização, o progresso tecnológico, a inovação e a crescente urbanização. Tais elementos têm intensificado a competição entre empresas e países, acentuando a substituição do emprego da força física, em uma economia industrial, para o emprego do conhecimento, em uma economia intangível, sendo esta última caracterizada pela informação e produção do conhecimento.

Em um contexto assim, com mudanças significativas percebidas em vários setores da economia, são exigidos altos níveis de flexibilidade e capacidade de autotransformação das organizações, para que sejam capazes de apresentar soluções e respostas mais criativas e inovadoras. Assim, adaptar e inovar continuamente surgem no contexto empresarial não mais como opções, mas sim como obrigações das organizações modernas, desafiando empresas de qualquer natureza ou porte (CARVALHO, 2008; FIATES, 2008).

Para acompanhar essas transformações, os empreendedores começaram a olhar com mais atenção para o mercado e a focar em um novo elemento: o conhecimento, o qual passou a ser reconhecido como um recurso valioso e que gera diferencial competitivo. A expansão das atividades baseadas em conhecimento tem caracterizado os processos de desenvolvimento nas últimas décadas, tornando fundamental a discussão quanto ao seu papel

e à sua produção na economia. Nesse sentido, as organizações têm buscado desenvolver um ambiente voltado ao aprendizado contínuo, capacitando seus membros para adquirir, armazenar, criar e utilizar o conhecimento como o bem maior da organização (ECHTERNACHT; QUANDT, 2017; FIATES, 2008; VIDOTTO; FRAGA; BASTOS, 2014).

Na literatura, há uma pluralidade de conceituações do termo conhecimento. Na visão de Davenport e Prusack (1998), o conhecimento pode ser definido como uma mistura que decorre da experiência sintetizada de valores, de informação contextual e de *insight* experimentado, o qual vai se renovando à medida que incorpora novas experiências e informações. Assim, o conhecimento pode ser comparado a um sistema vivo que, em constante interação com o meio ambiente, cresce, se modifica e reflete estados mentais (DAVENPORT; PRUSACK, 1998; FIGUEIREDO, 2005).

Piaget (1973), por sua vez, entende que o conhecimento é o resultado das ações e interações do indivíduo com o ambiente em que vive, sendo construído no decorrer da vida através das interações com objetos que se procura conhecer. Logo, o conhecimento tem origem na cabeça das pessoas, sendo que, nas organizações, ele costuma estar presente em documentos, rotinas, processos, práticas e normas organizacionais. Assim, é através das pessoas que compõem as organizações que o conhecimento é utilizado, sendo reconhecido atualmente como o ativo organizacional mais importante (CORGOSINHO, 2001; FIGUEIREDO, 2005).

Teixeira Filho (2000) destaca que o conhecimento nas organizações vem sendo utilizado pelas pessoas ao longo dos anos, porém só mais recentemente tem havido consenso de que se trata de um recurso estratégico que precisa ser gerenciado. É o conhecimento da empresa, da competição, dos processos e do ramo de negócio que tem fundamentado decisões estratégicas e operacionais tomadas pelos agentes institucionais ao longo dos anos.

A partir dos anos 70 do século XX, com a explosão do desenvolvimento científico e tecnológico, elevaram-se às exigências quanto ao nível intelectual do trabalhador. Rapidamente, o conhecimento foi ganhando centralidade em todas as instâncias da sociedade e muitos dos pressupostos da chamada Administração Científica passaram a ser questionados. Nesse contexto, autores como Drucker (1999), Thurow (1997), Naisbitt (1994), Schaff (1986) e Castells (2000) chamaram a atenção para o surgimento de uma nova sociedade, na qual os fatores de produção tradicionais (capital, recursos naturais e mão de obra) foram se tornando cada vez menos relevantes, sendo substituídos pelo conhecimento como elemento gerador de riqueza (CORGOSINHO, 2001; IZERROUGENE, 2010).

A chamada sociedade do conhecimento emergiu em paralelo com o processo de globalização da economia, movimento que acirrou a competição entre empresas e mercados, locais e globais. Para enfrentar a concorrência e obter vantagem competitiva, as empresas passaram a valorizar mais o capital humano como recurso estratégico, pois a criação de valor econômico ficou cada vez mais dependente da produção de conhecimento com valor utilitário e do aprendizado organizacional, realçando, assim, a importância do trabalho criativo e intelectual. Nesse cenário, o capital humano passou a ser considerado uma das principais fontes de vantagem competitiva, atribuindo-se ao trabalhador maior responsabilidade pelo sucesso das organizações produtivas (CORGOSINHO, 2001; GADELHA *et al.*, 2010; IZERROUGENE, 2010).

Na concepção de Antunes (2000, p. 214), “[...] admitir o conhecimento como recurso econômico impõe novos paradigmas na forma de valorizar o ser humano e na forma de valorizar uma organização, pois gera benefícios intangíveis que alteram seu patrimônio.” Brito (2008) destaca que as organizações que adquirem a capacidade de “aprender a aprender” conseguem se manter em um processo contínuo de mudança, tornando-se capazes de responder e se adaptar às demandas do mercado. Dessa forma, as organizações começaram a identificar a necessidade de atualizar seus modelos de gestão, atribuindo valor ao conhecimento e à inteligência humana como diferenciais de competitividade.

Figueiredo (2005) afirma que a empresa é aquilo que conhece e o modo como usa o saber. Quando sabe e usa adequadamente todo conhecimento que tem, sobrevive; se não sabe ou se o que sabe não é valorizado, morre. Dessa maneira, as empresas começam a perceber a importância de gerir o conhecimento e cercá-lo dos mesmos cuidados aplicados aos bens tangíveis. Stewart e Ruckdeschel (1998) enfatizam que o conhecimento se tornou o principal elemento do processo produtivo, do que fazemos, compramos e vendemos.

O resultado disso foi que a administração, o armazenamento, a venda e a forma de compartilhar o conhecimento tornaram-se tarefas econômicas importantes para as empresas. Nessa perspectiva, com o objetivo de promover a ampliação do conhecimento, as organizações começaram a identificar a necessidade de investir e desenvolver a sua força de trabalho, de forma continuada, no intuito de transformá-la em ativo estratégico capaz de otimizar as potencialidades organizacionais (ZANINI; PINTO; FILIPPIM, 2012).

Percebe-se, portanto, que o conhecimento impõe cada vez mais mudanças, exigindo que as empresas busquem sua aquisição e a geração de diferencial no âmbito organizacional para construção de novas práticas de trabalho que superem os limites da inovação e do aprendizado. No entanto, o conhecimento, por si só, pode não representar

garantias de competitividade ou de agregação de valor para uma organização, devendo ser gerenciado de modo a ser ampliado de maneira eficiente em prol do alcance dos objetivos empresariais (CARMO; SANTANA; TRIGO, 2015; FIGUEIREDO, 2005).

### **2.1.1 Gestão do conhecimento**

Tal como destacado anteriormente, o conhecimento assume um papel de destaque no ambiente organizacional, passando a ser um dos principais recursos para a sobrevivência e prosperidade de uma organização. Dada sua relevância, é necessário reconhecer e assegurar o seu gerenciamento de forma mais eficiente e sistemática. Carvalho (2008) destaca que é essencial a implementação de um conjunto de conceitos, técnicas e abordagens para criar, desenvolver, disseminar e utilizar o conhecimento para obter vantagem competitiva.

Teixeira Filho (2000, p. 22) aponta que a gestão do conhecimento “[...] pode ser vista como uma coleção de processos que governa a criação, disseminação e utilização do conhecimento para atingir plenamente os objetivos da organização.” Com esse enfoque, as empresas começam a rever suas estratégias, sua estrutura e sua cultura. Isso acontece em um ambiente no qual a alta competitividade, a rápida globalização da economia e a crescente melhoria nos transportes e nas comunicações oferecem aos consumidores um amplo conjunto de opções sem precedentes. A esse respeito, Terra considera:

A gestão do conhecimento é, em seu significado atual, um esforço para fazer com que o conhecimento de uma organização esteja disponível para aqueles que dele necessitem dentro dela, quando isso se faça necessário, onde isso se faça necessário e na forma como se faça necessário, com o objetivo de aumentar o desempenho humano e organizacional (TERRA, 2001, p. 245).

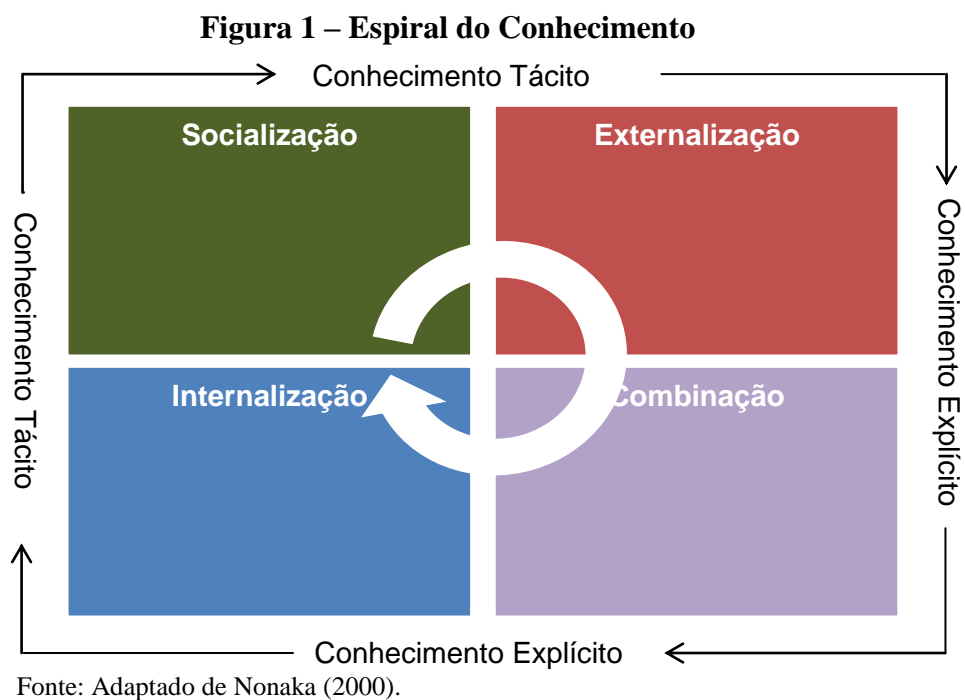
Nessa perspectiva, a gestão do conhecimento passa a ser necessária para as organizações que queiram sobreviver no século XXI. Nonaka (2000) aponta que as empresas de sucesso são aquelas que conseguem criar conhecimento, disseminá-lo em toda a organização e rapidamente incorporá-lo em novas tecnologias e produtos. Logo, a diferença se faz pelo que elas sabem e pela forma como conseguem utilizar esse conhecimento (RIGO; SOUZA FILHO; SOUZA, 2007; TEIXEIRA FILHO, 2000; NONAKA, 2000).

Em síntese, a gestão do conhecimento surge para que empresas promovam a criação, o armazenamento, o compartilhamento, a transferência e o uso efetivo do conhecimento em benefício próprio. É responsável pela elaboração de mecanismos e procedimentos voltados para estimular a formação de competências e prover a expansão do

conhecimento considerado relevante para todos os níveis da organização. Nesse sentido, poderá alavancar o conhecimento individual para que ele possa integrar o conhecimento organizacional (FIGUEIREDO, 2005).

Como se sabe, o conhecimento é um recurso intangível e que habita a mente das pessoas, podendo ser tácito ou implícito. O conhecimento tácito constitui o ponto de partida da inovação e não se expressa facilmente. É aquele que as pessoas possuem, mas que não está descrito em nenhum lugar, de modo que sua formalização e transferência são difíceis. O conhecimento explícito é o ponto final do processo. É formal e sistemático, podendo ser facilmente comunicado e compartilhado para as outras pessoas. O processo de criação de novos conhecimentos sempre se origina nas pessoas e envolve tanto ideais quanto ideias (LARA, 2004; NONAKA, 2000; TEIXEIRA FILHO, 2000).

Um conceito central – utilizado pela maioria dos autores – foi introduzido por Ikujiro Nonaka e Hirotaka Takeuchi, denominado de espiral do conhecimento. Para esses autores, o conhecimento individual se converte em conhecimento organizacional e torna-se valioso para a empresa como um todo. Em outras palavras, significa a conversão do conhecimento tácito para o conhecimento explícito e vice-versa. A intenção do modelo é traduzir o movimento de transformação do conhecimento em quatro etapas principais (COELHO, 2004; NONAKA, 2000), conforme mostrado na Figura 1.



Pelo fato de o conhecimento estar ligado ao poder, frequentemente há uma resistência natural e uma dificuldade de captação do conhecimento tácito, o que exige técnicas específicas para o tratamento dessa questão. Para as empresas, é necessário transformar o conhecimento individual em ativo intangível transferível e, por isso, elas passaram a desenvolver estratégias para tornar o conhecimento tácito transferível e disponível para a organização como um todo (BRITO, 2008).

Ribeiro Júnior e Stano (2010) destacam que a conversão do conhecimento tácito em explícito nas organizações é um processo difícil, no sentido de promover um contexto favorável para o alcance de resultados positivos tanto para as pessoas quanto para a organização. Logo, a gestão do conhecimento é capaz de contribuir sensivelmente para a obtenção de vantagem competitiva, pois suas atividades estão relacionadas diretamente com as habilidades e os conhecimentos das pessoas que fazem parte da organização, ao permitir que as experiências e informações geradas durante uma atividade possam ser transmitidas, proporcionando o diálogo e a melhoria contínua dos processos.

Contudo, não basta apenas que o conhecimento flua entre as pessoas, é necessário que a organização se transforme em uma “organização que aprende” (*learning organization*). A premissa é que haja eficácia na transferência do conhecimento dos indivíduos para a organização, pois apesar de o conhecimento individual ser necessário, ele não é suficiente para garantir a inteligência competitiva da empresa (COELHO, 2004).

Klein (1998) observa que a base da crescente competição entre as organizações está em seus ativos intelectuais, ou seja, a competitividade é determinada pelo capital intelectual das empresas e pelas inovações que ele consegue gerar e difundir. Logo, por ser fonte de vantagem competitiva, esses ativos devem ser gerenciados de forma mais sistemática. As empresas deverão transformar-se em organizações que aprendem, atualizando continuamente seus valores organizacionais e estilos gerenciais, de modo que possam compreender os indivíduos detentores de conhecimento e, assim, cuidar de sua criação e compartilhamento (LARA, 2004; TERRA, 2005).

Nesse sentido, Peter Senge, um dos principais formuladores sobre aprendizagem organizacional, enfatiza:

Nas organizações que aprendem, as pessoas expandem continuamente sua capacidade de criar os resultados que elas realmente desejam, onde maneiras novas e expansivas de pensar são encorajadas, onde a aspiração coletiva é livre e onde as pessoas estão constantemente aprendendo a aprender coletivamente (SENGE, 2000, p. 21).



Para as empresas se tornarem competitivas, precisam, antes, ser mais humanas. Sabe-se que a competitividade dos mercados tem exigido das organizações a criação de produtos e serviços inovadores, diferenciados e com alto grau de valor agregado. No entanto, os elementos propulsores da inovação não são encontrados em máquinas e equipamentos, pois são atributos restritos às pessoas (CARVALHO; GAZZI; FERREIRA, 2008).

Dessa maneira, percebe-se que a gestão do conhecimento possui uma estreita ligação com a capacidade da empresa de utilizar e combinar várias fontes e tipos de conhecimento organizacional, a fim de desenvolver competências específicas e capacidade inovadora, que se traduzam, permanentemente, em novos produtos, processos, sistemas gerenciais e liderança de mercado (TERRA, 2001).

Por esse conhecimento se originar na mente das pessoas, para as organizações, o mais importante são as manifestações do conhecimento de cada indivíduo e como suas ações e decisões agregam valor aos processos dos quais cada um participa. A gestão do conhecimento se ocupa, portanto, dos processos gerenciais e da adoção de uma estrutura organizacional que facilite, favoreça e estimule os processos humanos de criação, compartilhamento e uso de conhecimentos individuais e coletivos (TERRA, 2005).

No mesmo contexto em que se observa a gestão do conhecimento como instrumento de vantagem competitiva, pode-se também dimensionar o conhecimento organizacional como um elemento estratégico, posto que não pode ser facilmente replicado pela concorrência (SCORSOLINI-COMIN; INOCENTE; MIURA, 2011). No cenário da era do conhecimento, como mostrou Drucker (1999), o conhecimento e o capital intelectual passaram a ser reconhecidos como grandes diferenciais nas empresas, sendo os responsáveis por impulsionar o surgimento de novas técnicas e ferramentas de gestão, que sejam capazes de adequar as empresas às transformações do mercado e garantir sua sobrevivência.

### **2.1.2 Capital intelectual**

Apesar do seu valor, nem todo conhecimento pode ser considerado estratégico para a empresa, portanto é fundamental avaliar o seu papel em relação à estratégia da organização. Vários autores apontam o capital humano e o conhecimento tácito como sendo as principais vantagens competitivas de uma empresa moderna (CARVALHO, 2008; TERRA, 2005). Diante da percepção do valor do capital humano, as empresas começaram a identificar a importância de desenvolver e reter as pessoas, uma vez que o conhecimento que

elas possuem sobre todo o ambiente organizacional é o que produz grande diferencial frente à concorrência.

Assim, como enfatiza Drucker (1999), na sociedade do conhecimento, o verdadeiro investimento acontece mais no conhecimento do trabalhador e menos em máquinas, pois, sem esse conhecimento, as máquinas tornam-se improdutivas, apesar da sofisticação e do avanço tecnológico empregado. Logo, o capital humano é o agente capaz de assimilar, processar e disseminar o conhecimento e a ele está intimamente relacionado o capital intelectual (GUBIANE; MORALES; SELIG, 2014; WERNKE; LEMBECK; BORNIA, 2003).

Drucker (1994) já se referia, com muita ênfase, à importância dos “trabalhadores intelectuais” ou “trabalhadores do conhecimento” para as organizações contemporâneas, pois eles, diante de um mercado em que são exigidos, cada dia mais, produtos e serviços “customizados”, passam a constituir a base das vantagens competitivas das empresas.

Duffy (2000) menciona que é essencial distinguir capital humano e intelectual, pois são conceitos facilmente confundidos. O conceito de capital intelectual é mais amplo, abrangendo todos os conhecimentos de uma empresa. Autores seminais como Edvinsson (1996), Roos e Roos (1997), Bontis (1999), Sveiby (1998) e Stewart e Ruckdeschel (1998) foram os responsáveis pelo desenvolvimento e aprofundamento desses conceitos.

Entre as diversas formas de analisar e avaliar o capital intelectual, vários autores convergem e concordam que ele se estrutura nas seguintes dimensões: capital humano (individual e coletivo); capital estrutural (infraestrutura física e tecnológica); e capital relacional (clientes, fornecedores e rede interna). Assim sendo, o capital humano é classificado como um subgrupo do capital intelectual, que é composto pelas pessoas, com seus conhecimentos, competências e talentos (BALLOTIN; LAIMER, 2015; MACHADO; INOMATA; FOLLMANN, 2014).

Por não atender ao escopo desta pesquisa, as dimensões do capital estrutural e do capital relacional não serão aqui tratadas, enfatizando-se apenas o capital humano, por abrigar em seu conceito elementos relacionados diretamente às pessoas.

Stewart e Ruckdeschel (1998) definem o capital intelectual como um recurso intangível que está ligado ao conhecimento das pessoas e constitui a soma dos conhecimentos relevantes de todos os trabalhadores da empresa. Roos e Roos (1997, p. 9) definem o capital intelectual “[...] como a soma dos ativos ‘ocultos’ da empresa, não totalmente capturados no balanço e, portanto, inclui tanto o que está nos chefes dos membros da organização quanto o que é deixado na empresa quando saem.”

De outra parte, o capital humano, na visão de Stewart e Ruckdeschel (1998, p. 58), “[...] é a compacidade do indivíduo para fornecer soluções aos clientes, inovar.”. Ainda de acordo com o autor, “[...] ideias são ‘gratuitas’, no entanto, é o desenvolvimento organizado da construção de ideias o desafio gerencial.”

Pode-se afirmar, portanto, que o capital humano se revela por meio de experiências, competências profissionais, habilidades acumuladas, capacidades e conhecimentos individuais e coletivos, entre outros elementos que os colaboradores da empresa detêm. Já o capital intelectual está associado à ideia de totalidade de todos esses elementos, ao considerar a abrangência de toda a força de trabalho da organização. Na prática, esses conceitos estão tão imbricados, que não se pode mencionar um sem fazer referência ao outro. Por essa razão, para efeito deste estudo, capital intelectual e capital humano serão utilizados como termos equivalentes.

Em razão do acirramento da competição entre empresas e mercados, as organizações passaram a sofrer maior pressão no sentido da atualização periódica de suas estratégias. Nesse contexto, o capital intelectual ganhou relevância, pois é dele que deriva a criação de novas ideias, processos, produtos e serviços, passando a assumir o papel de principal ativo da empresa e tornando-se fonte de vantagem competitiva. Assim, as empresas de sucesso têm dado prioridade ao gerenciamento e monitoramento do capital intelectual (GUBIANI; MORALES; SELIG, 2014; REZENDE, 2002; VIDOTTO; FRAGA; BASTOS, 2014).

Para pesquisadores como Kaplan e Norton (2004 *apud* FERENHOF *et al.*, 2014), o valor sustentável de todas as organizações se dá pela alavancagem de seus ativos intangíveis. Compartilhando da mesma opinião, Stewart e Ruckdeschel asseveram que:

O conhecimento é mais valioso e poderoso do que os recursos naturais. O que existe de comum entre as empresas bem-sucedidas é o “capital intelectual”. Formado pela soma do conhecimento de todos na empresa – é intangível – é o conhecimento da força do trabalho (STEWART; RUCKDESCHER, 1998, p. 13).

Teixeira Filho (2000) acredita que, com a percepção da importância da utilização do conhecimento, as empresas começam a se preocupar com o que elas próprias sabem e/ou devem saber, bem como com o conhecimento dos seus concorrentes. Com essa nova visão, passa a ser cada vez mais importante identificar e monitorar o impacto e a consistência do conhecimento dentro das empresas, tornando-se fundamental criar condições e apoiar o desenvolvimento e a disseminação desse conhecimento.

Em uma época de céleres mudanças, em que a globalização, a competição e o forte impacto da tecnologia se tornaram grandes desafios, a maneira de utilizar o conhecimento das pessoas, em busca de soluções satisfatórias e da criação de produtos e serviços inovadores, se tornou fonte de vantagem competitiva das empresas que proporciona grande diferencial frente à concorrência. Assim, sempre que se fala em “capital intelectual” ou “gestão do conhecimento”, acaba-se discutindo o papel dos recursos humanos nas empresas. Isso porque a gerência de recursos humanos é a grande responsável por reunir, organizar e difundir o conhecimento por toda a organização (CARVALHO, 2008; DUTRA, 2001).

Teixeira Filho (2000, p. 74) destaca que, “[...] quando se diz que o capital intelectual é responsável por uma parcela cada vez maior do valor das empresas, quer se destacar a importância do papel das pessoas na gestão do conhecimento e na competitividade das empresas”. Nessa perspectiva, a gestão do conhecimento valoriza e depende da atuação efetiva, coerente e alinhada com a área de gestão de pessoas, no âmbito estratégico (FIGUEIREDO, 2005).

## 2.2 GESTÃO ESTRATÉGICA DE RECURSOS HUMANOS

Em meio a tantos caminhos que podem ser seguidos em busca de um gerenciamento eficaz dos negócios, consolida-se, cada vez mais, a percepção dos líderes empresariais quanto à importância do desempenho humano para o sucesso das organizações. São as pessoas, com seus conhecimentos, competências e inventividade, que mobilizam os recursos e criam as soluções que resultam nas entregas da empresa à sociedade. Disso decorre a importância do alinhamento da estratégia de recursos humanos com a estratégia de negócios para o alcance dos objetivos organizacionais (RUZZARIN; AMARAL; SIMIONOVSKI, 2006).

Um modelo de gestão de pessoas deve abranger um conjunto de conceitos e práticas capaz de criar condições para a empresa gerenciar, organizar e orientar o capital humano no trabalho. Nesse sentido, saber lidar com pessoas tornou-se fator relevante e determinante para o sucesso das organizações, pois são elas que detêm as competências consideradas críticas para a obtenção de vantagem competitiva. Por isso, as organizações modernas passaram a investir mais na construção de modelos de gestão de pessoas que lhes permitam atrair, desenvolver e reter os talentos humanos que assegurem o sucesso dos negócios (DUTRA, 2008; FIGUEIREDO, 2005; SOVIENSKI; STIGAR, 2008).

Apesar da sua grande importância, a forma como as empresas realizam a gestão de pessoas vem sendo transformada nas últimas décadas, devido à inadequação dos modelos tradicionais quanto ao atendimento das necessidades e expectativas da organização e das pessoas. Durante grande parte da sua história, a gestão de recursos humanos configurou-se como um mero departamento mecânico e burocrático, sem estrutura determinada, focado em aspectos administrativos da gestão dos trabalhadores, como controle de frequência, folha de pagamento e recrutamento e seleção de pessoas (DUTRA 2008; OLIVEIRA, 2010).

No início do século XX, no período taylorista, a gestão de pessoas passou a ser estruturada e sistematizada, com base nos paradigmas criados por esse movimento, como a racionalização, especialização do trabalho, padronização de tarefas e mecanização. Logo, o foco do departamento de pessoal estava voltado para a eficiência e adequação dos trabalhadores às tarefas, para a definição do cargo e para a busca da pessoa certa para o lugar certo. Em relação ao treinamento, o público-alvo era composto pelos empregados operacionais e se resumia ao chamado “treinamento *on the job*”, ou seja, um dia de aprendizagem para aprender a executar as tarefas demandadas (FLEURY; FLEURY, 2004; OLIVEIRA, 2010).

