



ESPECIALIZAÇÃO EM
GESTÃO DE PESSOAS
com ênfase em Gestão por Competências



Thiago Dias Costa | Camila Ramos

ADMG96

Gestão de Capacitação por Competências

GESTÃO DE CAPACITAÇÃO POR COMPETÊNCIAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO DE PESSOAS
COM ÊNFASE EM GESTÃO POR COMPETÊNCIAS

GESTÃO DE CAPACITAÇÃO POR COMPETÊNCIAS

Thiago Dias Costa
Camila Carvalho Ramos

Salvador, 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor: João Carlos Salles Pires da Silva
Vice-Reitor: Paulo César Miguez de Oliveira

Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

Pró-Reitor: Penildon Silva Filho

Escola de Administração

Diretor: Horácio Nelson Hastenreiter Filho

Superintendência de Educação a

Distância -SEAD

Superintendente: Márcia Tereza Rebouças Rangel

Coordenação de Tecnologias Educacionais

CTE-SEAD

Haenz Gutierrez Quintana

Coordenação de Design Educacional

CDE-SEAD

Lanara Souza

Especialização em Gestão de Pessoas

Coordenadora:
Profª Elizabeth Matos Ribeiro

Produção de Material Didático

Coordenação de Tecnologias Educacionais
CTE-SEAD

Núcleo de Estudos de Linguagens &
Tecnologias - NELT/UFBA

Coordenação
Prof. Haenz Gutierrez Quintana

Projeto gráfico
Prof. Haenz Gutierrez Quintana
Projeto Capa: Prof. Alessandro Faria

Arte da capa: Prof. Alessandro Faria
Foto de capa: Shutterstock

Equipe de Revisão:
Edivalda Araujo
Julio Neves Pereira
Márcio Matos

Equipe de Design
Supervisão: Prof. Alessandro Faria
Editoração / Ilustração
Mariana Passos Netto
Raissa Bomtempo

Design de Interfaces
Prof. Haenz Gutierrez Quintana
Raissa Bomtempo

Equipe Audiovisual
Direção:
Prof. Haenz Gutierrez Quintana

Produção:
Letícia Moreira
Câmera / Iluminação
Maria Christina Souza
Edição:
Jeferson Alan Ferreira
Animação e videografismos:
Felipe Caldas
Marcela Almeida
Trilha Sonora:
José Balbino

UAB -UFBA



Esta obra está sob licença Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0: esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

Sistema de Bibliotecas - UFBA

C837

Costa, Thiago Dias.
Trilhas de Aprendizagem por Competências / Thiago Dias Costa, Camila Carvalho Ramos. - 1ª edição -
1ª reimpressão. Salvador: UFBA, 2018
60 p. : il. - (Coleção Gestão de Pessoas com Ênfase em Gestão por Competências)

Incluem anexos e atividades
O presente módulo apresenta metodologias para a construção de Trilhas de Aprendizagem e objetiva discutir seus conceitos, desenvolvendo modelo de Mapeamento de Competências na administração pública.
ISBN: 978-85-8292-054-4

1. Administração Pública. 2. Competência - Aprendizagem. 3. Competência - Mapeamento.
4. Administração de Pessoal. I. Ramos, Camila Carvalho. II. Pró-Reitoria de Desenvolvimento de Pessoas (PRODEP). III. Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT). IV. Superintendência de Ensino à Distância (SEAD). V. Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração. VI. Título. VII. Série.

CDD: 350
CDU 37:658

SUMÁRIO

MINICURRÍCULO DOS PROFESSORES	06
APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA	07
UNIDADE TEMÁTICA 1 – APROXIMAÇÃO AOS CONCEITOS DE APRENDIZAGEM, TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO	09
UNIDADE TEMÁTICA 2 – DEFININDO O CONCEITO DE TRILHAS DE APRENDIZAGEM	18
2.1– Entendendo o Conceito Tradicional de <i>Grades de Treinamento</i>	18
2.2– Conceituando Trilhas de Aprendizagem no Setor Público	21
2.3 – Conhecendo Experiências em Desenvolvimento de Trilhas de Aprendizagem no Setor Público	29
UNIDADE TEMÁTICA 3 – DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS EM TRILHAS DE APRENDIZAGEM	38
3.1– Especificando as Opções de Aprendizagem	38
3.2 – Especificando os Recursos Necessários	48
3.3– Distribuindo as Opções de Aprendizagem pela Trilha	49
3.4 – Especificando o Cronograma de Navegação	50
3.5– Especificando a Navegação	51
3.6 – Avaliando a Capacitação	53
REFERÊNCIAS	56

MINI CURRÍCULO DOS PROFESSORES

Thiago Dias Costa

Professor-Autor

Possui graduação em Bacharelado em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos (2000), graduação em Formação de Psicólogo pela Universidade Federal de São Carlos (2001), doutorado em Psicologia (Teoria e Pesquisa do Comportamento) pela Universidade Federal do Pará (2008). Leciona na Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Pará como professor Associado. Atualmente, o docente trabalha na implantação e estudo do modelo de Gestão por Competências na administração pública, prestando consultoria para diferentes órgãos federais e estaduais, como Receita Federal do Brasil, Controladoria Geral da União (CGU), Ministério do Planejamento, Secretaria de Políticas econômicas, entre outros.

Camila Carvalho Ramos

Professora-Autora

Psicóloga e Bacharel em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (2008). Mestre em Teoria e Pesquisa do Comportamento pela Universidade Federal do Pará (2013). Formação complementar em Gestão de Pessoas pela Instituição Estratego (2013). Doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento pela Universidade Federal do Pará (2015). Leciona como Professora Adjunta na Faculdade de Administração da Universidade Federal do Pará. Possui experiência na área de Psicologia Organizacional atuando nas suas diferentes subáreas. Apresenta inserção em projetos de pesquisa ligados à Administração Pública, especialmente no tema de Gestão por Competências.

APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA

Prezado(a) aluno(a),

Seja bem-vindo(a) à disciplina Gestão de Capacitação por Competências!

Como você terá a oportunidade de estudar nessa disciplina, prever ações de desenvolvimento de competências é bem diferente do que as organizações estão acostumadas a fazer tradicionalmente. Entre as metodologias para a capacitação, destaca-se a construção de ‘trilhas de aprendizagem’.

Conforme você terá a oportunidade de conhecer, o termo ‘trilhas de aprendizagem’ foi um termo cunhado para a elaboração de diferentes possibilidades de capacitação que o servidor, de forma flexível, pode optar para desenvolver suas competências. A flexibilidade implícita nesse novo conceito de formação profissional continuada permite que o desenvolvimento dos trabalhadores possa ocorrer considerando as características da instituição e também valorizando suas características pessoais.

Tantos benefícios, todavia, carecem de uma metodologia clara para o desenvolvimento de um processo que permita a construção de ‘trilhas de aprendizagem’, de acordo com os objetivos da instituição e as necessidades e interesse dos servidores. Como veremos ao longo da disciplina, ainda é muito escassa literatura que descreva como esta concepção metodológica de formação deve ser contemplada. Da mesma forma, poucos estudos têm descrito como as ‘trilhas’ podem ser desenvolvidas e aplicadas no contexto de organizações públicas.

Assim, o objetivo geral desta disciplina será apresentar o conceito de trilhas de aprendizagem e apresentar possíveis métodos para sua construção e aplicação em organizações públicas. Este objetivo, por sua vez, se desdobra nas seguintes unidades temáticas descritas a seguir:

Unidade Temática 1: Uma Aproximação aos Conceitos de Aprendizagem, Treinamento e Desenvolvimento

- Apresentar as distinções e correlações entre os conceitos de Aprendizagem, Treinamento e Desenvolvimento

Unidade Temática 2: Definindo o Conceito de Trilhas de Aprendizagem

- Apresentar o conceito tradicional de Grades de Treinamento;
- Apresentar o conceito de Trilhas de Aprendizagem no Setor Público com base na concepção e gestão por competências;
- Apresentar experiências em desenvolvimento de Trilhas de Aprendizagem no Setor Público

Unidade Temática 3: Desenvolvendo Competências em Trilhas de Aprendizagem

- Conhecer os passos para a construção de trilhas de aprendizagem, com ênfase nas especificações de opções, recursos, cronograma e navegação;
- Conhecer sobre as possibilidades de distribuição de opções de Aprendizagem pela Trilha;
- Conhecer os processos de avaliação das trilhas de aprendizagem

Ao longo da disciplina, serão utilizados diversos estudos de caso e exercícios para tornar mais claros os principais conceitos apresentados e também para instrumentalizá-lo a desenvolver 'trilhas de aprendizagem' na instituição onde você atua ou em outra que venha a atuar.

Esperamos que você aprecie o material que preparamos com muito carinho para ajudar na sua formação

Bom estudo!

UNIDADE TEMÁTICA I

Uma Aproximação aos Conceitos de Aprendizagem, Treinamento e Desenvolvimento

Para iniciar a disciplina, propomos que você reflita sobre alguns conceitos centrais relacionados ao tema **capacitação**. Para isso vamos provocá-lo(a) perguntando se já observou como utilizamos algumas palavras cotidianamente sem pensarmos no seu significado. Considerando a importância de conhecer as abordagens teóricas e metodológicas sobre o tema, ainda que a literatura não seja consensual, é importante conhecer e empregar os conceitos relacionados às ações de desenvolvimento profissional corretamente.

Com esse objetivo, nesta primeira Unidade Temática, vamos discutir, de forma breve, os seguintes conceitos: Aprendizagem, Informação, Instrução, Treinamento, Desenvolvimento e Educação. A compreensão desses conceitos será essencial para que você possa desenvolver capacidades para elaborar e implementar um **Plano de Capacitação** para a instituição onde atua ou outra na qual venha a trabalhar ou colaborar profissionalmente.

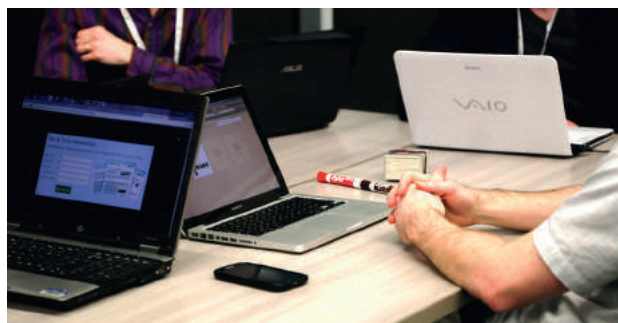
Para início de conversa, você deve considerar que o objetivo de todo **Plano de Capacitação** é propiciar a aprendizagem dos servidores para o alcance dos objetivos da instituição e estimular a motivação pessoal. Assim, para começar nossos estudos sobre o tema, é importante ter uma correta compreensão sobre o conceito de **aprendizagem**, conforme você já teve a oportunidade de refletir na disciplina Fundamentos Metodológicos do Curso.

Bastos (1991) define **aprendizagem** como o processo de mudança de comportamento pela experiência. Assim, podemos considerar que essa definição está diretamente relacionada ao conceito de **aprender**, isto é, de fazer algo diferente do que era feito anteriormente.

Quando uma pessoa se comporta de forma diferente depois de viver uma determinada experiência, podemos afirmar que ela aprendeu algo novo.

Para os objetivos desta disciplina, podemos adotar o conceito de aprendizagem como decorrente de processos de treinamentos para que o trabalhador ou servidor possa apresentar comportamentos que contribuam para o alcance dos objetivos da organização, considerando também sua satisfação pessoal e profissional, conforme mostra a Figura 1.

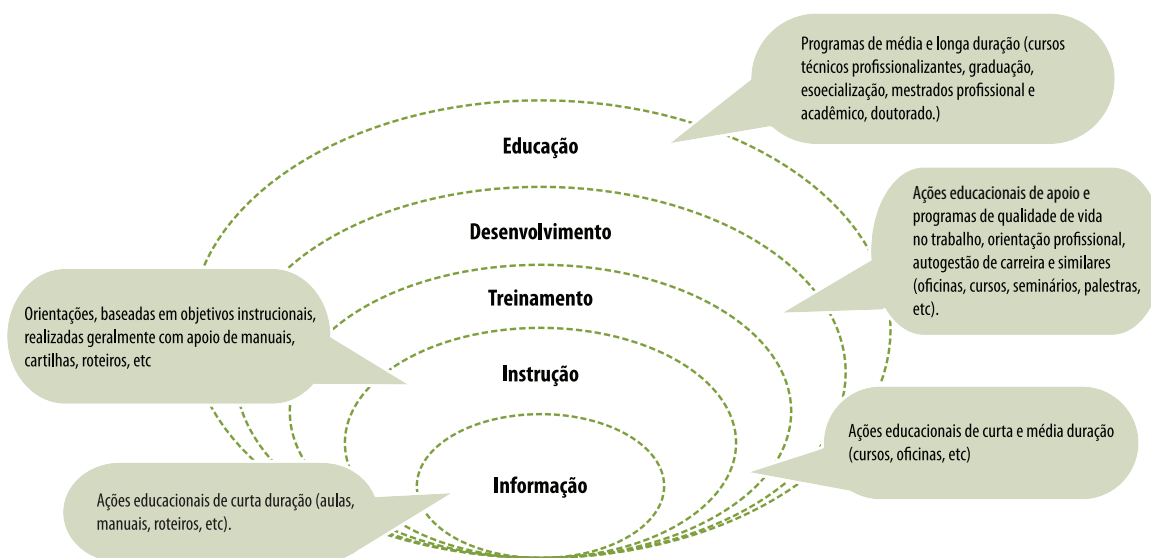
FIGURA 1 - Ações de Capacitação alinhadas aos Objetivos estratégicos da Instituição



Fonte: <<http://startupstockphotos.com/post/>>

Os diferentes conceitos empregados para falar de aprendizagem no contexto organizacional serão tratados nesta Unidade Temática utilizando as abordagens defendidas por Borges-Andrade, Abbad e Mourão (2006) que, conforme mostra a Figura 2, destacam a correlação entre outras definições relevantes, como Informação, Instrução, Treinamento, Desenvolvimento e Educação.

FIGURA 2 - Ações de Indução de Aprendizagem em Ambientes Organizacionais



Fonte: Borges-Andrade, Abbad, Mourão (2006, p. 143).

No primeiro nível das ações de aprendizagem da organização, estaria, segundo os citados autores, a **informação**, definida como o conhecimento básico para o exercício de uma determinada função, pode vir de diversas fontes – portais da instituição, *links*, textos impressos, bibliotecas virtuais, banco de dados, materiais de apoio a aulas, folhetos, etc. A vantagem da disponibilização de **informações** seria a facilidade de torná-las acessíveis a qualquer momento para os trabalhadores e/ou servidores. Entretanto, os autores ressaltam que, ainda que seja um nível de conhecimento importante, não atende a todas as necessidades de aprendizagem.

FIGURA 3 - Relação entre o acesso à informação e a mudança de comportamento (Aprendizagem)



Fonte: <<https://photographyofgrace.wordpress.com/2008/11/04/some-smaller-images-for-blog-and-web-use-free/>>.

Em várias ocasiões, como ilustrado na Figura 3, possuir a informação não garante a mudança de comportamento; ou seja, garantir o acesso a um manual da máquina fotográfica não garante que o trabalhador ou usuário será um bom fotógrafo. Do mesmo modo, apenas ler o manual de um avião não garante que o indivíduo seja capaz de pilotá-lo.

