

KELIANE DE OLIVEIRA CAVALCANTE

**AS IMPLICAÇÕES DA CAPACITAÇÃO DE GESTORES TÉCNICO-
ADMINISTRATIVOS DE UMA IFES SOBRE AS SUAS CRENÇAS DE
AUTOEFICÁCIA NO CONTEXTO DA AÇÃO PROFISSIONAL**

Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Programa de Pós-Graduação em Administração
Mestrado em Administração

João Pessoa – PB

2011



KELIANE DE OLIVEIRA CAVALCANTE

**AS IMPLICAÇÕES DA CAPACITAÇÃO DE GESTORES TÉCNICO-
ADMINISTRATIVOS DE UMA IFES SOBRE AS SUAS CRENÇAS DE
AUTOEFICÁCIA NO CONTEXTO DA AÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba, área de concentração Gestão Organizacional, linha de pesquisa Organizações e Recursos Humanos, como requisito à obtenção do título de mestre em Administração.

Orientador: Anielson Barbosa da Silva, Dr.

João Pessoa – PB

2011

C376i Cavalcante, Keliane de Oliveira.

As implicações da capacitação de gestores técnico-administrativos de uma IFES sobre as suas crenças de autoeficácia no contexto da ação profissional / Keliane de Oliveira Cavalcante.-- João Pessoa, 2011.

155f. : il.

Orientador: Anielson Barbosa da Silva
Dissertação (Mestrado) – UFPB/PPGA

1. Gestão Organizacional. 2. IFES - competência. 3. IFES-capacitação – gestores. 4. Competências comportamentais.

UFPB/BC

CDU: 334:658(043)

KELIANE DE OLIVEIRA CAVALCANTE

**AS IMPLICAÇÕES DA CAPACITAÇÃO DE GESTORES TÉCNICO-
ADMINISTRATIVOS DE UMA IFES SOBRE AS SUAS CRENÇAS DE
AUTOEFICÁCIA NO CONTEXTO DA AÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba, área de concentração Gestão Organizacional, linha de pesquisa Organizações e Recursos Humanos, como requisito à obtenção do título de mestre em Administração.

Dissertação aprovada em: ____/____/____.

Banca Examinadora

Anielson Barbosa da Silva, Prof. Dr.
Orientador

Márcia da Silva Costa, Prof^a. Dr^a.
Examinadora Interna

Paulo César Zambroni de Souza, Prof. Dr.
Examinador Externo

Dedico este trabalho a todos que me encorajaram e me apoiaram nessa etapa desafiadora, em especial, à minha fada madrinha – por ter me esperado até o momento do seu encantamento final – aos meus pais e à minha irmã, os quais, mesmo diante das dificuldades surgidas nesse período, foram generosos e compreenderam a minha ausência.

AGRADECIMENTOS

Nunca tinha parado para pensar sobre o “Tempo *Kairos*”, até iniciar esse mestrado. Hoje, acredito que vivi cinco anos em menos de dois, tamanha a grandeza e intensidade dessa experiência. Assim, nada mais justo, do que agradecer àqueles que foram muito importantes nesse processo de crescimento.

À **Deus**, fonte inesgotável de bênçãos, por estar sempre guiando meus passos, iluminando a minha vida com sua infinita sabedoria e me dando forças para ir adiante.

À **D. Gizelda** (*in incantamentum*¹) – avó, mãe, fada madrinha, amiga, cúmplice, cupido, financiadora – por seu jeito único e amor incondicional. Não há palavras que definam o seu papel em minha vida.

Aos meus **pais**, pelo amor, dedicação, lições, enfim, por serem o meu porto seguro. Agradeço por terem me orientado e me mostrado como é a vida. A lição “a gente cria os filhos para o mundo” foi fundamental ao meu crescimento. **Mãe**, obrigada pela criação exemplar, você foi minha educadora particular. **Pai**, obrigada por me ensinar o que é superação. Tudo o que eu sou, devo a vocês!

À minha **irmã** – a criativa da casa – pelo amor e alegria contagiantes, pela amizade e apoio, e mais ainda, pelas diferenças, que nos tornaram as pessoas autênticas que somos. Obrigada por ser minha filha, minha mãe e minha cúmplice!

A minha **família paraibana**, em especial, às tias: **Ildete** e **Neide**; e aos primos: **Tarcísio Júnior, Clarisse, Maráisa e Ellana**, pela acolhida calorosa e pelo companheirismo nos momentos difíceis e prazerosos nesses quase dois anos.