Nessa perspectiva, Fleury e Fleury pontuam:

Nessa época, a função crítica da empresa industrial era a produção, e dos operários se demandava habilidade e algum conhecimento para executar as operações; dos chefes, supervisores, na maioria das vezes antigos operários, esperava-se o exercício do poder disciplinar, visando conseguir dos operários a máxima produtividade (FLEURY E FLEURY (2004, p. 72).

Na década de 1930, as empresas começaram a desenvolver programas mais estruturados de treinamento, com foco nos supervisores, cujo objetivo era capacitá-los para o desempenho de seu papel de chefia, ou seja, para a forma correta de treinar seus subordinados e motivá-los a procurar novos métodos de trabalho. Assim, começou-se a demandar dos supervisores habilidades de relacionamento interpessoal, com o intuito de proporcionar uma melhoria no clima do ambiente de trabalho (FLEURY; FLEURY, 2004).

Nos anos 60 e 70 do século XX, o declínio do modelo de gestão taylorista/fordista e a internacionalização da economia foram as bases para a ruptura dos princípios que sustentavam as políticas e práticas de gestão de pessoas. Nessa mesma época, surgiu a abordagem sociotécnica para a organização do trabalho nas organizações, com a proposta de uma visão de sistema integrado, na qual as demandas e capacitações do sistema social fossem alinhadas às demandas e requisitos do sistema técnico. Essa abordagem leva a uma combinação dos conhecimentos e habilidades técnicas com as sociais, proporcionando, assim,

a criação de competências que podem agregar valor à organização (FELURY; FLEURY, 2004; OLIVEIRA, 2010).

A partir da década de 1980, um novo cenário surgiu provocado por intensas mudanças econômicas, políticas e sociais que afetaram significativamente o mundo dos negócios. O processo de globalização financeira, comercial e produtiva, acompanhado da explosão do conhecimento científico e tecnológico, levou à exigência de maior valor agregado aos produtos e serviços e ao acirramento da competição entre empresas e mercados, o que provocou mudanças profundas nas práticas organizacionais. Nesse novo cenário, o modelo de gestão japonês ganhou destaque nas discussões acadêmicas e, principalmente, empresariais, devido ao grande sucesso das companhias daquele país no mundo inteiro (ARAUJO, 2016; FLEURY; FLEURY, 2004; MENDES, 2012).

No modelo japonês, o trabalhador é envolvido nos processos de inovação e desenvolvimento tecnológico, recebendo informações de todo tipo e apresentando escolaridade formal de alto nível. Com isso, o processo de qualificação profissional apresenta um *zoom* bastante ampliado, sendo realizado dentro da organização e em todos os seus níveis. O sucesso das empresas japonesas levou as organizações de outros países a reverem seus processos e concepções sobre a organização do trabalho e gestão de pessoal, levando-as a buscar maior flexibilidade e elevação dos níveis de competitividade (DUTRA, 2009; FLEURY; FLEURY, 2004).

Nesse novo contexto, as empresas começaram a dar especial importância à gestão de pessoas, uma vez que é o elemento humano o produtor de conhecimento e de inovação, componentes fundamentais para a inteligência competitiva da organização. Como corolário, no final da década de 1980, evidenciou-se a natureza estratégica do capital humano e, em decorrência, as empresas passaram a empreender um esforço maior para alinhar e integrar a estratégia de gestão de pessoas às estratégias da organização (ARAUJO, 2016; FIGUEIREDO, 2005; MENDES, 2012).

Esse movimento começou a se consolidar a partir da década de 1990, quando surgiram novas linhas de pensamento e novas abordagens teóricas para melhor explicar a relação entre a organização e as pessoas que nela trabalham. A gestão de pessoas deixou de ser considerada uma função organizacional estanque e passou a alinhar suas políticas e práticas ao propósito, à missão, aos valores e aos objetivos estratégicos da empresa (DUTRA, 2009; OLIVEIRA, 2010).

Mascarenhas (2008, p. 31) define a gestão estratégica como o conjunto dos “[...] esforços para a formulação e implementação das estratégias empresariais.” Esse processo

envolve, primeiramente, a definição do negócio e a explicitação da missão e dos princípios da organização. Em seguida, implica a determinação de objetivos estratégicos, assim como a formulação das estratégias correspondentes para alcançá-los.

Na perspectiva da gestão estratégica de pessoas, Mascarenhas (2008, p. 37) pontua que “[...] a estratégia de gestão de pessoas expressaria as intenções da organização em termos de pessoas, direcionando o planejamento, a definição de políticas e práticas de pessoas, bem como as maneiras como estas estão integradas às estratégias corporativas.” Nessas circunstâncias, a área de Recursos Humanos (RH) passaria a ser a responsável pela sua articulação com o processo de planejamento estratégico da organização e com seu o desmembramento em planos divisionais (MASCARENHAS, 2008).

A evolução para o conceito de gestão estratégica de pessoas, na prática, representou o reconhecimento da contribuição estratégica que a função organizacional de RH desempenha nas organizações. O elemento novo dessa abordagem é o alinhamento da estratégia de RH com a de negócios da empresa e a integração entre as diversas funções de RH entre si (SILVA *et al.*, 2015; DUTRA, 2008).

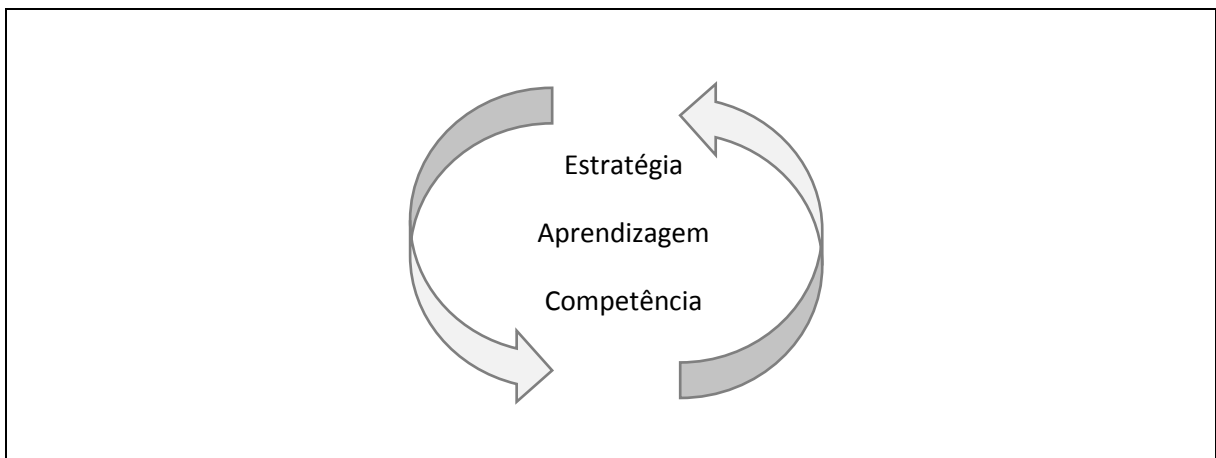
Mascarenhas (2008) observa que é possível identificar o alinhamento estratégico da área de recursos humanos a partir do momento em que o modelo transcende as atividades operacionais de controle (remuneração, movimentação de pessoas etc.) e desenvolve uma linha estratégica de pessoas alinhada às estratégias da organização. Contrapõe-se, portanto, à tradicional visão de recursos humanos como gestor de funções administrativas para pensar as pessoas como fonte de vantagem competitiva. Fleury e Fleury (2004, p. 76) apontam que o conceito de gestão estratégica de recursos humanos surge “[...] preconizando que as políticas de gestão de pessoas não devem ser passivamente integradas às estratégias de negócio, mas devem ser parte integrante dessa estratégia.”

Dutra (2009) pontua que, na visão de muitos autores, a gestão estratégica de pessoas é definida como uma abordagem que possibilita orientá-las para o alcance dos objetivos organizacionais e individuais. No entanto, para o autor, ela está vinculada ao pensar e ao fazer estratégico da organização, ou seja, configura-se como uma abordagem muito mais ampla. Esse cenário organizacional, marcado pela globalização, pela crescente complexidade das estruturas organizacionais, pela competitividade e por um maior valor agregado a serviços e produtos, deu origem a um novo modelo de gestão de pessoas sustentado por três pilares: cultura da aprendizagem, dimensões da pessoa e conceito de competência. Esses pilares constituem a base para a construção do modelo de gestão de pessoas pautado pelo desenvolvimento e pela gestão por competências (DUTRA, 2009; MARTINS; EBOLI, 2014).

Assim, o modelo de gestão por competências surge como uma opção para a articulação entre objetivos e entrega de resultados, na medida em que contribui para o desenvolvimento das pessoas e para a mudança de atitude em relação às práticas de trabalho (MASCARENHAS, 2008; SILVA *et al.*, 2015).

Fleury e Fleury (2001) consideram que estratégias e competências são conceitos que se transformam mutuamente através de um processo de aprendizagem, como demonstrado na Figura 2, apresentada na sequência.

**Figura 2 – Relação entre estratégia e competência**



Fonte: Fleury e Fleury (2001, p.190).

Em um ambiente institucional, a organização define sua estratégia e as competências necessárias com vistas a implementá-las em um processo de aprendizagem permanente. Nesse processo, não há uma ordem, mas sim um círculo virtuoso, em que uma alimenta a outra por meio de um processo de aprendizagem.

Atualmente, um número cada vez maior de empresas está promovendo a transição dos modelos tradicionais de RH para um formato institucional que permita melhor integrar a gestão de pessoas com as estratégias do negócio.

### 2.3 GESTÃO POR COMPETÊNCIAS

Nas últimas décadas, a função de recursos humanos ganhou importância dentro



das organizações, passando de simples área de apoio para configurar um setor estratégico das empresas capaz de impactar significativamente seus resultados. Para muitos autores, a nova terminologia – gestão estratégica de pessoas – demonstra a preocupação com o fator humano e com a valorização do saber, da intuição e da criatividade (ROCHA, 2015).

Em um contexto de constantes mudanças, no qual a participação das pessoas tornou-se um fator de competitividade, as organizações necessitam prover de sua capacidade de desenvolver e integrar competências aos objetivos da empresa. Nesse sentido, ao definir uma política de recursos humanos voltada para competências, as organizações permitem que o trabalhador possa direcionar seus esforços para o que realmente é considerado crítico para as suas estratégias (DUARTE; FERREIRA; LOPES, 2009).

Com o advento da gestão estratégica de pessoas, o termo “competência” ganhou espaço no ambiente organizacional. A discussão em torno dele foi sendo associada às formas de compreensão do indivíduo, das organizações e dos sistemas de educação. Nesse sentido, para Fleury e Fleury (2001), o conceito de competência começou a ser debatido a partir dos anos 1970 por McClelland, em seu artigo *Testing for Competence rather than Intelligence*. Na visão dos autores, a competência é uma “[...] característica subjacente a uma pessoa que é casualmente relacionada com desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação.” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 184).

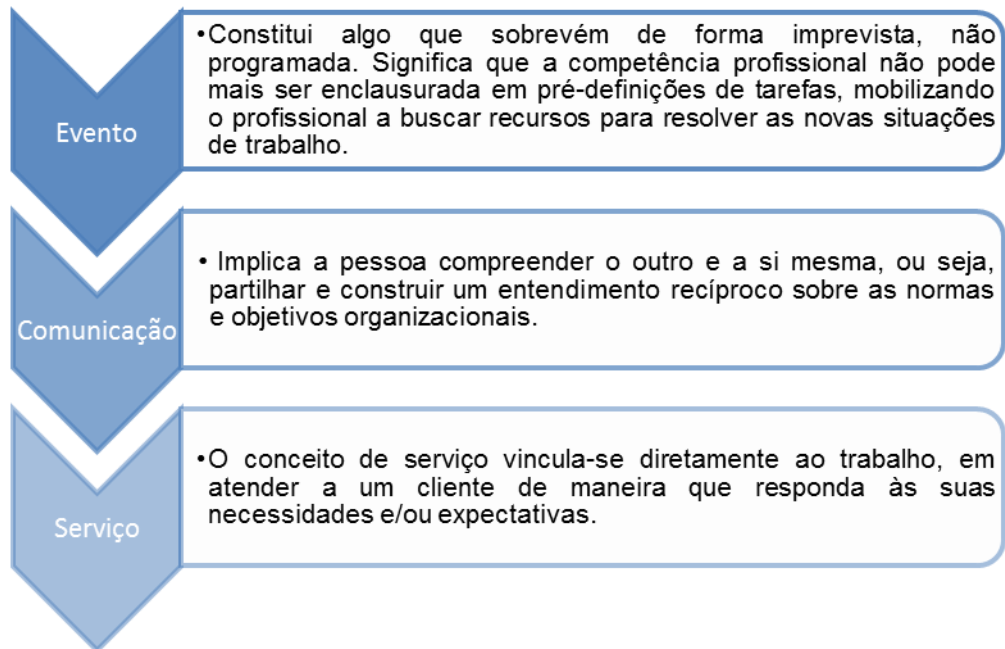
Durante a década de 1980, Richard Boyatzis apresentou outra perspectiva em relação ao tema, ao “[...] identificar um conjunto de características e traços que, em sua opinião, definem um desempenho superior [...]” (FLEURY; FLEURY, 2001, p. 185). O conceito de competência passou, então, a ser percebido como um conjunto de qualificações (conhecimentos, habilidades e atitudes) que habilita o indivíduo a exercer determinada atividade.

Nos anos 90 do século passado, Zarifian (2001) introduziu um novo conceito de competência ao considerar a existência de um grande descompasso entre as reais necessidades da empresa e os programas de educação profissional do governo da França. Sua proposta era articular, de forma mais efetiva, o ensino das verdadeiras necessidades da empresa, com o objetivo de ampliar as chances de empregabilidade dos indivíduos. O conceito de competência, em sentido *lato*, adquiriu uma nova perspectiva, que parte da ideia de vinculação do processo de qualificação às tarefas que serão desempenhadas em cada cargo (FONSECA, 2016).

Zarifian (2001) aponta ainda a existência de três fatores que contribuem para as principais mudanças no mundo do trabalho e justificam o surgimento do modelo de

competências na gestão das organizações: evento, comunicação e serviço, conforme consta na Figura 3.

**Figura 3 – Fatores que contribuem para as principais mudanças no mundo do trabalho**



Fonte: Adaptado de Zarifian (2001).

Pode-se perceber que o destaque nessa nova concepção é a articulação direta entre o trabalho e as competências que o indivíduo é capaz de mobilizar em prol das futuras situações profissionais, cada vez mais mutáveis, flexíveis e complexas, ou seja, situações cotidianas e rotineiras dos processos de trabalho. Sendo assim, nessa abordagem, o conceito de competência está relacionado à capacidade do indivíduo de ter iniciativas, de compreender e dominar novas situações cotidianas, de enxergar e ir além de atividades prescritas, de ter responsabilidade e, além de tudo, de ser reconhecido (ALMEIDA, 2007; FONSECA, 2016).

Tendo em mente essas concepções, Carbone *et al.* definem competência

[...] não apenas como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para exercer determinada atividade, mas também como o desempenho expresso pela pessoa em determinado contexto, em termos de comportamento e realizações decorrentes da mobilização e aplicação de conhecimentos, habilidades e atitudes no trabalho (CARBONE *et al.*, 2006, p. 43).

Fleury e Fleury (2004) asseveram que a noção de competência está associada a expressões como saber agir, mobilizar recursos, integrar saberes múltiplos e complexos, saber aprender, saber se engajar, assumir responsabilidades e ter visão estratégica. Nesse sentido,

definem competência como “[...] um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agregam valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.” (FLEURY; FLEURY, 2004, p. 30).

O Quadro 1, apresenta tanto as expressões associadas à noção de competência quanto os seus respectivos significados, na concepção de Fleury e Fleury (2004).

**Quadro 1 – Competências do profissional**

<b>Saber agir</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Saber o que e por que faz;</b></li> <li>• <b>Saber julgar, escolher e decidir.</b></li> </ul>
<b>Saber mobilizar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber mobilizar recursos de pessoas, financeiros e materiais, criando sinergia entre eles.</li> </ul>
<b>Saber comunicar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender, processar e transmitir informações e conhecimentos, assegurando o entendimento da mensagem pelas pessoas.</li> </ul>
<b>Saber aprender</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhar o conhecimento e a experiência;</li> <li>• Rever modelos mentais;</li> <li>• Saber desenvolver-se e propiciar o desenvolvimento dos outros.</li> </ul>
<b>Saber comprometer-se</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber engajar-se e comprometer-se com os objetivos da organização.</li> </ul>
<b>Saber assumir responsabilidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser responsável, assumindo os riscos e as consequências de suas ações e ser reconhecido por isso.</li> </ul>
<b>Ter visão estratégica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer e entender o negócio da organização e seu ambiente, identificando oportunidades e alternativas.</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Fleury e Fleury (2004, p. 31).

No que concerne à gestão de pessoas por competências, Vasconcelos e Mascarenhas sugerem que:

[...] a gestão de pessoas por competências diz respeito à tentativa de analisar e comparar a atuação e os relacionamentos dos indivíduos na organização segundo critérios de performance ou agregação de valor à organização, de forma substancialmente diferente dos critérios tradicionais utilizados em sistemas democráticos. (VASCONCELOS; MASCARENHAS, 2007, p. 63).

Carbone (2015) enfatiza que a gestão por competências proporciona o domínio das competências consideradas críticas e essenciais para a consecução dos objetivos organizacionais. Para as empresas, a incorporação desse modelo às práticas de gestão de pessoas possibilita não só o alcance de um desempenho organizacional e profissional mais

eficiente, mas também age como um facilitador de mudanças para tornar a empresa mais moderna e eficaz.

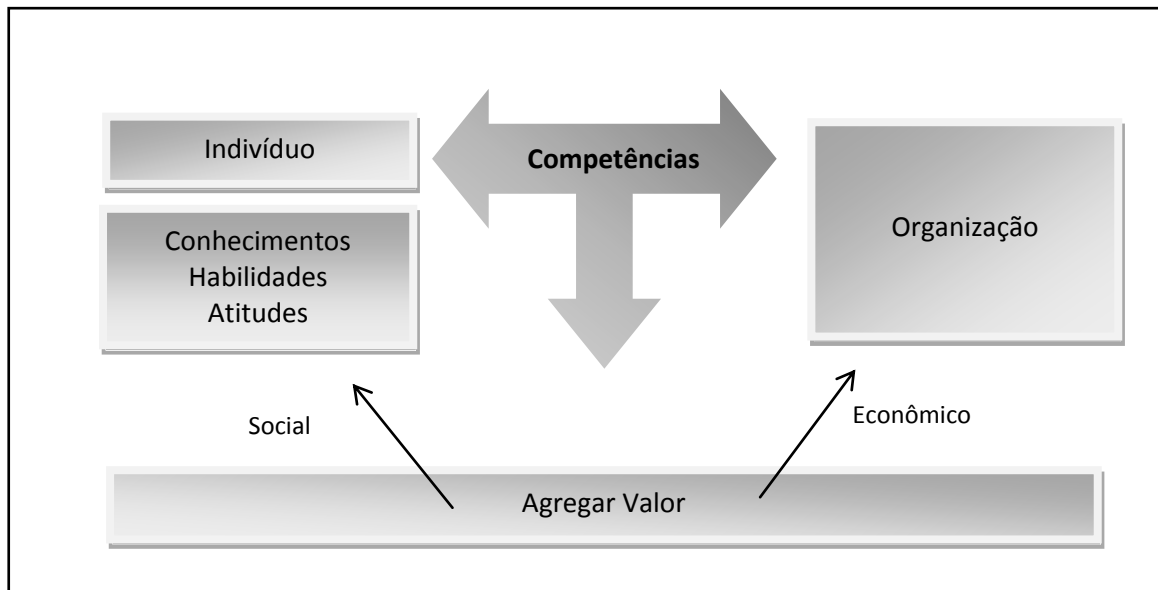
Outro aspecto relevante nessa discussão é que um modelo de gestão de pessoas estruturado com base em competências favorece uma maior conexão entre todos os elementos envolvidos no processo organizacional. Além disso, um sistema de gestão de pessoas alinhado às estratégias da empresa e às expectativas das pessoas proporcionará credibilidade e legitimidade ao processo, agregando valor tanto para a organização quanto para as pessoas que fazem parte dela (DUTRA, 2008).

No entendimento de Brandão, Guimarães e Borges-Andrade (2001), o ponto de partida da gestão por competências é a estratégia corporativa, seguida pelo mapeamento das competências demandadas pelos negócios. As ações de recursos humanos, portanto, devem ser orientadas para a captação e desenvolvimento das competências profissionais necessárias à viabilização da estratégia da empresa, impactando positivamente o desempenho organizacional (BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001).

As organizações modernas, cada vez mais, necessitam de profissionais qualificados que, por sua vez, demandam atualização contínua com o intuito de obter maior segurança quanto a sua inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, alguns autores consideram o modelo de gestão por competências como um sistema de trocas entre a empresa e os empregados que nela trabalham. De um lado, as instituições criam condições de desenvolvimento para os empregados, enriquecendo-os e preparando-os para entregar o que têm de melhor, aprimoram suas competências e elevam seu potencial de crescimento profissional. Por outro lado, as pessoas recebem o que a empresa tem de melhor a oferecer-lhes e ao desenvolver suas capacidades individuais possibilitam a transferência do seu conhecimento e seu aprendizado, habilitando a organização para enfrentar novos desafios (ARAÚJO, 2016; DUTRA, 2008).

O resultado dessa relação estabelecida entre empresa e empregados é que os conhecimentos, habilidades e comportamentos das pessoas serão entregues para a organização em forma de competências. Já para a organização, a agregação de valor está no resultado das competências dos empregados. Em síntese, as competências devem agregar valor econômico para a organização e valor social para o indivíduo. A Figura 4, apresentada na sequência, demonstra essa relação de troca (ARAÚJO, 2016; FLEURY; FLEURY, 2004).

**Figura 4 – Competências como fonte de valor para o indivíduo e a organização**



Fonte: Adaptada de Fleury e Fleury (2004).

Quanto maior for a competência individual do empregado, maior também será o valor agregado. Às organizações, portanto, cabe a responsabilidade de identificar as competências individuais essenciais à sua estratégia e direcionar os programas de capacitação para o desenvolvimento dessas competências. Essas ações de desenvolvimento estão estruturadas em função de sua natureza, sendo divididas em formais e não formais, contemplando programas estruturados por meio de conteúdos ordenados previamente com metodologia didática e ações formadas por meio de atuações apoiadas no próprio trabalho, respectivamente (ARAÚJO, 2016; DUTRA, 2009).

Fleury e Fleury (2004) consideram que as organizações que incorporam o conceito de competência apresentam mudanças significativas em suas práticas de gestão de pessoas. Como exemplo, podem-se citar os processos de treinamento e desenvolvimento que assumem novos contornos, adotando-se inclusive conceitos como o da educação corporativa, que alinha todo o processo de desenvolvimento de pessoas à definição das estratégias e competências essenciais da organização.

Araújo (2016) sugere que, dentro do processo de desenvolvimento de competências, deve-se considerar o tipo, a função e o método para aperfeiçoar os conhecimentos (teórico, sobre procedimento, empírico, social e cognitivo) requeridos pelas empresas. Nesse sentido, a educação corporativa, que será discutida no tópico a seguir, passa a ser utilizada como um sistema educacional importante para o desenvolvimento das

competências individuais, por propiciar um ambiente de aprendizagem contínua e possibilitar a vinculação das ações de desenvolvimento às necessidades estratégicas do negócio.

## 2.4 EDUCAÇÃO CORPORATIVA

O conceito de trabalho está se modificando em ritmo acelerado. As organizações estão ficando mais enxutas e planas, valorizando-se, cada vez mais, o domínio do saber em uma economia que exige mais e mais valor agregado às atividades intelectuais e ao processo produtivo de bens e serviços. O avanço constante da ciência, da tecnologia e das mudanças socioeconômicas tem exigido das pessoas a renovação e a aquisição de novos conhecimentos e competências, que vão além das responsabilidades dos cargos (ARAÚJO, 2016).

O panorama resultante faz do conhecimento o fator mais importante do processo produtivo nas organizações. Silva (2002) assevera que é cada vez maior a quantidade de profissionais que assume funções que exigem maior qualificação, competência e múltiplas habilidades, demandando aperfeiçoamento contínuo para absorção de novos valores, papéis e responsabilidades. No século XXI, o trabalhador com conhecimentos culturalmente diversos configura a essência do sucesso e da sobrevivência das organizações modernas (MEISTER, 2005).

Na era do conhecimento, a base geradora da riqueza das nações está no conhecimento criador e na inovação da gestão do capital humano. Nessa dinâmica, as dimensões formadoras do indivíduo são recolocadas no eixo central do processo, já que o recurso econômico não é mais o capital mais relevante, e sim as pessoas (EBOLI, 2014).

Drucker (1994, p. 34) fazia referências às transformações que seriam presenciadas pelas empresas e esclarecia que elas seriam caracterizadas “[...] pelo deslocamento dos tradicionais fatores de produção (terra, capital, trabalho e matéria-prima) para o conhecimento como fator decisivo de produção e sustentabilidade.” Dessa forma, na era do conhecimento, a educação corporativa se fundamenta em um processo de instrumentalização de agentes capazes de interagir na sociedade, enquanto cidadãos críticos, conscientes, participativos e agregadores de resultado (COSTA, 2009).

Apesar dessas evidências, no Brasil e no mundo, as organizações precisam lidar com as limitações dos sistemas educacionais formais que, mesmo com os avanços obtidos, ainda não conseguem preparar profissionais no nível de prontidão exigido pelos negócios (ARAÚJO, 2016; CASTRO; EBOLI, 2014). As empresas, então, passam a assumir a responsabilidade pela complementação da formação escolar, investindo no desenvolvimento

das competências consideradas necessárias para os negócios. Esse posicionamento em relação ao processo educacional levou as empresas a repensarem o tradicional modelo de T&D, que passou a constituir importante ferramenta para formação e desenvolvimento do capital intelectual (ARAÚJO, 2016; MARTINS, 2008; SILVA, 2002).