Para ajudá-lo a refletir sobre o tema, vamos pensar juntos no caso real apresentado a seguir que exemplifica como uma informação pode não mudar o comportamento dos servidores.

Um órgão, para manter a transparência de seus dados, adota como procedimento abolir o corretor líquido (branquinho, *liquid paper*, etc) em seus documentos. Para iniciar essa ação, a instituição lança um aviso em sua intranet, informando a todos que o uso do corretor estava abolido. Entretanto, algum tempo depois, observa que um fenômeno curioso ocorria: os documentos continuaram a ser entregues com o corretor, a despeito da informação dada e do fato da organização ter retirado o corretor de todas as mesas de trabalho da instituição. Na verdade, as pessoas estavam trazendo o corretor de casa.



Reflexão

Com base no caso real apresentado, reflita sobre as seguintes questões:

Por que o acesso ao conhecimento não garante a aprendizagem?

A resposta a esta pergunta está na compreensão da definição de competência que você já teve a oportunidade de estudar na disciplina Gestão de Pessoas por Competências, conforme será aprofundado mais adiante.

Em relação ao conceito de **instrução**, os autores o consideram como uma forma simples de estruturação de eventos de aprendizagem e é um recurso recomendado para o desenvolvimento de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) fáceis de serem transmitidas. Nesse sentido, os **eventos de instrução** são considerados como ações de formação que têm uma duração.



Sabendo um pouco mais

Aprofundando aprendizagens!

Podem ser tomados como exemplos de instrução:

- O caso do fotógrafo: ao ler uma instrução de como segurar a máquina fotográfica propriamente pode gerar resultados mais satisfatórios para este fim do que somente a leitura do manual;
- Uma orientação de como se vestir em um determinado órgão, ou que equipamentos de proteção devem ser utilizados para a visita de um determinado local pode ser considerado uma instrução, uma vez que somente uma cartilha de como utilizá-los pode ser insuficiente; e
- Aquela explicação rápida que damos a um colega de trabalho de como fazer uma solicitação utilizando um sistema também pode ser considerada uma instrução, quando a leitura do manual não foi suficiente.

FIGURA 4 - Exemplo de Instruções no Ambiente de Trabalho.



Fonte: <<http://cdn.morguefile.com/imageData/public/files/s/SDRandCo/10/l/1383250170pws1p.jpg>>

A despeito da variedade de definições sobre o conceito de **treinamento**, com base no resumo apresentado no Quadro 1, transcrito na íntegra de Borges-Andrade, Abbad, Mourão (2006, p. 140), você pode construir um entendimento semelhante de todas elas.

QUADRO 1 - Definições de Treinamento

Autor	Definição
Hinrichs (1976)	"Treinamento pode ser definido como quaisquer procedimentos, de iniciativa organizacional, cujo objetivo é ampliar a aprendizagem entre os membros da organização."
Nadler (1984)	"Treinamento é aprendizagem para propiciar melhoria de desempenho no trabalho atual."
Wexley (1984)	"Treinamento é o esforço planejado pela organização para facilitar a aprendizagem de comportamentos relacionados com o trabalho por parte de seus empregados."
Uk Department of Employment (1971, apud Latham 1988)	"Treinamento é o desenvolvimento sistemático de padrões de comportamentos, atitudes, conhecimento-habilidade, requeridos por um indivíduo, de forma a desempenhar adequadamente uma dada tarefa ou trabalho."
Goldstein (1991)	"Treinamento uma aquisição sistemática de atitudes, conceitos, conhecimento, regras ou habilidades que resultem na melhoria do desempenho no trabalho."

Fonte: Borges-Andrade, Abbad, Mourão (2006, p. 140)

Uma característica comum a todas as definições destacadas acima é o fato de o treinamento ser considerado uma ação resultante da organização na qual o indivíduo está inserido. Essa ação tem como objetivo a melhoria do desempenho dos membros dessa organização nas suas atuais funções de trabalho. Essa intencionalidade em produzir melhora no desempenho do trabalhador e da organização é a característica que, de acordo com Bastos (1991, p. 89), diferencia o conceito de treinamento. Assim, um servidor poderia aprender somente entrando em contato ou conversando com outros servidores, entretanto, essa aprendizagem não ocorreria, conforme destacado pelo citado autor, “com base em procedimentos intencionalmente concebidos e sob controle da organização, aos quais denominamos de treinamento.”

O **treinamento**, quando comparado ao conceito de **instrução**, tem uma carga horária maior e pressupõe a necessidade de exercícios para garantir que a aprendizagem ocorra. Assim, você pode inferir que, enquanto uma ação instrucional, ter acesso a uma cartilha seria suficiente para ligar um computador; mas para garantir que um cálculo matemático avançado seja feito em Excel, há a necessidade de uma programação de atividades, leituras e resolução de exercícios.

FIGURA 5 - Exemplo de Treinamento com o Uso de Exercícios e Simulações para Garantir a Aprendizagem.



Fonte: <http://cdn.morguefile.com/imageData/public/files/a/acrylicartist/preview/fldr_2012_02_17/file8351329513222.jpg>

As avaliações em treinamento merecem sua atenção, pois, tradicionalmente, não há provas para atestar as competências dos servidores após uma ação de capacitação. Entretanto, dentro de um modelo de Gestão por Competências, atestar que o servidor é capaz de fazer algo após uma ação educacional deve se tornar uma rotina. Esse tema será melhor discutido mais adiante.

De acordo com Borges-Andrade e colaboradores (2006), o conceito de **desenvolvimento** se difere da definição da ação de **treinamento** por apoiar o crescimento pessoal do servidor, sem focar, necessariamente, em sua função atual ou em um caminho específico. Como exemplo dessa ação de capacitação, citam a realização de cursos e palestras sobre qualidade de vida no trabalho.

Após conhecer melhor os conceitos destacados acima, é importante que você reflita agora sobre a seguinte questão: **Qual a razão para se investir em ações de desenvolvimento?**

Uma resposta para essa pergunta seria reconhecer que o desempenho do trabalhador ou do servidor não depende, necessariamente, de suas competências. Mas é fundamental identificar outros aspectos, como: estresse, carga horária de trabalho, conflitos interpessoais, trabalho em equipe, controle do tempo, entre tantas outras variáveis que podem afetar, direta ou indiretamente, seu desempenho. O Banco do Brasil, por exemplo, oferece cursos autoinstrucionais de Planejamento Financeiro Pessoal para seus servidores e aposentados (BRASIL, 2015).

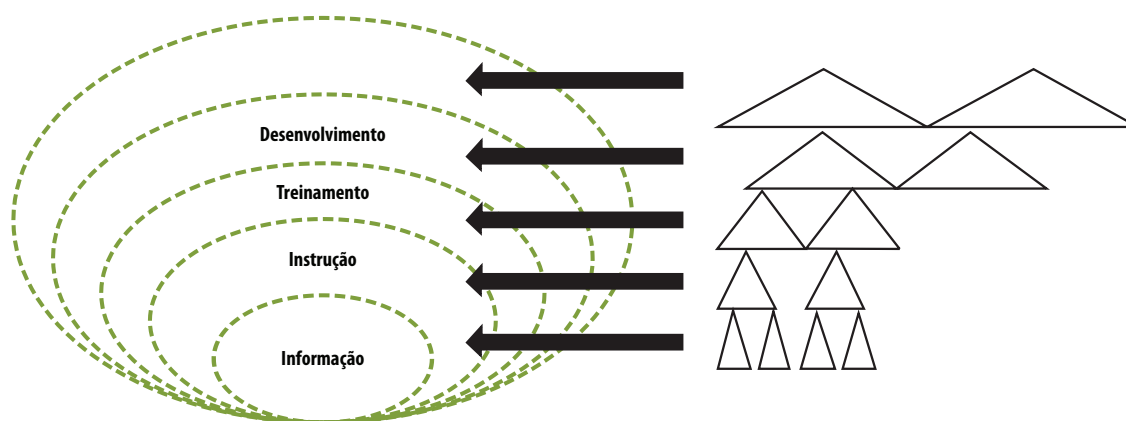
Para finalizar essa análise conceitual merece destacar o conceito de **educação** que, segundo os citados autores, tem como objetivo preparar o servidor para uma função diferente em um futuro próximo. Cursos de média e/ou longa duração se encaixariam nesta categoria de aprendizagem atendendo, pois, a expectativa de que o servidor possa se preparar para assumir novas funções na organização quando a formação for concluída. Assim, investir na formação de mestrado em Gestão Pública, por exemplo, instrumentalizaria os servidores concluintes a assumir posições de gestão e planejamento após a conclusão da formação.

É importante observar, conforme mostra a Figura 2, que as linhas que separam uma modalidade de ação educacional de outra são pontilhadas, o que implica considerar que as diferenças entre uma modalidade e outra são, muitas vezes, tênues, conforme ressaltam os autores. Mas é fundamental considerar que, embora haja correlações, cada uma das ações educativas pode ser relacionada a uma hierarquia de objetos de aprendizagem. O que implica admitir que quanto mais complexo e estruturado for o objeto educacional, mais complexa será a ação de aprendizagem necessária para seu desenvolvimento. Conforme destacam Borges-Andrade *et al* (2006, p. 145):

Objetos de aprendizagem são unidades ou módulos completos e reutilizáveis de informação, conhecimento ou conteúdo, vinculados por quaisquer meios de ensino.

Com base nessa breve conceituação, você pode inferir que unidades mais completas de conteúdos podem ser decompostas em unidades mais simples para serem ministradas em eventos de menor complexidade, conforme demonstrado na Figura 6. Um mestrado profissional em Gestão Pública, por exemplo, pode desenvolver um conjunto variado de técnicas de planejamento estratégico. Entretanto, se necessitarmos somente de uma técnica de planejamento (com base na metodologia BSC, por exemplo), um curso de menor complexidade e menor carga horária pode ser suficiente.

FIGURA 6 - Estrutura Hierárquica dos Objetos de Aprendizagem.



Fonte: Borges-Andrade *et al.* (2006, p. 145)

Por fim, é importante que você como gestor seja capaz de discernir sobre a diferença entre competência e **aprendizagem**, ainda que seja fundamental considerar as correlações existentes entre as duas abordagens. Como verá na próxima unidade, o conceito de competência estará no cerne da criação das ‘trilhas de aprendizagem’ que deverão atender as necessidades organizacionais e as dos servidores.

Enquanto o conceito de **aprendizagem** está relacionado ao processo que possibilita o desenvolvimento de capacidades individuais e organizacionais, **competências**, por sua vez, são a expressão do comportamento de um indivíduo que demonstra que uma desejada aprendizagem ocorreu.

Assim, avaliar o **processo de aprendizagem** exige comparar o que o indivíduo era capaz de fazer antes e depois da ação educacional realizada. **Avaliar a competência** é observar, portanto, se o indivíduo é capaz de apresentar aqueles comportamentos necessários ao desenvolvimento da organização.

Para ajudá-lo a compreender melhor esses conceitos, vamos imaginar juntos que uma ação educacional é programada para desenvolver a competência para um servidor “**realizar cálculos matemáticos em Excel**”. Para avaliar a aprendizagem necessária, você deve ser capaz de mensurar o que o servidor era capaz de fazer antes da ação e o que ele passou

a ser capaz de fazer depois. Para avaliar a competência desenvolvida, tem que observar, portanto, o servidor voltando a atuar no seu ambiente de trabalho e realizando os cálculos em Excel, de acordo com o que a sua instituição identificou como competência necessária. Com base nesse simples exemplo, você pode constatar, em sua avaliação de aprendizagem, se o servidor passou a ser capaz de reconhecer os principais comandos de Excel depois da ação educacional realizada. Se o resultado da avaliação perceber que ele ainda não é capaz de realizar os cálculos em Excel, será necessário definir outra abordagem educativa.



Atividade

Agora que você já conhece os conceitos básicos da disciplina, é importante que reflita sobre o estudo de caso indicado abaixo e discuta com seus colegas sobre as questões norteadoras indicadas a seguir:

Em uma instituição pública, uma palestra a respeito do sistema de protocolo da instituição é ministrada para que os novos servidores aprendam a “tramitar documentos”. Ao final do evento, a instituição parte da premissa de que os servidores aprenderam a tramitar documentos utilizando o sistema.

- **Em sua opinião, você acha que é possível afirmar que houve aprendizagem neste caso?**
- **O que a organização deveria fazer para garantir que tenha havido, de fato, aprendizagem por parte dos servidores?**

UNIDADE TEMÁTICA 2

Definindo o Conceito de Trilhas de Aprendizagem

Antes de apresentar o conceito de **trilhas de aprendizagem**, é importante que você compreenda as razões que explicam o surgimento dessa nova abordagem educativa nas organizações. Para cumprir esse objetivo, serão apresentadas as bases do modelo mais tradicional de capacitação e que ainda continuam orientando as ações educativas nas instituições públicas; assim como serão destacadas suas limitações e problemas; em seguida serão discutidas as bases da nova abordagem educativa, destacando-se as vantagens da metodologia das trilhas como instrumento inovador de formação profissional.

2.1 Entendendo o Conceito Tradicional de Grades de Treinamento

Durante muito tempo, as ações de capacitação profissional foram determinadas a partir da elaboração de *grades de treinamento*. As *grades* definiam o conjunto de treinamentos que deveriam ser realizados, obrigatoriamente, pelos trabalhadores/servidores, de acordo com seus cargos (FREITAS, 2002).

De acordo com Freitas e Brandão (2006 apud GAMA; DIAS; FRANÇA, 2012), elaborar *grades de treinamento* – limitadas a cursos formais e ao desempenho de cargos específicos – é ineficiente visto que restringe as possibilidades de aprendizagem dos trabalhadores e assume como pressuposto que todos os treinandos são iguais em termos de motivação, aspirações profissionais, objetivos de carreira, competências e experiências. As *grades de treinamento* são limitadas, também, por vincularem as ações de desenvolvimento profissional aos cargos da organização, e não às funções desempenhadas pelos trabalhadores. Esse vínculo reduz, portanto, as possibilidades de ações educacionais consistentes com as diversas realidades existentes em uma organização, especialmente em se tratando de um órgão público.



Reflexão

Vamos pensar juntos o exemplo referente às grades de treinamento voltadas para atender as demandas de capacitação de Assistentes em Administração em uma organização pública. Os servidores que ocupam este cargo desenvolvem funções tão diferentes que seria impossível contemplar todos em uma única grade de treinamento.

Como base nesse contexto, **quais as principais limitações para que a organização citada acima continue adotando essa abordagem tradicional para capacitar os servidores que atuam na função de Assistentes Administrativos?**

Freitas (2002) aponta que as *grades de treinamento* no contexto de organizações públicas podem representar, inclusive, um grande desperdício de recursos pelo fato de os trabalhadores estarem geralmente associados ao cargo. Nesse caso, os servidores são chamados a participar de cursos programados tratando, geralmente, de assuntos/atividades que, em muitos casos, eles já dominam. Conforme mostra a Figura 7, as grades de treinamento são funcionais apenas quando os processos de trabalho são muito bem definidos, a exemplo das linhas de montagem de uma indústria. Isso pode acontecer mesmo que possam inviabilizar as aspirações e motivação dos trabalhadores.