Ao **Prof. Anielson Barbosa da Silva**, muito mais que um orientador, um amigo e conselheiro, um verdadeiro agente persuasivo da minha autoeficácia, a quem eu agradeço pela amizade, troca de experiências, ensinamentos, confiança e tranquilidade transmitidos. Seu apoio e encorajamento me ajudaram a entender e aproveitar ao máximo essa fase. Não é a toa que seus orientandos te chamam de pai, Pai!

À **Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA**, por meio do seu Magnífico Reitor, **Josivan Barbosa Menezes Feitoza**, pelo apoio concedido e confiança no resultado dessa ação, diante do fortalecimento do corpo técnico-administrativo institucional.

¹ Em substituição ao *In Memoriam*, por concordar com Guimarães Rosa e o seu entendimento de que “As pessoas não morrem, elas ficam encantadas”. (ROSA, GUIMARÃES. *Grande Sertão: Veredas*, São Paulo, 1984).

À **Alvanete Ferreira Pereira**, Pró-Reitora de Recursos Humanos da UFERSA, que é para mim, muito mais que uma Chefe, é um exemplo de ser humano! Seu perfil de liderança criou uma marca de gestão na PRORH. Obrigada por ter me servido de modelo. Agradeço ainda pelo incentivo, pelos ensinamentos práticos e pela compreensão.

Aos **colegas do mestrado (Turma 035)**, pelo companheirismo, troca de experiências e momentos de descontração, em especial, a **Rebeca, Paula, Thales e Junielliny**, com quem pude estabelecer laços profundos de amizade e dividir momentos singulares. Assim como esse título, vocês são um grande presente para mim!

Ao **PPGA/UFPB**, pelos ensinamentos proporcionados por seu **corpo docente**, que ampliaram a minha visão de mundo. Pela disponibilidade da **Coordenação**, quanto à resolução de questões práticas, em especial à **Helena Ferreira Cavalcanti**, membro técnico-administrativo do PPGA, pela presteza e cordialidade nos atendimentos, representando uma servidora-exemplo no serviço público.

Aos **membros da banca**, os professores **Márcia da Silva Costa** e **Paulo César Zambroni de Souza** pelas valiosas contribuições feitas nas defesas de qualificação e de dissertação.

Aos **gestores da UFRN**, por meio da Pró-Reitora Adjunta de Recursos Humanos, **Ângela Lobo Costa**, pela receptividade, disponibilidade e cooperação.

À **Willione Pinheiro Alves**, pelas horas de conversas, momentos de descontração e estímulos à reflexão. Nossa amizade me rendeu um grande aprendizado.

À Prof^a. **Yákara Vasconcelos**, pela orientação, incentivo e amizade. Você é um exemplo de força de vontade e obstinação.

Ao meu tio, **José Raimundo da Silva**, pela disponibilidade e apoio, demonstrados em diversos momentos.

À **Robson Lima de Oliveira**, pelo incentivo e torcida contagiante.

Enfim, a todos aqueles que me ajudaram de alguma forma nessa jornada, o meu **muito obrigada!**

“Valeu à pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.”

Fernando Pessoa

RESUMO

CAVALCANTE, Keliane de Oliveira. **As implicações da capacitação de gestores técnico-administrativos de uma IFES sobre as suas crenças de autoeficácia no contexto da ação profissional.** 155 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, UFPB, João Pessoa – PB, 2011.