Não é mais suficiente apenas treinar funcionários para que eles adquiram qualificação, mas também é necessário desenvolver nos empregados uma forma nova de pensar e agir, além de incorporar nos seus objetivos e metas a aplicação dos seus conhecimentos a novas situações. O foco está em aprofundar o conhecimento permanentemente, desenvolvendo nos colaboradores de todos os níveis a capacidade de aprender a aprender e de compartilhar inovações e melhores práticas, visando gerar opções e solucionar problemas reais da empresa (AMARAL, 2003; ARAÚJO, 2011; COSTA, 2009; IZERROUGENE, 2010; NERY, 2010; MEISTER, 2005).

#### **2.4.1 Do Tradicional T&D à Educação Corporativa**

A educação é a mais ampla forma de aprendizagem, sendo um instrumento necessário para acompanhar as crescentes mudanças e o desenvolvimento das nações. Em busca de vantagens competitivas para enfrentar uma concorrência cada vez mais acirrada, as organizações modernas foram compelidas a reformular suas estratégias de negócio e a valorizar o conhecimento como fonte geradora de riqueza. Esse movimento implicou a atribuição de importância estratégica ao sistema de treinamento e desenvolvimento dos empregados, para estimular o processo de criação, desenvolvimento e disseminação do conhecimento e da aprendizagem, com o intuito de elevar os níveis de competitividade da empresa (DENGO, 2001).

Ressalta-se que, para obter e manter a vantagem competitiva, é necessário instalar um modelo de gestão estratégica que incorpore políticas e práticas de recursos humanos que possibilitem a transferência interna de conhecimento e de desenvolvimento, alinhados às competências profissionais demandadas pela organização (DENGO, 2001).

O treinamento e desenvolvimento de pessoas é uma prática antiga, cujas primeiras ações remontam aos primórdios da civilização, quando os homens das cavernas ensinavam a seus descendentes práticas básicas de sobrevivência, assegurando a continuidade da espécie. Após muitos milênios e em face do progresso alcançado pelos humanos, as atividades de treinamento e desenvolvimento começaram a ser estruturadas de maneira mais sistemática e utilizadas em uma perspectiva mais ampla (AMARAL, 2003).

No período compreendido entre a Segunda Guerra Mundial e o final da década de 1980, observou-se maior reconhecimento da importância do processo de treinamento e desenvolvimento. Alguns autores consideram que o progresso das teorias administrativas, as críticas ao modelo da administração científica e a valorização do impacto do desempenho humano nos resultados da empresa foram os fatores que impulsionaram a transformação da finalidade dos sistemas de treinamento: de um adaptador do trabalhador à atividade para um instrumento de fomento à qualificação com sentido mais abrangente (COSTA; ROCHA-PINTO; DUBEUX, 2012).

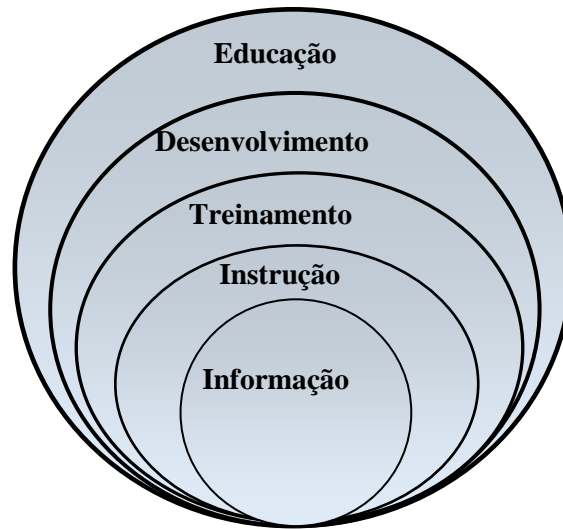
Nessa época, a capacitação dos trabalhadores tinha uma conotação estritamente racional, fundamentando-se menos no desenvolvimento do indivíduo e mais no desenvolvimento de perfis pré-definidos e voltados para habilidades motoras. Visava aprimorar o conhecimento técnico e aumentar o “estoque” de qualificações do trabalhador para uma determinada operação. Posteriormente, passou-se a considerar a existência de variáveis comportamentais e sociais que apresentam uma concepção mais complexa do ser humano enquanto elemento produtivo (BRANDÃO, 2004; DENGGO, 2001; MASCARENHAS; FADUL, 2015).

No Brasil, a função de treinamento emergiu em meados dos anos de 1950, impulsionada pela industrialização. Importado dos estados Unidos, o modelo sofreu pouca alteração, sendo direcionado à formação do indivíduo, especificamente, para o trabalho. Entre as décadas de 1960 e 1990, incentivos fiscais foram criados a fim de impulsionar a formação e capacitação dos trabalhadores (DIAS, 2012).

Dias (2012) pontua que as ações de T&D integram as iniciativas voltadas para promoção da aprendizagem humana, juntamente com a informação, a instrução e a educação – esta última mais abrangente e que vai além do trabalho –, conforme pode ser visualizado na Figura 5.



**Figura 5 – Articulação e abrangência das ações de informação, instrução, treinamento, desenvolvimento e educação**



Fonte: Adaptada de Dias (2012, p. 28).

O termo treinamento denota uma ação de aprendizagem de curto prazo que visa preparar o indivíduo para a realização de uma ou mais tarefas específicas. Já o termo desenvolvimento é mais inclusivo e compreende ações voltadas para a formação e o crescimento do indivíduo na vida profissional e pessoal (MIRANDA, 2016).

Vargas (1996, p. 127) define T&D como sendo a “[...] aquisição sistemática de conhecimentos capazes de provocar, a curto ou longo prazo, uma mudança na maneira de ser e de pensar do indivíduo, através da internalização de novos conceitos, valores ou normas e da aprendizagem de novas habilidades.”

Nessa perspectiva, o sistema de T&D pode ser entendido como um processo educacional que promove a aquisição de conhecimentos a curto ou longo prazo, sendo capaz de provocar mudança comportamental e cognitiva no indivíduo por meio da internalização de novos conceitos. Na chamada era do conhecimento, para manter sua posição no mercado, a organização precisa abraçar sistemas de aprendizagem que ativem a inteligência, a inventividade e o comprometimento do funcionário. Disso decorre, a inquestionável relevância que os programas educacionais adquirem, pois as chances de uma organização obter sucesso dependem da capacidade dos trabalhadores de aprender novos papéis e processos, assim como de desenvolver novas habilidades (DIAS, 2012; MEISTER, 2005).

À medida que a complexidade do trabalho aumenta, cresce também a procura por pessoas com capacidades cognitivas mais apuradas, de forma que a capacidade contínua de aprendizagem se torna a principal competência exigida pelas empresas. É nesse contexto que

a educação corporativa se insere, como uma dinâmica de aprendizagem contínua, com o objetivo de desenvolver as competências consideradas críticas para o sucesso do negócio e para que as organizações possam se manter competitivas no mercado (ARAUJO, 2016; EBOLI, 2014).

Nesse cenário, a cada dia, cresce o número de empresas que está migrando do T&D tradicional para os sistemas de educação corporativa, motivadas pela necessidade de obter foco e força estratégica para a capacitação dos seus empregados, em todos os níveis (EBOLI, 2014).

#### **2.4.2 Educação Corporativa: surgimento, conceitos e objetivos**

Nas últimas décadas, a educação corporativa passou a configurar uma nova forma de capacitar as pessoas, transpondo os limites do ambiente organizacional, enquanto instrumento influenciador de sistemas educacionais e da geração do conhecimento dentro da sociedade contemporânea. As rápidas mudanças nos padrões tecnológicos e a exigência por capacidades cognitivas mais apuradas para atender à complexidade do trabalho têm levado as empresas a elevar os investimentos realizados na formação continuada dos seus colaboradores por meio de canais que tenham a capacidade de reunir o conhecimento de maneira lógica e estruturada e que permitam a sua disseminação (ARAUJO, 2016; EBOLI, 2014).

A finalidade básica da educação corporativa, portanto, é estimular o desenvolvimento e a instalação das competências individuais alinhadas às estratégias do negócio. Esse novo posicionamento em relação ao processo educacional levou as empresas a uma reformulação do tradicional modelo de T&D, que passou a constituir importante ferramenta para formação e desenvolvimento do capital intelectual (ARAUJO, 2016; MARTINS, 2008; SILVA, 2002).

É interessante notar que a utilização dos sistemas de educação corporativa vem crescendo no século XXI, em decorrência do fato de haver maior flexibilidade nas organizações, da importância dada ao conhecimento como fator de produção e ainda da rápida obsolescência das informações (ALPERDEST, 2000; EBOLI, 2004a).

Meister (2005) define educação corporativa como um “guarda-chuva” estratégico, cuja finalidade é o desenvolvimento e a educação dos funcionários, fornecedores e clientes da empresa. Configura um processo de desenvolvimento pessoal e profissional fundado na construção e no desenvolvimento das competências necessárias à viabilização da estratégia

empresarial. No espaço da empresa, a educação corporativa é oportunizada pelas chamadas universidades corporativas.

Marisa Eboli, uma das principais pesquisadoras brasileiras do assunto, considera a educação corporativa como:

[...] um sistema de formação de pessoas pautado por uma gestão de pessoas com base em competências, devendo instalar e desenvolver nos colaboradores (internos e externos) as competências consideradas críticas para a viabilização das estratégias de negócio, promovendo um processo de aprendizagem ativo e permanente vinculado aos propósitos, valores, objetivos e metas empresariais (EBOLI, 1999, p. 153).

Ao corroborar esse debate, Silva introduz a seguinte definição de educação corporativa:

[...] conjunto de práticas educacionais planejadas para promover oportunidades de desenvolvimento do funcionário, com a finalidade de ajudá-lo a atuar mais efetiva e eficazmente na sua vida institucional. Os programas de educação corporativa destacam-se como um sistema de desenvolvimento de pessoas e talentos humanos, alinhado às estratégias de negócio de uma empresa, conferindo-lhe uma poderosa fonte de vantagem competitiva. (SILVA, 2002, p. 2).

Nos últimos anos, as organizações têm percebido mais fortemente a necessidade de mudar o foco do tradicional T&D para a educação corporativa, modelando um sistema de aprendizagem contínua, vinculado às necessidades estratégicas da empresa. A ênfase está em permanentemente aprofundar o conhecimento, desenvolvendo a capacidade dos colaboradores de todos os níveis de aprender uns com os outros e de compartilhar inovações e melhores práticas, visando gerar opções e solucionar problemas reais da empresa (ARAUJO, 2016; NERY, 2010; MEISTER, 2005).

Costa (2009) destaca que a transformação da organização do trabalho exige uma formação profissional que estimule a reflexão do trabalhador sobre as mudanças de atitudes, posturas e habilidades requeridas. No ambiente empresarial, as competências individuais devem contribuir para a formação de um profissional autônomo, criativo e versátil, capaz de desenvolver raciocínio crítico e analisar situações. Assim, o conhecimento técnico e isolado torna-se insuficiente, pois o que se exige é a ampliação das habilidades e uma visão global do processo produtivo (COSTA, 2009; EBOLI, 2004a).

Esse novo contexto criou um ambiente propício para a apropriação da abordagem da educação corporativa pelas empresas. Eboli (1999) pontua que as universidades corporativas constituem um sistema de aprendizado contínuo em que todos da organização aprendem a trabalhar com novos processos e novas soluções, permitindo, inclusive, que essa

ação extrapole os muros da empresa e que se criem sistemas de aprendizagem que reúnam clientes, funcionários e cadeia de suprimentos em busca de um aperfeiçoamento constante. Para a autora, a educação corporativa redefine as concepções de T&D tradicionais e incorpora a ideia de aprendizagem contínua, encorajando o empregado a buscar, permanentemente, novas qualificações e competências (EBOLI, 1999).

Mundim ressalta a necessidade de se compreender a educação corporativa de modo sistêmico, na forma de um programa que

deve não somente atender aos fatores externos de satisfação em relação ao processo de aprendizagem dentro da empresa, como também encontrar e adotar recursos organizacionais e educacionais capazes de não sufocar as forças motivacionais inerentes às próprias pessoas, mas sim incentivá-las. (MUNDIM, 2002, p. 65).

A concepção e a modelagem de um sistema de educação corporativa exigem que as empresas criem e incorporem o conceito de competência profissional, assimilando-o como um princípio organizacional, aspecto essencial para a definição dos programas e ações educacionais alinhadas às estratégias e aos resultados do negócio. As organizações que aplicam os princípios da abordagem de educação corporativa formulam um sistema de aprendizagem contínua e criam condições para que todos os colaboradores aprendam e trabalhem com novos processos e novas soluções, relacionando a importância da aprendizagem com os objetivos empresariais (ARAUJO, 2016; EBOLI, 2004a).

Eboli (2014) destaca que os programas educacionais sempre existiram nas empresas, porém restritos aos níveis gerenciais e à alta administração. Para os demais níveis, a educação era realizada através de treinamentos pontuais. Assim, o surgimento de universidades corporativas constituiu o marco de passagem do tradicional modelo de T&D para uma aprendizagem mais ampla e abrangente, alinhada às estratégias organizacionais, incluindo todos os colaboradores da empresa. A autora salienta que as empresas pioneiras na adoção de sistemas de educação corporativa demonstraram capacidade invejável de dirigir seus esforços para conceber, desenvolver e implementar programas educacionais mais modernos e competitivos (EBOLI, 2004b).

As diferenças essenciais entre os modelos tradicionais de T&D e a abordagem de educação corporativa podem ser visualizadas na Figura 6.

**Figura 6 – Diferenças entre Treinamento e Educação Corporativa**

Treinamento		Educação Corporativa
Desenvolve Habilidades	Objetivo	Desenvolve Competências
Aprendizagem individual	Foco	Aprendizagem organizacional
Tático	Escopo	Estratégico
Necessidades individuais	Ênfase	Estratégia de negócios
Interno	Público-alvo	Interno e Externo
Espaço real	Local	Espaço real e virtual
Aumento de habilidade	Resultado	Aumento de competitividade

Fonte: Adaptada de Meister (2005) e Eboli (2014).

Ao ressaltar essas diferenças, Araujo (2016) aponta que o treinamento não possui qualquer vinculação com as estratégias do negócio, enfatizando apenas a qualificação e as experiências profissionais específicas e necessárias para o exercício da atividade ou cargo. Em geral, as ações de treinamento são realizadas em eventos únicos e o processo tem começo, meio e fim. Os eventos são, prioritariamente, direcionados aos gestores e técnicos especializados. Já a educação corporativa parte do princípio de que o conhecimento se renova constantemente e que o processo educacional deve ser estendido a todos os membros da organização, do topo à base. Promove a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar; e focaliza o desenvolvimento de competências requeridas pela estratégia da empresa. Isso significa que o treinamento atua no nível tático, enquanto a educação corporativa está voltada para o nível estratégico.

O elemento novo introduzido pela educação corporativa refere-se, portanto, à vinculação das ações educacionais às competências profissionais e à estratégia corporativa, recolocando o T&D tradicional em bases conceituais inteiramente diferentes da abordagem conceitual da educação corporativa (ARAÚJO, 2016).

Considerada uma dinâmica de aprendizagem inovadora, a educação corporativa configura uma abordagem relevante no ambiente empresarial, tanto como um novo padrão de educação quanto como um instrumento-chave de mudança cultural. Para compreender melhor a importância desse sistema, Meister (2005) apresenta as razões que sustentam o interesse das organizações pela educação corporativa:

- a) surgimento da organização enxuta e flexível;
- b) economia do conhecimento;
- c) obsolescência do conhecimento;
- d) empregabilidade vitalícia; e
- e) educação voltada para estratégia global.

Os primeiros indícios de estruturação de um sistema de educação corporativa foram registrados entre os anos 1940 e 1950, com a criação do centro educacional da General Electric – Crotonville, nos Estados Unidos, que veio a se tornar uma referência mundial na década de 1990. Nas duas últimas décadas, tem crescido exponencialmente o número de empresas que se apropriam da abordagem de educação corporativa no Brasil e no mundo. Pesquisas revelam que, em um futuro próximo, o conhecimento com valor utilitário propiciado pelas universidades corporativas será superior àquele fornecido pelas universidades tradicionais (ARAÚJO, 2001; EBOLI, 2004a; MARTINS 2008; MEISTER, 2005).

Nesse contexto, tanto grandes corporações quanto pequenas e médias empresas estão despertando seu interesse pela educação corporativa. Trata-se de uma iniciativa ímpar para prover as ações de capacitação necessárias ao sucesso do negócio.

### **2.4.3 Desenvolvimento de pessoas no setor público**

O sucesso das organizações públicas e privadas depende dos níveis de qualificação e de desempenho das pessoas que nelas trabalham. Tachizawa, Ferreira e Fortuna (2001, p. 220) consideram que: “Investir no desenvolvimento das pessoas que realizam o trabalho nas organizações significa investir na qualidade dos produtos e serviços e, conseqüentemente, atender melhor os clientes.” Em busca de competitividade, as organizações estão incorporando novos métodos e práticas de gestão de pessoas que proporcionem o desenvolvimento do seu capital intelectual, tais como a educação corporativa e a gestão por competências.

Na administração pública, os modelos de gestão vêm sendo continuamente aperfeiçoados para atender às fortes pressões que o Estado – no mundo inteiro – vem sofrendo para melhorar a qualidade dos serviços prestados aos cidadãos (MARTINS, 2001).

No Brasil, uma iniciativa relevante nesse sentido foi a criação do Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização (GESPÚBLICA). O propósito desse programa é a construção de modelos de gestão de excelência para o Estado, adequados à

natureza do setor público e orientados para o desenvolvimento e a implantação de soluções inovadoras. A base conceitual e os instrumentos do GESPÚBLICA aplicam-se a todos os poderes e esferas do governo, uma vez que seu intento é gerar benefícios para os cidadãos e elevar os níveis de competitividade do país (BRASIL, 2008; MEDEIROS; OLIVEIRA; AMORIM, 2009).

No que concerne à gestão de pessoas, apesar de uma história marcada por constantes reformas, descontinuidades e dificuldades relacionadas à estruturação dos seus sistemas, nos últimos anos, a administração pública vem buscando novas diretrizes com o intuito de melhorar o desempenho dos agentes públicos. O elemento central desse movimento é o próprio servidor público, com seus comportamentos, atitudes, cargos, funções, obrigações, expectativas e exigências (MELLO; SILVA, 2013; PIRES *et al.*, 2005; PONTES *et al.*, 2017).

As mudanças e transformações que estão ocorrendo no setor público são de larga escala e exigem profissionais multifuncionais, detentores de competências mais refinadas, preparados para mudanças, dispostos a aprender continuamente e a enfrentar os desafios resultantes da apropriação de novos modelos de gestão, orientados para a obtenção de resultados e alinhados estrategicamente com as políticas públicas das instituições (SIGOLLO; SOARES, 2006).

A cada dia, crescem as evidências de que os resultados empresariais dependem do desempenho humano que, por sua vez, deriva de um padrão de comportamento dos empregados demandado pelas estratégias organizacionais. No setor público, a questão comportamental transcende a busca de resultados quantitativos e incorpora a necessidade de trabalhar com transparência, racionalidade econômica, qualidade, eficiência e, sobretudo, com a prestação de serviços de excelência aos diversos segmentos da sociedade. Nesse contexto, as áreas de gestão de pessoas das organizações públicas precisam ajustar-se rapidamente para superar o novo desafio que está posto (PINTO; SILVA, 2015; SIGOLLO; SOARES, 2006).

Sigollo e Soares (2006) enfatizam que há duas razões fundamentais que justificam a necessidade de ajustes na área de gestão de pessoas das instituições públicas. A primeira está relacionada ao gerenciamento e à manutenção de serviços essenciais voltados para a população, que são prestados pelos órgãos públicos e por uma rede de empresas terceirizadas pelo Estado. A segunda razão diz respeito ao número expressivo de pessoas empregadas em instituições públicas, em todos os seus níveis e modalidades. Estudos revelam que o total de servidores públicos no Brasil representa uma fatia de 12 por cento do total de empregos no país, representando mais de 9 milhões de servidores. Essa parcela significativa de cidadãos precisa ser mobilizada e conscientizada, da melhor maneira possível, sobre o seu papel social

e sobre possíveis condições de evolução profissional e pessoal, a fim de que possa gerar valor para si, beneficiar o restante da população e ser reconhecida por isso.

Ainda na década 1930, com a criação do Conselho Federal do Serviço Público e do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), foram adotadas iniciativas pioneiras com o intuito de aprimorar a gestão de pessoas, tais como: a criação de novas sistemáticas de classificação de cargos e a estruturação de quadros de pessoal; o estabelecimento de regras para profissionalização dos servidores; e a modelagem de um sistema de carreiras baseado no mérito (PIRES *et al.*, 2005).

Na década de 1970, foi editada a Lei Federal nº 5.647, que instituiu o Plano de Classificação de Cargos, o chamado PPC. À época, também foi criado o Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal (SIPEC), com a função básica de desenhar um panorama dos recursos humanos, abrangendo a classificação e redistribuição de cargos, os modelos de recrutamento, o cadastramento e a lotação do servidor, além do aperfeiçoamento da legislação de pessoal do país (MELLO; SILVA, 2013; PIRES *et al.*, 2005).

A partir da década de 1990, iniciou-se um movimento para fortalecer estrategicamente a gestão de pessoas como função organizacional, que passou a desenvolver ações orientadas para: o aprimoramento e a adequação dos planos de carreira dos servidores; a melhoria dos sistemas de recompensa; e a inclusão da capacitação como critério para progressão funcional (BREGALDA; TOSTA; DALMAU, 2014; CAMÕES, 2013).

Outra iniciativa relevante para a modernização da gestão de pessoas no âmbito das organizações públicas federais ocorreu em 2005, com a criação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), por meio da Lei nº 11.091/2005 (BRASIL, 2005). O PCCTAE é considerado um marco histórico na administração pública brasileira por estabelecer novos paradigmas para a estruturação dos cargos nas instituições de ensino superior (IES). Por meio dele, foi redefinida a organização da hierarquia dos cargos, que passou a contemplar as competências individuais requeridas pelas instituições e não apenas a exigência de escolaridade, como ocorria antes (OLIVEIRA; SILVA, 2011).

O PCCTAE dispõe sobre a gestão de cargos, cabendo destacar entre seus princípios e diretrizes a vinculação ao planejamento estratégico e ao desenvolvimento organizacional das instituições; o desenvolvimento do servidor vinculado aos objetivos institucionais; os programas de capacitação que contemplam a formação específica e a geral, incluindo a educação formal; e a avaliação do desempenho funcional dos servidores, realizada mediante critérios objetivos decorrentes das metas institucionais (BRASIL, 2005).



Outro importante instrumento legal introduzido nas instituições federais de ensino superior foi a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), criada por meio do Decreto nº 5.707, de 2006 (BRASIL, 2006a). Na PNDP, são estabelecidas diretrizes para o desenvolvimento permanente do servidor, objetivando a melhoria da qualidade dos serviços públicos prestados à sociedade, conforme explicitado em seu Artigo 1º:

[...]

I - melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão;

II - desenvolvimento permanente do servidor público;

III - adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições, tendo como referência o plano plurianual;

IV - divulgação e gerenciamento das ações de capacitação; e

V - racionalização e efetividade dos gastos com capacitação. (BRASIL, 2006a, p. 1).

No Decreto 5.707/2006, foram definidos os termos “capacitação” e “eventos de capacitação” como elementos essenciais do processo de capacitação, que passa a orientar e alinhar suas ações para o desenvolvimento das competências individuais dos servidores das IES. A PNDP reforça e amplia a abrangência do processo de capacitação, conforme se pode depreender das seguintes passagens:

[...] 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. [...] processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais. (BRASIL, 2006a, p. 1).

O intuito da PNDP, portanto, é promover a capacitação permanente dos servidores, orientando as ações educacionais para o desenvolvimento das competências individuais necessárias à viabilização das estratégias institucionais.

A PNDP é uma política inovadora na medida em que pretende tornar os servidores aptos a formular, implementar e avaliar as políticas públicas. Concebida a partir do tripé estratégico da moderna gestão de pessoas – gestão por competências, democratização das relações de trabalho e qualificação intensiva das equipes de trabalho –, a PNDP propõe a melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços prestados ao cidadão. (INCRA, 2008 *apud* BREGALDA; TOSTA; DALMAU, 2014).

É interessante notar que a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP) recomenda que todas as instituições públicas elaborem programas de capacitação que proporcionem e fortaleçam o desenvolvimento das pessoas que nelas trabalham. Até mesmo

porque, nessas instituições, a capacitação também constitui requisito obrigatório para a progressão funcional do servidor (AMARAL, 2006; LIMA *et al.* 2015).

Embora esse arcabouço legal diga respeito à regulação no âmbito da administração pública federal, as esferas estadual e municipal também introduziram normas específicas para modernizar os processos de desenvolvimento dos servidores, em geral, realizados por intermédio das escolas de governo e das secretarias de administração e que têm como ponto de partida a legislação editada pelo Governo Federal (LIMA *et al.*, 2015).

Em suma, como foi exposto anteriormente, nos últimos anos, o setor público está sendo compelido a aprimorar o processo de capacitação, orientando as ações educativas para o desenvolvimento das competências individuais que são demandadas pelas estratégias e políticas públicas das diversas áreas de atuação, como forma de otimizar as entregas dos serviços prestados aos cidadãos. Contudo, apesar dos avanços ocorridos, a maioria dos órgãos da administração pública direta ainda continua trabalhando com os modelos de T&D tradicionais.

Na administração pública indireta, na qual se inserem as empresas estatais e as universidades públicas, já se tem notícias de experiências bem-sucedidas de apropriação da abordagem de educação corporativa para orientar as ações de capacitação. Algumas empresas estatais como a Petrobrás, o Banco Central, o Banco do Brasil, a Caixa Econômica, o Serviço Federal de Processamento de Dados (SERPRO), o Banco do Nordeste e os Correios, entre outras, implantaram universidades corporativas e, atualmente, já orientam as ações educacionais para o desenvolvimento das competências profissionais alinhadas às estratégias organizacionais.