FIGURA 7 - Imagem de uma Organização Industrial



Fonte: <<http://www.morguefile.com/archive/display/155822>>

Mas, conforme você estudou em diversas disciplinas que integram esse curso, especialmente as disciplinas Gestão do Conhecimento, Análise da Cultura e Comportamento Organizacional e Gestão por Competências, as mudanças recentes ocorridas nos padrões das relações sociais de produção do capitalismo contemporâneo têm imposto uma radical mudança no conceito de *grades de treinamento*, que vem sendo substituído pela abordagem de **trilhas de aprendizagem** ou de **desenvolvimento**. Esta passagem tem se dado pela constatação de que é mais produtivo e motivador co-responsabilizar o servidor a escolher, entre diversas opções de formação, quais ações de desenvolvimento são mais adequadas para atender suas necessidades individuais e, conseqüentemente, da organização.

Com as transformações ocorridas nos objetivos estratégicos das organizações, observa-se, conseqüentemente, a emergência de diferentes modos de capacitação onde a abordagem de processos inovadores e inclusivos de aprendizagem ganham relevo. Nesse contexto, treinamentos dentro e fora das organizações e outros eventos corporativos assumem papel estratégico no combate à resistência às mudanças por meio da estimulação à cooperação, ao trabalho em equipe e à obtenção de melhores resultados, a partir do trabalho coletivo/grupo. (EL-KOUBA *et al.*, 2009) Entretanto, apesar das evidentes mudanças, Marconi (2003) aponta que boa parte das organizações privadas e públicas ainda continuam presas às mesmas modalidades de treinamento, baseadas na predefinição de uma grade educativa. Segundo o autor, o investimento em diferentes modalidades de aprendizagens poderia aumentar a frequência com que esses eventos possam ser realizados e possibilitar, assim, que um maior número de trabalhadores sejam qualificados.

Com base nessa análise crítica, você pode concordar com a percepção de Ruas (2005) de que uma *grade de treinamento*, voltada apenas para atender as demandas dos cargos, pode ter funcionado positivamente em um período onde as instituições tinham processos e tarefas muito bem definidas. Entretanto, a partir do momento em que as organizações, especialmente as públicas, têm sido obrigadas a se tornar mais dinâmicas e efetivas para atender as demandas dos cidadãos, bem como se adequar às constantes mudanças impostas pelos instrumentos normativos nacionais, esse modelo de capacitação perdeu o sentido e tornou-se, desse modo, oneroso para quem oferta (no caso, o Estado) e, muitas vezes, enfadonho para o trabalhador.



Reflexão

Com base em sua realidade atual, reflita sobre as seguintes questões:

O que você entende por organizações mais dinâmicas?

Após essa reflexão inicial, compare sua realidade com a de um colega de trabalho que ocupe o mesmo cargo que o seu, mas que está lotado em uma unidade diferente e avalie:

- **se vocês fazem as mesmas coisas;**
- **se vocês utilizam as mesmas competências para desempenhar as respectivas funções.**

Bem, com base na análise crítica apresentada sobre o modelo tradicional de *grade de treinamento*, você já está preparado para avançar no conceito de *trilhas de aprendizagens*. Trata-se de uma nova abordagem teórico-metodológica de formação profissional, orientada pela **gestão por competências**, que visa atender as expectativas das novas relações de trabalho, baseada no atingimento de metas e objetivos, e substituindo, desse modo, a gestão guiada apenas por tarefas ou processos. Em síntese, você pode reconhecer que a abordagem de *trilhas de aprendizagem* tem sido definida como o modelo de capacitação mais apropriado para atender ao padrão de **gestão por competências**.

2.2 Conceituando Trilhas de Aprendizagem no Setor Público

O acelerado avanço tecnológico e a complexidade das relações entre Estado-Sociedade têm obrigado as instituições públicas a repensarem o atual modelo de gestão pública com ênfase na implementação da gestão por competências. Conforme já destacado anteriormente, as discussões sobre a necessidade de introdução de inovação na administração pública se propõem a buscar estratégias que ajudem a tornar as organizações públicas mais ágeis e eficientes, assim como objetivam também reduzir seus custos e aumentar a satisfação dos seus usuários – os cidadãos. (FREITAS; JABBOUR, 2010; MAGALHÃES *et al.*, 2010).

A melhoria da qualidade dos serviços prestados à população perpassa, portanto, pelo investimento de políticas públicas voltadas para garantir a modernização da Gestão de Pessoas das instituições públicas, através da readequação dos seus processos de trabalho, bem como da informatização de suas rotinas e, principalmente, pela capacitação permanente de seus servidores (PEREIRA; MARQUES, 2004; MENEGASSO; SALM, 2001).

Segundo destacado por Marconi (2003), no contexto das instituições públicas, a capacitação, por meio das ações de treinamento e desenvolvimento (T&D), é considerada uma ação estratégica no processo de construção do perfil almejado para os servidores. Assim as políticas de capacitação do setor público devem ser pautadas no desenvolvimento e na atualização profissional dos servidores, alinhadas, pois, às estratégias e demandas institucionais (PINTO; MELO, 2010; PEREIRA; MARQUES, 2004). A Figura 8 mostra a representação de uma política de treinamento alinhada às estratégias institucionais.

FIGURA 8 - Representação de Política de Treinamento Alinhada às Estratégias Institucionais



Fonte: Elaboração dos autores.

Com base na representação da Figura 8, é importante destacar que há duas dificuldades em alinhar estratégias às ações de treinamento. A primeira delas é se apropriar do próprio Planejamento Estratégico da instituição. Em muitos casos, o planejamento não existe e, quando existe, pode não corresponder à realidade do órgão ou não é compreendido por parte expressiva dos servidores.

A segunda dificuldade é desenvolver indicadores e metas que estão devidamente alinhados com os objetivos estratégicos do órgão. Já observamos em diferentes ocasiões as metas organizacionais estarem completamente destoantes dos objetivos. Novamente, nossa inexperiência com planejamento pode explicar a dificuldade da esfera pública em fazer esse alinhamento.

O alinhamento com o planejamento estratégico pode ser feito pelo próprio mapeamento de competências. Como resultado do mapeamento, há a descrição de todas as competências necessárias à instituição para garantir que seus objetivos sejam alcançados. Além disso, o mapeamento irá apontar que competências devem ser priorizadas por apresentarem menor grau de domínio entre os servidores. Iremos discutir como

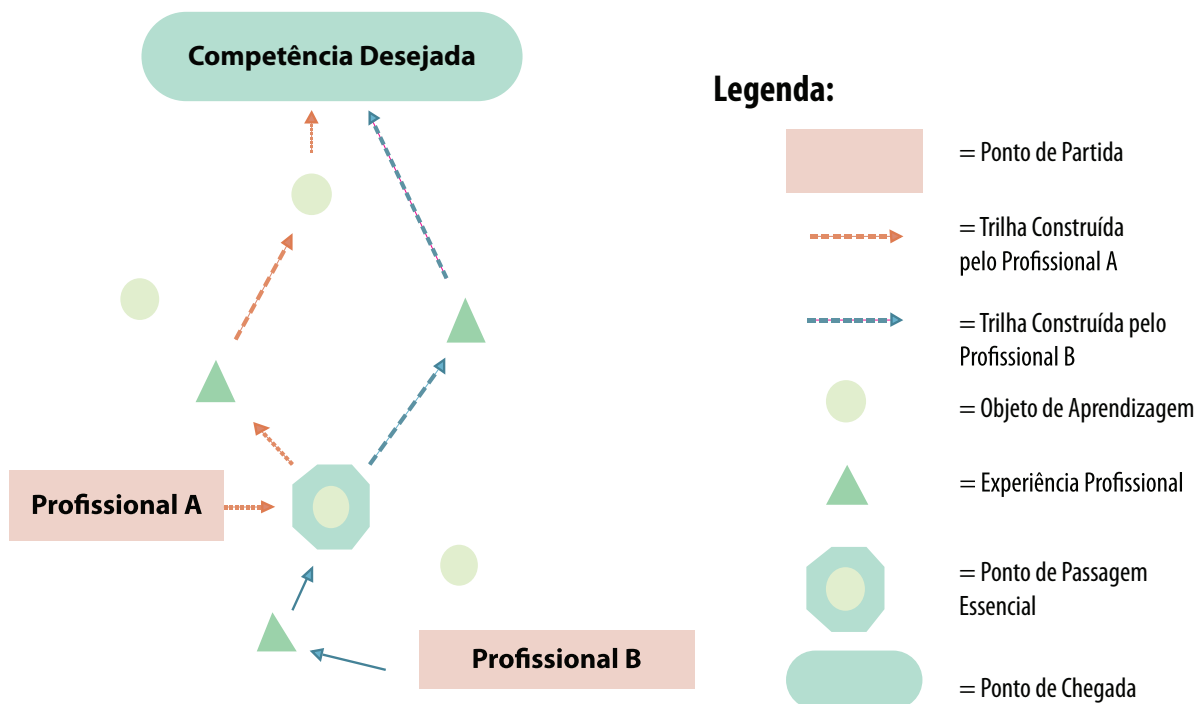
utilizar o mapeamento de competências para desenvolver um Plano de capacitação na próxima unidade.

Nesse contexto, a noção de **trilhas de aprendizagem** surge como alternativa ao conceito de **grades de treinamento** para o desenvolvimento de competências, buscando a flexibilização da formação profissional e promover o reconhecimento das experiências e conhecimentos adquiridos por cada indivíduo.

De acordo com Freitas (2002), **trilhas de aprendizagem** são caminhos alternativos e flexíveis para promover o desenvolvimento profissional. Segundo a autora, no momento em que um profissional define uma direção a ser tomada para seu crescimento profissional, ele está, na prática, construindo sua própria trilha.

FIGURA 9 - Trilhas de Aprendizagem: Caminhos Alternativos e Flexíveis para Promover o Desenvolvimento Profissional

Exemplo



Fonte: Le Boterf (2003, p. 47)

De acordo com a proposta de Le Boterf (2003), a navegação profissional em uma **trilha** consiste em disponibilizar um conjunto variado de possibilidades de desenvolvimento e assessorar o 'aprendiz' a escolher o caminho que melhor atenda suas expectativas e necessidades. No exemplo citado na Figura 9, o servidor "A", que já apresenta determinadas competências, pode ser inserido na trilha em posição mais adiantada se comparado com

o servidor “B”, que pode estar começando na instituição. A trilha descrita na Figura 9 é composta por experiências profissionais e objetos de aprendizagem, o que permite antecipar para você que eventos podem ser programados para cada fim. Como pode ser observado na citada Figura, o servidor “A” pode escolher, então, uma visita técnica a uma instituição e um curso a respeito de determinado assunto. Já o servidor “B” pode escolher tirar uma licença para capacitação e permanecer um período de tempo em outra instituição para desenvolver a mesma competência através da observação participante ou vivência profissional.

Ao considerar os exemplos destacados acima, é possível observar que, ao final da trilha, ambos os servidores (“A” e “B”) desenvolveram a mesma competência, mas seguiram caminhos diferentes. Objetos distintos de aprendizagem podem estar previstos na trilha sem serem obrigatórios para todos os servidores. Congressos a respeito de um determinado assunto podem fazer parte das opções de ações educacionais de um servidor, por exemplo, caso o evento ocorra no período em que o servidor esteja navegando naquela trilha.

Ao tomar como referência o exemplo destacado acima, podemos pensar em mais duas trilhas: uma seria composta por cursos presenciais e a outra seria composta somente por cursos a distância. Assim, atenderíamos aquele servidor que não tem condições de se ausentar do trabalho para aquela ação específica, da mesma forma que atenderíamos ao servidor que prefere realizar sua formação através de cursos presenciais.

É importante ressaltar que todas as possibilidades de desenvolvimento são definidas pela própria organização. Assim, as expectativas e necessidades organizacionais também estão garantidas, independentemente da escolha de cada servidor.

Nesse sentido, o desafio da elaboração de **trilhas** é prever que ações educacionais poderiam ser inseridas para atender quais finalidades. Mais uma vez, o **mapeamento de competências** seria o norteador dessas decisões. A descrição dos elementos constituintes de uma competência (conhecimentos, habilidades e atitudes) embasaria, portanto, o processo de escolha das ações educacionais. Mas como você verá na próxima seção, esta não é a única opção de política de capacitação.

Freitas (2002) descreve a experiência do Banco do Brasil na implantação do modelo de **trilhas** para atender aos objetivos da instituição. Assim como em outras organizações, o Banco também costumava empregar **grades de treinamento** como modelo de capacitação de seus servidores. Nessa metodologia, eram indicados todos os treinamentos considerados obrigatórios para um determinado cargo. A autora descreve que, com o aumento do dinamismo dos cargos na instituição, onde dois colaboradores de um determinado

cargo podiam assumir atribuições diferentes, ficou muito oneroso desenvolver **grades de treinamento** que atendessem a essa realidade organizacional mais dinâmica e complexa. Também descreve problemas motivacionais durante as ações de capacitação com a metodologia tradicional por conta de conteúdos que os colaboradores já dominavam, mas eram obrigados a ver novamente em razão da obrigatoriedade de realização daquela grade. Outro problema destacado refere-se ao uso indevido dos conteúdos dos cursos por parte dos colaboradores. Por fim, relata que os colaboradores do Banco do Brasil se acostumaram a receber da empresa uma lista de treinamentos que deveriam cursar, o que acabava por limitar a busca de autodesenvolvimento por parte dos colaboradores.

Com base nessa análise crítica, Freitas (2002) destaca que o sistema de **trilhas de aprendizagem** do Banco do Brasil foi criado para reconhecer, inicialmente, a experiência que cada um de seus colaboradores já havia desenvolvido na instituição, para, desse modo, auxiliá-los a selecionar quais conteúdos ainda eram relevantes para o atingimento de suas metas de capacitação profissional. Ao mesmo tempo, ressalta que o sistema proporcionava as condições organizacionais propícias à realização dessas novas oportunidades de capacitação baseada na metodologia das trilhas. Nesse sentido, Freitas (2002, p. 2), define o sistema de trilhas como um instrumento que possibilitaria que

[...] cada pessoa poderia estabelecer o que desejaria alcançar, de acordo com os seus interesses e necessidades e obteria informações de como fazê-lo, a partir das orientações da Empresa.

Desta forma, o *sistema de trilhas* da instituição foi concebido para tornar público e transparente o processo de formação profissional do Banco, possibilitando, assim, que todos os colaboradores pudessem compreender que desempenhos são esperados para os diferentes cargos e as ações de qualificação disponíveis para este fim. Além disso, por meio dessa metodologia, as opções de aprendizagem já disponíveis na organização, mas que nunca haviam sido formalizadas, passaram a ser consideradas como possibilidades relevantes de desenvolvimento. A título de exemplo, a autora destaca que foram incorporadas às **trilhas de aprendizagem** diversas atividades como estágios, bibliografia, sites e filmes já reconhecidos por alguns membros da organização para desenvolver determinadas competências. Ao reconhecer diversos elementos educativos como ações de capacitação, a autora afirma que os servidores passaram a poder navegar em suas trilhas, considerando diferentes possibilidades, conforme mostra o Quadro 2.