O objetivo deste estudo é analisar as implicações da capacitação de gestores técnico-administrativos da UFRN sobre as suas crenças de autoeficácia no contexto da ação profissional. Visando alcançar esta finalidade, foram traçados os seguintes objetivos específicos: a) compreender o papel da capacitação no desenvolvimento de competências comportamentais dos gestores; b) perceber o nível de autoeficácia dos gestores técnico-administrativos da UFRN e suas implicações no comportamento do servidor no ambiente da ação profissional; c) identificar a contribuição das ações do programa de capacitação nas crenças de autoeficácia dos gestores. A teoria que serviu de base a esta investigação abordou estudos sobre: a gestão de pessoas no serviço público, gestão por competências, capacitação, aprendizagem e a autoeficácia. O caminho metodológico percorrido foi orientado pelo paradigma interpretativo com a utilização de uma abordagem qualitativa. O método escolhido foi o estudo de caso e a pesquisa foi do tipo descritiva. O estudo foi realizado com doze gestores técnico-administrativos da UFRN, por meio de entrevistas, a partir de um roteiro semiestruturado. As entrevistas foram gravadas e as suas transcrições propiciaram a categorização dos discursos a partir de três dimensões de análise: capacitação e desenvolvimento de competências; autoeficácia e comportamento do servidor na ação profissional; capacitação e desenvolvimento de autoeficácia. Cada dimensão apresenta categorias interrelacionadas resultantes dos discursos analisados com base na análise de discurso. Os resultados da pesquisa indicam que os gestores entrevistados possuem um nível de autoeficácia elevado. A capacitação ofertada tem propiciado o desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais e existe a percepção de que essas competências são mobilizadas em ação. Há um descompasso entre as diretrizes apontadas na legislação e a prática de capacitação da IFES. A capacitação implica desenvolvimento de autoeficácia, assim como os gestores com elevado nível de autoeficácia podem obter melhores resultados com a capacitação. Essa interação resulta em mudança comportamental. Todavia, existem implicações negativas, como a cultura organizacional, a ausência de meritocracia, o contexto de ação e o volume de trabalho dos gestores, que interferem nesse processo. Os gestores ressaltaram que as experiências vivenciadas no contexto de atuação gerencial resultaram em maior segurança na função, contribuindo para elevação das crenças de autoeficácia. Há necessidade de a UFRN pensar novas formas de capacitação que explorem as fontes de autoeficácia no contexto de atuação gerencial, a fim de promover a aprendizagem, o desenvolvimento de competências e as crenças de eficácia. Além disso, a Instituição deve buscar alternativas que desvinculem a ideia de busca por capacitação para atender, principalmente, a necessidade de progressões dos servidores. A aprendizagem em ação pode ser uma estratégia a ser pensada, já que estimula o trabalho em equipe em tempo real, a troca de experiências, a autonomia e a reflexão, de forma a impulsionar o desenvolvimento da formação das pessoas. Por fim, foram apresentadas algumas recomendações, a fim contribuir para o desenvolvimento de estudos envolvendo a autoeficácia e as competências visando à obtenção de melhores resultados da capacitação no contexto das IFES.

Palavras-chave: autoeficácia; capacitação; instituições federais de ensino; gestão por competências; competências comportamentais.

ABSTRACT

CAVALCANTE, Keliane de Oliveira. **The implications on the training of technical and administrative managers of an IFES on their self-efficacy beliefs under the context of professional action.** 155 f. Dissertation (MA in Business and Administration) – Business and Administration Post-Graduation Program, Federal University of Paraiba (UFPB) – PB, 2011.

The objective of this study is to analyze the implications on the training of technical and administrative managers of Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN) on their self-efficacy beliefs under the context of professional action. To reach this goal, it was drawn the following specific objectives: a) to understand the role of training on the development of the managers' behavioral skills; b) to perceive the level of self-efficacy of the technical and administrative managers of UFRN and its implications on the server behavior in the environment of professional action; c) to identify the contribution of the actions of the training program on the managers' self-efficacy beliefs. The adopted methodology was oriented by the interpretative paradigm with the use of a qualitative approach. The chosen method was the case study and the chosen research was the descriptive one. The study was realized with twelve technical and administrative managers of UFRN, through interviews, following a semi-structured guide. The interviews were recorded and their transcriptions provided the discourses' categorization through the dimensions of analysis: training and development of competences; self-efficacy and behavior in professional action; training and development of self-efficacy. Each dimension represents interrelated categories which were a result from the analyzed discourses based on discourse analysis. The results of this research indicate that the interviewed managers have a high level of self-efficacy. The offered training has been providing a development of technical and behavioral competences and there is a perception that these competences are used in action. There is a mismatch between the guidelines outlined in the legislation and the training practice of IFES. The training implies in the development of self-efficacy, as well as the managers with high level of it can obtain better results with the training. This interaction results in behavioral change. However, there are negative implications, such as the organizational culture, the absence of meritocracy, the context of server's action and his/her workload, which interferes in this process. The managers affirmed that the lived experiences on the context of managerial performance could promote a higher security in their functions, contributing to high self-efficacy. There is a necessity that UFRN starts to think of new forms of training that explores the learning process, the development of competences and the self-efficacy beliefs. Besides, the institution must seek alternatives that unbind the idea of searching for a training to attend, mainly, to the servers' progressions needs. The learning in action can be a strategy to be thought of, as it stimulates teamwork in real time, the experiences sharing, the autonomy and the reflection, boosting the development of people's formation. At last, it was presented some recommendations whose objective was to contribute to the development of the studies involving the self-efficacy and the competences seeking the achievement of better results in the training under the context of IFES.