No âmbito das universidades públicas, nos limites da revisão teórica feita para fundamentar a presente pesquisa, não foi encontrada nenhuma experiência ou iniciativa relevante que merecesse ser aqui registrada. Essa constatação eleva o potencial heurístico deste estudo, na medida em que constituiu uma incursão empírica para investigar as possibilidades de adesão ou não das instituições de ensino superior públicas a essa nova modalidade de capacitação.

### 3 MÉTODO

O presente estudo tem um enfoque qualitativo exploratório-descritivo, dado que seu propósito reside em reconstruir a realidade tal como é observada pelos atores de um sistema social e sua ênfase não está em medir as variáveis envolvidas no fenômeno, mas em entendê-lo (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2012).

O objeto de estudo na pesquisa qualitativa, na concepção de Flick (2009), é o fator determinante da escolha de um método, pois os objetos são estudados na complexidade e totalidade do seu contexto diário. No caso específico desta pesquisa, buscou-se compreender a abordagem de educação corporativa como ferramenta de capacitação e desenvolvimento de competências profissionais, em substituição ao modelo de T&D tradicional em IES públicas brasileiras.

O caráter exploratório-descritivo acontece, porque a pesquisa aborda um tema em que há pouco conhecimento acumulado e sistematizado e, também, por descrever os elementos característicos do fenômeno investigado. A pesquisadora observou, registrou, classificou, interpretou e descreveu os fatos, para identificar algum tipo de tendência ou padrão do comportamento entre eles (GIL, 2002; PRODANOV; FREITAS, 2013; VERGARA, 2014).

Quanto à estratégia metodológica de pesquisa, foi utilizado o estudo de casos múltiplos. No entendimento de Yin (2001, p. 32), o estudo de caso é “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.” Em outras palavras, o pesquisador poderá utilizá-lo quando deliberadamente quiser lidar com condições contextuais que acredita serem altamente pertinentes ao fenômeno estudado.

Ainda segundo o mesmo autor, a pesquisa que adota a estratégia de estudo de caso pode incluir tanto estudos de caso único quanto de casos múltiplos. Apesar de não existir uma distinção muito ampla entre os dois tipos de projeto, o primeiro só pode ser utilizado sob certas condições, como um caso decisivo ou raro, ou ainda que sirva a um propósito revelador. Já os estudos de casos múltiplos possibilitam o estabelecimento de comparações e são considerados mais convincentes e robustos. Nesta pesquisa, optou-se pelo estudo de casos múltiplos, pois foram investigadas três universidades públicas, buscando-se, em cada uma delas, a perspectiva de apropriação da abordagem de educação corporativa no processo de capacitação e desenvolvimento de competências profissionais.

A partir do princípio de diversificação externa de Pires (2008), que é o critério de seleção utilizado para pesquisas que são, em geral, solicitadas a dar um panorama o mais completo possível dos problemas estudados, contrastando casos variados para elaborar uma comparação entre o ponto de vista dos indivíduos em diferentes subculturas, optou-se pelo tipo de amostra por contraste-aprofundamento. Nesse tipo de amostra, podem-se realizar comparações entre determinado número de casos, cada qual com seu volume de material empírico e exposto de forma relativamente autônoma, o que não impede a justaposição de todos eles, a fim de se obter uma melhor visão do conjunto.

Assim, a amostra da pesquisa foi escolhida para construir uma visão ampla da apropriação da abordagem da educação corporativa como ferramenta de capacitação e desenvolvimento de competências profissionais em universidades públicas do Maranhão, a partir das perspectivas de diferentes sujeitos-agentes, para se elaborar uma comparação entre esses entendimentos.

A definição da amostra da pesquisa seguiu ainda o critério de amostragem não probabilística intencional, priorizando-se as condições de acessibilidade da pesquisadora. Foram, então, selecionadas as seguintes instituições ensino superior públicas: a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) e a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Os sujeitos da pesquisa foram os gestores lotados nas pró-reitorias de recursos humanos, departamentos de gestão de pessoas, divisões de capacitação e áreas responsáveis pelo processo de desenvolvimento humano das instituições estudadas. Ao todo, foram nove os sujeitos desta pesquisa, sendo três gestores da UFMA, três do IFMA e três da UEMA. A escolha dos sujeitos foi realizada pela representatividade que possuem nas áreas de capacitação, gestão de pessoas e planejamento institucional das IES onde atuam, inclusive possuindo influência direta nas decisões estratégicas relacionadas a essas áreas.

A pesquisa envolveu a coleta de dados primários e secundários. A coleta dos dados secundários foi realizada mediante consulta a documentos disponibilizados pelas instituições de ensino superior, sendo estes: relatórios de gestão, planos anuais de capacitação, resoluções federais e estaduais, resoluções internas, plano de desenvolvimento institucional (PDI) e informações que constam na página eletrônica das instituições. O intuito foi coletar informações a respeito de suas políticas e práticas de gestão de pessoas, estrutura organizacional e estratégia corporativa (missão, visão, valores e objetivos estratégicos).

Já os dados primários foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com os gestores lotados nas pró-reitorias de recursos humanos ou áreas responsáveis pelo

processo de desenvolvimento de pessoas das instituições pesquisadas. Por conveniência dos respondentes, as entrevistas foram realizadas em seus respectivos ambientes de trabalho, no período de 4 de outubro a 16 de dezembro de 2017.

A fim de preservar a identidade e o cargo ocupado pelos entrevistados, optou-se por caracterizá-los de forma genérica, atribuindo um número a cada gestor, conforme pode ser visualizado no Quadro 2.

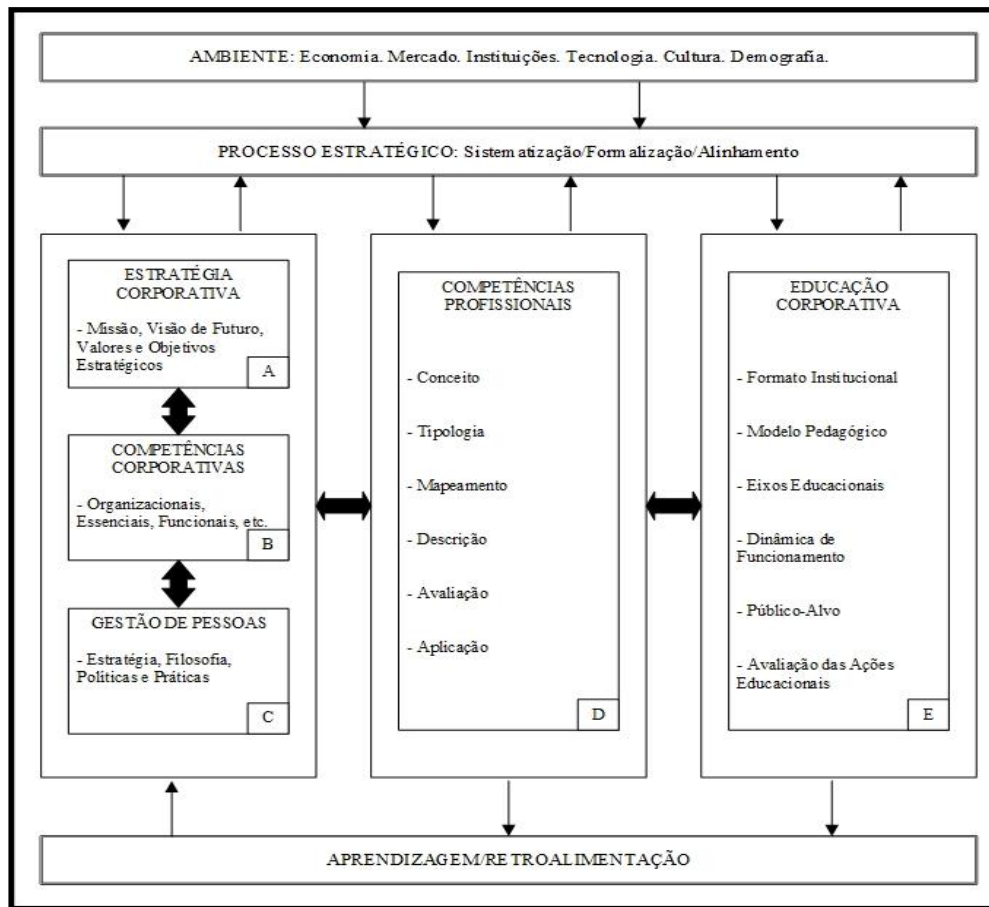
**Quadro 2 – Sujeitos e IES da pesquisa**

Instituições de Ensino Superior Públicas	Sujeitos		
UFMA	Gestor 1	Gestor 4	Gestor 7
IFMA	Gestor 2	Gestor 5	Gestor 8
UEMA	Gestor 3	Gestor 6	Gestor 9

Fonte: Elaborado pela autora.

O roteiro de entrevista (APÊNDICE A) foi desenvolvido com base no modelo teórico proposto por Araújo (2016, p. 235), que organiza os conceitos e ideias sobre os temas objeto do presente estudo. O referido modelo contempla cinco etapas identificadas na Figura 7, pelas letras de A a E, definidas da seguinte forma: (A) reflexão sobre a estratégia corporativa da empresa; (B) análise das competências na dimensão organizacional; (C) reflexão sobre a estratégia de gestão de pessoas; (D) condições para apropriação da abordagem de competências; e (E) condições para apropriação da abordagem de educação corporativa.

**Figura 7 – Modelo teórico para a apropriação das abordagens de competências profissionais e de educação corporativa**



Fonte: Araújo (2016, p. 236).

Seguindo a lógica do modelo, o roteiro foi estruturado em módulos. No primeiro, foi feita uma apresentação sucinta da pesquisa e a formalização da assinatura dos termos de consentimento e confidencialidade (APÊNDICES B, C e D). Em seguida, foram coletados dados pessoais dos entrevistados e dados profissionais sobre a instituição onde trabalham. Nos módulos seguintes, solicitou-se aos entrevistados que discorressem acerca do processo estratégico da organização; das estratégias, políticas e práticas da área de gestão de pessoas da instituição; e do desenvolvimento de competências, encerrando-se com as iniciativas de capacitação que utilizam práticas derivadas da abordagem de educação corporativa.

As entrevistas foram áudio-gravadas e transcritas e a análise dos dados foi feita pelo método de análise de conteúdo que, na opinião de Minayo (2006), busca inferir os significados no contexto da fala, tentando ultrapassar a mera descrição da mensagem e assim atingir uma interpretação mais profunda dos dados analisados. Como técnica, foi utilizada a análise categorial temática, que permite dividir o texto em categorias segundo reagrupamentos

analógicos. Dentre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação temática consiste na descoberta de um ou vários temas, em uma unidade de codificação previamente determinada (BARDIN, 2004).

Tomando por base o que sugere Bardin (2004), o processo de análise de conteúdo foi dividido em três etapas: pré-análise, exploração do material e interpretação dos dados. Na pré-análise, foi feita a organização do material, que consistiu em uma leitura flutuante do conteúdo das entrevistas a fim de conhecer o texto e extrair impressões e orientações. A etapa de exploração do material foi dividida em três momentos. Primeiramente, foi realizada uma leitura individual e mais precisa das transcrições. Em seguida, as entrevistas foram numeradas (de 1 a 9), sendo os sujeitos organizados de acordo com a sua instituição de origem e o seu cargo. Por fim, foram selecionados os trechos considerados importantes e, assim, definidas as unidades de contexto e os núcleos de sentido (palavras, expressões, frases).

Como dito antes, o roteiro de entrevista contemplava as seguintes categorias: processo estratégico das IES; estratégias, políticas e práticas da área de gestão de pessoas; desenvolvimento de competências; e processo de capacitação. A partir dessas categorias, foi realizada a divisão dos principais trechos e núcleos de sentido.

Para auxiliar a análise de dados, foi utilizado o *software* Atlas Ti 8 Windows, indicado para análises de pesquisas qualitativas, cujo principal objetivo é ajudar o pesquisador a organizar, registrar e acompanhar grandes quantidades de dados textuais, permitindo sua análise e codificação. O Quadro 3 apresenta algumas nomenclaturas originárias do *software* e como foram utilizadas na análise.

**Quadro 3 – Ferramentas do Atlas Ti**

<b><i>Nomenclatura</i></b>	<b>Utilidade na Pesquisa</b>	<b>Etapa equivalente do processo de análise</b>
<i>Gerenciador de documentos</i>	Permite armazenar as transcrições das entrevistas e áudios, além de fornecer uma visão geral de todos os documentos.	Leitura Flutuante
<i>Gerenciador de Citações (quotations)</i>	Permite armazenar os trechos considerados importantes, os quais são selecionados das transcrições.	Leitura individual e mais precisa
<i>Gerenciador de códigos ou núcleos de sentido (codes)</i>	Permite armazenar os núcleos de sentido (palavras, expressões, frases).	Definição das unidades de contexto e dos núcleos de sentido
<i>Redes semânticas (networks)</i>	Permite a criação de figuras que ilustram todos os relacionamentos no tema entre os núcleos de sentido.	Criação de figuras que ilustram a rede semântica de relacionamento entre os núcleos de sentido

Fonte: Adaptado de Stephany (2016).

Por fim, após as etapas de pré-análise e exploração do material, foi feita a interpretação dos dados, ou seja, a extração daquilo que os resultados revelaram. Silva (2005, p. 113) considera que a “[...] interpretação envolve explicar os achados, responder questões, anexar significância a resultados particulares e colocar padrões num quadro analítico.” Na etapa de interpretação dos resultados, o conhecimento teórico do pesquisador, sua percepção, intuição e experiência com o fenômeno investigado assumem grande relevância.



## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta seção apresenta e analisa os dados coletados a partir de cinco dimensões: caracterização das organizações; processo estratégico; estratégias, políticas e práticas de gestão de pessoas; desenvolvimento de competências; e processo de capacitação.

### 4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES

#### 4.1.1 Universidade Estadual do Maranhão

A Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) nasceu em 1972, com a criação da Federação das Escolas Superiores do Maranhão (FESM), por meio da Lei Estadual nº 3.260. Inicialmente, a FESM coordenava e integrava os estabelecimentos isolados do sistema educacional superior do Maranhão, incluindo quatro unidades: a Escola de Administração, a Escola de Engenharia, a Escola de Agronomia e a Faculdade de Caxias. Entre os anos de 1975 e 1979, foram incorporadas à sua estrutura a Escola de Medicina Veterinária de São Luís e a Faculdade de Educação de Imperatriz.

Em 1981, a FESM foi transformada na UEMA pela Lei nº 4.400/81 e, seis anos depois, foi autorizado o seu funcionamento como uma autarquia de regime especial, pessoa jurídica de direito público, na modalidade de sistema *multicampi*. A UEMA goza de autonomia didático-científica, administrativa, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial, dentro dos limites que lhe são fixados, sendo o Governo do estado do Maranhão a sua entidade mantenedora.

No período de 1994 a 2003, a UEMA passou por várias mudanças estruturais. A última ocorreu em 2003, ano em que o Governo do estado do Maranhão promoveu uma nova reorganização e criou o Sistema Estadual de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Por conta disso, a UEMA passou a ser vinculada à Gerência de Estado, Tecnologia, Ensino Superior e Desenvolvimento Tecnológico (GETEC), hoje, Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI).

Quanto à sua estrutura, a UEMA encontra-se presente em vinte e um municípios, funcionando em vinte centros de estudos superiores, além da atuação em trinta e seis polos de educação a distância (EAD) e vinte polos do Programa Darcy Ribeiro (formação de professores). No *campus* de São Luís, funcionam quatro centros, além do centro administrativo da universidade.

A estrutura *multicampi* possibilitou à UEMA instalações que abrangem grande parte do território maranhense, atribuindo-lhe a característica de ser a “Universidade de todo Maranhão”. Entretanto, em 2016, por meio da Lei nº 10.525, foi criada a Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), desmembrando da UEMA os *campi* de Açailândia e Imperatriz.

#### **4.1.2 Universidade Federal do Maranhão**

A Universidade Federal do Maranhão (UFMA) é uma instituição de ensino superior, pesquisa e extensão, fundada em 1953, a partir da Faculdade de Filosofia de São Luís. Nas décadas de 1950 e 1960, passou por várias transformações institucionais, destacando-se, entre elas, a proposta ao Governo Federal de criação de uma fundação oficial que passasse a manter a Universidade, agregando ainda a Faculdade de Direito (1945), a Escola de Farmácia e Odontologia (1945) e a Faculdade de Ciências Econômicas (1965). Diante disso, em 1966, o Governo Federal instituiu a Fundação Universidade do Maranhão (FUMA), através da Lei n.º 5.152, com a finalidade de implantar progressivamente a Universidade do Maranhão.

A UFMA é uma autarquia com atuação no estado do Maranhão, dotada de autonomia administrativa, didático-científica, disciplinar e de gestão financeira e patrimonial, regida pela legislação federal e regimentos internos, cuja entidade mantenedora é a União.

Com sede e foro na capital do estado do Maranhão, a UFMA encontra-se presente em nove municípios maranhenses, além da atuação em quinze polos de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil (UAB), de educação a distância. A UFMA conta com sete unidades acadêmicas, das quais quatro encontram-se no *campus* de São Luís; uma, no *campus* de Imperatriz; uma, no *campus* de Chapadinha; e uma, no *campus* de Pinheiro.

#### **4.1.3 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão**

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) foi instituído no âmbito do sistema federal de ensino em 2008, pela Lei nº 11.892, a partir da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA) e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, São Luís e São Raimundo das Mangabeiras. O Instituto Federal é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e *multicampi*, sendo equiparado às universidades federais.

Um breve resgate histórico informa que o IFMA teve sua origem a partir das Escolas de Aprendizes Artífices, presentes nas capitais dos estados, criadas em 1909 por meio do Decreto nº 7.566, assinado pelo então presidente Nilo Peçanha. A intenção era proporcionar às classes economicamente desfavorecidas uma educação profissional. Entre as décadas de 1920 e 1990, o Instituto passou por diversas transformações, destacando-se a transformação da Escola Técnica Federal de São Luís em Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão. Essa mudança ocorreu em 1989, momento em que o estado do Maranhão passava por um período de crescimento econômico, que propiciava aumento das demandas do mercado de trabalho.

Entre 2006 e 2007, com a intenção de alavancar o desenvolvimento das regiões através do incremento dos processos de escolarização e de profissionalização de suas populações, o Governo Federal criou o Plano de Expansão da Educação Profissional. Nesse contexto, com o crescimento do sistema, criaram-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, agregando dezoito *campi* da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Maranhão.

O IFMA é autarquia detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Possui limite de atuação territorial para criar e extinguir cursos, além do registro de diplomas dos cursos ofertados pela instituição. Quanto à sua estrutura, possui vinte e nove *campi* distribuídos por todas as regiões do estado, além de atuar na educação a distância por meio de vinte e nove polos de apoio presencial através de convênios com prefeituras e o Governo do estado.

## 4.2 O PROCESSO ESTRATÉGICO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS

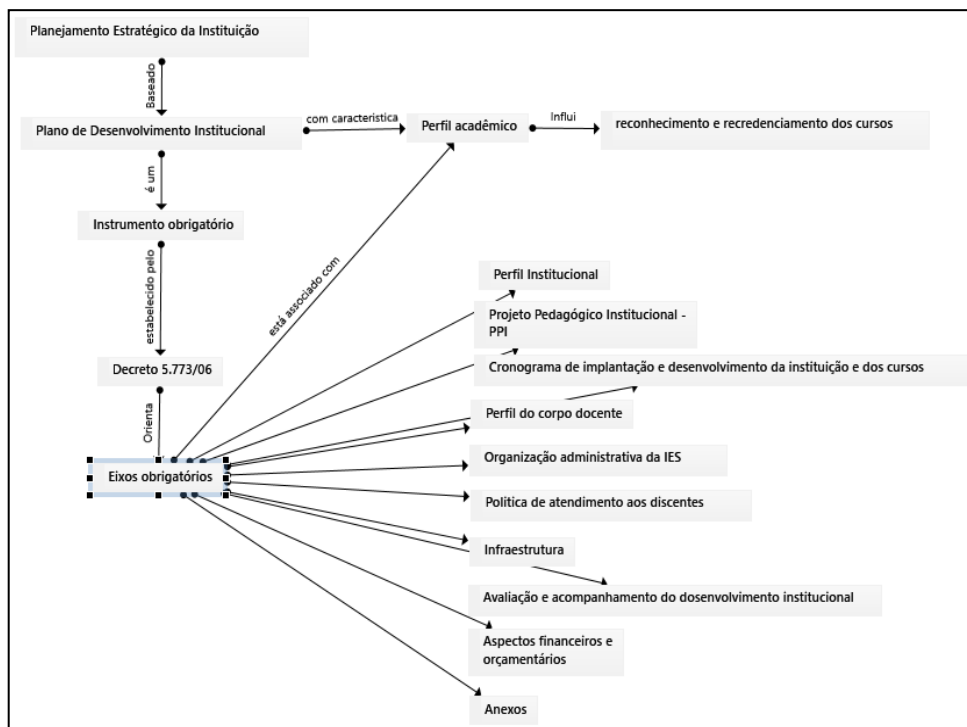
Como mencionado no tópico que tratou do referencial teórico desta pesquisa, um dos principais elementos que diferenciam o T&D tradicional da educação corporativa é o alinhamento das ações educativas com as competências profissionais e com a estratégia empresarial. Isso significa que, para incorporar as abordagens de competências e de educação corporativa em seu modelo de gestão, a organização precisa ter o processo estratégico estruturado, pois a estratégia corporativa configura o ponto de partida dessa ação.

As três instituições pesquisadas elaboram PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) como instrumento de planejamento estratégico para sistematizar os objetivos e as diretrizes estratégicas para um período de cinco anos. Esses planos explicitam a estratégia

de atuação de cada instituição e são os documentos de referência para orientação de suas ações, assim como para a avaliação feita pelos agentes institucionais com quem interagem e pelos cidadãos usuários de seus serviços.

A Figura 8 ilustra a rede semântica que se forma ao redor do planejamento estratégico das IES pesquisadas.

**Figura 8 – Planejamento estratégico – núcleos de sentido**



Fonte: Elaborada pela autora.

Essa rede semântica foi construída com base na identificação dos núcleos de sentido reconhecidos nas respostas dos entrevistados e tabulados por meio do ATLAS Ti, expressando as principais conexões encontradas.

O Quadro 4, na sequência, apresenta as principais diretrizes estratégicas das IES pesquisadas, extraídas dos documentos institucionais fornecidos por elas.

**Quadro 4 – Diretrizes estratégicas das IES**

Premissas estratégicas	IES		
	UFMA	IFMA	UEMA
<b>MISSÃO</b>	Gerar, ampliar, difundir e preservar ideias e conhecimentos nos diversos campos do saber, propor soluções visando ao desenvolvimento intelectual, humano e sociocultural, bem como à melhoria de qualidade de vida do ser humano em geral e situar-se como centro dinâmico de desenvolvimento local, regional e nacional, atuando mediante processos integrados de ensino, pesquisa e extensão, no aproveitamento das potencialidades humanas e da região e na formação cidadã e profissional, baseada em princípios humanísticos, críticos, reflexivos, investigativos, éticos e socialmente responsáveis.	Promover educação profissional, científica e tecnológica, por meio da integração do ensino, da pesquisa e da extensão, com foco na formação do cidadão e no desenvolvimento socioeconômico sustentável.	Produzir e difundir conhecimento orientado para a cidadania e formação profissional, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, priorizando o desenvolvimento do Maranhão.
<b>VISÃO</b>	O PDI não explicita a visão da instituição.	Ser reconhecida como uma instituição de excelência em educação, ciência e tecnologia, formadora de cidadãos críticos, promotores da transformação social.	Ser uma instituição de referência na formação acadêmica, na produção de ciência, tecnologia e inovação, integrada com a sociedade e transformadora dos contextos em que se insere.
<b>VALORES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ministrando educação em nível superior;</li> <li>- Produzir, sistematizar e socializar o conhecimento;</li> <li>- Desenvolver, de forma plural, um processo formativo em diferentes campos do saber;</li> <li>- Desenvolver e difundir a pesquisa científica;</li> <li>- Estimular o aperfeiçoamento cultural e profissional;</li> <li>- Desenvolver extensão como processo educativo, cultural e científico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeito à democracia e à ética;</li> <li>- Formação para a cidadania;</li> <li>- Postura investigativa, inovadora e empreendedora;</li> <li>- Qualidade, excelência e efetividade;</li> <li>- Responsabilidade socioambiental.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ética;</li> <li>- Transparência;</li> <li>- Sustentabilidade;</li> <li>- Democracia;</li> <li>- Autonomia;</li> <li>- Inclusão.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

Na UFMA, as ações estratégicas ainda seguem o planejamento desenvolvido para o ciclo 2012-2016, uma vez que o PDI para o quinquênio 2017-2021 está em fase final de construção. O plano vigente contempla, na sua primeira parte, uma identificação da instituição, abrangendo um breve histórico, sua missão, seus objetivos institucionais, suas áreas de atuação acadêmica e o projeto pedagógico institucional. Em seguida, são

apresentadas as diretrizes de gestão, organizadas em cinco eixos: ação acadêmica; administração e estrutura; assistência estudantil; articulação institucional; e infraestrutura física.

No IFMA, à época do estudo, as ações eram baseadas no planejamento institucional desenvolvido para o período 2014-2018. Nele, a identificação institucional contempla um conjunto mais amplo de elementos, quando comparado ao da UFMA: missão, visão, valores, objetivos, metas e indicadores, mapa estratégico e organograma institucional. Constam ainda, nesse documento, o projeto político institucional, abrangendo as políticas e diretrizes de desenvolvimento para as áreas de ensino e extensão; a organização didático-pedagógica; o plano de oferta de cursos e vagas de cursos presenciais; o plano de infraestrutura física, organização e gestão de pessoal (corpo docente e técnico-administrativo); as políticas de atendimento ao discente; e as relações e parcerias com a comunidade. Por último, o plano expõe a avaliação e o acompanhamento do desenvolvimento institucional.