QUADRO 2 - Elementos de Navegação em Trilhas de Aprendizagem

Suas conveniências

De acordo com Freitas (2002), os profissionais têm procurado por ações educacionais que respeitem seu ritmo, preferências, interesses e limites.

Necessidades

Le Boterf (1997) afirma que um dos pressupostos da navegação profissional em trilhas é que a aprendizagem sempre parte da pessoa. Assim, a motivação para aderir o processo de aprendizagem sempre parte do indivíduo, e não da organização. Por mais que isso possa parecer óbvio, temos a tendência de esquecer disso na Administração Pública. As ações de capacitação obrigatórias, ou diretamente relacionadas a ganhos pecuniários são exemplos de como não respeitamos a motivação de nossos servidores e acabamos por forçar a sua escolha.

Ponto de partida

Novamente, devemos reconhecer que o processo de aprendizagem sempre se inicia a partir do que nosso servidor já é capaz de fazer. Entretanto, na prática cotidiana da Administração Pública, não temos o hábito de avaliar o que o nosso servidor já faz antes de iniciarmos seu processo de capacitação. Na melhor das hipóteses, realizamos uma análise superficial do currículo do servidor, o que não corresponde as suas competências atuais. De qualquer forma, trabalhar com trilhas é considerar as competências atuais do servidor e a distância em que ele se encontra.

Ponto que deseja chegar

O primeiro passo para o desenvolvimento de uma trilha de aprendizagem seria o estabelecimento de que competências esperamos que nossos servidores apresentem. Isso seria definido pelo Mapeamento de competências, discutido na disciplina anterior. Além disso, quanto maior o número de oportunidades de desenvolvimento colocado à disposição do servidor, mais flexível serão nossas trilhas. Assim, é muito importante catalogar as experiências que possam desenvolver competências, mesmo aquelas consideradas informais pela organização. Discutiremos melhor este tópico na próxima unidade.

Planejamento de carreira

Le Boterf (1997) afirma que o ponto de chegada em uma trilha acaba se tornando um ponto de partida para uma competência mais complexa ou diferente daquilo que foi inicialmente idealizado. Assim, ao alcançar o final de uma trilha a respeito de Planejamento Estratégico, por exemplo, nosso servidor pode descobrir que necessita desenvolver a competência “indicadores de desempenho institucional”. Esta descoberta pode dar início a uma nova trilha e outras perspectivas profissionais por parte do servidor.

Expectativas da organização

Como veremos na próxima unidade temática, os objetivos estratégicos da organização são a base para a construção de um Plano de Capacitação por competências. Assim, identificar as expectativas da organização é o primeiro passo para a construção de trilhas de aprendizagem.

Desempenho esperado

O que se espera do servidor deve ser levado em consideração durante todo o período de navegação pelas trilhas. Balanços a respeito de sua trajetória devem ser realizados no início e no curso de navegação. Isso é muito importante para que o servidor não se perca e para que a instituição alcance seus objetivos institucionais.

Aspirações profissionais

Muito do que o servidor aspira enquanto carreira pode estar alinhado as necessidades da organização. Quando isso ocorre, a instituição pode oferecer possibilidades de desenvolvimento que vão ao encontro das aspirações do servidor.

Competências que já possui

Veremos mais a frente que uma análise do que o servidor já é capaz de fazer é essencial para iniciar sua navegação nas trilhas. Esta análise, que não é tradicional da administração pública, é um instrumento poderoso de economia de recursos na instituição pois evita que o servidor passe por ações educacionais desnecessárias.

Competências a desenvolver

As competências que devem ser desenvolvidas não devem estar limitadas aos treinamentos tradicionais já existentes na organização. Os mapas de oportunidades devem considerar também outras modalidades como treinamento em serviço, palestras, congressos, visitas técnicas, etc.

Fonte: Adaptado de Freitas (2002).

Como resume bem o Quadro indicado acima, cada **trilha de aprendizagem** é constituída a partir das conveniências, necessidades, interesses, objetivos e outras condicionantes definidas por cada profissional. Portanto, diferentes pessoas, ainda que tenham funções idênticas, podem construir trilhas distintas, como mostra a Figura 9. Cada profissional elege, dentre os recursos educacionais disponíveis, aqueles que melhor se enquadram aos seus objetivos e estilos de aprendizagem. Diante disso, as **trilhas de aprendizagem** se tornam uma estratégia para o desenvolvimento de competências voltadas para o desempenho atual e futuro do servidor e da organização ao qual está vinculado. (FREITAS, 2002).

De acordo com Le Boterf (1997), os levantamentos destes recursos educacionais podem ser classificados em três opções de aprendizagem:

QUADRO 3 – Diferentes opções de Aprendizagem e suas respectivas descrições

Opções de aprendizagem	Definição
Treinamentos	<p>Cursos presenciais e a distância já estabelecidos e validados pela instituição não devem ser descartados. Ao contrário, representam, em muitos casos, o principal insumo para a criação de trilhas. Além dos treinamentos formais, o autor classifica, ainda, viagens de estudo e seminários como recursos educacionais deste tipo.</p> <p>Sobre esse tema, Le Boterf (1997) destaca que tem recebido visitas técnicas de diversas instituições públicas no laboratório. Todos os participantes desejavam conhecer como desenvolviam a gestão por competências na referida instituição. Ao final das visitas, os colegas servidores públicos deixaram claro que esta ação educacional (visita técnica) foi muito mais proveitosa do que a simples leitura de manuais. Infelizmente, essas visitas ainda não são reconhecidas pela maioria das instituições públicas como ações de capacitação, mas, pelo aprendizado gerado nos visitantes (aprendizes), deveriam ser.</p>

<p>Situações designadas para desenvolvimento, mas não consideradas treinamento</p>	<p>De acordo com o autor, ao consultarmos um especialista, estamos, de alguma forma, desenvolvendo competências. Da mesma forma, quando consultamos um colega de outro órgão que domina uma competência importante para a nossa instituição, também estamos desenvolvendo competências. Quando um servidor mais experiente nos dá instruções de como fazer algo, isso também deveria ser considerado desenvolvimento. Por fim, situações como confecção de manuais operacionais e até jantares de trabalho deveriam ser consideradas oportunidades de aprendizagem. Ressalta que, no cotidiano da administração pública, nenhum desses eventos é novidade, entretanto, não temos o hábito de contabilizá-los como oportunidades de aprendizados formais a serem considerados em uma trilha.</p>
<p>Desenvolvimento de competências em situações de trabalho</p>	<p>Nesta última categoria, o autor destaca que estão inseridas situações que não preveem, necessariamente, o desenvolvimento de competências, mas têm potencial para tanto. Durante a discussão de processos do órgão, em reuniões a respeito de projetos transversais, exercendo o papel de tutor, coordenando auditorias e avaliações institucionais e substituindo o gestor em seu período de férias representam algumas situações de desenvolvimento potencial de competências. Algumas delas possuem tanto potencial para este fim que podem ser previstas em trilhas de aprendizagem.</p>

Fonte: Elaboração dos autores.

2.3 Conhecendo Experiências em Desenvolvimento de Trilhas de Aprendizagem no Setor Público

O tema **trilhas de aprendizagem** ou **trilhas de desenvolvimento profissional** é, ainda, muito recente no Brasil. Por este motivo, há uma grande carência de estudos que

descrevam metodologias para sua elaboração, implementação e, principalmente, para a avaliação dos seus resultados. Essa limitação é ainda maior no contexto de organizações públicas.

Freitas e Brandão (2005) sugerem quatro passos para a elaboração ou formatação de trilhas de aprendizagem:

1. Descrever as competências que serão desenvolvidas (definidas como pontos de chegada);
2. Especificar as opções de aprendizagem;
3. Listar os recursos necessários;
4. Especificar os prazos que, hipoteticamente, seriam necessários para desenvolvê-las.

O Quadro 4 ilustra melhor, para sua compreensão, a formatação de uma **trilha de aprendizagem**, conforme propõem os citados autores.

QUADRO 4 - Exemplos de Formatação de Trilhas de Aprendizagem

Objetivos Definidos	Opções de Aprendizagem	Recursos Necessários	Prazos de Realização
Desenvolver a competência de “criar e aproveitar oportunidades de negócio, considerando os recursos disponíveis, os riscos e os benefícios resultantes”.	Seminário: “O Gestor Empreendedor”; Livro: “Inovação e espírito empreendedor”; Filme: “Um homem e seu sonho.	Orçamento; Ambiente adequado à leitura; TV e Vídeo.	Outubro 2005
Desenvolver competências para atuar como analista de “Negócios Internacionais”.	Curso de Negócios Internacionais Estágio na “Diretoria de Negócios Internacionais”; Revista Brasileira de Comércio Exterior; Site do “International Trade Center”.	Orçamento; Sala para leitura; Computador conectado à Internet.	Dezembro 2005

Fonte: Adaptado de Freitas e Brandão (2005).

Conforme já foi ressaltado anteriormente, o mapeamento de competências é a principal ferramenta para descrever as competências que serão desenvolvidas no **Plano Anual de Capacitação (PAC)**. Você teve a oportunidade de estudar na disciplina Gestão por Competências que o mapeamento possibilita identificar quais competências são necessárias aos objetivos da organização e quais aquelas que apresentam maior lacuna (Gap).

Para ajudá-lo a compreender melhor esse processo, vamos apresentar algumas experiências realizadas por nossa equipe de pesquisa vinculada à Universidade Federal do Pará. Um dos exemplos relevantes foi resultado do processo de mapeamento de competências realizado no Estado de Minas Gerais, onde foram gerados **onze perfis de competências essenciais**. A partir da identificação dessas competências, chegou-se a um conjunto de **eixos temáticos de competências** que serviram de base para a estruturação das **trilhas de aprendizagem** que iriam orientar a capacitação dos servidores, conforme representado na Figura 10.

FIGURA 10 - Competências Consideradas Essenciais para o Governo de Minas Gerais



Fonte: GAMA; DIAS; FRANÇA (2012)

A trilha apresentada acima foi construída de acordo com as ideias centrais dos eixos temáticos das competências e, com base nessa referência, foi estabelecido um conjunto integrado e sistemático de ações de desenvolvimento que dispõe de diferentes oportunidades de aprendizagem com o objetivo de desenvolver as competências requeridas para o desempenho profissional dos servidores (GAMA; DIAS; FRANÇA, 2012).

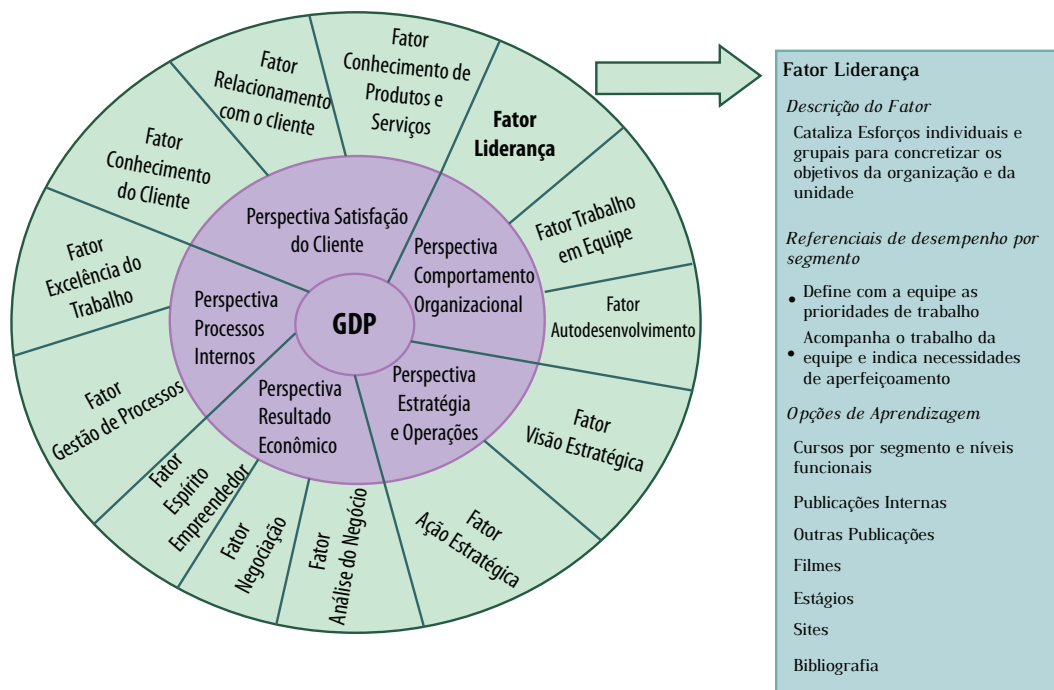
Outra experiência interessante foi a descrita por Dalmoro (2010) ao apresentar os resultados de uma proposta de programa de treinamento elaborada para capacitar analistas de gestão e finanças do grupo RBS – uma empresa de comunicação multimídia que atua no Rio Grande do Sul e Santa Catarina – utilizando a metodologia de trilhas de aprendizagem. Segundo o autor, as necessidades de capacitação desses profissionais foram levantadas por meio de duas fontes: entrevistas semi-estruturadas e análise de resultados quantitativos de uma pesquisa realizada pela empresa no ano anterior com 15 colaboradores na posição de analistas, nascidos a partir de 1980.

Os dados coletados mostraram que todos os entrevistados identificaram necessidades de capacitação nas suas áreas. De acordo com os resultados da pesquisa, a organização proporcionava oportunidades de desenvolvimento, mas essas ações não atendiam as reais necessidades de capacitação. Segundo os pesquisados, os treinamentos oferecidos pela empresa envolviam temas genéricos ou eram direcionados a grupos dos quais os analistas não faziam parte, como líderes/gestores, *trainees* e estagiários.

Outro exemplo que merece ser destacado é o do Banco do Brasil, que, conforme pode ser visualizado na Figura 11, definiu eixos temáticos que poderiam ser escolhidos por seus membros para navegar em suas Trilhas. Freitas (2002) descreve em seu estudo o processo de implementação de trilhas de desenvolvimento profissional no Banco do Brasil e resalta que foram propostos quatro pontos norteadores, são eles:

1. Necessidade de aperfeiçoar o desempenho atual;
2. Interesse em ampliar conhecimentos em um tema específico – domínio temático;
3. Aspiração profissional de crescimento na carreira;
4. Direcionamento estratégico da empresa.