Keywords: self-efficacy; training; federal institutions of teaching; competencies management; behavioral competencies

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPAD	– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração.
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CHAs	– Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes.
DASP	– Departamento Administrativo do Serviço Público.
DDRH	– Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos.
EAEGP	– Escala de Autoeficácia Geral Percebida.
ENAP	– Escola Nacional de Administração Pública.
ESAF	– Escola de Administração Fazendária.
GSE	– <i>General Perceived Self-Efficacy Scale</i> .
IFES	– Instituições Federais de Ensino Superior.
MARE	– Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado.
MBA	– <i>Master in Business Administration</i> .
NGP	– Nova Gestão Pública.
OPM	– <i>Office of Personnel Management</i> .
PDIPCCTAE	– Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do PCCTAE.
PPCTAE	– Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação.
PNDP	– Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal.
SES	– <i>Senior Executive Service</i> .
SGC	– Sistema de Gestão por Competências.
SIAPE	– Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos.
TD&E	– Treinamento, Desenvolvimento e Educação.
TSC	– Teoria Social Cognitiva.
UFRN	– Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Publicações no campo da Administração sobre autoeficácia.....	18
Quadro 2 – Quantitativo e idade média dos servidores públicos federais civis ativos do Poder Executivo, por nível de escolaridade do servidor – SIAPE.....	25
Figura 1 – As noções de qualificação e competência e as características principais dos respectivos contextos.....	32
Figura 2 – Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização...	34
Figura 3 – Modelo de gestão organizacional baseado em competências.....	35
Quadro 3 – Os papéis gerenciais e suas competências-chave.....	37
Quadro 4 – Ações, definições e formas de indução de TD&E.....	40
Figura 4 – Ações de aprendizagem nas organizações.....	41
Figura 5 – O maior desafio dos programas de TD&E.....	42
Quadro 5 – Desenvolvimento de competências individuais nas organizações.....	45
Figura 6 – Reciprocidade triádica proposta por Bandura.....	49
Figura 7 – Fontes de autoeficácia e processamento cognitivo.....	58
Quadro 6 – Estudos que relacionam a influência da autoeficácia aos resultados de treinamento.....	60
Figura 8 – Trajetória da pesquisa.....	64
Quadro 7 – Dimensões abordadas e referências usadas para o roteiro de entrevista.....	69
Figura 9 – Etapas da análise de discurso.....	73
Quadro 8 – Categorias e significados da dimensão “capacitação e desenvolvimento de competências”.....	94
Quadro 9 – Questões abordadas para verificar o nível de autoeficácia dos sujeitos.....	96
Quadro 10 – Categorias e significados da dimensão “autoeficácia e comportamento do servidor no trabalho”.....	114
Quadro 11 – Categorias e significados da dimensão “capacitação e desenvolvimento de autoeficácia”.....	129
Quadro 12 – Resumo dos significados identificados para cada dimensão estudada.....	135
Figura 10. Implicações relacionadas à autoeficácia e a capacitação.....	136

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA.....	13
1.2 OBJETIVOS.....	17
1.2.1 Objetivo geral.....	17
1.2.2 Objetivos específicos.....	17
1.3 JUSTIFICATIVA.....	17
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	21
2.1 A GESTÃO DE PESSOAS NO SERVIÇO PÚBLICO.....	21
2.1.1 Considerações sobre as políticas de gestão de pessoas no setor público.....	24
2.1.2 A política de recursos humanos nas IFES.....	27
2.2 COMPETÊNCIAS, APRENDIZAGEM E COMPORTAMENTO HUMANO.....	31
2.2.1 A emergência da noção de competências no setor público.....	32
2.2.2 Capacitação: conceitos e contribuições.....	39
2.2.3 Aprendizagem e desenvolvimento de competências gerenciais.....	42
2.2.4 Aprendizagem e mudança do comportamento no ambiente da ação profissional.....	47
2.3 O COMPORTAMENTO HUMANO SOB A ÓTICA DA AUTOEFICÁCIA.....	48
2.3.1 Teoria social cognitiva e a autoeficácia.....	49
2.3.2 Autoeficácia: conceitos e distinções.....	53
2.3.3 Fontes de autoeficácia e suas influências no comportamento humano.....	57
2.3.4 Relacionando autoeficácia, competência e aprendizagem.....	59
3 METODOLOGIA.....	64
3.1 DESIGN DA PESQUISA.....	65
3.2 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA.....	66
3.3 COLETA DE DADOS.....	68
3.4 ANÁLISE DOS DADOS.....	71
4 ANÁLISE DOS DISCURSOS DOS GESTORES.....	74
4.1 CAPACITAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS.....	74
4.1.1 Motivação para capacitação.....	74