Na UEMA, o PDI tem vigência para o período de 2016 a 2020 e se inicia com a apresentação do perfil institucional contendo um breve histórico da instituição e as suas áreas de atuação acadêmica. Nas diretrizes estratégicas, são explicitados: missão; visão; valores; diagnóstico institucional; e diretrizes estratégicas. Em seguida, são apresentados os demais elementos do plano: projeto pedagógico institucional; plano de oferta de cursos; corpo docente; corpo técnico-administrativo; organização administrativa; política de apoio ao discente; infraestrutura e instalações; capacidade e sustentabilidade financeira; e avaliação e acompanhamento do desenvolvimento institucional.

Foi possível perceber que o PDI é reconhecido pelas três IES pesquisadas como o documento formal do planejamento estratégico. O Quadro 5, na sequência, apresenta informações relacionadas com a metodologia, os eixos estratégicos e a forma de disseminação dos respectivos PDI.

**Quadro 5 – Processo de construção dos PDI**

	IES		
	UFMA	IFMA	UEMA
<b>METODOLOGIA</b>	Metodologia não explícita	Mapa Estratégico	Processo estruturado em quinze macro etapas. Análise SWOT BSC – <i>Balanced Scorecard</i>
<b>EIXOS EXTRATÉGICOS</b>	Ação acadêmica; administração e estrutura; assistência estudantil; articulação institucional; e infraestrutura física	Resultados organizacionais; processos internos; pessoas; e orçamento	Sociedade; academia; gestão; e competências
<b>DISSEMINAÇÃO</b>	Publicação do documento no <i>site</i> da universidade	Plano de comunicação; divulgação no <i>site</i> da instituição; visitas a todos os <i>campi</i> ; realização de fóruns e <i>workshops</i> ; encontros com as comunidades locais e capacitação com os participantes do processo e servidores em todos os níveis hierárquicos	Simpósios; <i>workshops</i> ; seminários; e reuniões em todas as unidades da universidade com gestores e servidores.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como se pode notar, no PDI da UFMA, não consta nenhum eixo estratégico relacionado à gestão de pessoas. Nesse documento, as questões referentes a RH estão inseridas no eixo “Administração e Estrutura” e dizem respeito a aspectos genéricos como ampliação do quadro de servidores docentes e técnico-administrativos e capacitação continuada do quadro de servidores, sem maiores detalhamentos.

Por outro lado, no PDI do IFMA a gestão de pessoas é considerada um eixo estratégico, que se desdobra em objetivos estratégicos, conforme demonstrado no Quadro 6.

**Quadro 6 – Objetivos estratégicos da gestão de pessoas do IFMA**

Objetivo	Indicador	Meta 2018
<b>Capacitar e Qualificar os servidores (técnico-administrativos e docentes) do Instituto Federal do Maranhão nas mais diferentes áreas de atuação profissional</b>	Índice de Servidores Capacitados	Capacitar (através de cursos presenciais e na modalidade a distância, não formais), no mínimo, 20% (vinte por cento) dos servidores (técnico-administrativos e docentes) do Instituto Federal do Maranhão até 2018.
	Índice de Servidores Qualificados	Qualificar (por meio de cursos presenciais e na modalidade a distância de Graduação e/ou <i>Lato Sensu</i> e/ou <i>Stricto Sensu</i> ) 20% (vinte por cento) dos servidores (técnico-administrativos e docentes) do Instituto Federal do Maranhão até 2018.
<b>Valorizar o servidor com foco na Saúde e Qualidade de Vida</b>	Número de projetos e ações de Qualidade de Vida do Servidor, desenvolvidas nas unidades do IFMA.	Elaborar e implantar a Política e o Programa de Qualidade de Vida do servidor, em todas as unidades do IFMA, até o ano de 2018.

Fonte: Elaborado pela autora.

A UEMA, por sua vez, fundamenta seu modelo de gestão estratégica no *Balanced Scorecard* (BSC), que considera quatro perspectivas: sociedade, academia, gestão e competências. As iniciativas relacionadas à gestão de pessoas são amparadas pela perspectiva “competências”, na qual consta uma diretriz específica orientada para a qualificação do quadro de pessoal docente e técnico-administrativo.

As três IES pesquisadas apresentam formas particulares de disseminação dos respectivos PDI. A UFMA simplesmente publica o documento no seu portal na Internet. O IFMA utiliza um amplo conjunto de instrumentos, abrangendo, além da divulgação pela Internet, a realização de visitas a todos os *campi*, fóruns de discussão, *workshops*, encontros com as comunidades locais e capacitação dos participantes do processo e de servidores em todos os níveis hierárquicos, conforme se pode perceber pelo depoimento do Gestor 2:

[...] E, agora, nós estamos em um momento de desdobrar a estratégia e estamos levando essa mensagem para os *campi* do Instituto. Os diretores já estão envolvidos, mas a gente precisa envolver os servidores. [...] além da divulgação, nós temos um plano de comunicação, são todas as ferramentas que nós temos do planejamento estratégico. Nós temos o *site*, que divulga; temos as capacitações que são realizadas; temos os fóruns, que a gente chama de planejamento estratégico, mas realizamos 24 fóruns. [...] todos “os *campus*”, a gente vai, visita, passa um dia com os servidores para falar sobre o planejamento e a gente envolve a comunidade externa [à instituição] também. (Gestor 2).



Na UEMA, o processo de disseminação do PDI engloba a realização de simpósios, *workshops*, seminários e reuniões em todas as unidades da universidade, envolvendo gestores e servidores. O depoimento do Gestor 8 dá uma ideia desse processo:

[...] e, além disso, a UEMA tem trabalhado com afinco na questão do planejamento. Só para você ter uma ideia, nós fizemos 48 reuniões, 48 reuniões com todas as unidades, todas as unidades participaram de reuniões individualizadas. Em alguns locais, nós chegamos a ter reuniões cinco vezes, né, então, eu estou falando só 48 lugares diferentes; mas muitos desses lugares a gente foi mais de uma vez, primeiro para apresentação da metodologia, depois de acompanhamento, monitoramento da execução do planejamento e, aí, agora, a gente está na fase de consolidação desse planejamento que vai ser submetido por um comitê, né, que vai avaliar, tendo em vista basicamente duas coisas: a aderência ao nosso plano de longo prazo, né, ou seja, alguém botou lá, eu quero construir um prédio de 20 andares; não, isso aqui não está nem pensado, então, né, isso não é de água. E a segunda coisa, olhando o nosso próprio diagnóstico, que é o relatório de autoavaliação, né, que é feito todo ano e o ano passado teve um ganho expressivo de qualidade que permitiu a gente ter muitos elementos, né, que a gente não tinha antes, pra dizer assim: Isso aqui está ruim. Que que a gente vai fazer a respeito? (Gestor 8).

Embora as três IES pesquisadas adotem o PDI como documento estratégico orientador de suas ações, pelo que foi possível depreender tanto dos depoimentos dos entrevistados quanto dos documentos, somente no IFMA o processo estratégico está mais consolidado, sendo a única instituição a considerar a gestão de pessoas como um eixo estratégico.

O depoimento do Gestor 2, apresentado na sequência, denota a preocupação do IFMA em estruturar e sistematizar melhor o processo de planejamento como ferramenta de gestão para balizar suas ações:

Na verdade, a rede federal como um todo, e aí, eu incluo, inclusive, as universidades, elas fazem uma tremenda confusão entre um documento que ele tem um perfil acadêmico, que é o plano de desenvolvimento institucional, com o planejamento estratégico. Quando nós **percebemos que nós precisávamos de uma ferramenta de gestão para cumprir com a estratégia institucional**, nós resolvemos fazer o planejamento estratégico da instituição.  
[...] o PDI, ele se apropria de uma parte do planejamento estratégico, como se apropria de outras informações. Mas ele tem um objetivo, **que é tratar as questões acadêmicas**. Quando é que a gente utiliza o PDI? Para o recredenciamento institucional e o reconhecimento dos nossos cursos. [...] Se nós não tivéssemos os cursos superiores dentro da instituição, nós não seríamos obrigados a ter o PDI. (Gestor 2, grifo nosso).

O plano estratégico do IFMA contempla dezessete projetos, abrangendo todas as áreas e níveis da Instituição, entre eles o Centro de Formação dos Servidores (CFS), cujo propósito é capacitar e qualificar os servidores da IES, conforme depoimento do Gestor 2:

Então, nós montamos um escritório de projetos dentro da instituição para cuidar da gestão orçamentária e gestão estratégica dos projetos estratégicos. Entre eles, nós temos, são bons projetos, **entre eles, existe o Centro de Formação dos Servidores**. E esse centro de formação dos servidores, ele foi criado, especificamente, com o objetivo de... com o foco de alcançar o objetivo que está lá na nossa estratégia. [...] **a nossa intenção não é criar um documento de gaveta, é criar uma ferramenta realmente de gestão**. [...] porque a ideia do planejamento não é que a gente faça um planejamento [para o IFMA], é para a comunidade também. (Gestor 2, grifo nosso).

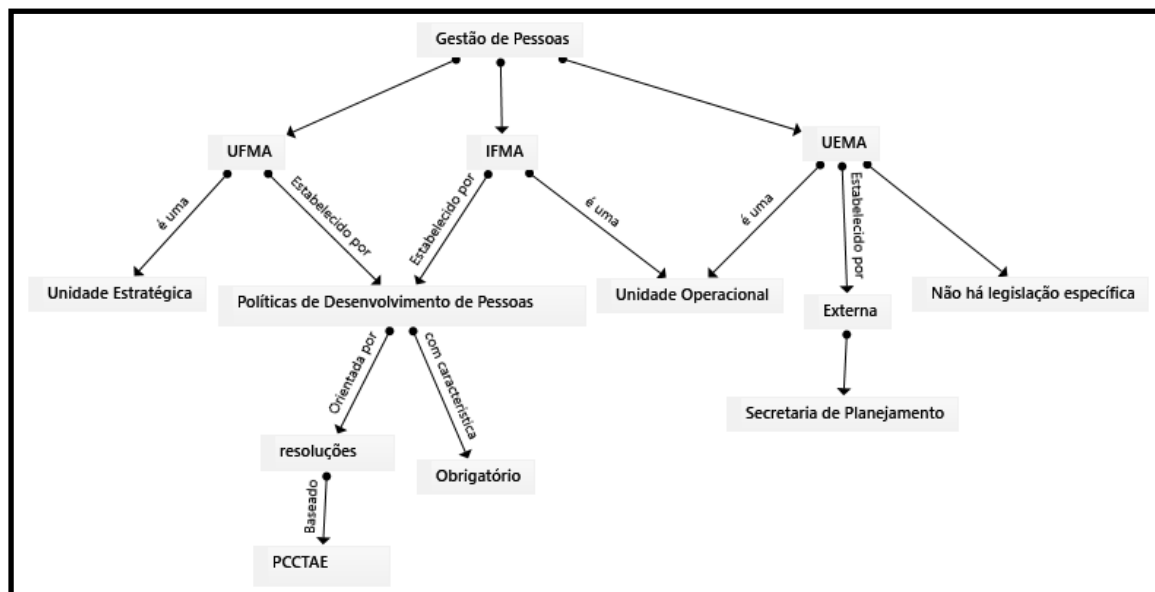
Em suma, quanto ao processo estratégico, pode-se afirmar que as três IES pesquisadas elaboram seus instrumentos de planejamento (PDI), até mesmo porque se trata de uma exigência legal. Porém, apenas no IFMA a gestão de pessoas constitui um eixo estratégico e o planejamento transcende a questão legal e está se tornando uma ferramenta de gestão utilizada para orientar as ações organizacionais.

#### 4.3 ESTRATÉGIAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE GESTÃO DE PESSOAS

Durante a pesquisa, também foram levantadas informações sobre as estratégias, políticas e práticas de gestão de pessoas adotadas pelas instituições pesquisadas, especialmente aquelas relacionadas à função de desenvolvimento de pessoas, que constitui o objeto de investigação empírica deste estudo.

A Figura 9, a seguir, ilustra a rede semântica que se forma ao redor das estratégias, políticas e práticas de gestão de pessoas das IES.

**Figura 9 – Estratégias, políticas e práticas de gestão de pessoas – núcleos de sentido**



Fonte: Elaborada pela autora.

Quanto ao posicionamento da área de gestão de pessoas na estrutura organizacional, na UFMA, a função de RH é desenvolvida pela Pró-Reitoria de Recursos Humanos (PRH). No IFMA, as ações de gestão de pessoas são realizadas pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (PROGEPE), porém, à época da pesquisa, estava em curso uma reestruturação administrativa em que a área de RH perdeu o *status* de pró-reitoria e passou a se subordinar à Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (PROPLADI). Já na UEMA, as atividades de RH são desempenhadas pela Coordenadoria de Pessoal, vinculada à Pró-Reitoria de Administração (PRA).

No que concerne ao contingente de pessoal, o Quadro 7 demonstra os quantitativos de servidores das IES pesquisadas, na posição do ano de 2017.

**Quadro 7 – Contingentes de pessoal das IES**

IES	DOCENTES	TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS	TOTAL
UFMA	1.971	1.721	3.692
UEMA	1.315	422	1.737
IFMA	1.411	1.492	2.903

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base nos depoimentos dos entrevistados e na análise dos documentos institucionais a que se teve acesso, pode-se afirmar que as áreas de gestão de pessoas das instituições pesquisadas ainda estão muito envolvidas com atividades operacionais, relacionadas com direitos e deveres dos servidores, folha de pagamento, benefícios e com algumas ações pontuais de capacitação. Pouca importância é dada ao estabelecimento de estratégias, objetivos, metas e ações alinhados com as diretrizes estratégicas das instituições.

Na UFMA, por exemplo, a gestão de pessoas vem tentando superar o desafio de migrar de um “departamento cartorial”, fundado em atividades operacionais, para se tornar uma unidade administrativa formuladora de estratégias e políticas de RH alinhadas com as estratégias da instituição, conforme se pode notar pelos depoimentos dos Gestores 1 e 4, apresentados na sequência. No entanto, esses avanços estão sendo motivados muito mais por exigências legais do que pelo processo natural de desenvolvimento organizacional.

Quando eu comecei, era só departamento de pessoal, só o cartório. [...]. Com a evolução do mundo do trabalho e a exigência de valorização do servidor, a gestão de pessoas foi se aprimorando. Como eu digo, desde 1987, se discutia a gestão por competências, as avaliações de desempenho 360°, que as instituições modernas conseguiram implantar. [...]. Foi muito importante a criação da Pró-Reitoria de

Recursos Humanos, para separar o cartorial da valorização das questões estratégicas. (Gestor 1).

Antes, aqui era um departamento de administração subordinado à Pró-Reitoria de Administração. Depois foi criado o DRH, que começou a trabalhar realmente com desenvolvimento de pessoas. Também foi definindo o plano de carreira e se evoluiu para uma valorização de funções como capacitação, qualidade de vida no trabalho, avaliação de desempenho, entre outras. (Gestor 4).

No IFMA, como mencionado antes, a área de RH perdeu prestígio. Na reestruturação organizacional feita recentemente, deixou de ser posicionada estrategicamente como Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e se transformou em área funcional da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. Nessa Pró-Reitoria, foi criada uma Diretoria de Planejamento e Desenvolvimento Humano, à qual se subordinam os Departamento de Capacitação e de Qualidade de Vida do Servidor, que ficaram incumbidos das atividades estratégicas de RH. Também foi criado um Departamento de Pessoal para cuidar das atividades operacionais, tais como admissões, controle de frequência, folha de pagamento, movimentação de pessoal e direitos e deveres dos servidores, entre outras.

Por sua vez, na UEMA, a área de RH ainda assume características típicas de um tradicional departamento de pessoal, ou seja, desenvolve apenas atribuições meramente operacionais, relacionadas com folha de pagamento, cadastro e lotação, processos administrativos e direitos e deveres dos servidores, conforme depoimento do Gestor 3:

[...] A gestão de pessoas na UEMA é um retrato do que eu acabei de falar sobre a Pró-reitoria de Administração. É a velha história do fluxo contínuo, não pode parar o processo, muitas vezes, as diárias são pedidas em cima da hora, e é preciso autorização para pagá-las. A atuação ainda é muito cartorial, extremamente burocrática, não existe planejamento, não há equipe para se pensar qualificação, capacitação, o que nós temos é uma equipe muito boa, mas limitada, composta por pessoas que batem o carimbo e fazem os processos caminharem. Resume-se a dossiês, folha de pagamento, folha de diária etc. Inexiste planejamento. (Gestor 3).

Cabe mencionar que, à época da pesquisa, havia na UEMA a proposta de uma nova estrutura organizacional para a área de RH, que implicava a criação de uma Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas. O novo órgão contaria com duas coordenadorias: uma de administração de pessoal e outra de desenvolvimento de pessoas. O objetivo da mudança em curso era posicionar estrategicamente a função organizacional de gestão de pessoas para que pudesse vir a atender as demandas da IES.

É importante registrar que muitas limitações enfrentadas pelas IES pesquisadas, no que concerne à gestão de pessoas, derivam da falta de autonomia para promover mudanças, em função da sua natureza pública. Elas são regidas pelo arcabouço legal editado

nos planos federal e estadual, tendo que cumprir as políticas governamentais estabelecidas pelos respectivos mantenedores. Qualquer iniciativa de mudança depende, portanto, de demoradas negociações que, muitas vezes, esbarram nas questões legais.

Não foram encontradas evidências de que as ações de gestão de pessoas estão alinhadas com as diretrizes estratégicas das IES pesquisadas. Nesse sentido, pode-se afirmar, segundo o relato dos entrevistados, que existe um esforço continuado para balizar a atuação do órgão de RH pelas orientações estratégicas constantes nos respectivos PDI. Os gestores de RH, de um modo geral, participam do processo de formulação dos PDI, variando a intensidade com que isso ocorre, conforme se pode inferir pelos seguintes depoimentos:

[...] Sim, a gente participa. A gente sempre é chamado para participar do PDI. Inclusive, esse ano, fizemos parte da comissão e deu para se ter uma ideia geral e expressar a nossa contribuição. (Gestor 4).

[...] A ideia é ter essa relação com o planejamento estratégico da instituição. Por isso, nós estamos dentro da Pró-reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional. [...]. Hoje, a gente participa da elaboração do planejamento, até porque o pró-reitor da área ficou à frente da coordenação do PDI. (Gestor 8).

As IES pesquisadas adotam diferentes formas de elaboração das políticas de gestão de pessoas, embora com alguns pontos em comum. Na UFMA, as políticas são expressas em resoluções internas que contemplam as diversas áreas funcionais de RH. Por se tratar de instituição federal, as políticas obedecem às diretrizes instituídas pelo Ministério do Planejamento, conforme depoimentos dos Gestores 1 e 4:

[...] É o Ministério do Planejamento que definiu as políticas de gestão de pessoas, principalmente, as relacionadas à qualificação, desde que surgiu o PCCTAE (Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação), que permitiu aos técnicos a possibilidade de crescimento na carreira, com as chamadas progressões. Essa foi a primeira política. [...] As políticas são formalizadas. Há resoluções definindo essas políticas, desde a avaliação de desempenho, a promoção da saúde do servidor e a implementação do PCCTAE, desde 2005 e 2006. (Gestor 1).

[...] Há uma resolução baseada na Lei 11.091 que traça a política de desenvolvimento de pessoas da Universidade. Os nossos projetos de qualidade de vida, por exemplo, estão todos dentro de uma ordem de serviço, os critérios de capacitação e de desenvolvimento são definidos em uma resolução etc. Os normativos são elaborados e aprovados pelo Conselho, que o órgão que traça as políticas. (Gestor 4).

No IFMA, o processo de elaboração de políticas é semelhante ao modelo adotado pela UFMA, descrito anteriormente. Há resoluções internas normatizando as políticas para cada área funcional de RH. À época da pesquisa, por conta de uma reestruturação

organizacional que estava ocorrendo, o IFMA havia tomado a decisão de rever, atualizar e consolidar todas as políticas de gestão de pessoas para adequá-las à nova arquitetura.

Na UEMA, pelo que foi possível notar, as políticas de RH se limitam ao que consta no regimento interno da universidade. De acordo com o regimento, a competência por “[...] implementar uma política de capacitação de recursos humanos programando atividades de treinamento e desenvolvimento dos servidores da instituição [...]” é atribuída à Pró-Reitoria de Planejamento. Entretanto, durante as entrevistas, na prática, essa atribuição foi repassada à Pró-Reitoria de Administração.

Antes de finalizar este tópico, cabe ainda contextualizar as políticas relacionadas ao processo de desenvolvimento de pessoas adotado pelas instituições pesquisadas, por fazer parte do escopo desta pesquisa. Na UFMA e no IFMA, que são instituições federais, as políticas de desenvolvimento obedecem às diretrizes que orientam o PCCTAE (Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação), instituído em 2005 e que configurou um marco estratégico na gestão de pessoas das IES. Outro elemento fundamental nesse quesito foi a edição do Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006, que instituiu as políticas e as diretrizes para o desenvolvimento de pessoal no serviço público federal. Esse decreto lançou um novo olhar para o desenvolvimento humano nas organizações públicas ao ultrapassar a barreira da capacidade técnica para a percepção dos padrões de comportamento e de desempenho humano no âmbito das instituições.

Na UFMA, a política de desenvolvimento de pessoas é instituída com base no PCCTAE e tem como objetivo “[...] desenvolver os recursos humanos da instituição nas dimensões cognitiva, técnica e psicológica, visando ao seu crescimento enquanto pessoas humanas e, concomitantemente, ao alcance dos objetivos institucionais [...]” como consta na Resolução nº 70 do CONSAD (Conselho de Administração). Formulada em 2006, esse instrumento normativo institui os princípios e diretrizes relacionados com a capacitação, qualificação, avaliação de desempenho, dimensionamento e assistência e bem-estar do servidor.

Pelo depoimento dos entrevistados, foi possível perceber a dificuldade de serem estabelecidas estratégias para o desenvolvimento de pessoas na UFMA. A instituição ainda não possui políticas voltadas para o desenvolvimento de pessoas, apesar da existência de uma resolução que trata do assunto. Foi mencionado que o grande entrave é ter que seguir diretrizes pré-estabelecidas em normativos federais, que impossibilitam, muitas vezes, o planejamento e a realização de ações específicas, condizentes com a realidade da instituição, como afirmam os Gestores 1 e 4:

As diretrizes são pré-definidas pelo Ministério da Educação. Como somos uma instituição pública federal, não temos autonomia para definir políticas adequadas a nossa realidade. Fica difícil estabelecer políticas específicas voltadas para a capacitação em novas metodologias, novas tecnologias e para melhorar o desempenho funcional das pessoas. (Gestor 1).

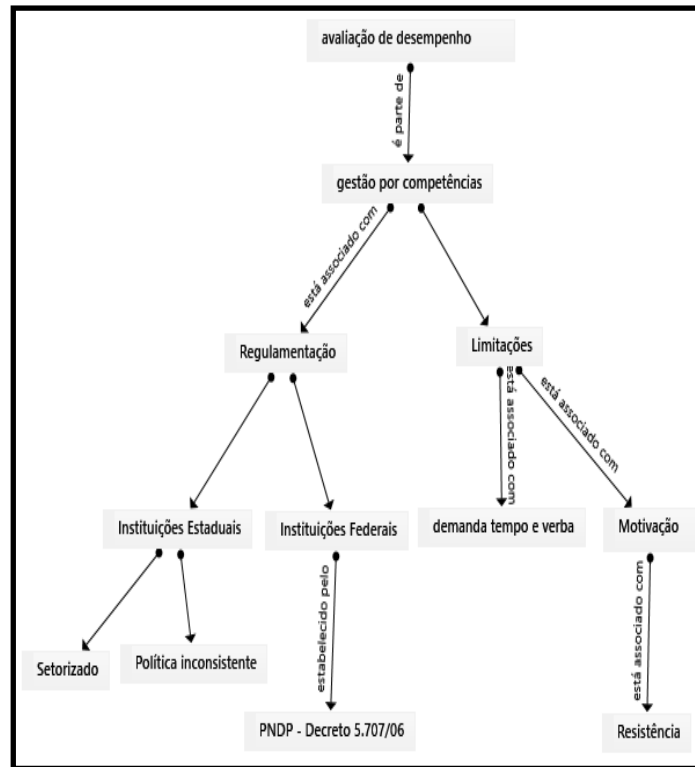
[...]. É muito difícil traçar uma estratégia específica em uma instituição pública federal, porque a gente fica preso, atado às leis. Às vezes, a gente quer fazer, mas no Direito Administrativo é assim, a gente não pode fazer nada que não esteja previsto na legislação. E isso não é um problema só da UFMA, mas um problema das instituições públicas como um todo (Gestor 4).

Embora a definição das políticas de desenvolvimento de pessoas seja uma exigência legal para as instituições federais, no IFMA, à época da pesquisa, inexistiam esses dispositivos normativos, devidamente consolidados. Na UEMA, a definição de tais políticas está restrita aos dispositivos formalizados no PDI, sem abranger os elementos de desenvolvimento de pessoas definidos no PCCTAE, pois a UEMA não é obrigada a seguir as diretrizes estabelecidas naquela norma.

#### 4.4 DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Também fez parte do escopo desta pesquisa investigar se as instituições investigadas utilizam ou não a abordagem de competências (Gestão por Competências) em seus modelos de gestão de pessoas. A Figura 10, apresentada na sequência, ilustra a rede semântica que se forma ao redor do tema gestão por competência nas IES, construída com base na identificação dos núcleos de sentido reconhecidos nas respostas dos entrevistados e tabulados por meio do ATLAS TI, expressando as principais conexões encontradas.

**Figura 10 – Gestão por competências por núcleos de sentido**



Fonte: Elaborada pela autora.