FIGURA 11 - Trilhas de Aprendizagem do Banco do Brasil

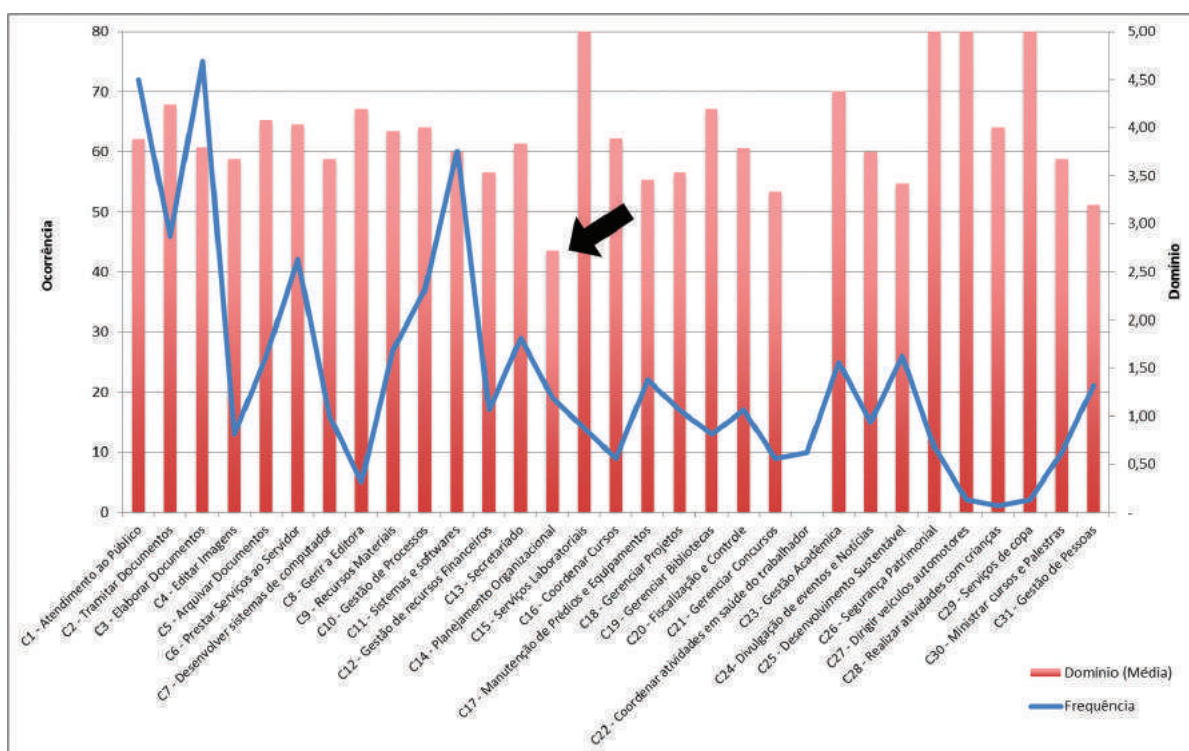


Fonte: Freitas (2002, p.12)

Para elaborar as trilhas de aprendizagem relacionadas ao primeiro fator, a política de capacitação do Banco utilizou o instrumento de Gestão de Desempenho Profissional (GDP), disponibilizado. Este instrumento contempla metas e fatores e descreve aspectos comportamentais necessários à atuação profissional de cada servidor. Para desenvolver cada um dos fatores do GDP, foram analisados os treinamentos internos e externos promovidos pelo Banco. Após essa análise, os funcionários foram orientados quanto aos treinamentos que propiciariam o desenvolvimento de cada fator do GDP selecionado. O resultado deste trabalho foi a elaboração de uma planilha que identificava a relação de cada um dos fatores com os treinamentos a ele associados (FREITAS, 2002).

O Gráfico 1 representa uma forma de apresentar os dados do mapeamento realizado pelo Banco para embasar o processo de definição das competências que deveriam ser trabalhadas em um PAC. No Gráfico, é possível observar 31 competências eleitas como as mais importantes para um determinado órgão. A barra vermelha apresenta o grau de domínio médio apresentado pelos servidores no último mapeamento em cada competência. A linha azul estabelece a porcentagem de servidores do órgão que empregam esta competência nas suas funções atuais. Observem a competência 14, “Planejamento Organizacional”, marcada pela seta preta. Essa competência apresenta o menor grau de domínio entre os servidores da instituição. Logicamente, essa seria a primeira competência a ser desenvolvida no órgão em seu próximo PAC.

GRÁFICO 1 - Domínio Médio e Frequência de Competências na Universidade Federal do Pará para Embasar Construção do PAC

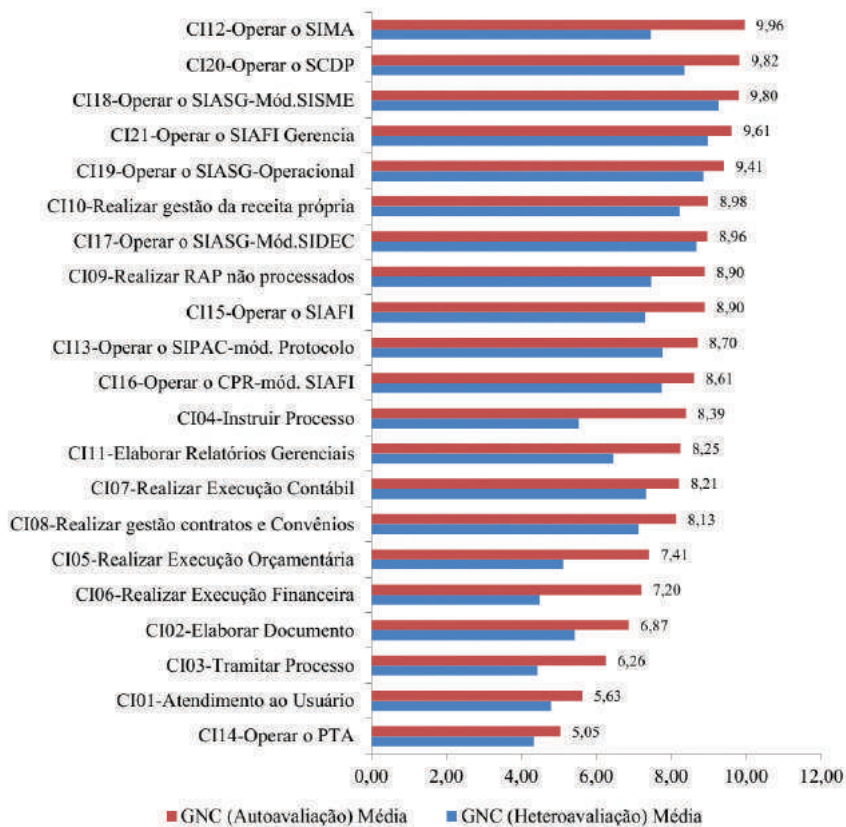


Fonte: Elaboração dos autores.

Mas o gráfico pode ajudá-lo a observar outros aspectos relevantes para sua compreensão sobre o tema. A linha azul revela que esta competência (C14) é empregada por 20% dos servidores da instituição. Isto significa um contingente de, aproximadamente, 1400 servidores. Agora, além da competência que deve ser desenvolvida, os dados possibilitam termos uma clara noção do tamanho da tarefa que se encontra a nossa frente no que se refere à política de capacitação.

Esperamos que tenha ficado mais claro para você que a construção do PAC e das trilhas devem ser embasadas nos resultados do mapeamento de competências. Mas, como mostra a Figura 9, não é a única forma de análise que permite definir os pontos de chegada na nossa trilha. Observe os dados disponibilizados no Gráfico 2 e verá que a apresentação dos dados é um pouco diferente. Primeiro, só apresenta competências de uma determinada área ou tema. Neste caso, destaca as competências da área orçamentária e financeira. Apresenta também a lacuna, ao invés do domínio da Figura anterior, de acordo com a percepção dos servidores (barra azul) e de seus gestores (barra vermelha). Assim, quanto mais alto é o grau de lacuna, maior é a necessidade de capacitação para aquela competência.

GRÁFICO 2 - Grau de Lacuna de Competências da Área Orçamentaria.



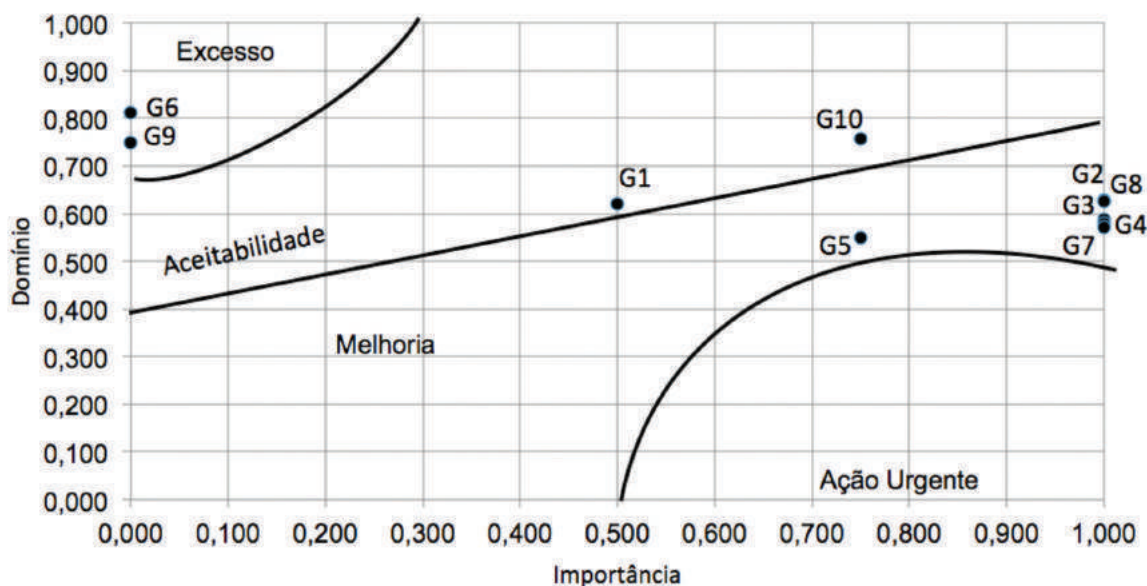
Fonte: Elaboração dos autores.

Este tipo de Gráfico oferece, em primeiro lugar, um detalhamento mais preciso das competências de uma determinada área. Em segundo lugar, demonstra uma clara discordância entre a percepção do servidor e de seu gestor a respeito do desempenho de uma competência. Neste caso, algumas decisões institucionais precisariam ser tomadas. Para a construção do PAC e, por conseguinte, das trilhas, **qual a percepção prioritária a ser adotada: a do servidor, a do gestor ou da média entre ambos?**

Neste caso, como os gestores eram de carreira e já estavam na organização há muito tempo, foi decidido que sua avaliação teria peso 2 na decisão de quais competências deveriam ser desenvolvidas de forma prioritária. Todavia, esta não é uma realidade comum a todos os órgãos públicos. Não é estranho que em determinadas instituições o gestor vem de fora e acaba de chegar. Nessa situação, não recomendamos endereçar o mesmo peso a sua avaliação.

Mais recentemente, adotamos uma nova forma de apresentação de dados de mapeamento de competências para embasar o processo de capacitação, conforme mostrado na Figura 12, onde cada competência é representada dentro da matriz por seu código, uma letra e um número.

FIGURA 12 - Matriz Importância versus Domínio de Competências Gerenciais



Fonte: Elaboração dos autores

Nessa Figura, a letra G representa as competências gerenciais do órgão e foram definidas dez competências gerenciais localizadas em uma matriz, de acordo com o grau de importância e o grau de domínio estabelecido no último mapeamento. Assim, a *competência gerencial G1* aparece no meio da matriz por ter importância mediana e domínio mediano. A matriz foi dividida em quatro áreas: ação urgente, melhoria, aceitabilidade e excesso. Competências que são avaliadas na área de ação urgente devem ter prioridade no PAC, por exemplo. Competências designadas na área de melhoria podem ser contempladas no Plano caso haja recurso suficiente para tanto. Competências na área de aceitabilidade e excesso indicam a não necessidade de capacitação.

Como pode ser observado na Figura 12, quando se leva em consideração todas as avaliações médias, apenas a competência G5 está na área de ação urgente. As competências G6 e G9, por terem tido baixa importância reconhecida pela instituição e terem sido avaliadas com baixa necessidade de capacitação pelos gestores, ficaram na área de excesso. Todas as outras estão na área de melhoria, indicando competências que podem ser trabalhadas futuramente ou integrar parte de programas de desenvolvimento de gestores.

De qualquer forma, empregando o mapeamento de competências do órgão, você ainda vai ter que lidar com uma última grande decisão. **Quantas competências prever no seu plano de capacitação?** Para tomar essa decisão, deve considerar que ela será pautada, tradicionalmente, pelo limite orçamentário estabelecido pela organização.



Atividade

Imagine que você precisa convencer o seu gestor a implantar uma política de capacitação baseada em competências e trilhas. Elabore um texto de três parágrafos no qual você possa convencê-lo a adotar o modelo proposto por você.

UNIDADE TEMÁTICA 3

Desenvolvendo Competências em Trilhas de Aprendizagem

Na unidade anterior, você conheceu que a primeira etapa para construir **trilhas de aprendizagem** é o estabelecimento de seu objetivo. O objetivo, por sua vez, deve ser derivado do resultado do **mapeamento de competências** da instituição que vai, a partir desses dados, eleger quais competências devem ser priorizadas.

Nesta última unidade, você será orientado a desenvolver capacidades para construir trilhas de aprendizagem, de acordo com os objetivos propostos pela organização onde atua ou em outra que tenha atuado ou pretenda atuar. Como já foi ressaltado neste curso, por mais que seja relevante conhecer algumas experiências sobre trilhas, nenhuma das poucas publicações disponíveis sobre o tema descreve com detalhes como construir esse processo. Assim, a partir desse momento da sua formação, vamos ajudá-lo(a) a desenvolver essas competências práticas, atendendo, desse modo, os objetivos desse curso.

Para atender esses objetivos, vamos tomar como base o modelo de construção de trilhas da Universidade Federal do Pará, correlacionando com experiências desenvolvidas por nossa equipe de pesquisa em outros órgãos públicos nacionais. Nesse sentido, serão apresentados a seguir os passos necessários para o desenvolvimento de **trilhas de aprendizagem**.

3.1. Especificando as Opções de Aprendizagem

Com base nas competências definidas na etapa do mapeamento das competências, o primeiro passo será estabelecer quais opções de aprendizagem serão empregadas para

desenvolvê-las. Conforme você já estudou na Unidade anterior, para a implementação do sistema de trilhas no Banco do Brasil, foram propostas diversas modalidades de aprendizagem para promover o desempenho e o crescimento dos funcionários. De um lado foram valorizadas as formas tradicionais de aprendizagem, como os treinamentos presenciais, autoinstrucionais em mídia impressa, televisivos, pela web ou contratados no mercado. A etapa seguinte foi identificar, no ambiente social, outras opções de aprendizagem disponíveis que focassem cada um dos fatores de desempenho, como: estágios, bibliografia, *sites*, filmes, vídeos, peças de teatro, trabalhos comunitários e outros, como mostra o Quadro 3.

O objetivo desse sistema de aprendizagem no Banco foi, segundo destacado por Freitas (2002), democratizar o acesso às informações e incentivar as pessoas a construírem suas próprias trilhas a partir de objetivos definidos e levando em consideração a realidade local e as preferências em termos de estilos de aprendizagem, conforme representado na Figura 13.