4.1.2 Resultado da capacitação.....	78
4.1.3 Capacitação e mudança comportamental.....	80
4.1.4 Adequação do programa às necessidades gerenciais.....	89
4.1.5 Reflexões finais sobre a dimensão “capacitação e desenvolvimento de competências”.....	92
4.2 AUTOEFICÁCIA E COMPORTAMENTO DO SERVIDOR NA AÇÃO PROFISSIONAL.....	95
4.2.1 Nível de autoeficácia geral percebida dos gestores.....	95
4.2.2 Exercício da função gerencial e as experiências de domínio.....	97
4.2.3 Observação vicariante.....	103
4.2.4 A influência da persuasão verbal.....	105
4.2.5 Percepção dos estados fisiológicos.....	106
4.2.6 Competências gerenciais na prática.....	109
4.2.7 Reflexões finais sobre a dimensão “autoeficácia e comportamento no trabalho”.....	111
4.3 CAPACITAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE AUTOEFICÁCIA.....	116
4.3.1 Caminhos da gestão.....	116
4.3.2 Capacitação e promoção da autoeficácia.....	119
4.3.3 Sugestões apontadas pelos gestores para melhoria do programa.....	125
4.3.4 Reflexões finais sobre a dimensão “capacitação e desenvolvimento de autoeficácia”.....	127
5 CONCLUSÃO.....	131
REFERÊNCIAS.....	139
APÊNDICES.....	149
APÊNDICE A – Questionário Auxiliar da Pesquisa.....	150
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista.....	151
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – UFRN.....	154
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Entrevistados.....	155

1 INTRODUÇÃO

“Começar...,
já é a metade de toda a ação.”

Provérbio Grego.

Este capítulo busca nortear o leitor acerca do desencadeamento de ideias sobre o contexto pesquisado nesta dissertação. Primeiramente, é apresentado o tema central da pesquisa – autoeficácia. O objetivo geral e os objetivos específicos se encontram na seção 1.2. Por conseguinte, discorrer-se-á sobre a justificativa para o estudo.

1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA

Observa-se na atualidade, a preocupação do Estado frente às demandas de pessoal especialmente qualificado como fator essencial ao seu bom funcionamento, impulsionando uma perspectiva de revalorização do sentido do trabalho na esfera pública (CARVALHO ET AL., 2009).

Sobre isso, Bastos (2006) mostra algumas características requeridas ao novo trabalhador, entre elas: capacidade intelectual e formação adequada ao uso de novas tecnologias; maior diferenciação e adaptabilidade; habilidades relacionais mais desenvolvidas, como capacidade de comunicação, de negociação, de influência, de solucionar conflitos, entre outras; interesse no seu autodesenvolvimento; e, responsabilidade.

As organizações passaram por um processo de resgate da valorização dos seus servidores. No contexto público, percebe-se que essa tendência partiu da transição de velhos modelos gerenciais para o Novo Serviço Público, que prioriza esse novo olhar pelo entendimento de que o resgate dos valores individuais de seus servidores constitui a base da sua competência (DENHARDT; DENHARDT, 2000; COSTA; SALM, 2006).

No Brasil, o processo de modernização do governo foi enfatizado a partir de 1995, com a criação de alguns órgãos e a instituição do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, em 1995, elaborado pelo Ministério da Administração Federal, com o objetivo de promover a reforma do Estado e da gestão pública (BRESSER PEREIRA, 1996; FERREIRA,

1996). Isso culminou com a valorização das pesquisas da área de recursos humanos, abrindo as portas para o planejamento e implantação de políticas públicas, especialmente, àquelas voltadas à avaliação de desempenho dos servidores (SILVEIRA, ET. AL, 2006).

Essas transformações ocorridas na esfera pública se deram face à necessidade de redefinição do papel do servidor público, de sua profissionalização e da publicação de legislações que promovam um desempenho mais estratégico e integrado da gestão de servidores, sob o reconhecimento da necessidade de uma política capaz de orientar as ações dos gestores públicos (FARIAS; GAETANI, 2002; PIRES ET AL., 2005).

Sobre as mudanças que ocorreram na gestão de recursos humanos no setor público, destaca-se a implantação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP) pelo Decreto nº 5.707/2006, especialmente por suas diretrizes inovadoras ao desenvolvimento dos servidores públicos, enfatizando a necessidade de desenvolvimento de competências individuais para promover as competências institucionais, impulsionando o foco estratégico da gestão de pessoas nesse contexto.

Em relação à profissionalização de servidores e adequação do setor público ao enfrentamento dos desafios introduzidos na atualidade (GAETANI, 1998), destaca-se nas Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, além da PNDP, a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação – PPCTAE e seus decretos auxiliares, que serão mais bem explorados no referencial deste trabalho. Todavia, ressalta-se que tais legislações constituem dispositivos inovadores à gestão de pessoas nesse contexto, por abordarem temas como a gestão por competências, capacitação contínua, avaliação de desempenho e o dimensionamento da força de trabalho (BRASIL, 2005; 2006a; 2006b).