Pode-se concluir, pelos depoimentos dos entrevistados e pela análise dos documentos institucionais fornecidos, que nas três IES pesquisadas a apropriação da abordagem de gestão de pessoas por competências ainda se encontra em uma fase bastante incipiente, mais precisamente, no plano das ideias e intenções.

Na UFMA, segundo relatos dos entrevistados, o assunto passou a ser discutido a partir de 2011, ou seja, cinco anos após a instituição das diretrizes da PNDP (Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas), pelo Decreto nº 5.707/2006. Esse dispositivo legal evidenciou o conceito de competência profissional no setor público federal e novas práticas de gestão, destacando-se o desenvolvimento permanente do servidor e a adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos institucionais (BRASIL, 2006a).

Apesar do esforço empreendido, a UFMA ainda não conseguiu implantar o modelo de gestão de pessoas por competências, estando o processo em fase de conscientização quanto à sua importância. Entre as principais dificuldades apontadas, encontram-se a falta de recursos financeiros para a implantação do sistema e a limitação de crescimento profissional do servidor. A UFMA não concluiu sequer a etapa de mapeamento das competências, como relatou o Gestor 4 ao ser indagado se a IES já utilizava essa ferramenta de gestão:



Ainda não. Nós estamos ainda na fase de conscientização. Agora mesmo, promovemos curso de capacitação de gestão de competência. Temos tentado. Eu participei de congressos para entender como outras universidades têm trabalhado e pude notar que as universidades que realmente estão conseguindo deslançar, muitas tiveram que contratar empresas de consultoria. Há outra dificuldade grande: é difícil fazer a gestão por competências, quando o desenvolvimento do servidor é horizontal; fica difícil, porque não há perspectiva de crescimento. [...]. Teríamos que fazer a primeira etapa, que é o mapeamento das competências, que já não é da nossa área, é uma atribuição específica de planejamento. E demanda tempo e verba. Então, sempre esbarramos nisso, porque a partir do mapeamento das competências é que se evolui para avaliar o desempenho e as necessidades de capacitação, a sensibilização e até a mudança de lotação dos servidores para adequar melhor suas competências às áreas funcionais. Ou seja, nunca conseguimos concluir a etapa do mapeamento. Por isso, o trabalho de desenvolvimento de pessoas por competências, que sucede o mapeamento, fica prejudicado. (Gestor 4).

Outro aspecto levantado pelos entrevistados, quanto à dificuldade de apropriação do modelo de gestão de pessoas por competências na UFMA, diz respeito à ausência de um sistema de recompensa que permita o reconhecimento dos servidores com elevados níveis de desempenho, conforme consta nos seguintes depoimentos:

É difícil fazer a gestão por competências, porque não há mecanismos para recompensar aqueles servidores que se destaquem pelos níveis de desempenho mais elevados. A legislação federal não contempla isso. Essa é uma dificuldade que não é só da UFMA, mas de todas as universidades federais. (Gestor 4).

Lamentavelmente, não temos como premiar os servidores que apresentem os melhores desempenhos. E uma das premissas da gestão de pessoas por competência é a valorização do servidor na medida em que ele vai desenvolvendo competências mais complexas. (Gestor 1).

Na UEMA, o assunto está contemplado no PDI vigente. Nesse documento, são tratados como objetivos estratégicos da área de gestão de pessoas:

- a) promover o desenvolvimento de competências e; habilidades técnicas e de desenvolvimento de pessoal, visando à melhoria da qualidade dos serviços e;
- b) possibilitar aos servidores o desenvolvimento e aquisição de novas competências.

Apesar disso, na prática, a gestão de pessoas por competências ainda se encontra em um estágio bastante preliminar, conforme se pode notar pelo depoimento do Gestor 6:

[...] Por enquanto, a gestão de pessoas por competências ainda se encontra no plano das intenções. Estamos atrasados quanto a isso. Ainda temos muitos resquícios de administrações anteriores, que tiveram um impacto político muito forte na instituição e, por conta disso, algumas decisões foram jogadas para o futuro. Temos um longo trabalho pela frente até que a gestão de pessoas por competências venha se consolidar como ferramenta de RH na UEMA. (Gestor 6).

No IFMA, a situação não é muito diferente daquela das duas IES descritas anteriormente. No entanto, ali, segundo relatos dos gestores entrevistados, foi possível notar um nível de consciência maior quanto à necessidade de apropriação da abordagem de gestão de pessoas por competências. Há uma preocupação instalada quanto à necessidade de alinhamento de competências profissionais com as políticas de capacitação e desenvolvimento de pessoas e com os objetivos organizacionais, como preconiza a PNDP (Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas). O relato do Gestor 8 demonstra essa preocupação: “Está na política. A ideia da política é fomentar o desenvolvimento das competências, alinhadas com os objetivos institucionais. Estamos tendo liberdade para trabalhar dessa forma.” (Gestor 8).

Ainda com relação às dificuldades de apropriação da abordagem de gestão de pessoas por competências, um denominador comum encontrado entre o IFMA e a UEMA refere-se à resistência dos servidores públicos em aceitar mudanças, mesmo que para melhorar a gestão, ou seja, é difícil sair da zona de conforto e decidir entre o “novo e o velho”. Os relatos dos Gestores 8 e 6 atestam essa postura:

Uma dificuldade real consiste na resistência ao novo. As pessoas, normalmente, reagem ao novo, às novas realidades, o que dificulta o processo de implantação da gestão por competências. (Gestor 8).

Trata-se de uma questão de comportamento. Há forte resistência a tudo que é novo, que implica mudança. E a gestão por competências implica transformações radicais na forma de gerir pessoas. (Gestor 6).

Na etapa de coleta de dados, também se procurou conhecer os sistemas de avaliação de desempenho adotados pelas IES pesquisadas. Como mencionado no referencial teórico desta pesquisa, a avaliação de desempenho configura um importante instrumento de desenvolvimento profissional e de competências individuais. Individualmente, se bem utilizada, proporciona benefícios, tais como: identificação das necessidades de aprimoramento das competências profissionais; reflexão sobre os pontos fortes e fracos do avaliado; conhecimento do potencial do funcionário; e obtenção de subsídios para a progressão na carreira, com base em competências e desempenho (SCHIKMANN, 2010).

Como referido antes, as três instituições pesquisadas ainda não se apropriaram do modelo de gestão de pessoas por competências e, como corolário, não poderiam avaliar o desempenho dos seus servidores com base em competências profissionais. As três IES possuem sistemas específicos de avaliação do desempenho profissional, com base nos quais são tomadas as decisões relacionadas às progressões nas carreiras.

Na UFMA, a avaliação de desempenho dos servidores é extremamente precária e aborda questões relacionadas à existência ou não de conflitos internos, bem como elementos que remetam à necessidade de capacitação, como relata o Gestor 4: “[...] A avaliação é muito precária. Basicamente, procura-se identificar conflitos internos e as necessidades de capacitação. Na prática, não se consegue fazer uma avaliação mais efetiva do desempenho do servidor.” (Gestor 4).

No IFMA, não foi possível reunir informações relevantes sobre a forma como é feita a avaliação e como são utilizados seus resultados para tomadas de decisão pela área de RH.

Na UEMA, os resultados da avaliação de desempenho dos servidores são utilizados, principalmente, para fins de progressão nos planos de carreira, além do cumprimento de estágio probatório, conforme pode ser observado no relato do Gestor 6:

Então, a gente utiliza os resultados da avaliação para gerar um somatório de pontos para que ele possa passar pelo processo de progressão. Isso o professor. O servidor, como já atende um plano geral do Estado, a gente procura atender de uma forma mais simples, pois ele não participa muito de cursos de capacitação. Então, analisa-se o desenvolvimento dele no próprio trabalho. (Gestor 6).

É feita avaliação de desempenho apenas no estágio probatório de uma forma muito, digamos assim, simbólica. Avalia-se o tempo de serviço, a evolução do servidor, a frequência, assiduidade, pontualidade, entre outros. Ou seja, fatores de avaliação exigidos pelos instrumentos legais. (Gestor 6).

Em suma, no que concerne ao modelo de gestão de pessoas por competências, nas três IES, observou-se que há muitas discussões em curso, além de uma consciência crescente dos gestores quanto à relevância dessa ferramenta de gestão de pessoas. No entanto, as iniciativas terminam esbarrando nas fragilidades dos modelos de gestão das instituições públicas que, em geral, não possuem recursos humanos, financeiros e tecnológicos para superar esse desafio e, principalmente, vontade e decisão política para fazê-lo.

#### 4.5 QUALIFICAÇÃO E CAPACITAÇÃO DE PESSOAS

Os dados levantados sobre os processos de qualificação e capacitação adotados pelas IES pesquisadas serão apresentados e discutidos a partir das seguintes dimensões: qualificação; capacitação; público-alvo; disseminação das ações educacionais; parcerias de aprendizagem; *e-learning*; e recursos orçamentários.

#### 4.5.1 Da qualificação de pessoas

Embora a “qualificação” e a “capacitação” sejam partes integrantes do processo de aprendizagem, estando diretamente associadas ao desenvolvimento profissional do servidor, para efeito desta pesquisa, esses assuntos serão abordados em tópicos distintos.

Essa separação segue a legislação que, especialmente no âmbito da administração pública federal, atribui a esses termos conotações diferentes. O Decreto Federal nº 5.825/06 define qualificação como o “[...] processo de aprendizagem baseado em ações de educação formal, por meio do qual o servidor adquire conhecimentos e habilidades, tendo em vista o planejamento institucional e o desenvolvimento do servidor na carreira.” (BRASIL, 2006b, p. 1). Já a capacitação refere-se ao “[...] processo permanente e deliberado de aprendizagem, que utiliza ações de aperfeiçoamento, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais, por meio do desenvolvimento de competências individuais.” (BRASIL, 2006b, p. 1).

A qualificação, portanto, refere-se às ações de longa duração, tais como cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado, entre outros. Enquanto a capacitação é caracterizada por ações de curta e média duração, como cursos, seminários, oficinas e outros tipos de eventos.

Na UFMA, não foi identificada nos documentos disponibilizados para a pesquisa, tampouco nas entrevistas realizadas, a existência de uma política específica de qualificação. De acordo com o relato do Gestor 4, as ações de qualificação são limitadas pela falta de recursos orçamentários e por questões jurídicas.

Quanto à qualificação, depois de muita luta, conseguimos uma vez promover, em conjunto com a PPGI [Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação], um mestrado profissional. Já tentamos junto ao NEAD [Núcleo de Educação a Distância] conseguir um curso de graduação, porém a verba disponibilizada pelo Ministério de Planejamento não foi suficiente. Depois de muita insistência, conseguimos incluir servidores em outros cursos de pós-graduação existentes na universidade. Defendíamos um sistema de cotas. Mas foi um processo difícil por conta dos aspectos legais. A Procuradoria entende que deve haver isonomia, pois a universidade é pública. Além disso, há limitações de verbas. (Gestor 4, 2017).

Entre as IES pesquisadas, o IFMA é a que apresenta uma política de qualificação mais consistente. Ao analisar seu PDI, percebe-se que a operacionalização da política compreende cursos de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, cursos de graduação para técnicos administrativos em Educação e cursos de atualização e extensão, entre outros.

As necessidades de qualificação do IFMA são identificadas de acordo com as seguintes etapas:

- a) levantamento das dificuldades de atuação do servidor em sua unidade administrativa;
- b) levantamento das necessidades de qualificação do servidor pela unidade administrativa;
- c) elaboração do programa de qualificação;
- d) implementação das ações do programa de qualificação; e
- e) avaliação dos resultados.

Pelos depoimentos dos entrevistados, é possível notar que o IFMA tem conseguido avanços na área de qualificação, cujas ações envolvem cursos de especialização, mestrado e doutorado interdisciplinares, incluindo todos os *campi* do instituto. O IFMA pretende, inclusive, formalizar convênios e parcerias com outras instituições, além de utilizar seus próprios professores para a implementação do programa de qualificação dos servidores, conforme relatos dos Gestores 5 e 8.

A gente está reformulando a política de desenvolvimento, deixando bem claro o que é capacitação e o que é qualificação. Pretende-se criar cursos de mestrado interdisciplinar, focados em planejamento, parcerias com todos os *campi* e até mesmo a contratação de cursos de especialização no mercado externo. (Gestor 5).

A liberação do servidor é facilitada, respeitando-se a legislação vigente. Tem o fomento de bolsas para alguns mestrados e a ideia é firmar convênios com outras instituições que viabilizam programas de pós-graduação. Hoje enfrentamos limitações orçamentárias, mas esperamos que esse quadro mude no futuro próximo. (Gestor 8).

A UEMA, por sua vez, não faz distinção entre “qualificação” e “capacitação”. No seu PDI, é feita referência à política de qualificação, porém, na prática, as iniciativas voltadas para a elevação do nível de qualificação de seus servidores são muito limitadas.

Pelo que foi possível levantar na realidade empírica das três IES pesquisadas, pode-se afirmar que o processo de qualificação dos servidores, considerando o conceito estabelecido pelo Decreto Federal nº 5.825/2006, ainda não está consolidado. Apesar dos respectivos PDI fazerem referências a políticas de qualificação, as iniciativas concretas nesse sentido ainda se encontram em um estágio bastante incipiente.

#### **4.5.2 Da capacitação de pessoas**

De acordo com a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas (PNDP),

capacitação é definida como um “[...] processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais [...]” (BRASIL, 2006a, p. 2), abrangendo o Plano Anual de Capacitação (PAC) como um dos instrumentos de gestão a ser utilizado na execução dos objetivos pretendidos.

A Portaria nº 208/2006, do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, define PAC como “[...] documento elaborado pelos órgãos e entidades para orientação interna, que compreenderá as definições dos temas, as metodologias de capacitação a serem implementadas, bem como as ações de capacitação voltadas à habilitação de seus servidores.” (BRASIL, 2006a, p. 1).

A UFMA, para atender às exigências legais, desenvolveu no ano de 2006 seu programa de capacitação, que foi regulamentado pela Resolução nº 70 – CONSAD, o qual se integrou ao Plano de Desenvolvimento dos Integrantes da Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação da Universidade, regulamentado pelo Decreto 5.825/2006.

O Plano Anual de Capacitação da UFMA segue as diretrizes estabelecidas na legislação federal. As ações contidas no PAC 2017 visam ao alcance dos seguintes objetivos:

- a) buscar a melhoria da eficiência dos serviços prestados pelo servidor público aos usuários;
- b) promover a capacitação permanente do servidor como requisito de sua valorização;
- c) contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico do servidor acerca do papel da instituição e de seu papel enquanto profissional e cidadão; e
- d) instrumentalizar o servidor para que ele supere o processo de alienação no trabalho.

Na UFMA, as ações educacionais são planejadas e desenvolvidas pela área de gestão de pessoas que realiza semestralmente o levantamento das necessidades de treinamento (LNT) junto às diversas áreas funcionais da universidade. Há espaço para ações específicas, não previstas no LNT e que decorrem de demandas emergenciais.

No passado, a identificação da demanda de capacitação era feita com base nos resultados do Sistema de Avaliação de Desempenho (SAD). A substituição do SAD pelo Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos (SIGRH) inviabilizou esse procedimento. Por isso, atualmente, o levantamento é feito de forma manual, ou seja, a área responsável pela capacitação consulta todas as unidades funcionais da UFMA sobre suas necessidades de treinamento. As demandas apontadas pelas áreas funcionais são analisadas a partir dos

seguintes fatores: objetivo do curso, relação com o desempenho da função ou cargo do servidor, vinculação com as diretrizes estabelecidas nos planos de carreira, alinhamento com o PDI e disponibilidade orçamentária.

O programa de capacitação da UFMA geralmente disponibiliza doze cursos por semestre, abrangendo servidores lotados em todos os *campi*. As ações seguem a linha de treinamento e aperfeiçoamento, contemplando conteúdos básicos e específicos. O treinamento básico é composto por ações educacionais de conhecimento geral, como cursos de língua estrangeira (inglês, espanhol e francês), português, atendimento ao usuário, informática e utilização do Sistema Integrado de Gestão (SIG), entre outros. O treinamento específico possui conteúdo direcionado para as demandas peculiares das diversas unidades funcionais da universidade e para o desenvolvimento de competências específicas dos servidores.

O projeto pedagógico dos cursos desenvolvidos internamente fica sob a responsabilidade dos pedagogos e dos técnicos em assuntos educacionais, conforme relato do Gestor 7: “Os projetos pedagógicos dos cursos internos são elaborados pelos nossos pedagogos e pelos técnicos em assuntos educacionais da UFMA. Inclui a preparação dos instrutores, planejamento de aulas, métodos de avaliação da aprendizagem etc.” (Gestor 7).

As ações de capacitação ofertadas pela UFMA ocorrem tanto na modalidade presencial quanto a distância, por videoconferência. A universidade está empreendendo um esforço no sentido de reduzir os cursos presenciais e priorizar o ensino a distância, por meio do Núcleo de Educação a Distância (NEAD), recém-criado na instituição. Essa mudança está sendo motivada pela baixa participação dos servidores em eventos desenvolvidos na modalidade presencial e pela dificuldade de realizar capacitações nos *campi* localizados fora de São Luís, como mencionam os Gestores 7 e 4:

Na maioria das vezes, os cursos são aqui, os presenciais. A gente já fez cursos à distância nos *campi*. Utilizando videoconferência, o instrutor ministrou o curso durante uma semana para servidores lotados nos *campi* em Imperatriz. Estamos com uma proposta de ampliação dos programas de EAD, contando com o apoio do NEAD. Essa modalidade, além de reduzir custos permite abranger contingentes maiores de servidores, pois não há necessidade de deslocamentos. (Gestor 7).

A ideia é que capacitação presencial somente ocorrerá em casos excepcionais. A realidade atual é que as pessoas preferem a modalidade a distância, pela praticidade e economia de tempo. E as tecnologias disponíveis para os programas de EAD estão disponíveis e se sofisticaram muito. Nada deixam a desejar aos eventos presenciais. (Gestor 4).

No IFMA, à época da pesquisa, o planejamento das ações de capacitação estava em elaboração. Segundo os entrevistados, buscava-se alinhar as iniciativas de capacitação

com as demandas estratégicas do instituto, levando-se em conta também as atribuições e responsabilidades específicas dos cargos e funções, conforme enfatiza o Gestor 8:

É o primeiro ano que a gente irá trabalhar com um plano anual de capacitação. Antes, havia um plano, porém sem ser fundado em uma política clara, formalizada. A ideia é estruturar um plano que atenda às necessidades de capacitação das diversas áreas, que possibilite desenvolver as competências profissionais dos servidores. (Gestor 8).

Vale lembrar que, quando a pesquisa foi realizada, o IFMA vivenciava um processo de reestruturação organizacional, o qual ocasionou muitas mudanças, inclusive na área de gestão de pessoas. Segundo depoimentos dos Gestores 2 e 5, no bojo dessas mudanças estava incluída a ampliação das ações de capacitação dos servidores:

No modelo anterior, atribuía-se pouca ênfase às ações de capacitação. Com o novo redesenho organizacional, a área de RH está sendo desafiada a impulsionar, expandir as iniciativas educacionais para desenvolver as competências dos servidores. (Gestor 2).

Com a nova Diretoria de Desenvolvimento Humano, pretende-se atribuir um enfoque mais estratégico às ações de capacitação. Antes ações ocorriam muito mais por iniciativa dos servidores, que se antecipavam e pediam para participar de cursos, seminários etc. Agora o que se pretende é programar o investimento em capacitação a partir das demandas das áreas, com o objetivo de melhorar as atribuições das funções e cargos dos servidores dentro da instituição. (Gestor 5).

Com base na análise do PDI, pode-se afirmar que o IFMA pretende introduzir uma mudança de larga escala nas suas políticas de capacitação. Os investimentos nesse sentido deixarão de atender apenas demandas esporádicas, de iniciativa unilateral dos servidores, e terão sua abrangência ampliada na perspectiva da formação continuada e orientada para o desenvolvimento das competências profissionais demandadas pelas estratégias organizacionais. O depoimento do Gestor 5 confirma essa nova orientação:

Óbvio que continuará havendo buscas individuais dos servidores por capacitação, porém agora com foco institucional, ou seja, passaremos a analisar melhor a adequação do treinamento às necessidades de melhoria de desempenho da sua unidade de lotação, compatibilidade com seu cargo ou função, além do potencial retorno para o instituto. Pretende-se estabelecer que, após o retorno ao trabalho, o servidor treinado compartilhe com os colegas o conhecimento adquirido. Mais importante ainda, as ações de capacitação deverão estar alinhadas com o planejamento, visando o desenvolvimento das competências profissionais requeridas. (Gestor 5).

No IFMA, atualmente, as ações de capacitação são planejadas e desenvolvidas por uma unidade administrativa subordinada à Pró-Reitoria de Planejamento, criada na reestruturação organizacional em curso para atribuir foco estratégico ao desenvolvimento dos



servidores. Como a política de capacitação, à época da pesquisa, estava em fase de elaboração, o planejamento das ações educacionais ainda se baseava nas demandas diretas dos servidores. Cada solicitação de treinamento era submetida à aprovação do gestor imediato para, depois, seguir seu trâmite.

A análise das demandas de treinamento era feita levando em conta dois aspectos: relação do curso com a/o função/cargo ou atividades desempenhadas; e disponibilidade orçamentária. Segundo depoimentos dos entrevistados, esse processo tinha caráter temporário, até que fosse concluída a formulação da política de capacitação. Nos *campi*, as necessidades eram levantadas por representantes específicos, que utilizavam um formulário próprio para informar a demanda de cada *campus*.

Cabe frisar que, entre os 17 projetos que integram o planejamento estratégico do IFMA, consta a criação de um centro de formação dos servidores (CFS), que terá como objetivo promover a educação continuada dos funcionários, consolidando uma cultura orientada para resultados, com a otimização da aplicação de recursos orçamentários, além da expansão do processo de captação de recursos externos.

A proposta do CFS é atender a todos os *campi* do instituto. A ideia é trabalhar com a abertura de editais nos quais serão apresentadas as ofertas dos cursos disponíveis. Os servidores poderão optar pelos cursos que sejam adequados e compatíveis com os cargos ou funções que ocupam, porém a formalização da inscrição somente será efetivada com a anuência do chefe imediato. Com isso, pretende-se alinhar as demandas de capacitação com o planejamento estratégico e com o desenvolvimento das competências profissionais. Sobre a mudança de perspectiva dos cursos para incorporar uma finalidade organizacional, o Gestor 5 explica que:

Agora o foco é estratégico. As iniciativas de capacitação serão orientadas para melhorar o desempenho das atribuições das funções e cargos dos servidores. Continuará havendo demandas individuais, porém o foco será institucional. O curso demandado está alinhado com o planejamento estratégico do instituto? Em que medida o curso contribuirá para a melhoria do desempenho do servidor no cargo ou função que ocupa? Qual o retorno que trará para a instituição? Essas são questões que precisarão ser respondidas antes que se tome a decisão para a viabilização da ação de capacitação. O CFS que está sendo criado vai trabalhar nessa linha. Deverá abranger todos os 29 *campi*. (Gestor 5).

Consta nos documentos institucionais fornecidos pelo IFMA que as ações de capacitação devem atender às demandas institucionais e aos objetivos do planejamento estratégico, sendo realizadas na modalidade presencial, a distância e presencial mediada por tecnologia. Antes, todos os cursos eram realizados fora da instituição, mediante contratação

de empresas especializadas. Com a criação do CSF, o IFMA está modelando ações próprias de treinamento, direcionadas para a melhoria do desempenho dos servidores, com base nos cargos e funções ocupadas, conforme relato do Gestor 5:

Com o tempo, percebemos que temos que exercer um controle maior sobre os conteúdos dos cursos que ofertamos aos nossos servidores. Nós é que devemos dizer qual o conhecimento, qual o conteúdo que precisamos transmitir. Porém isso não exclui a possibilidade de contratarmos cursos externos, em áreas específicas e sobre as quais não temos *expertise* e nem conhecimento internalizado. (Gestor 5).

Quanto à UEMA, sua política de capacitação está contemplada no PDI e segue a legislação estadual. Ela busca atender aos princípios e diretrizes da instituição e objetiva promover o aperfeiçoamento das competências e habilidades técnicas e o desenvolvimento pessoal dos servidores, visando à melhoria da qualidade dos serviços (PDI UEMA, 2017).

Apesar do discurso de alguns entrevistados no sentido de que foi realizado um planejamento das ações de capacitação até o ano de 2021 para todo o quadro de servidores da instituição, quando se analisam os documentos que foram disponibilizados à pesquisadora, nota-se que as ações de capacitação ainda ocorrem de forma muito setorizada e sem um alinhamento maior com as necessidades da universidade.

Diferentemente das duas IES federais, os servidores técnico-administrativos da UEMA não são abrigados por um plano de carreira próprio. Como servidores estaduais lotados na universidade, são submetidos à legislação do estado, como é o caso do Decreto n.º 17.185/98, que dispõe sobre o Plano de Diretrizes Básicas para Capacitação dos Servidores do Estado, documento que pode ser considerado bastante defasado.

A ausência de um plano de carreira, segundo relatos dos entrevistados da UEMA, configura um fator limitador para a implementação das ações de capacitação. Isso porque, quando o servidor não vislumbra possibilidades de desenvolvimento profissional e de ascensão na carreira, a motivação para participar dos treinamentos diminui. O relato do Gestor 6 expressa isso: “É comum as pessoas se inscrevem e, na hora, não se apresentam em sala de aula. É difícil motivar alguém a participar de um treinamento, quando isso não lhe trará nenhum benefício como, por exemplo, a possibilidade de progressão na carreira.” (Gestor 6).