FIGURA 13 - Opções de Aprendizagem do Banco do Brasil

<p>Fator Liderança</p> <p><i>Descrição do fator</i> Cataliza esforços individuais e grupais para concretizar os objetivos da organização e da unidade.</p> <p><i>Referências de desempenho por segmento</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Define com a equipe as prioridades de trabalho. • Acompanha o trabalho da equipe e indica necessidades de aperfeiçoamento. <p><i>Opções de Aprendizagem</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Cursos por segmento e níveis funcionais • Publicações Internas • Outras publicações • Filmes • Estágios • Sites • Bibliografia
--

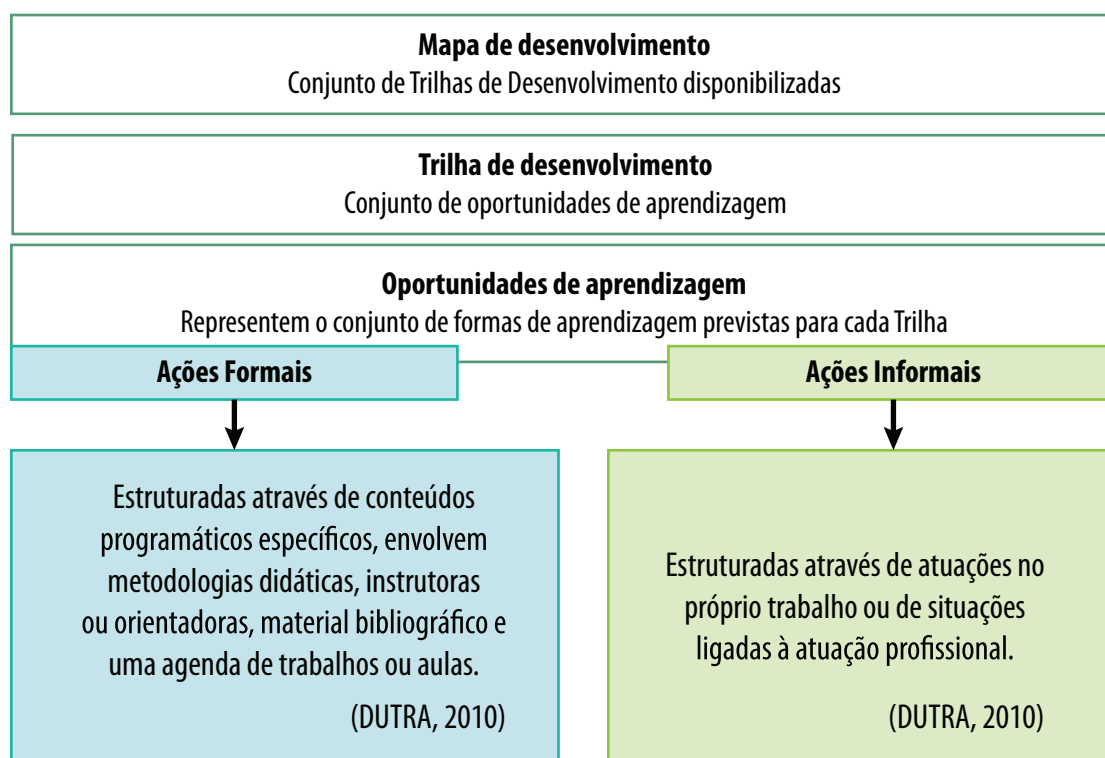
Fonte: Freitas (2002, p.12)

Diante disso, o funcionário, sozinho ou com o auxílio do seu avaliador, pode, a partir da sua avaliação de desempenho, identificar opções de aprendizagem que aperfeiçoem a sua performance profissional, em cada um dos fatores de atuação estabelecidos pelo banco. (FREITAS, 2002) Os resultados da implementação do sistema de trilhas no Banco do Brasil mostraram para a referida autora que o novo modelo de capacitação foi bem

percebido e valorizado pelos funcionários. Desde a sua divulgação na intranet da organização e na internet, ampliou o número de visitas ao portal de desenvolvimento profissional. Além disso, a partir da divulgação do primeiro fascículo a respeito do assunto, houve um aumento no interesse dos funcionários pelo tema, confirmado através de e-mails, mensagens e telefonemas.

Tomando como referência o mapeamento de competências do Estado de Minas Gerais, Gama, Dias e França (2012) também descreveram uma proposta de elaboração de trilhas de aprendizagem para desenvolver as competências dos servidores do Estado. A estrutura proposta para o estabelecimento das trilhas incluiu o mapa de desenvolvimento, a trilha de desenvolvimento e diferentes oportunidades de aprendizagem, formais e informais. O mapa de desenvolvimento foi constituído pelo conjunto de trilhas que foram compostas pelas ações de aprendizagem (ver Figura 14). O ponto norteador para a estruturação do Mapa de Desenvolvimento foi o perfil de competências essenciais (ver Figura 10).

FIGURA 14 - Estrutura do Modelo de Trilhas de Desenvolvimento dos Servidores de Minas Gerais



Fonte: Gama, Dias e França (2012, p.17)

Além das ações educacionais formais, o governo do Estado de Minas também promove a capacitação de seus servidores por ações informais. No *site* da Secretaria de Planejamento do Estado, um banco de artigos, filmes e vídeos está disponível aos servidores (ver

Figura 15). Essas opções, por sua vez, são dispostas de acordo com as competências consideradas como essenciais para seus servidores.

A partir da definição das trilhas, o servidor adquire autonomia para definir quais opções de aprendizagem são mais adequadas para o aprimoramento de suas competências. Diante disso, assume o compromisso com o seu desenvolvimento auto gerenciado, tendo como referência as oportunidades de aprendizagem. (GAMA; DIAS; FRANÇA, 2012).

FIGURA 15 - Opções de Aprendizagem Oferecidas aos Servidores do Estado de Minas Gerais



Fonte: <<http://www.planejamento.mg.gov.br/gestao-governamental/gestao-de-pessoas/politica-de-desenvolvimento-do-servidor/trilhas-de-desenvolvimento/trilhas-de-competencias-essenciais/trilhas-de-competencias-essenciais-fjp/fjp-trabalho-em-equipe?start=10>>

Convergindo com o conceito de Trilhas de Aprendizagem proposto por Freitas (2002), enquanto caminhos distintos, alternativos e flexíveis para o desenvolvimento profissional, Dalmoro (2010) observou em seu estudo a aquisição de conhecimentos por parte dos analistas da empresa por meio de processos formais e informais de capacitação. De acordo com o relato dos entrevistados, a internet é o principal meio de aquisição de conhecimento, seguida de livros e revistas, consulta a colegas de trabalho (da própria área ou de áreas diferentes), demais membros da sua rede de relacionamento (consulta a amigos, colegas de faculdade, antigos chefes e professores) e, por último, curso de atualização (a distância e presencial).

Portanto, observa-se uma convergência entre a proposta original de trilhas de Freitas (2002) e o estudo conduzido por Dalmoro (2010), os quais corroboram com a ideia de que os indivíduos aprendem de maneiras distintas e buscam caminhos individuais e alternativos para a diminuição da sua *lacuna de conhecimentos* (*gap*)

Note que, no exemplo das trilhas elaboradas por Dalmoro (2010) (ver Figura 16), é previsto considerar o conhecimento social já validado na instituição. Assim, os livros e revistas descritos pelos servidores como instrumentos de auxílio para seu desenvolvimento são captados e utilizados na trilha.

FIGURA 16 - Modelo de Trilha de Aprendizagem para o Desenvolvimento de Competências

Competência	Curso	Ação de indução	Classificação e formato
Atuação alinhada ao Mercado	Negócios RBS e Mercado de Mídia	Informação, treinamento e desenvolvimento	Curso online, seguido de fórum de discussão
	Relato de Visita	Desenvolvimento	Palestra presencial
Criatividade	Criatividade e Inovação	Treinamento e Desenvolvimento	Workshop presencial
	Looping	Desenvolvimento	Palestra presencial
Excelência Operacional	Administração do Tempo	Treinamento e Desenvolvimento	Curso online, seguido de fórum de discussão
	CRN (Customer Relationship Management)	Treinamento e Desenvolvimento	Curso presencial
	Desenvolvimento de Instrutores de Treinamento	Treinamento e Desenvolvimento	Workshop presencial

Fonte: Dalmoro (2010, p.85)

Na Universidade Federal do Pará, as opções de aprendizagem foram identificadas por meio de consultas a servidores experientes na casa. Para quem necessita de capacitação na competência “Relacionamento Interpessoal”, eventos como palestras sobre assédio moral, cursos sobre relações interpessoais no trabalho e palestras a respeito de assertividade estão disponíveis ao servidor. Este não tem a obrigatoriedade de participar de todos os eventos e a trilha básica é concluída ao cumprir 60 horas entre as atividades propostas. A trilha avançada, por sua vez, pode ser percorrida com 100 horas de participação nos eventos.

FIGURA 17 - Exemplo de Opções de Aprendizagem Oferecidos nas Trilhas da Universidade Federal do Pará

Curso Comunicação Institucional	Apresentar elementos para a compreensão da comunicação e discutir suas possibilidades e desafios, com o objetivo de apresentar o uso de ferramentas de marketing, publicidade, relações públicas e assessoria de imprensa. Ao final do evento o servidor deverá ser capaz de trabalhar com tradicionais e novas mídias, elaborando diagnósticos e políticas de comunicação nas organizações.	09-18/11/2015 (matutino)	32h
Curso de Comunicação Estratégica e Marketing	Apresentar as etapas do processo de planejamento de estratégias de comunicação para que os participantes consigam: indentificar o público-alvo de seu produto e/ou serviço, obter conhecimento acerca das diversas ferramentas disponíveis no processo de comunicação integrada, avaliar as diferentes ferramentas disponíveis e medir o retorno gerado pela aplicação das diversas ferramentas.	08-12/08/2015 (vespertino)	20h
Palestra Transparência na Administração Pública	Conceituar transparência e destaca a sua importância como instrumento de controle social; destacar a legislação pertinente e os instrumentos de transparência; fornecer elementos de reflexão sobre o papel do cidadão em relação a transparência	10/06/2015 (matutino)	4h
Oficina Social Media	Possibilitar aos participantes o uso de ferramentas de métricas e monitoramento, planejamento Social Media e gestão de conteúdos em diferentes mídias sociais, entre outros.	17-21/08/2015 (matutino)	20h

Fonte: <http://www.progep.ufpa.br/progep/docsCapacit/PAC_2015_2016.pdf>

Em todos os casos descritos acima, a metodologia para identificação de que ações deveriam ser consideradas em uma trilha foi a mesma: **a consulta aos pares**. A sugestão de ações de aprendizagem por parte de servidores mais experientes e com melhor grau de domínio na referida competência tem se mostrado extremamente funcional na confecção de trilhas.

Entretanto, há três situações onde essa metodologia não tem se mostrado eficaz:

1. A primeira situação onde a consulta aos pares não é eficaz para determinar ações educacionais é a **construção de uma trilha para desenvolvimento de competências emergentes**. Competências emergentes serão importantes para a instituição no futuro. Assim, não conseguimos encontrar informantes de confiança para debater algo que ninguém sabe fazer ainda. Podemos exemplificar esta situação com um novo sistema de gestão orçamentária que está sendo implantado na instituição. Em casos como este, não temos à

Benchmarking consiste no processo de busca das melhores práticas numa determinada indústria e que conduzem ao desempenho superior. É visto como um processo positivo e através do qual uma empresa examina como outra realiza uma função específica a fim de melhorar a forma como realiza a mesma ou uma função semelhante. O processo de comparação do desempenho entre dois ou mais sistemas é chamado de benchmarking e as cargas usadas são chamadas de benchmarks.

Fonte: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Benchmarking>>

disposição um servidor mais experiente para nos oferecer diversas opções de aprendizagem, ficamos restritos ao treinamento externo até que a competência para operar o sistema se torne mais madura na nossa instituição;

2. A segunda situação onde consultar informantes não tem se mostrado eficaz para a construção de trilhas é quando a instituição não consegue apresentar um desempenho apropriado em determinada competência. Se a instituição tem uma avaliação muito negativa em “Atendimento ao Público”, por exemplo, não temos *knowhow* para desenvolver trilhas adequadamente. Determinar qual o padrão de atendimento que aspiramos para nossa instituição deve ser o primeiro

passo para a realização de um *benchmarking* em outras instituições;

3. A terceira e última situação em que a consulta a opções de aprendizagem não se mostra eficaz é quando os objetivos educacionais de uma determinada competência não são claros à instituição. Assim, mesmo quando consultamos um servidor que, reconhecidamente, se desempenha muito bem em dada competência, o mesmo não é capaz de nos explicar como ele consegue fazer aquilo.

Vamos imaginar que possuímos na UFPA um servidor que seja capaz de fazer “Execução orçamentária” de forma ideal. Entretanto, quando consultado, ele se mostra incapaz de explicar como desenvolver aquela competência. Considerando as experiências exitosas que discutimos na unidade temática anterior, resta fazer a seguinte pergunta: **como definir quais as experiências de capacitação mais adequadas para se inserir em uma trilha?**

Nos trabalhos de Freitas (2002) e Gama *et al.* (2012), por exemplo, a construção das trilhas se deu pela **análise dos conteúdos dos treinamentos disponibilizados** pela instituição. Mas, mesmo com esses dados, cabe perguntar: **como fazemos para definir que treinamentos são mais adequados para os objetivos da organização ou do setor?**

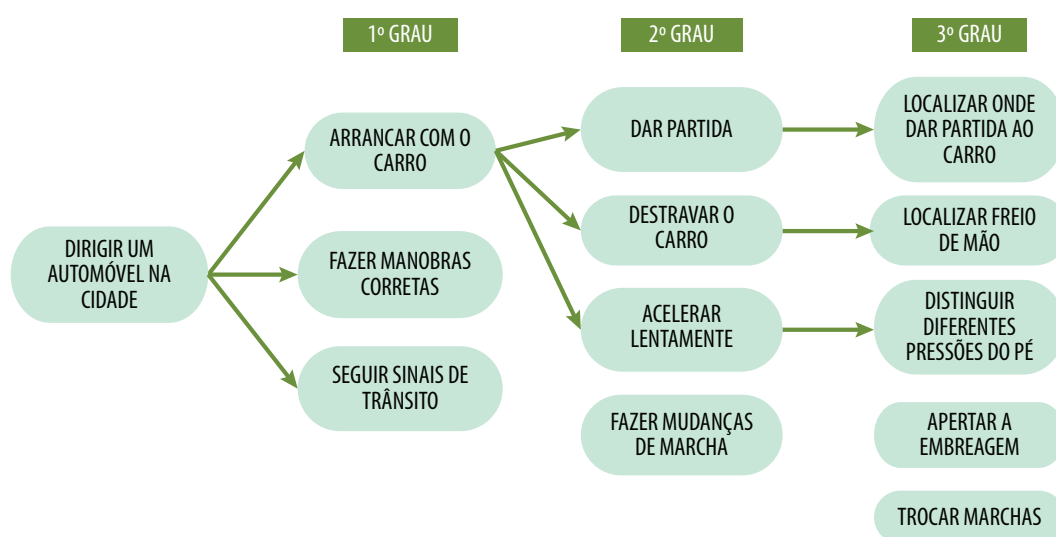
Santos *et al.* (2009, p. 34) estabelece o grande desafio de se estabelecer um planejamento de ensino eficaz com base nas seguintes perguntas:

- **Quais os critérios para delimitar aquilo que é importante, relevante ou significativo a ser aprendido?**
- **Como identificar o que é importante na formação de um determinado profissional?**

O autor apresenta como possível resposta para suas questões que delimitar os objetivos de ensino em um processo de formação ou capacitação de alguém deveria ser, efetivamente, o ‘ponto inicial’.