A PNDP prega a gestão por competência como a gestão da capacitação voltada ao desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs), necessários ao desempenho das funções dos servidores, com foco nos objetivos institucionais. Para tanto, é preciso que essas organizações instituem mecanismos de difusão e compartilhamento dos conhecimentos que circundam esses conceitos de modo a poderem instituir adequadamente os novos moldes das políticas de recursos humanos.

Parte desse entendimento, a importância da gestão por competências nesse contexto, bem como a necessidade de planejamento de processos de aprendizagem capazes de subsidiar esse sistema.

Sobre a aprendizagem, vê-se que ela tem papel relevante constituindo-se como o resultado esperado do processo de capacitação, podendo ocorrer sob diversas maneiras, podendo, sobretudo, resultar no desenvolvimento de competências, por se referir a uma

mudança no comportamento individual (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004; BRANDÃO, 2008). Reportando-se ao foco desse trabalho, reconhece-se a importância da capacitação dos gerentes, pelo seu desempenho, entre outros aspectos, frente à implantação de qualquer processo de mudança que se ambicione fazer no serviço público. Essa é uma das linhas de desenvolvimento apontadas por Brasil (2006b).

Nessa altura tem-se uma noção sobre a importância da capacitação e da aprendizagem para o desenvolvimento de competências gerenciais. Aborda-se então, uma corrente psicológica preconizada por Albert Bandura – Teoria Social Cognitiva (TSC) – que enxerga o indivíduo como membro de uma tríade que envolve o ambiente, o comportamento e os fatores pessoais, demonstrando que há uma interação relacional entre essas variáveis que se influenciam mutuamente.

O tema central dessa teoria é a autoeficácia, entendida como uma crença ligada às convicções do indivíduo sobre as suas habilidades de mobilizar suas facilidades cognitivas, motivacionais e de comportamento, indispensáveis à realização das suas atividades. Essa noção de autoeficácia demonstra que o seu conceito se baseia na crença sobre a capacidade de desempenho das competências apreendidas. Não basta possuir as competências, pois é preciso acreditar que se pode desempenhá-las (BANDURA; 1977a; AZZI; POLYDORO, 2006), indo ao encontro da noção de competência proposta por Le Boterf (2003).

As pessoas preferem desempenhar tarefas consideradas mais fáceis. Todavia, quanto maior o nível de autoeficácia, mais forte e constante será o esforço demandado a esse desempenho (BANDURA, 1982; 2001; MARTÍNEZ; SALANOVA, 2006). Os indivíduos que se acham mais competentes, comumente são impulsionados a encarar novos desafios (ZARIFIAN, 2001), e autoeficácia só produz bons resultados com a presença das competências requeridas pela tarefa (BANDURA, 1993). Entende-se então, que existe uma relação de interdependência entre competência e autoeficácia.

Alguns autores, a exemplo de Martínez e Salanova (2006), mostram a aplicação da autoeficácia à gestão de recursos humanos das organizações. Para esses, a formação da autoeficácia atua como um elemento importante desse processo, considerando que os funcionários mais buscados pelas organizações, na atualidade, são aqueles capazes de desempenhar atividades complexas e abordar os processos de mudanças impostos pela dinamicidade do ambiente no qual interagem.

Não obstante, diversos estudos têm refletido a preocupação de perceber a importância da autoeficácia como preditora de bons resultados das ações de capacitação, demonstrando a necessidade de se desenvolverem mais pesquisas que relacionem aspectos

individuais aos resultados da capacitação profissional (BANDURA, 1977a; ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004; PANTOJA ET AL., 2005; MARTÍNEZ; SALANOVA, 2006; MENESES; ABBAD, 2004; TAMAYO; ABBAD, 2006; MENESES; ABBAD, 2010).

Assim, optou-se por escolher como contexto do estudo, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, por perceber que essa é uma das instituições que tem buscado se alinhar às diretrizes interpostas pelo governo e seus dispositivos legais. Embora as IFES tenham duas categorias de servidores – docentes e técnico-administrativos –, selecionou-se como sujeitos da pesquisa, os gestores técnico-administrativos, haja vista que essa carreira possui diversos aspectos inovadores, entre eles a capacitação contínua dos servidores e a aplicação de incentivos financeiros voltados à capacitação, à qualificação e ao desempenho laboral, suscitando a compreensão sobre a adequação teoria *versus* prática de tais dispositivos.

Sobre o contexto da problemática estudada, ressalta-se a importância da autoeficácia para possibilitar que as competências, além de desenvolvidas, possam ser postas em prática de forma eficaz. Observa-se então, que o grande tema dessa pesquisa é a autoeficácia e a sua manifestação no contexto da ação profissional. Para tanto, os construtos abordados são a autoeficácia, as competências e a aprendizagem de gestores técnico-administrativos.