As ações educacionais da UEMA são conduzidas, desde o ano de 2013, pela Coordenadoria de Pessoal. A identificação das necessidades de capacitação é feita semestralmente, através da solicitação de informações aos gestores de cada área administrativa. De posse das demandas de treinamento, a área de gestão de pessoas tenta identificar junto à Escola de Governo e à Secretaria de Gestão de Pessoas do Estado os cursos

ofertados e que se adequam às necessidades da UEMA. Caso a grade de eventos desses órgãos não seja compatível, são identificadas oportunidades em outras instituições. Assim, tem-se que todas as ações de capacitação da UEMA são realizadas fora da universidade. A esse respeito, vale destacar o relato do Gestor 6:

Desde 2013, conduzimos o processo de capacitação, solicitando semestralmente aos gestores das unidades administrativas, de todos os *campi*, as necessidades de treinamento dos servidores sob sua subordinação. Essas demandas são consolidadas e, a partir daí, procuramos identificar as ofertas de eventos, preferencialmente, aqueles de âmbito local. Recorremos à grade curricular da Escola de Governo e também da Secretaria de Gestão de Pessoas do Estado. Quando não há disponibilidade de eventos nesses órgãos ou nas localidades de atuação da UEMA, procuramos identificar cursos ofertados por instituições de outras localidades, desde que as condições de preço, a qualidade do conteúdo programático, entre outros elementos, sejam compatíveis com nossas exigências. (Gestor 6).

Na prática, o método de levantamento de necessidades de capacitação adotado pela UEMA induz o gestor de unidade administrativa a apontar suas demandas de treinamento como solução para resolver problemas emergenciais de desempenho, em uma perspectiva de curto prazo, como se pode inferir do depoimento do Gestor 9:

A questão é muito pragmática, ou seja, se temos um problema de desempenho aqui, vamos atuar para resolvê-lo. Ou seja, se identificamos um problema processual, no sentido da baixa qualidade das análises, demora na tramitação de processos, não cumprimento de prazos etc., procura-se capacitar melhor os servidores para aperfeiçoar a qualidade dos serviços. (Gestor 6).

Como mencionado antes, a UEMA não faz distinção entre “qualificação” e “capacitação”. Segundo consta nos documentos fornecidos, as ações de capacitação seguem a linha de treinamento e aperfeiçoamento, abrangendo cursos de curta e média duração, especialização e pós-graduação. O plano de capacitação vigente abrange eventos nas áreas de comunicação, gestão de pessoas, gestão de modernização, planejamento e organização, relacionamento interpessoal e informática. A esse respeito, vale mencionar o relato do Gestor 6:

Atualmente, disponibilizamos para os servidores cursos de vários níveis. Recentemente, disponibilizamos para o pessoal da Pró-Reitoria de Planejamento um curso que fala da atual Lei de Responsabilidade Fiscal. [...]. Também ofertamos um curso de gestão de pessoas, de alto nível e ministrado por especialistas de notória competência. Não temos uma equipe interna de treinamento. Recorremos aos profissionais e especialistas quando a demanda está caracterizada. [...]. Nós não definimos o conteúdo programático. Em geral, analisamos a oferta do mercado, antes de decidirmos. (Gestor 6).

Por outro lado, à época da pesquisa, a Pró-Reitoria de Planejamento estava estruturando um programa de desenvolvimentos dos gestores da UEMA, no sentido de melhor capacitá-los para o exercício de cargos de gestão, conforme relata o Gestor 9:

A gente primeiro fez um diagnóstico para identificar as necessidades de capacitação dos gestores. Isso porque os nossos gestores, em sua grande maioria, não são administradores profissionais. Em geral, são professores, de várias áreas, muitos são referências importantes na UEMA, porém sem formação nenhuma na área de gestão. Essa condição termina por comprometer os resultados institucionais. Daí, a necessidade da estruturação de um programa de capacitação dos gestores. (Gestor 9).

Em suma, pode-se concluir que a UFMA e o IFMA, apesar das limitações, têm esboçado um movimento para atribuir ao investimento em capacitação um caráter mais estratégico, seja do ponto de vista prático, seja na perspectiva do que está sendo planejado. Em grande parte, isso se deve ao fato de essas IES estarem submetidas às exigências da legislação federal. Por outro lado, a UEMA, que é regulada pela legislação estadual, ainda se encontra em um estágio bastante incipiente no que concerne às iniciativas de capacitação.

Mesmo fazendo constar em seus PDI as políticas orientadoras dos programas de capacitação, as três instituições pesquisadas ainda precisarão trilhar um longo caminho para fazer com que as ações de capacitação sejam, de fato, essenciais para o desenvolvimento das competências profissionais demandadas pelas estratégias organizacionais.

Cabe, por derradeiro, mencionar que, pelos depoimentos dos entrevistados da três IES pesquisadas, é possível inferir que tanto o anacronismo dos planos de carreira quanto a defasagem dos salários, além das questões orçamentárias, configuram os principais limitadores para que avanços maiores sejam realizados. De um lado, os empregados não se motivam para participar de treinamentos orientados para a melhoria do seu desempenho, porque não vislumbram oportunidades de recompensa para seus esforços. De outro, as IES dispõem de pouca autonomia e de recursos limitados para reverter esse quadro. Esses são os grandes desafios a serem superados pela gestão de pessoas.

#### **4.5.3 Público-alvo e disseminação das ações educacionais**

Nas três IES pesquisadas, as ações de capacitação são prioritariamente direcionadas para os servidores que integram o quadro técnico-administrativo. São raras as situações em que integrantes do quadro de docentes participam de treinamentos planejados e para os quais são convidados.

Na UFMA, por exemplo, segundo depoimento do Gestor 7, as tentativas de realização de cursos orientados para o desenvolvimento de lideranças, abertos para técnicos e docentes, geralmente, têm tido baixa adesão por parte destes últimos.

Já no IFMA, como referido antes, está sendo criado um Centro de Formação de Servidores - CSF que, segundo relato do Gestor 5, deverá orientar as ações educacionais para as duas categorias de servidores: técnicos e docentes.

A baixa participação dos docentes nos programas de capacitação ofertados pelas IES pode ser explicada pela própria natureza das atribuições e dos cargos que ocupam. Os docentes valorizam mais as ações de “qualificação”, priorizando os programas de mestrado, doutorado, pós-doutorado e participação em eventos científicos, como congressos e seminários em áreas diversas, pois esses cursos constituem requisitos essenciais para a evolução em suas carreiras acadêmicas. Geralmente, os próprios docentes tomam a iniciativa de participar desses programas, obedecendo aos dispositivos legais que regulam essa matéria, tendo a área de gestão de pessoas pouca influência sobre essas decisões.

Diferentemente das instituições públicas que já incorporaram a abordagem de educação corporativa e, por isso, expandem as ações educacionais para além dos servidores, as IES pesquisadas, por ainda adotarem o modelo de T&D tradicional, restringem seu público-alvo aos seus funcionários. Além disso, tanto as dificuldades orçamentárias quanto os aspectos legais impedem que as instituições públicas ampliem a abrangência de seus programas de capacitação para outros tipos de públicos.

Quanto à disseminação das ações de capacitação, a UFMA faz a divulgação por meio de *folders*, *outdoors*, memorandos eletrônicos, rádio universitária e *site* da própria instituição. Por restrições orçamentárias, ultimamente, somente os três últimos meios têm sido utilizados. No IFMA, a divulgação segue um plano de comunicação que utiliza recursos como *templates*, *banners*, camisetas, blocos, cartazes, *site* institucional e intranet. Na UEMA, a disseminação ocorre somente por *e-mails* dirigidos ao público-alvo.

#### **4.5.4 Parcerias de aprendizagem**

A formação de parcerias de aprendizagem com outras instituições configura uma das características fundamentais da dinâmica de funcionamento dos sistemas de educação corporativa. Mediante parcerias com instituições de ensino superior, institutos de pesquisa e empresas geradoras de conhecimento, entre outras, as organizações potencializam sua capacidade de compartilhar e incorporar conhecimento novo, principalmente naquelas áreas

em que não possuem *expertise* e nas quais vale a pena investir para gerar os conhecimentos demandados, em razão dos elevados custos inerentes.

Nas universidades públicas, normalmente, o estabelecimento de parcerias de aprendizagem acontece através de convênios firmados com outras instituições públicas, órgãos de governo especializados e/ou sindicatos. Na esfera federal, a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP) desenvolveu, em 2012, um programa de parcerias com o objetivo de ampliar o acesso dos servidores públicos, de todas as esferas governamentais, aos cursos de capacitação que promove. O programa de capacitação da ENAP é constituído por cursos voltados para a formação inicial de carreiras, educação continuada, aperfeiçoamento de carreiras, especialização *lato sensu*, mestrado e programas direcionados para altos executivos – Secretários de Estado, diretores, gerentes e assessores, entre outros.

No que diz respeito à formação de parcerias de aprendizagem, os gestores da UFMA foram enfáticos ao afirmarem que não recorrem a esse instrumento no processo de capacitação. Apontaram a restrição financeira, a burocracia e as questões legais como sendo as principais dificuldades enfrentadas, conforme se pode notar pelo depoimento do Gestor 4:

Nós já tentamos fazer algumas parcerias, porém, no geral, foram infrutíferas. Limitou-se a pequenos eventos, como palestras, oficinas e a alguns cursos sem muita relevância. O aspecto financeiro é o principal limitador, porque, normalmente, nessas parcerias, o servidor precisa pagar a parte compulsória, de responsabilidade dele. E ele não concorda, por menor que seja o valor, porque se acostumou a participar de capacitação sem ter que arcar com quaisquer custos. E as tentativas de superação desse problema sempre esbarram nas questões legais e burocráticas. (Gestor 4).

No IFMA, o gestor responsável fez menção a parcerias de aprendizagem firmadas para a realização de cursos de mestrado e doutorado (Mestrado e Doutorado Interinstitucionais). Porém, a viabilização das ações também esbarra nas questões financeiras e burocráticas, conforme relato do Gestor 8:

Recentemente, deixamos de viabilizar um DINTER [Doutorado Interinstitucional]. Tínhamos orçamento, recursos oriundos da Capes. Porém, a empresa [instituição educacional] estava com problema junto à Receita Federal. A demora excessiva para resolver o problema terminou inviabilizando a iniciativa. (Gestor 8).

A UEMA, por sua vez, formalizou parcerias de aprendizagem com a Escola de Governo e com a Secretaria de Gestão de Pessoas do Estado para aproveitar o portfólio de cursos e demais eventos de capacitação desenvolvidos por esses órgãos. Os principais benefícios auferidos com essas parcerias, segundo depoimento dos entrevistados, decorrem da troca de experiências profissionais e dos baixos custos dos eventos, em razão dos ganhos de

escala, uma vez que os programas de capacitação são direcionados para todos os servidores estaduais.

#### **4.5.5 Ações educacionais na modalidade *e-learning***

Na etapa de levantamento de dados, também se procurou conhecer como as IES pesquisadas estão lidando com as ações de capacitação na modalidade *e-learning*, ou seja, a aprendizagem mediada por tecnologia. Atualmente, com a utilização de *softwares* educacionais apropriados podem-se criar arranjos espaciais e temporais que potencializam o processo ensino-aprendizagem, tanto por aumentar a velocidade com que o conhecimento é transmitido quanto por abranger maiores contingentes de educandos.

Na UFMA, à época da pesquisa, o processo de capacitação estava sendo repensado no sentido de priorizar as ações de capacitação que utilizam o formato *e-learning*, para reduzir os custos envolvidos e alcançar uma quantidade maior de servidores, distribuídos nos diversos *campi* da universidade. O IFMA já adota um modelo híbrido, com ações desenvolvidas tanto na modalidade presencial como a distância. A UEMA praticamente não recorre à modalidade *e-learning* em suas iniciativas de capacitação.

Cabe registrar que, na estrutura das três instituições pesquisadas, há uma unidade administrativa especializada no desenvolvimento de programas de educação a distância em várias áreas de conhecimento, porém direcionados para o público em geral. Por isso, abrangem conteúdos programáticos generalistas, sem qualquer alinhamento com as demandas específicas de capacitação dos servidores efetivos das IES.

Pode-se perceber, pelos depoimentos dos entrevistados, que nas instituições pesquisadas, ampliar as ações de capacitação dos servidores na modalidade *e-learning* ainda constitui um desafio a ser superado pela gestão de pessoas.

#### **4.5.6 Orçamento para as ações de capacitação**

Foi possível constatar, pelos depoimentos dos entrevistados, que as três IES pesquisadas enfrentam sérias limitações orçamentárias para a viabilização das ações de capacitação. As áreas encarregadas da gestão de pessoas não possuem autonomia para deliberar sobre a aplicação dos recursos disponíveis para esse fim, dependendo sempre de autorização dos órgãos superiores, o que torna o processo lento e burocrático, muitas vezes,

implicando perda de oportunidades. Não foi permitido o acesso da pesquisadora aos valores orçados pelas instituições para gastos com ações de capacitação.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi identificar as condições de apropriação, por universidades públicas brasileiras, da abordagem de educação corporativa como ferramenta de capacitação e de desenvolvimento de competências profissionais, em substituição ao modelo de T&D tradicional. Em uma perspectiva crítica, buscou-se compreender esse fenômeno por meio de uma incursão empírica em três instituições de ensino superior públicas, todas elas localizadas no estado do Maranhão, sendo duas federais e uma estadual.

Seguindo com rigor a estrutura teórica que fundamentou a pesquisa, para verificar a viabilidade ou não de apropriação da abordagem de educação corporativa pelas instituições pesquisadas, os dados foram levantados e analisados a partir dos seguintes eixos temáticos: *processo estratégico; políticas e práticas de gestão de pessoas; gestão por competências; e processo de capacitação*. Isso porque, conforme consta no referencial teórico, o modo como as organizações lidam com esses elementos é que define as condições de incorporação da educação corporativa como ferramenta de educação e de desenvolvimento das competências profissionais.

Quanto ao processo estratégico, ficou evidenciado que as três instituições pesquisadas ainda não possuem um modelo de planejamento estratégico estruturado e que, de modo geral, apenas cumprem as exigências legais, elaborando os respectivos PDI. Embora esses planos configurem importantes documentos estratégicos para as instituições, eles não asseguram o alinhamento das ações organizacionais.

Ao considerar que a estratégia organizacional, do ponto de vista teórico, configura o ponto de partida para as ações empreendidas pelos sistemas de educação corporativa para o desenvolvimento de competências profissionais, pode-se concluir que as três instituições pesquisadas ainda não dispõem de um contexto favorável à implantação dessa abordagem conceitual.

No que concerne à gestão de pessoas, nas três instituições pesquisadas, a atuação das áreas de RH caracteriza-se pela natureza operacional e burocrática dos processos. As políticas, especialmente as relacionadas ao desenvolvimento de pessoas, não estão formalizadas com clareza, limitando-se apenas a algumas diretrizes vagas, constantes nos respectivos PDI.

Foi possível notar que o IFMA empreende um esforço maior no sentido de atribuir um caráter mais estratégico às ações relacionadas à gestão de pessoas. Já na UFMA, a área de RH assume o *status* estratégico de Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas. Porém, esse

movimento no sentido de orientar estrategicamente as ações de RH ainda está muito incipiente e finda por esbarrar nas dificuldades legais, normativas e orçamentárias.

Nas três instituições pesquisadas, não foram encontradas evidências de vinculação entre a atuação da área de gestão de pessoas e as estratégias organizacionais, mesmo porque estas últimas também não estão claramente formalizadas e difundidas, como mencionado acima. Inexiste, portanto, um contexto favorável à apropriação da abordagem de educação corporativa, uma vez que a atuação estratégica da área de RH configura uma condição essencial para que isso ocorra.

Em relação ao modelo de gestão de pessoas por competências, o estudo demonstrou que nenhuma das três instituições pesquisadas utiliza esse modelo como ferramenta de gestão de RH. Foram encontradas apenas sinalizações tênues que expressam um movimento no sentido do uso desse instrumento, mesmo assim muito mais no plano do discurso e das intenções, do que da adoção de práticas consistentes.

Esse movimento, ainda que incipiente, ficou mais bem evidenciado no IFMA, onde, até mesmo para cumprir as orientações legais contidas na PNDP, o conceito de competência é utilizado na formulação das políticas e práticas de RH e, também, no discurso dos entrevistados.

As principais dificuldades apontadas para a não implantação de um modelo consistente de gestão de pessoas por competências foram: a falta de recursos financeiros e a resistência dos servidores em aceitar transformações com esse nível de complexidade.

Como a principal finalidade da educação corporativa é direcionar as ações educacionais para o desenvolvimento das competências profissionais requeridas para a viabilização das estratégias organizacionais, se essas competências não estiverem mapeadas, descritas e avaliadas, como é o caso das instituições pesquisadas, o contexto organizacional não favorece a apropriação dessa ferramenta de gestão.

O último eixo temático definido para balizar o levantamento e a análise dos dados na busca de resposta para a questão central da pesquisa dizia respeito ao processo de capacitação utilizado pelas instituições pesquisadas. Em razão de não contarem com um processo estratégico consolidado, não praticarem a gestão de pessoas em âmbito estratégico e ainda não adotarem um modelo de gestão de pessoas baseado em competência, o processo de capacitação existente nas três instituições assume características do T&D tradicional.

Foi possível notar que o conceito de educação corporativa não está presente no discurso dos entrevistados e nem está expresso nos documentos institucionais a que se teve acesso. Inexiste, portanto, a compreensão da complexidade do processo de migração do T&D

tradicional para a educação corporativa. Uma mudança dessa magnitude exigiria uma completa reestruturação do processo educacional dos servidores das instituições pesquisadas, movimento esse que não existe sequer no plano das intenções.

A principal conclusão a que se chegou ao final da pesquisa é que, diante da realidade empírica encontrada, as instituições pesquisadas teriam que percorrer um longo caminho, caso resolvessem fazer o movimento de migração do T&D tradicional para a educação corporativa como instrumento de desenvolvimento das competências profissionais de seus servidores. Teriam que repensar o processo de capacitação atualmente praticado, em bases conceituais e práticas inteiramente diferentes das que hoje consideram. Em última análise, pode-se afirmar que as condições de apropriação da abordagem corporativa, atualmente, são inteiramente desfavoráveis quando se consideram os fundamentos teóricos dessa abordagem conceitual.

Mesmo considerando que os resultados da pesquisa não podem ser generalizados, por conta das limitações do método utilizado, não é precipitado afirmar que a realidade encontrada nas instituições pesquisadas tende a se reproduzir em boa parte das universidades públicas que, em geral, enfrentam dificuldades semelhantes.

Ao longo da investigação, algumas dificuldades tiveram que ser superadas pela pesquisadora, principalmente no que diz respeito ao acesso às instituições pesquisadas. Como se sabe, a pesquisa em organizações impõe limites quanto ao nível de profundidade com que elas admitem se expor ao estudo e, assim, fornecer as informações demandadas. As consequências maiores dessas limitações se refletiram na diversidade do grau de profundidade e detalhamento com que cada caso foi relatado. Isto porque tanto a disponibilidade e abertura dos gestores entrevistados quanto a disposição das IES para fornecer dados e documentos internos relevantes para o estudo foram diferentes.

Os resultados obtidos com a presente pesquisa podem fornecer relevantes subsídios para futuros pesquisadores que tenham interesse em investigar os temas das competências profissionais e da educação corporativa em instituições públicas, até porque, no Brasil, os estudos que exploram esse campo de conhecimento são raros. Nesse sentido, espera-se que os objetivos propostos tenham sido atendidos, contribuindo para a geração de conhecimento cumulativo sobre um tema novo e para o qual ainda está sendo construído um arcabouço conceitual.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. **Percepção dos gestores e técnicos sobre o processo de gestão de competências em organizações no Brasil**. 2007. 140 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Social e Trabalho) – Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação, Programa de Pós-Graduação em Gestão Social e Trabalho, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2007.

ALPERSTEDT, C. Universidades corporativas: discussão e proposta de uma definição. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 2000, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPAD, 2000.

AMARAL, H. H. O. **Educação corporativa e suas dimensões**: estudo exploratório sobre as políticas e práticas em duas empresas brasileiras. 2003. 169f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós- Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento de competências de servidores na administração pública brasileira. **Revista do Serviço Público**. Brasília, DF, v. 57, n. 4, p. 465-478, out./dez. 2006.

ANTUNES, M. T. P. **Capital intelectual**. São Paulo: Atlas, 2000.

ARAÚJO, A. P. **Competências profissionais e educação corporativa em gestão de pessoas**: um estudo empírico. 2011. 232 f. Tese (Doutorado em Administração) – Departamento de Administração, Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

\_\_\_\_\_. **Gestão de pessoas por competências e educação corporativa**: uma abordagem integrada. Curitiba: CRV, 2016.

BALLOTIN, U. V.; LAIMER, V. R. A importância da capacitação do capital humano na prestação de serviços, um estudo de caso. **Revista Gestão e sociedade**, v. 4, n. 1, p. 18-32, jan./jul., 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2004.

BAUMGARTNER, M. Sem limites para aprender. In: VALIUKENAS, C.; DUARTE, V. (Org.). **Educação faz a diferença**. São Paulo: Académie Accor Latin America, 2008.

BONTIS, N. Managing Organizational Knowledge by Diagnosing Intellectual Capital: framing and advancing the state of the field. **Int. Journal Technology Management**, v. 18, n. 5-8, p. 433-463, 1999. Disponível em: < <http://capitalintelectual.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2016/05/2-bontis-1.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2017.

BRANDÃO, G. R. **A universidade corporativa e a Gestão de recursos humanos**: novas configurações para antigas funções? Um estudo de caso na universidade corporativa do Banco do Brasil (uni-bb). 2004. 178f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-

Graduação e Pesquisas em Administração, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. A.; BORGES-ANDRADE, J. E. **Professional competencies to achieve Top standards of quality in retail banking services**. 2001. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Jairo\\_Borges-Andrade/publication/265668921\\_PROFESSIONAL\\_COMPETENCIES\\_TO\\_ACHIEVE\\_TO\\_P\\_STANDARDS\\_OF\\_QUALITY\\_IN\\_RETAIL\\_BANKING\\_SERVICES/links/54aa30ec0cf24aca1c6d8774.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jairo_Borges-Andrade/publication/265668921_PROFESSIONAL_COMPETENCIES_TO_ACHIEVE_TO_P_STANDARDS_OF_QUALITY_IN_RETAIL_BANKING_SERVICES/links/54aa30ec0cf24aca1c6d8774.pdf)>. Acesso em: 28 jun. 2017.

BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo? **Revista de Administração de Empresas**. v. 41, n.1. p. 08-15, jan/mar, 2001.

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. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Gestão. **Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização – GESPÚBLICA**; Prêmio Nacional da Gestão Pública – PQGF; Documento de Referência; Fórum Nacional – 2008/2009. Brasília-DF; MP, SEGES, 2008.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006a**. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm)>. Acesso em: 10 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.825, de 29 de junho de 2006b**. Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação... Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5825.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5825.htm)>. Acesso em: 4 set. 2016.

BREGALDA, A.; TOSTA, H.T.; DALMAU, M.B.L. A política nacional de desenvolvimento de pessoas e sua implantação em duas instituições federais de ensino brasileiras. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA (CIGU), 14., 2014. Florianópolis-SC. **Anais Eletrônicos**... Florianópolis: 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/131672>>. Acesso em: 8 maio 2017.

BRITO, L. M. P. Gestão de Competências, Gestão do Conhecimento e Organizações de Aprendizagem - instrumentos de apropriação pelo capital do saber do trabalhador. **Cadernos de Educação**, v. 31, p. 203-255, jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1748>>. Acesso em: 1 jun. 2017.

CAMÕES, M. R.S. **Análise do processo de implementação da política nacional de desenvolvimento de pessoal**. 2013. 200f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2013.

CARBONE, P. P. *et al.* **Gestão por competências e gestão do conhecimento**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

\_\_\_\_\_. Gestão por competência e educação corporativa: caminhos para o desenvolvimento de competências. **Inclusão Social**, v. 7, n. 1, 2015.

CARMO, D. R. do; SANTANA, L. C.; TRIGO, A. C. A valorização do capital humano nas organizações: um estudo de caso da R&B comercial. **Revista de Iniciação Científica (RIC)**, v. 2, n. 2, p. 133-155, jun. 2015.

CARVALHO, I. M. de. Estratégias para a implementação do conhecimento. In: ANGELONI, M. T. (Org.). **Gestão do conhecimento no Brasil: casos, experiências e práticas de empresas públicas**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2008.

CARVALHO, R. B.; GAZZI, O. V.; FERREIRA, M. A. T. Integrando gestão de competências e gestão do conhecimento: o caso do Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais (BDMG). In: ANGELONI, M. T. (Org.). **Gestão do conhecimento no Brasil: casos, experiências e práticas de empresas públicas**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2008.

CASTELLS, M. A era da informação: economia, sociedade e cultura. **Revista Sociologias**, v.1, n. 2, p. 294-303, jul-dez. 1999.

CASTRO, C. M.; EBOLI, M. Universidade corporativa: modismo ou inovação? In: EBOLI, M. (Org.). **Educação corporativa: muitos olhares**. São Paulo: Atlas, 2014.

CAVALCANTE, K. O.; OLIVEIRA, M. M. Capacitação, para que te quero? Um Estudo sobre a Carreira dos Servidores Técnico-administrativos e sua Contribuição para o Desenvolvimento de Competências Gerenciais. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 2011. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2011.

COELHO, E. M. Gestão do conhecimento como sistema de gestão para o setor público. **Revista do Serviço Público**, v. 55, n. 1 e 2, p. 89-115, jan./jun., 2004.

CORGOSINHO, R. M. L. O papel da educação a distância na sociedade do conhecimento. **Revista UMA**, v. 6, n. 4, p. 63-75, dez. 2001. Disponível em: <<http://revistas.una.br/index.php/reuna/article/view/153/187>>. Acesso em: 1 jun. 2017.

COSTA, M. L. F. O sistema Universidade Aberta do Brasil: democratização e interiorização do ensino superior. In: COSTA, M. L. F. (Org.). **Introdução à educação a distância**. Maringá: Eduem, 2009. p. 23-34.

COSTA, R. M.; ROCHA-PINTO, S. R.; DUBEUX, V. J. C. People Capability Maturity Model (P-CMM): uma avaliação sobre o nível de maturidade em Gestão de Pessoas e os Programas de Treinamento, Desenvolvimento e Educação Corporativa. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 2012. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2012.