De acordo com Santos *et al.* (2009), cada competência geral ou final a ser desenvolvida ou aperfeiçoada é composta por comportamentos ou ações intermediárias (pré-requisitos). Será através da aprendizagem desses comportamentos intermediários que ocorrerá, segundo os autores, a aprendizagem do comportamento composto por eles, ou seja, a competência geral ou final. O processo de identificação desses comportamentos intermediários é definido como “decomposição”.

FIGURA 18 - Exemplo de Decomposição Comportamental para Estabelecimento de Objetivos de Ensino



Fonte: Santos *et al.* (2009, p. 141)

O primeiro passo para o processo de decomposição está relacionado à identificação de quais unidades mais simples de comportamento deverão ser aprendidas para que o comportamento alvo, a competência final, seja alcançada. Cada classe de comportamentos poderá ser decomposta em um número grande de unidades mais simples de comportamento e cada uma dessas também será considerada uma classe de comportamentos menos abrangente do que a competência final. A identificação e explicitação dessas unidades mais simples de comportamento estão diretamente relacionadas ao trabalho de “decomposição” da competência geral ou final (SANTOS *et al.*, 2009).

Segundo Botomé (1996 apud SANTOS *et al.*, 2009), competências gerais, como a do exemplo acima, “dirigir um automóvel na cidade”, abrangem classes de comportamentos menos abrangentes definidas como competências específicas, constituintes dessa competência geral, como, por exemplo, “arrancar com o carro”. A aquisição de cada uma das competências específicas facilitará o desenvolvimento da competência final.

Como veremos na disciplina Avaliação de Desempenho por Competências, esses comportamentos intermediários serão muito úteis também para avaliar o desempenho de nosso servidor. Justamente por conta dessa integração entre avaliação de desempenho e capacitação, metodologias de decomposição comportamental serão melhor debatidas e exercitadas na referida disciplina.

De qualquer forma, para definirmos que opções de aprendizagem são válidas para cada trilha, é importante que você saiba que devemos definir que comportamentos intermediários devem ser apresentados pelos alunos/servidores após sua participação na atividade. Assim, é difícil imaginar, sem uma decomposição, o motivo das escolhas da trilha de atendimento ao público descrito no Quadro 5.

QUADRO 5 - Opções de Aprendizagem para a Trilha de Atendimento ao Público

Competência	Opção de aprendizagem
<p>Atendimento ao Público: Capacidade de identificar as demandas do cidadão, respondendo-as com cortesia e clareza de acordo com os objetivos da Instituição¹</p> <p><small>1 Competência Organizacional da UFBA</small></p>	<p>Cursos Presenciais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atendimento ao Cidadão - Ética e Serviço Público <p>Cursos a distância:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formação Inicial na Carreira Pública - Relações Humanas no Trabalho <p>Filmes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Conduzindo Miss Daisy</i> (Warner Bros, 1989) - <i>Erin Brockovich</i> (Universal Pictures e Columbia Pictures, 2000) <p>Livros:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ALMEIDA, Sérgio. <i>Cliente, eu não vivo sem você</i>, 9 ed. Salvador: Casa da Qualidade, 1995 - CHUNG, Tom. <i>A qualidade começa em mim: manual neurolinguístico de liderança e comunicação</i>. São Paulo: Novo Século, 2002. <p>Vídeos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Excedendo as Expectativas!</i> São Paulo: Siamar Duração: 15min - <i>Disney World: Em Busca da Excelência</i>. São Paulo: Siamar Duração: 15min

Fonte: Elaboração dos autores.

As opções de aprendizagem definidas para a competência “Atendimento ao Público” só foram possíveis de serem desenvolvidas, no caso da UFPA, com a decomposição da competência (ver Figura 19).

FIGURA 19 - Opções de Aprendizagem para Trilhas de Aprendizagem Decorrente da Decomposição Comportamental

Competência	1º Grau	2º Grau	Opções de aprendizagem
Atendimento ao Público Externo	Comunicar-se de forma clara	Estabelecer contato visual e sorrir	Livro: Almeida, (1995)
	Ser cortês	Ser empático	Filme: “Conduzindo Miss Daisy”
	Identificar a demanda apresentada	Solicitar que se sente	Livro: Almeida, 1995
	Responder a demanda	Se apresentar	Vídeo: Excedendo as expectativas

Fonte: Elaboração dos autores.

Como você pode observar, no exemplo da Figura 19, o comportamento mais complexo “Atendimento ao Público” foi decomposto em comportamentos menores, mais simples. Com a relação estabelecida desses comportamentos mais simples, ficou mais plausível pensar em opções de aprendizagem para compor a trilha.

Os quadros em branco exemplificam como isto é feito. Para definirmos opções de aprendizagem para a competência “Atendimento ao Público”, precisamos, antes de tudo, analisar sua definição. A competência citada acima é definida como a capacidade de identificar as demandas do cidadão, respondendo-as com cortesia e clareza de acordo com os objetivos da instituição.

Assim, podemos decompor a competência em quatro grandes partes, de acordo com o demonstrado pelo primeiro grau de decomposição na competência demonstrada na Figura 19. Podemos decompor cada comportamento intermediário de primeiro grau em vários comportamentos de segundo grau. Assim, no exemplo, “ser cortês para a instituição” é definido por quatro comportamentos de segundo grau. Um destes comportamentos é “ser empático”.

Nesse exemplo, quando chegamos a este nível de análise, já somos capazes de identificar opções de aprendizagem para alcançar este fim. A analista em recursos pedagógicos do centro de capacitação se lembrou do filme *Conduzindo Miss Daisy* como ferramenta para desenvolver a empatia. Neste caso, ela se lembrou de várias situações onde o protagonista teve que se colocar no lugar de sua cliente para compreendê-la. O filme deve ser visto por toda a equipe pedagógica para haver consenso a respeito das cenas que trabalham os comportamentos alvo. Esse consenso é essencial para o sucesso da escolha das opções de aprendizagem, pois minimiza a subjetividade do processo de escolha.

O mesmo foi feito com as demais opções de ensino, com exceção dos cursos. Os vídeos, livros, filmes, artigos e demais opções não tradicionais de desenvolvimento são avaliados por dois ou mais atores. Esses atores, possivelmente analistas pedagógicos responsáveis pelo desenvolvimento das trilhas, devem chegar a um consenso a respeito da validade do material analisado.

Em seguida, os trechos de cada opção de aprendizagem que trabalham diretamente os comportamentos alvo devem ser extraídos e formalizados. Assim, aquela cena do filme, aquele trecho do vídeo ou determinadas páginas do artigo devem ser separados. Indicações bibliográficas, *sites* na internet, vídeos, filmes, peças de teatro, trabalhos comunitários e outros exemplos de opções de aprendizagem devem ser igualmente analisados.

Com os trechos identificados, os exercícios devem ser preparados para avaliar se o comportamento alvo passa a ser apresentado depois que o servidor tem contato com o material.

A definição das opções de aprendizagem constitui mais de 70% do trabalho de construção de uma trilha. Entretanto, o trabalho ainda não acabou. Veremos a seguir mais duas fases necessárias para a consecução de trilhas.

3.2 Especificando os Recursos Necessários

A definição dos recursos necessários para cada opção de aprendizagem é a próxima fase da construção de trilhas. Esta fase é simples, mas merece alguns cuidados, principalmente no quesito de viabilidade. Assim, ao prever em sua trilha um filme, é importante que os direitos de seu uso sejam respeitados. Soluções como Netflix e outros canais de *stream*, exemplificam ferramentas baratas e com muito conteúdo para este fim.

Ao prever livros em sua trilha, é importante verificar com a biblioteca da instituição se o mesmo está em seu acervo ou se pode ser adquirido. Da mesma forma, alguns artigos podem não ser de fácil acesso ao seu servidor. Assim, recomendamos o emprego de

artigos que estejam na plataforma Capes ou em outras plataformas que possam ser acessadas fácil e livremente.

O uso de vídeos prevê acesso a canais como *YouTube*. Por mais simples que pareça a tarefa, é importante avaliar a qualidade da internet na localidade na qual o aprendiz está lotado. Muitos *campi* da UFPA, por exemplo, ainda não contam com uma internet de qualidade suficiente para realizar *download* de vídeos.

Os cursos devem prever salas adequadas na localidade em que as atividades são previstas. Mais do que isso, quanto mais cedo prever a oferta dessa modalidade de aprendizagem, mais barato para a instituição ela se torna.

Na UFPA, por exemplo, temos usado com muito sucesso os facilitadores internos. Tais facilitadores são servidores da casa com grau de domínio máximo em uma determinada competência e que são preparados pelo centro de capacitação da universidade para serem mais didáticos. Desta forma, não só reconhecemos institucionalmente seu desempenho diferenciado como também garantimos a gratificação de curso e concurso para este servidor.

Por fim, é importante ressaltar que uma ação de capacitação por competências prevê que a aprendizagem só ocorre quando o servidor é capaz de apresentar aquele comportamento que a instituição espera. Assim, o processo de certificação dessas ações se dá exclusivamente por avaliações.

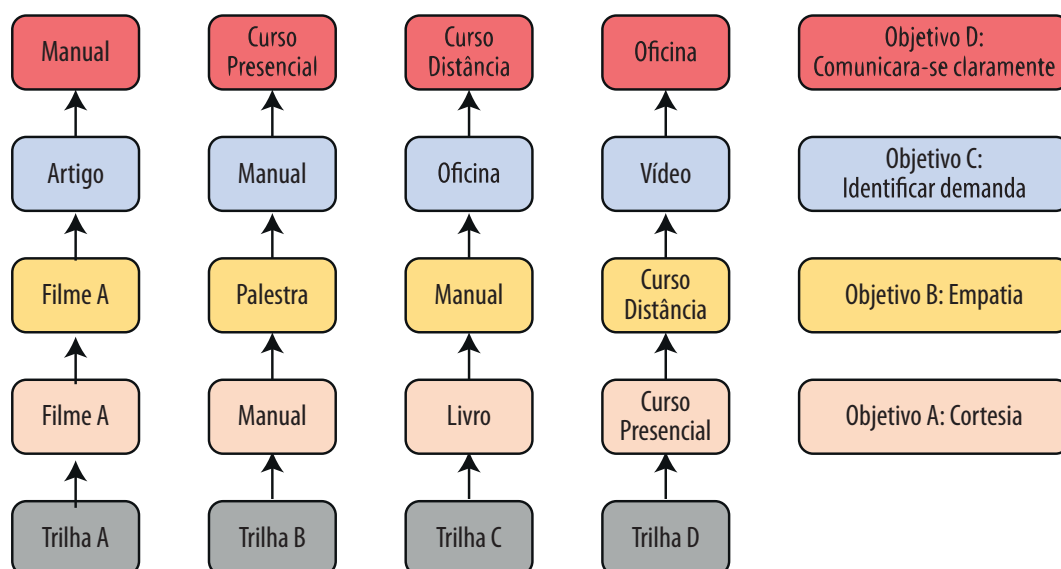
Algumas dessas avaliações podem ser feitas de forma escrita. Outras são somente possíveis quando preparamos um ambiente simulado para avaliarmos se o servidor é capaz de apresentar determinado desempenho.

Falaremos melhor a respeito mais à frente quando discutirmos avaliação de trilhas, mas é importante você saber que as condições para sua realização já devem estar previstas neste momento.

3.3 Distribuindo as Opções de Aprendizagem pela Trilha

Com todos os objetos de aprendizagem devidamente levantados, estamos prontos para distribuí-los em nossas trilhas de aprendizagem. Neste momento, é importante que agrupemos todas as opções por objetivos instrucionais, conforme demonstrado pela Figura 20, que revela que somos capazes de observar que, por mais que as trilhas A, B, C e D pareçam muito diferentes, são ligadas pelos mesmos objetivos instrucionais.

FIGURA 20 - Trilha de Aprendizagem por Objetivo Instrucional



Fonte: Elaboração dos autores.

A distribuição das opções de aprendizagem pode ser realizada utilizando diferentes critérios. Em nossa experiência, carga-horária e modalidade de aprendizagem são os principais. De qualquer forma, é muito interessante que a distribuição seja feita pelos objetivos instrucionais, conforme mostra a Figura 20. Este cuidado garante que, quando os servidores forem navegar pelas trilhas, a instituição tenha mais condições de orientar este processo.

3.4 Especificando o Cronograma de Navegação

O cronograma de navegação estabelece o período que aquele passo na trilha estará à disposição do servidor. O primeiro passo para definir o cronograma é estabelecer qual é o período em que toda a trilha deve ser traçada. Assim, vamos imaginar que uma trilha para o desenvolvimento de uma competência deve ser toda percorrida no período de um ano. A partir desta decisão, o prazo para execução de cada passo pode ser definido.

Passos que envolvam vídeos, leituras de livros, artigos, filmes e cursos a distância podem ter cronogramas mais alargados. É desejável que o servidor tenha a maior flexibilidade possível em suas escolhas. Um curso a distância que esteja disponível por um período de dois meses, por exemplo, garante que ele consiga fazer as suas escolhas sem que uma opção de aprendizagem inviabilize a outra.

Por outro lado, se definirmos que a leitura de um livro e um curso presencial têm o mesmo período para serem cursados, estamos eliminando possibilidades de escolha do servidor. É importante lembrar que a flexibilidade da trilha é justamente o que a faz tão interessante.

Tradicionalmente, as opções de aprendizagem que possuem um cronograma mais definido em uma trilha são as ações presenciais. Palestras, congressos, cursos presenciais e oficinas se encaixam nesta modalidade. Por mais que seja esperado que todas essas ações tenham data definida para começar e acabar mais curta, é importante que a escolha de datas seja feita com cuidado. Meses onde os servidores tradicionalmente estão de férias, por exemplo, devem ser evitados.

Mais uma vez, empregar facilitadores internos nesses casos possui vantagens quanto a cronograma e custos. Além de não haver a necessidade de arcar com custos de diárias e passagens, licitação e cotação de preços no mercado, o servidor possui uma agenda mais flexível que qualquer outra pessoa ou instituição que seja contratada para este fim.

3.5 Especificando a Navegação

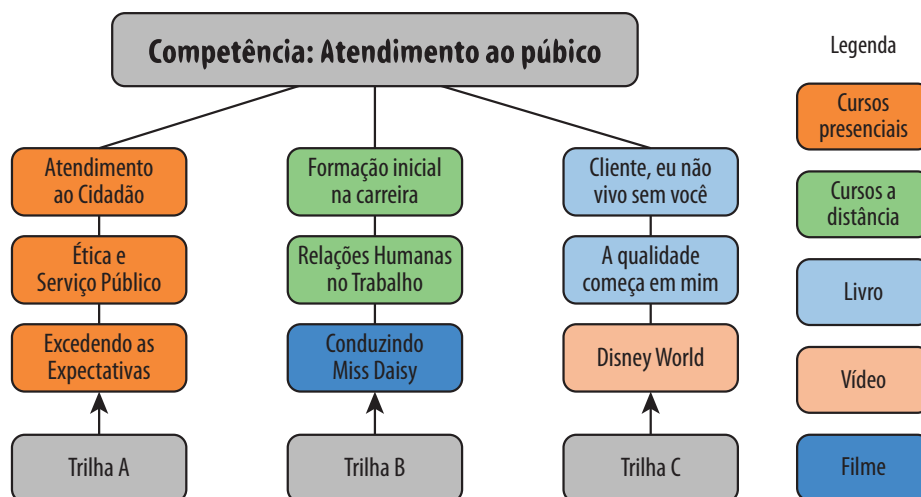
O termo navegação, proposto por Le Boterf (1996), designa o ato de escolher, entre as opções de aprendizagem disponíveis numa trilha, aquelas que melhor respondem as suas expectativas e as necessidades da instituição.