Ainda, Martínez e Salanova (2006) apontam que mesmo que as crenças de autoeficácia sejam construídas no decorrer da vida, elas também podem ser desenvolvidas, o que demonstra uma relação de reciprocidade entre esse construto e a capacitação. Esse apontamento corrobora com a percepção de Bandura (1993), de que a formação de um nível elevado de autoeficácia, é otimizada por meio do desenvolvimento de capacidades cognitivas e autorregulatórias para lidar com as demandas das atividades e pensamentos autodepreciativos.

Observa-se então, que embora a autoeficácia seja vista por muitos autores, como variável preditora dos bons resultados da capacitação, ela também pode ser desenvolvida e/ou potencializada por essa ferramenta. Assim, propõe-se com este estudo, responder a seguinte questão de pesquisa: *Como a capacitação de gestores técnico-administrativos da UFRN tem impactado as suas crenças de autoeficácia no contexto da ação profissional?*

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar as implicações da capacitação de gestores técnico-administrativos da UFRN sobre as suas crenças de autoeficácia no contexto da ação profissional.

1.2.2 Objetivos Específicos

- ✓ Compreender o papel da capacitação no desenvolvimento de competências comportamentais dos gestores.
- ✓ Perceber o nível de autoeficácia dos gestores técnico-administrativos da UFRN e suas implicações no comportamento do servidor no ambiente da ação profissional.
- ✓ Identificar a contribuição das ações do programa de capacitação nas crenças de autoeficácia dos gestores.

1.3 JUSTIFICATIVA

Observa-se que as IFES, na atualidade, estão sendo cada vez mais cobradas quanto a sua modernização frente às novas formas de gestão. Algumas legislações vêm demandando que essas instituições se adaptem, sobretudo, as que se referem ao público-alvo desse trabalho, os servidores técnico-administrativos. Em face disso, surge a necessidade de institucionalização de uma cultura voltada ao desenvolvimento permanente do servidor, como preconizado pela PNDP, que considera o sistema de gestão por competência, voltado à gestão da capacitação a fim de promover o desenvolvimento do servidor para o desempenho das suas funções, visando ao alcance dos objetivos da instituição.

Percebe-se a importância de analisar a cadeia de interações existentes entre os mecanismos da capacitação, as formas de aprendizagem e promoção do desenvolvimento de competências e de autoeficácia, uma vez que as pesquisas sobre autoeficácia revelam que não basta o indivíduo ser capaz, é preciso que o mesmo acredite na sua capacidade para obter sucesso nas tarefas que desempenha. (BANDURA, 1988; NAVARRO, 2003).

Sabe-se que a produção acadêmica voltada ao estudo das competências e da aprendizagem possui um campo vasto, não apenas internacionalmente, como também no Brasil. Todavia, quando se trata de autoeficácia, o mesmo não acontece.

Assim, foi realizado um levantamento objetivando identificar o número de publicações nacionais que abordam o tema autoeficácia no campo da Administração, a partir de quatro fontes: banco de teses e dissertações da CAPES, portais de periódicos da CAPES (independente do estrato *qualis*), Anais da ANPAD e biblioteca *Scielo on line*. A busca foi realizada de 05 a 08 de junho de 2011, e considerou as seguintes palavras-chave: autoeficácia, auto-eficácia e self-efficacy.

Com base em todas as áreas do conhecimento e fazendo um filtro referente aos últimos dez anos, encontrou-se 176 publicações abrangendo essas palavras-chave, sendo que indiscutivelmente, a área que possui mais trabalhos utilizando esse construto, é a psicologia, com 67 publicações. Com relação à área da administração, encontrou-se 13 trabalhos, como pode ser observado no quadro 1.

Quadro 1 – Publicações no campo da Administração sobre autoeficácia.

Bases de Dados	2006	2008	2009	Total
Banco de Teses e Dissertações da CAPES	3	6	3	12
Biblioteca <i>Scielo</i>		1		1
Total	3	7	3	13

Fonte: Elaboração própria, (2011).

Ressalva-se que alguns desses trabalhos, assim como acontece nas demais áreas, não têm esse construto como o foco do estudo, abordando-o como conhecimento acessório em seu referencial. Ademais, os demais trabalhos encontrados, que tratam sobre autoeficácia nas Universidades são voltados ao seu contexto de ensino, estando inseridos, em sua maioria, no campo da educação e da psicologia.