DAVENPORT, T. H.; PRUSACK, L. **Conhecimento empresarial**: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

DENGO, N. **Universidades corporativas**: modismo ou inovação? 2001. 138f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

DIAS, C. A. F. **Avaliação de resultados em educação corporativa**: um estudo com as organizações que se destacam em gestão de pessoas. 2012. 260f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DOWBOR, L. **Tecnologias do Conhecimento**: os desafios da Educação. São Paulo: Vozes, 2013. Disponível em: <<http://dowbor.org/2013/09/tecnologias-do-conhecimento-os-desafios-da-educacao.html>>. Acesso em: 5 jun. 2017.

DRUCKER, P. F. **Sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1994.

\_\_\_\_\_. **Administrando em Tempos de Grandes Mudanças**. São Paulo: Pioneira, 1999.

DRUMOND, R. **Qualidade total**: o homem fator de sucesso. Belo Horizonte: Mazza, 1991.

DUARTE, M.; FERREIRA, S. A.; LOPES, S. P. A gestão por competências como ferramenta para o desenvolvimento dos servidores técnico-administrativos: case da Universidade Federal do Tocantins. **Administração Pública e Gestão Social (APGS)**, v. 1, n. 2, p. 101-120, abr./jun., 2009.

DUFFY, D. Uma ideia capital. **HSM Management**: Informação e conhecimento para Gestão Empresarial, São Paulo, v. 4, n. 22, p. 72-78, set./out. 2000.

DUTRA, J. S.; COMINI, G. M. Competência como base para a gestão estratégica de pessoas. In: EBOLI, M. *et al.* **Educação corporativa**: fundamentos, evolução e implantação de projetos. São Paulo: Atlas, 2012. p. 101-121.

DUTRA, J. S. **Competências**: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna. 6. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

\_\_\_\_\_. **Gestão de pessoas**: modelo, processos, tendências e perspectivas. 8. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Gestão por competências**: um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas. São Paulo: Gente, 2001.

EBOLI, M. Educação corporativa e desenvolvimento de competências. In: DUTRA, J. S.; FLEURY, M. T.; RUAS, R. (Org.). **Competências**: conceitos, métodos e experiências. São Paulo: Atlas, 2008.

\_\_\_\_\_. Educação corporativa no Brasil: da prática à teoria. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 2004. Curitiba. **Anais...** Curitiba: ANPAD, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Educação corporativa no Brasil: mitos e verdades.** São Paulo: Gente, 2004b. cap. 2.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Educação corporativa: muitos olhares.** São Paulo: Atlas, 2014.

\_\_\_\_\_. **Universidades Corporativas: educação para as empresas do século XXI.** São Paulo: Schmukler Editores, 1999.

ECHTERNACHT, T. H. S.; QUANDT, C. O. A gestão do conhecimento como suporte ao processo estratégico na Administração Pública Municipal: um estudo comparativo de casos no Brasil e Portugal. **Perspectivas em Gestão e Conhecimento**, v. 7, n. Especial, p. 35-49, mar. 2017.

EDVINSSON, L. Some Perspectives on Intangibles and Intellectual Capital 2000. **Journal of Intellectual capital**, n. 1, p. 12-16, 2000.

FERENHOF, H. A. *et al.* Análise das dimensões do capital intelectual: uma revisão de literatura In: VAZ, C. R. *et al.* (Org.). **Capital Intelectual: reflexão da teoria e prática.** Florianópolis: EGC/UFSC, 2014.

FIATES, G. G. S. Cultura organizacional: um fator determinante para a promoção da aprendizagem organizacional e da gestão do conhecimento. In: ANGELONI, M. T. (Org.). **Gestão do conhecimento no Brasil: casos, experiências e práticas de empresas públicas.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 2008.

FIGUEIREDO, S. P. **Gestão do conhecimento: estratégias competitivas para criação e mobilização do conhecimento na empresa: descubra como alavancar e multiplicar o capital intelectual e o conhecimento da organização.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o Conceito de Competência. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, ed. Especial, p. 183-196, 2001.

\_\_\_\_\_. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, M. A. T. **Gestão por competência: subsídios para pensar a gestão de pessoas na Universidade do Estado da Bahia (UNEB).** 2016. 121f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação) – Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação, Universidade do estado da Bahia, Salvador, 2016.

GADELHA, C. A. G. *et al.* Perspectivas do investimento na economia do conhecimento. In: José Eduardo Cassiolato (Coord.). **Perspectivas do investimento no Brasil.** Rio de Janeiro: Synergia: UFRJ, Instituto de Economia; Campinas: UNICAMP, Instituto de Economia, 2010. (Projeto PIB - Perspectiva de investimento no Brasil, 3).

GARVIN, D. A. Building a learning organization. **Harvard Business Review**. v. 71, p. 78-91, jul./ago. 1993. Disponível em: <<https://hbr.org/1993/07/building-a-learning-organization>>. Acesso em: 5 maio 2017.



- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GUBIANI, J. S.; MORALES, A. SELIG, P. M. O capital intelectual e valoração dos ativos do conhecimento. In: VAZ, C. R. (Org.). **Capital Intelectual: reflexão da teoria e prática**. Florianópolis: EGC/UFSC, 2014.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2014 – 2018**. São Luís, 2014. 193p.
- ISHIKURA, Y. Gestão do conhecimento e concorrência global: a abordagem da Olympus à gestão do conhecimento global nas indústrias de câmeras fotográficas digitais. In: TAKEUCHI, H.; NONAKA, I. **Gestão do conhecimento**. Tradução de Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2008.
- IZERROUGENE, B. A relação capital-trabalho na economia do conhecimento. **Revista de Economia Política**, v. 30, n. 4, p. 687-705, out./dez. 2010.
- KLEIN, D. A. **A gestão estratégica do capital intelectual: recursos para a economia baseada em conhecimento**. Rio de Janeiro: Quallitymark, 1998.
- LARA, C. R. D. **A atual gestão do conhecimento: a importância de avaliar e identificar o capital intelectual nas organizações**. São Paulo: Nobel, 2004.
- LE BOTERF. **De la competece**. Paris: Les Éditions d' Organisation, 1994.
- LIMA, M. B. *et al.* A eficiência da educação corporativa em uma instituição pública: um estudo de caso na Universidade de Brasília. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA (CIGU), 15., 2015, Mar del Plata, Argentina. **Anais eletrônicos...** Mar del Plata, 2015. Disponível em: <[https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136034/101\\_00136.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/136034/101_00136.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 7 maio 2017.
- MACHADO, E.; INOMATA, D. O.; FOLLMANN, N. Capital intelectual em clusters. In: VAZ, C. R. (Org.). **Capital Intelectual: reflexão da teoria e prática**. Florianópolis: EGC/UFSC, 2014.
- McLAGAN, P. Competencies: the next generation. **Training and Development**, p. 40-47, May. 1997.
- MARINELLI, M. **Educação corporativa: um estudo sobre modelos de avaliação de programas**. Fortaleza: UFC, 2007. (Coleção Temas em Avaliação, 6).
- MARTINS, E. C. **A influência do sistema de educação corporativa no desenvolvimento das competências no programa trainee: um estudo de caso em uma organização do setor químico**. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- MARTINS, E. C.; EBOLI, M. Desenvolvimento de pessoas no programa trainee sob a ótica das competências individuais: um estudo de caso em uma organização do setor químico. **Revista Gestão Org.**, v. 12, n. 1, p. 45-58, 2014.

MARTINS, H. **Gestão de carreiras na era do conhecimento**: abordagem conceitual e resultados de pesquisa. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

MASCARENHAS, A.; FADUL, E. M. C. Do treinamento à aprendizagem organizacional: a contribuição das Universidades Corporativas. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 2015, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ANPAD, 2015.

MASCARENHAS, A. O. **Gestão estratégica de pessoas: evolução, teoria e crítica**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MEDEIROS, M. H.; OLIVEIRA, R. R.; AMORIM, T. N. G. F. Gestão da educação corporativa e do conhecimento organizacional da Justiça Federal da 5ª região. In: ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO DA ANPAD, 2., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ANPAD, 2009.

MEIRELLES, H. L.; BURLE FILHO, J. E. **Direito Administrativo brasileiro**. 42. ed. atual. até a Emenda Constitucional 90, de 15.9.2015. São Paulo: Malheiros, 2016.

MEISTER, J. C. **Educação corporativa**. São Paulo: Pearson, 2005.

MELLO, S. P. T. de; SILVA, F. M. A Gestão por competências na prática: possibilidades e resistências no setor público federal brasileiro. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 2013, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2013.

MENDES, I. M. **Gestão estratégica de recursos humanos na Administração pública**: mito ou realidade? Percepção dos dirigentes do I.G.F.S.S.I.P., sobre a gestão estratégica de recursos humanos e os possíveis impactos na performance. Dissertação (Mestrado em Gestão Estratégica de Recursos Humanos) – Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Ciências Empresariais, Setúbal, 2012.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MIRANDA, Y. O. N. **O uso do sistema de treinamento e desenvolvimento como estratégia corporativa**: um estudo de caso. 2016. 147f. Dissertação (Mestrado em Ciências Empresariais) – Faculdade em Ciências Humanas e Sociais, Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2016.

MUNDIM, A. P. F. **Desenvolvimento de produtos e educação corporativa**. São Paulo: Atlas, 2002.

NAISBITT, J. **Paradoxo global quanto maior a economia mundial, mais poderosos são os seus protagonistas menores: nações, empresas e indivíduos**. São Paulo: Campus, 1994.

NERY, S. Gestão de mudanças. In: EBOLI, M. **Educação Corporativa**: fundamentos, evolução e implantação de projetos. São Paulo: Atlas, 2010. p. 162-198.

NONAKA, I. A empresa criadora de conhecimento. In: SERRA, A.C. C. (Trad.). **Harvard Business Review**: Gestão do conhecimento. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

OLIVEIRA, J. A. C. K. **A gestão de competências e sua articulação à gestão estratégica de recursos humanos**: estudo de casos em organizações brasileiras e portuguesas. 2010. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Administração, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, M. M.; SILVA, A. B. da. Gestão de pessoas por competências nas IFES: entendendo os vínculos entre a legalidade e a realidade. In: ENGPR, 4., 2011, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: ANPAD, 2011.

PARRY, S. B. The quest for competencies. **Training**, v. 33, n. 7, p. 48-54, 1996.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. São Paulo: Vozes, 1973.

PINTO, M. C. F.; SILVA, F. M. Gestão de pessoas na administração pública brasileira: uma análise sobre sua evolução histórica e o atual contexto em transformação. **Revista Eletrônica do Tribunal do Estado – RS**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, 2015. Disponível em: <<http://revista.tce.rs.gov.br/index.php/revtce/article/view/14>>. Acesso em: 19 out. 2017.

PIRES, A. K. *et al.* **Gestão por competências em organizações de governo**: mesa-redonda de pesquisa-ação. Brasília: ENAP, 2005.

PIRES, A. P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

PONTES, W. et al. A qualificação por meio do E-learning para o desenvolvimento de competências de servidores públicos de uma Instituição Federal de Ensino Superior. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 2017, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPAD, 2017.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REZENDE, Y. Informação para negócios: os novos agentes do conhecimento e a gestão do capital intelectual. **Ciência da informação**, v. 31, n. 2, p. 120-128, mai./ago. 2002.

RIBEIRO JÚNIOR, H. J.; STANO, R. C. M. T. Laboratório Nacional de Astrofísica do Ministério da Ciência e Tecnologia: um diagnóstico para implantação do programa de gestão do conhecimento. **Gestão & Produção**, v. 17, n. 1, p. 111-121, 2010.

RIGO, A. S.; SOUZA FILHO, N. A.; SOUZA, D. C. de. Gestão do conhecimento: aspectos críticos para a gestão estratégica de pessoas. **Revista ADM. MADE**, v. 11, n. 2, p. 47-70, 2007.

ROCHA, G. B. **Qual é o ganho social na gestão por competências?** A percepção dos funcionários de uma universidade pública brasileira. 2015. 136f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Departamento de Administração, Programa de Pós-Graduação em Administração de Organizações, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

- ROOS, G.; ROOS, J. Measuring your Company's Intellectual Performance. **Long Range Planning**, v. 30, n. 3, p. 413-426, 1997. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/222479978\\_Measuring\\_Your\\_Company's\\_Intellectual\\_Performance](https://www.researchgate.net/publication/222479978_Measuring_Your_Company's_Intellectual_Performance)>. Acesso em: 27 de set. 2017.
- RUZZARIN, R.; AMARAL, A. P.; SIMIONOVSKI, M. **Sistema integrado de gestão de pessoas com base em competências**. Porto Alegre: AGE, 2006.
- SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2012.
- SCHAFF, A. **A sociedade informática**. São Paulo: Unesp, 1986.
- SCHIKMANN, R. Gestão estratégica de pessoas: Bases para a concepção do curso de especialização em gestão de pessoas no serviço público. In: CAMÕES, M. R. S.; PANTOJA, M.; BERGUE, S. T. (Org.). **Gestão de pessoas: bases teóricas e experiências no setor público**. Brasília : ENAP, 2010.
- SCORSOLINI-COMIN, F.; INOCENTE, D.F.; MIURA, I.K. Aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento: Pautas para a gestão de pessoas. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 12, n. 2, p. 227-239, 2011.
- SENGE, P. **A dança das mudanças: os desafios de manter o crescimento e o sucesso em organizações que aprendem**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- SIGOLLO, W.; SOARES, M. T. R. C. Os caminhos e os desafios do desenvolvimento de pessoas na área pública. In: BOOG, G. G.; BOOG, M. T. (Coord.). **Manual de treinamento e desenvolvimento: gestão e estratégias**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.
- SILVA, D. Educação Corporativa. **Revista do Estudante OnLine**, 2002.
- SILVA, N. G. *et al.* Gestão por competências: a experiência em um órgão judiciário. In: ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO DA ANPAD, 5., 2015, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2015.
- SOVIENSKI, F.; STIGAR, R. Recursos Humanos X Gestão de Pessoas. **Gestão: Revista Científica de Administração e Sistemas de Informação**, v. 10, n. 10, p. 51-61, jan./jun. 2008.
- STEPHANY FILHO, L. **Burocratização tecnológica em tempos de capitalismo flexível: análise da relação entre sistemas ERP e o pensamento burocrático**. 2016. 118f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.
- STEWART, T.; RUCKDESCHEL, C. Intellectual Capital: the new wealth of Organizations. **Performance Improvement**, v. 37, n. p. 56-59, 1998. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/pfi.4140370713/epdf>>. Acesso em: 22 de nov. 2017.

SVEIBY, K. E. The Intangible Assets Monitor. **Journal of Human Resource Costing & Accounting**, n. 2 p. 73-97, 1997.

TACHIZAWA, T.; FERREIRA, V. C. P.; FORTUNA, A. A. M. **Gestão com pessoas**: uma abordagem aplicada às estratégias de negócios. 2. ed. São Paulo: FGV, 2001. cap. 9.

TEIXEIRA FILHO, J. **Gerenciando o conhecimento**: como a empresa pode usar a memória organizacional e a inteligência competitiva no desenvolvimento de negócios. Rio de Janeiro: Senac, 2000.

TERRA, J. C. C. **Gestão do conhecimento**: o grande desafio empresarial: uma abordagem baseada no aprendizado e na criatividade. São Paulo: Negócio Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **Gestão do conhecimento**: o grande desafio empresarial. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

THUROW, L. **O futuro do capitalismo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI**: 2016-2020. São Luís: UEMA, PROPLAN, 2016. 196 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: 2012 – 2016. São Luís, [2012]. 65p.

WERNKE, R.; LEMBECK, M.; BORNIA, A. C. As considerações e comentários acerca do capital intelectual. **Revista FAE**, v. 6, n. 1, p-15-26, jan./abr. 2003.

VARGAS, M. R. M. Treinamento e desenvolvimento: reflexões sobre seus métodos. **Revista de Administração**, v. 31, n. 2, p. 126-136, abr./jun, 1996.

VASCONCELOS, I. F. G.; MASCARENHAS, A. O. **Organizações em aprendizagem**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 15. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

WOODRUFFE, C. Competent by any other name. **Personnel Management**, Londres, p. 30-33, Sept. 1991.

VIDOTTO, J. D. F.; FRAGA, B. D.; BASTOS, R.C. Capital humano e memória organizacional: os estudos da literatura contemporânea. In: VAZ, C. R. (Org.). **Capital Intelectual**: reflexão da teoria e prática. Florianópolis: EGC/UFSC, 2014.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANINI, G. B.; PINTO, M. D. S.; FILLIPIM, E. S. Análise bibliométrica aplicada à gestão do conhecimento. **Revista Eletrônica Conhecimento Interativo**, v. 1, n. 6, p. 124-140, jul./dez. 2012.

ZARIFIAN, P. **Objetivo por competência**: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas. 2001.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA**

Este roteiro é apenas uma estrutura para se sistematizar o processo de entrevista. O mesmo é composto por pontos norteadores e questões auxiliares que visam permitir compreender o processo segundo o modelo de Pádua (2016).

#### **Primeira etapa: Introdução e documentos protocolares.**

I. Apresentação da pesquisa que está sendo realizada

A Pesquisa se refere ao programa de capacitação adotado nas IES pública e as percepções dos gestores em relação ao referido programa.

II. Agradecimentos pela participação na pesquisa.

III. Assinatura dos termos de consentimento e confidencialidade.

#### **Segunda etapa: Dados de caracterização do sujeito de pesquisa**

1. Nome

2. Qual sua escolaridade?

a. Em que área você se formou?

b. Pós- graduação? Cursos? Em que área? Quanto tempo?

c. Qual seu cargo de origem na IES?

d. Que cargo você ocupa hoje aqui no seu setor de trabalho?

e. Você está há quanto tempo neste cargo?

3. Você está há quanto tempo na instituição?

#### **Terceira etapa: Entrevista**

##### **I - Processo estratégico da organização**

- Como se dá o processo de formulação da estratégia da instituição (Plano de desenvolvimento institucional - PDI)?

- O processo de formulação estratégica está sistematizado e as estratégias formalizadas?

- Como se dá a divulgação da estratégia da instituição internamente?

##### **II - Estratégias, políticas e práticas de gestão de pessoas**

- Como evoluiu o processo de construção da atual área de gestão de pessoas?

- Há alinhamento da gestão de pessoas com as estratégias organizacionais? Em caso positivo, como isso ocorre?

Em caso negativo, há perspectiva para que isso aconteça? Quais as principais dificuldades?

- A área de gestão de pessoas tem participação efetiva na definição das estratégias organizacionais? Em caso positivo, como isso ocorre?

- Há estratégias específicas para o processo de desenvolvimento de pessoas? Quais?

- Como se dá a formulação dessas estratégias? Qual o grau de participação dos servidores da área de RH, ou de outras áreas na formulação das estratégias de gestão de pessoas?

- Como são definidas as políticas e práticas de gestão de pessoas?

- Há envolvimento dos clientes internos na formulação?

- Como são expressas e difundidas?

- Como a instituição relaciona as políticas e práticas de RH ao processo de desenvolvimento de pessoas?

### **III - Desenvolvimento de Competências**

- A instituição adota o modelo de gestão de pessoas por competências?

- Em caso positivo:

- Qual o conceito de competência adotado?
- Qual a abrangência do modelo?
- Como as competências são mapeadas?
- Como são descritas?
- Como são categorizadas (fundamentais, específicas e gerenciais)?

- Em caso negativo:

- Vocês vislumbram a implantação?
- De que forma isso pode ser feito?
- Quais as maiores dificuldades?

- Há avaliação de desempenho por competências profissionais?

- Como o RH se utiliza das avaliações de desempenho como instrumento de decisão?

- O resultado da avaliação é utilizado para subsidiar quais decisões de RH?

### **IV - Capacitação de pessoas**

- Como são desenvolvidas as ações de capacitação de pessoas?

- Como são desenvolvidas as ações de capacitação de pessoas nos campi?

- Identificação das necessidades;

- Como são identificadas as necessidades de capacitação dos servidores?



- Modelagem de programas e ações educacionais;
  - Como são estruturadas as ações e os programas educacionais da instituição (áreas de conhecimento, objetivos, definição do conteúdo programático)
    - Como acontece a seleção dos professores?
    - Quais são os meios (internet, intranet, aula presencial, vídeo/teleconferência, entre outros) mais utilizados na capacitação dos servidores?
    - Como se dá a divulgação interna dos programas educacionais?
- Definição de público alvo;
  - Qual o público-alvo atendido pelos programas educacionais oferecidos pela instituição? (Como são identificados os interessados de determinado curso?)
  - Com que periodicidade as ações educacionais acontecem?
  - São obrigatórios?
  - Há um diagnóstico e acompanhamento da situação de formação de cada funcionário?
- Plano de capacitação;
  - A instituição possui algum plano anual de capacitação?
  - Como acontece o processo de formulação do plano anual?

Em caso negativo:

  - Há perspectiva para formulação do plano anual de capacitação?
  - Quais as principais dificuldades encontradas?

**V - As iniciativas de capacitação utilizam práticas derivadas da abordagem de educação corporativa:**

- Alinhamento das ações educacionais com as competências profissionais a serem desenvolvidas:
  - A instituição incorpora o conceito de competências às ações de capacitação?
  - Em caso positivo, como a instituição alinha as ações educacionais com as competências?
  - Em caso negativo, existe a possibilidade de alinhar as ações educacionais às competências profissionais?
  - Como isso pode ser feito?
  - Quais as dificuldades encontradas para a realização desse processo?
- Modelagem de programas e ações educacionais alinhados com a estratégia maior da instituição;

- Os programas e ações educacionais estão vinculados à estratégia maior da instituição?
- Em caso positivo, de que forma isso acontece?
- Em caso negativo, há perspectiva para alinhar os programas e ações educacionais à estratégia da instituição?
- Como isso pode ser feito?
- Quais as dificuldades encontradas?
- Utilização de modelo pedagógico para orientar as ações educacionais;
  - Existe um modelo pedagógico para orientar as ações educacionais?
  - Como esse modelo é desenvolvido?
- Adoção de parcerias de aprendizagem com outras instituições;
  - A instituição possui parcerias de aprendizagem com outras instituições?
  - De que forma isso acontece?
  - Quais as características das parcerias de aprendizagem estabelecidas (espaço físico, facilidade de contratação de professores, possibilidades de reconhecimentos de cursos, validação de disciplinas cursadas, experiência didática dos professores, etc.)?
  - Se não existe o que entendem por isso?
  - Há perspectiva para que isso aconteça?
  - Quais as principais dificuldades encontradas?
- Ênfase em programas na modalidade e-learning;
  - Quais as tecnologias de aprendizagem são utilizadas para capacitação dos servidores (ensino à distância, ambientes virtuais de aprendizagem, etc.)?
  - Existe algum programa educacional na modalidade e-learning?
  - Como é feito?
  - Quais as vantagens da utilização dessa modalidade para a capacitação dos servidores?
  - Existe uma pretensão para expansão do e-learning na instituição?
  - Se não existe o que entendem por isso?
  - Há perspectiva para que isso aconteça?
  - De que forma isso poderia acontecer?
- Público-alvo para além do quadro interno de funcionários;

- Além dos programas educacionais voltados para o quadro interno de funcionários, existe algum programa educacional voltado para o público externo?
- De que forma é feito?
- Em caso negativo, há uma preocupação em educar toda a cadeia de valor (fornecedores, comunidade, etc.)?
- Quais as principais dificuldades encontradas?
- Orçamentos específicos para as ações de capacitação;
- Como as ações de capacitação são financiadas?

APÊNDICE B – Documento de apresentação da pesquisa

## APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa acadêmica intitulada “A educação corporativa como meio para a capacitação e o desenvolvimento de competências dos servidores das IES públicas”. O objetivo deste estudo consiste em investigar as condições de apropriação, por universidades públicas brasileiras, da abordagem de educação corporativa como ferramenta de capacitação e desenvolvimento de competências profissionais, em substituição ao modelo de T&D tradicional.

A sua participação não é obrigatória podendo, a qualquer momento, desistir. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que trabalha. Há riscos quanto a sua participação podendo esses estarem relacionados à dificuldade em responder às questões sobre a realização e execução de alguns processos institucionais. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da sua participação, porém se sentir desconforto emocional, dificuldade ou desinteresse poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com o pesquisador.

Você não receberá remuneração pela participação. A sua colaboração poderá contribuir para a melhorias do modelo de capacitação existente na instituição. As suas respostas não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação. Além disso, você está recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

---

CAMILA RAFAELE MONTEIRO PONTES  
Mestranda em Administração do PPGA-UECE  
Contato:  
e-mail: [camila.rafaele.pontes@gmail.com](mailto:camila.rafaele.pontes@gmail.com)  
Fones: 98 988494575

## APÊNDICE C – Termo de Consentimento

**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_, sendo conhecedor(a) do tema e metodologia utilizados pela aluna Camila Rafaela Monteiro Pontes, do Curso de Mestrado Acadêmico em Administração da Universidade Estadual do Ceará (UECE), consinto em participar da pesquisa conduzida pela mesma.

Entendo que toda e qualquer informação prestada por mim no decorrer da(s) entrevista(s) pode ser utilizada na escritura de relatórios referentes à pesquisa. Entendo também que as entrevistas podem ser gravadas. É acertado entre mim, signatário(a) deste termo, e a aluna, que todas as possibilidades de identificação enquanto entrevistado devem ser impedidas.

São Luís, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE D – Termo de Confidencialidade

**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Pelo presente termo, o signatário, CAMILA RAFAELE MONTEIRO PONTES aluna do curso de Mestrado Acadêmico em Administração da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em fase de pesquisa de campo, se compromete a manter as suas fontes de informação em total anonimato. Neste sentido, não fará a identificação do entrevistado na redação final dos relatórios.

São Luís, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017

---

—  
CAMILA RAFAELE MONTEIRO PONTES  
Mestranda em Administração do PPGA-UECE

Contato:

E-mail: [camila.rafaele.pontes@gmail.com](mailto:camila.rafaele.pontes@gmail.com)

Fones: 98 988494575