Esta escolha é feita pelo servidor, mas com contínuas orientações por parte da instituição. Suponhamos, por exemplo, que um servidor seja tão essencial ao seu setor que não consegue participar de nenhum curso presencial. Cabe à instituição sugerir, neste caso, oferecer possibilidades de trilhas que possam ser percorridas a distância.

Para entender este exercício de navegação, vamos empregar como exemplo a Figura 21, que exemplifica uma trilha simples composta por três possibilidades. A primeira delas, a Trilha A, é composta por dois cursos presenciais de 20 horas e um vídeo de 15 minutos. A Trilha B é composta por dois cursos a distância e um vídeo. E a terceira, a Trilha C, é composta por dois livros e um vídeo.

No caso do nosso servidor que não pode ser liberado do trabalho para participar de cursos presenciais, ele poderia optar por trilhas mais autônomas como a Trilha B ou C. Entretanto, essa escolha também deve ser baseada em questões individuais. Um elemento que deve ser considerado nessa decisão, por exemplo, é a intimidade que o servidor possui com ferramentas computacionais. Se esse servidor tem dificuldades em operar um computador, a trilha C seria mais recomendada para ele.

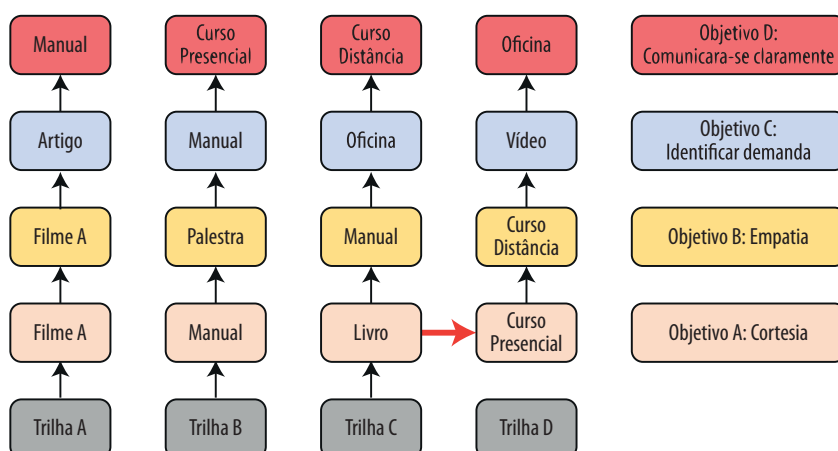
FIGURA 21 - Exemplo de Trilha de Aprendizagem com Diferentes Opções de Aprendizagem



Fonte: Elaboração dos autores.

Não raramente, a escolha pela trilha mais adequada é feita por experimentação. O servidor inicia sua navegação, por exemplo, pela Trilha C, mas descobre que não está conseguindo ler os livros, seja por falta de hábito, seja por falta de disciplina. Nesse momento, ele pode optar pela migração para a Trilha A que possui datas marcadas e não pode ser postergada. Entretanto, é importante notar que essa migração só pode ser conduzida se a distribuição das opções de aprendizagem se der por objetivos instrucionais, conforme demonstrado na Figura 22, que revela que somos capazes de observar que nosso servidor começou sua navegação pela Trilha C. Entretanto, já tendo iniciado a trilha, ele decidiu fazer a migração para a Trilha D. Essa navegação é possível quando a Trilha é montada pelos objetivos instrucionais.

FIGURA 22 - Exemplo de Navegação e Mudança de Trilhas



Fonte: Elaboração dos autores.

3.6 Avaliando a Capacitação

De acordo com Gonçalves e Mourão (2011), as ações de Treinamento e Desenvolvimento (T&D) precisam ser constantemente avaliadas a fim de verificar se os resultados propostos foram alcançados e se as modalidades de aprendizagem escolhidas foram adequadas. Pode-se considerar que a etapa de avaliação de treinamento é o fim de um ciclo e o início de outro.

Tão importante quanto as demais fases do processo de treinamento, a avaliação possibilita que os seus resultados apontem erros e acertos que possam ter ocorrido durante as ações de capacitação garantindo, com isso, o aperfeiçoamento constante do sistema de aprendizagem. (BORGES-ANDRADE, 2002; GONÇALVES; MOURÃO, 2011).

Para avaliar a aquisição de uma competência após a realização das distintas modalidades de treinamentos, diferentes instrumentos podem ser empregados. O primeiro deles é a previsão de provas que atestem ou certifiquem que nosso servidor apresenta um determinado comportamento após a realização da Trilha. Assim, um processo de certificação para uma trilha que tinha como objetivo desenvolver a competência “Realizar cálculos em Planilha de Excel” pode prever uma avaliação final que possibilite o servidor demonstrar sua capacidade.

Vejamos no exemplo apresentado abaixo como foi feito o processo de certificação da competência “Elaborar Documentos Oficiais”.

O senhor Luís Carlos Jurema Júnior, Coordenador da Coordenação de Planejamento, Gestão e Avaliação (CPGA) do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), pediu que você elaborasse um documento de número 12, com a data de 08 de abril de 2014, destinada para o senhor Alemar Dias Rodrigues Junior, prefeito da UFPA, com a finalidade de solicitar que sejam realizadas reformas no prédio para consertar o telhado e a pintura interna das salas do bloco C. Você terá 50 minutos para elaborar esse documento e utilize a página seguinte para redigir o referido documento nesse computador. Depois de concluída essa atividade, salve esse documento na área de trabalho com o seu primeiro e último nome.

Nesse processo de certificação, o servidor não tinha acesso ao corretor ortográfico do computador, nem à internet. Assim, a instituição é capaz de avaliar se a ação de capacitação teve sucesso em desenvolver essa competência.

Outra modalidade possível é realizar uma avaliação por múltiplas fontes, conhecida como avaliação 360°. De acordo com Brandão e colaboradores (2008), Remedio e Engelman

(2009), Santos e Vieira (2009) e Bayot (2011), esse modelo de avaliação fornece o maior número de informações e dados mais fidedignos por permitir que o servidor se autoavalie e seja avaliado por outros atores organizacionais.

Nessa avaliação, pode ser solicitado ao participante que avalie, considerando um quadro de 10 ocorrências da competência geral, quantas vezes a competência listada foi realizada pelo servidor, da maneira descrita pelo indicador. Por exemplo, considerando a competência “**Atender o público, com experiência prática para que o usuário seja bem orientado**”, será investigado junto ao participante, de cada 10 vezes que o servidor realiza essa competência, quantas vezes realizou a atividade de acordo com os seguintes indicadores de desempenho:

- a. Atender ao público fornecendo todas as informações solicitadas;
- b. Atender ao público com educação e cortesia.

Neste caso, a avaliação de cada um dos indicadores gerará um valor entre 0 e 10. A Figura 23 destaca alguns exemplos.

FIGURA 23 - Exemplo de Avaliação por Múltiplas Fontes

INSTRUÇÕES										
1 - Leia atentamente cada indicador de desempenho e avlie a sua frequência considerando um quadro de 10 ocorrências de cada competência.										
2 - registre nas colunas a frequência de cada indicador de desmpenho que, na sua opinião, mais fielmente traduza o desempenho do servidor, após análise criteriosa e imparcial .										
EXEMPLO										
Considerando um quadro de 10 ocorrências geral “Atender ao público pessoalmente”, avalie quantas vezes o servidor em questão realiza esta competência de acordo com o indicador “Atender ao público pessoalmente”, quantas vezes o mesmo realiza isto “Com educação e cortesia?”										
Se de 10 vezes que o servidore realizou a competência “Atender ao público pessoalmente” por 7 vezes, então, marque na tabela abaixo a coluna referente ao número 07.										
<u>Competência Geral:</u> “Atender ao público pessoalmente”										
<u>Indicador 1:</u> “Atender ao público pessoalmente com educação e cortesia?”										

Fonte: Elaboração dos autores.

A avaliação por múltiplas fontes é muito mais interessante para mensurar o quanto a aprendizagem se generalizou para o ambiente de trabalho ao qual o servidor está integrado. Além disso, ela traz *feedbacks* a respeito da eficácia das ações de capacitação, de acordo com a percepção de diferentes atores.



Atividade

Para exercitar os conteúdos desta última unidade temática, sugerimos que você tome hipoteticamente como base que uma das competências avaliadas no último mapeamento de competências feito na organização que você atua ou tenha atuado refletiu baixo grau de domínio em “Planejamento Organizacional”.

Com base nessa informação, monte duas trilhas de aprendizagem para este fim (Trilha A e Trilha B). Respeite os passos descritos nesta unidade e lembre que cada Trilha deve ter até quatro passos e abordar diferentes perfis institucionais (uma predominantemente presencial e outra predominantemente a distância). Recordar, ainda, que cada Objeto de Aprendizagem deve ser especificado e sua escolha deve ser justificada.

Bom estudo!

REFERÊNCIAS

BASTOS, A. V. B. O suporte oferecido pela pesquisa na área de treinamento. *Revista de Administração*, v. 26, n. 4, p. 87-102, 1991.

BAYOT, P. C. P. Avaliação por Competência no Mundo Globalizado. In: *Congresso Nacional de Excelência em Gestão*, 5, 2011, Rio de Janeiro, *Anais...* Rio de Janeiro: [s.n.], 2011.

BORGES-ANDRADE, J. E. Desenvolvimento de medidas em avaliação de treinamento. *Estudos de Psicologia*, v. 7, Número Especial, p. 31-43, 2002.

BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. da S.; MOURÃO, L. *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRANDÃO, H. P. *et al.* Gestão de Desempenho por Competências: integrando a gestão por competências, o *balanced scorecard* e a avaliação 360 graus. *Revista de Administração Pública*, v. 42, n. 5, p. 875-898, 2008.

DALMORO, M. *Proposta de programa de desenvolvimento para analistas de gestão e finanças do grupo RBS*. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação. 2010. Recuperado da base de dados <www.lume.ufrgs.br/>.

EL-KOUBA, A. *et al.* Programas de Desenvolvimento Comportamental: influencias sobre os objetivos estratégicos. *Revista de Administração Eletrônica*, v. 49, n. 3, p. 295-308, 2009.

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

FREITAS, I. A.; BRANDÃO, H. P. Trilhas de aprendizagem como estratégia para o desenvolvimento de competências. In: *Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração*, 29., 2005, Brasília. *Anais...*Brasília: ENANPAD, 2005.

FREITAS, W. R. S.; JABBOUR, C. J. C. Rumo à Gestão Estratégica de Recursos Humanos? Estudo de Caso em uma Organização Pública Paulista. *Revista de Ciências da Administração*, v. 12, n. 26, p. 163-188, 2010.

GAMA, M. A. A.; DIAS, M. A. M. J.; FRANÇA, M. I. R. Trilhas de Desenvolvimento de competências: uma proposta de alinhamento entre a gestão do desempenho e a gestão do desenvolvimento dos servidores do Governo de Minas. In: *Congresso CONSAD de Gestão Pública*, 5., 2012, Brasília. *Anais...* Brasília: [s.n], 2012.

GONÇALVES, A.; MOURÃO, L. A expectativa em relação ao treinamento influencia o impacto das ações de capacitação? *Revista de Administração Pública*, v. 45, p. 2, 483-51, 2011.

LE BOTERF, G. *De la compétence à la navigation professionnelle*, Ed. d'Organisation, 1997.

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

MARCONI, N. Políticas Integradas de Recursos Humanos para o setor Público. *Biblioteca virtual top sobre gestión pública*. 2003. Disponível em: <<http://www.top.org.ar/Publicac.aspx>>. Acesso em: 25 fev. 2013.

MAGALHÃES, E. M. *et al.* A política de treinamento dos servidores técnico-administrativos da Universidade Federal de Viçosa (UFV) na percepção dos treinados e dos dirigentes da instituição. *Revista de Administração Pública*, v. 44, n. 1, p. 55-86, 2010.

MENEGASSO, M. E.; SALM, J. F. A educação continuada e (a) capacitação gerencial: discussão de uma experiência. *Revista de Ciências da Administração*, v. 3, n. 5, 2001. Disponível em: <<http://www.top.org.ar/Publicac.aspx>>. Acesso em: 3 abr. 2013.

PEREIRA, M. F.; MARQUES, S. M. A importância da qualificação e capacitação continuada dos funcionários. O caso da Universidade Federal de Juiz de Fora. In: *ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD*, 28., 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: ENANPAD, 2004.

PINTO, K. A.; MELO, C. M. M. A prática da enfermeira em auditoria em saúde. *Rev. esc. enferm. USP* [online]. São Paulo, v. 44, n. 3, p. 671-678, 2010. <http://www.redalyc.org/pdf/3610/361033305017.pdf>

REMEDI, C. C.; ENGELMAN, S. . O Impacto da Avaliação de Desempenho com Foco em Competências em uma Empresa Pública. In: *VI CONVIBRA - Congresso Virtual Brasileiro*, 2009. VI CONVIBRA

- CONGRESSO VIRTUAL BRASILEIRO DE ADMINISTRAÇÃO. Disponível em: <<http://www.convibra.com.br/2009.asp?ev=23>>. Acesso em: 18 nov. 2011.

RUAS, R. L. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, R. L.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. (Orgs.). *Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Bookman, 2005. p. 2-25.

SANTOS, G. C. V. *et al.* “Habilidades” e “competências” a desenvolver na capacitação de psicólogos: uma contribuição da análise do comportamento para o exame das diretrizes curriculares. *Interação em Psicologia*, v. 13, n. 1, p. 131-145, 2009.

SANTOS, H. R.; VIEIRA, F. O. O papel da avaliação de desempenho na administração pública: o caso da secretaria municipal de planejamento e gestão de uma prefeitura fluminense. *Simpósio em Excelência em Gestão e Tecnologia*. 2009. Disponível em: <<http://www.aedb.br/seget/artigos2009.php?pag=72>>. Acesso em: 25 nov. 2011.



Universidade Federal da Bahia

Gestão de Capacitação por Competências

A disciplina Gestão de Capacitação por Competências tem o objetivo de apresentar o conceito de trilhas de aprendizagem e apresentar possíveis métodos para sua construção e aplicação em organizações públicas.

- Unidade Temática 1: uma aproximação aos conceitos de aprendizagem, treinamento e desenvolvimento.
- Unidade Temática 2: definindo o conceito de trilhas de aprendizagem.
- Unidade Temática 3: desenvolvendo as competências em trilhas de aprendizagem.



PROGRAD
PRO-REITORIA DE GRADUAÇÃO



Escola de Administração
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