Encontrou-se ainda, um trabalho que trata sobre a autoeficácia no contexto das IFES – a dissertação de BARROS (2010). Essa autora usou uma abordagem quantitativa para buscar entender o grau de associação entre as variáveis sociodemográficas e de capacitação profissional com os níveis de autoeficácia dos servidores técnico-administrativos ocupantes

do cargo de assistente em administração, o que difere muito das pretensões desta pesquisa. O referido trabalho não consta no quadro 1, porque não estava cadastrado nas bases de dados selecionadas, no período da busca. O seu acesso foi repassado pela própria autora a esta pesquisadora, para servir de subsídio para este estudo.

Observou-se, pela leitura dos resumos dos trabalhos encontrados, que quase a totalidade desses estudos faz uso de abordagem quantitativa, buscando medir o nível da autoeficácia e usando ferramentas estatísticas para verificar a sua correlação com outros construtos. Ao contrário disso, este estudo propõe uma percepção sob o olhar interpretativista, por meio da construção de significados que emergiram dos discursos buscados, conforme os objetivos estabelecidos.

Outro fator importante desta pesquisa é a escolha do contexto da Universidade, que se configura como o berço de pesquisas acadêmicas, local de trabalho de grandes pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, apresentando potencial de serem as instituições mais eficazes no desenvolvimento de programas de capacitação que alcancem os seus objetivos propostos. Todavia, o que se observa na realidade é a grande dificuldade de implementação de políticas de pessoal, por parte dessas instituições.

Ademais, observa-se que as crenças de autoeficácia no contexto da ação profissional atuam como um mecanismo importante diante das demandas do ambiente, sendo capazes de impulsionar o desempenho profissional, promover a adaptação às mudanças aos processos de capacitação dos indivíduos com relação à aquisição de novas competências e a transferência da aprendizagem para o trabalho (MARTÍNEZ; SALANOVA, 2006).

A autoeficácia é tida como variável significativa na condução da aprendizagem e no desempenho profissional (SALAS; CANNON-BOWERS, 2001). Esses autores enfatizam que as variáveis: motivação para aprender, autoeficácia, aprendizagem e transferência da aprendizagem; vão requerer maior atenção dos pesquisadores nos próximos anos, devido a necessidade de estudos que expliquem suas relações com outros construtos. Abbad e Borges-Andrade (2004) discorrem sobre as evidências empíricas que variáveis individuais, a exemplo da motivação e autoeficácia, podem explicar resultados de aprendizagem e transferência.

Entende-se que o desenvolvimento de competências é fundamental a todos os níveis, promovendo o alcance dos objetivos organizacionais. É indiscutível que os gestores desempenham um papel de extrema importância para o alcance desses objetivos. As IFES possuem orientações legais para disporem desse processo por meio de programas de capacitação e suas trilhas de aprendizagem, inclusive com linhas de desenvolvimento voltadas à gestão. Do mesmo modo, estudos têm mostrado que o nível de autoeficácia impacta nas

competências. Além de possuir as capacidades necessárias à execução da sua função, os gestores precisam acreditar que podem desempenhá-la, justificando a análise da variável autoeficácia, sobretudo, a importância deste estudo.

A pesquisa pode ser considerada oportuna, tendo em vista que a UFRN tem buscado desenvolver, dentro de suas políticas institucionais, a valorização das pessoas e a modernização da gestão, abrangendo a capacitação para esse fim. Em consonância a isso, está sendo pensado, pela unidade de recursos humanos, o atendimento à legislação, no sentido de ofertar uma capacitação voltada à gestão.

Por tudo isso, entende-se a originalidade desta pesquisa que busca perceber as implicações da capacitação na autoeficácia dos gestores estudados, bem como a percepção dos gestores sobre as mudanças comportamentais decorridas dessa relação, no seu contexto de trabalho.

A respeito da relevância deste trabalho, importa saber que essa noção, segundo Vasconcelos (2009), está voltada ao consenso da sociedade perante a importância e pertinência da problemática abordada, que precisam ser coerentes com os interesses da comunidade, oferecendo novos conhecimentos por meio do seu caráter esclarecedor ou de redefinição. Sobre isso, este trabalho se mostra relevante ao contexto das IFES por apresentar implicações à forma de desenvolvimento humano promovida pela capacitação, no que tange a autoeficácia e as competências gerenciais comportamentais, e ainda, por poder apontar sugestões de melhorias capazes de aperfeiçoar o processo de aprendizagem gerencial.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

“Se as pessoas não acreditam que têm o poder para produzir resultados, elas não tentarão fazer as coisas acontecerem”.

Albert Bandura.

Este capítulo mostra a teoria que alicerça o presente estudo. Nele é abordada a gestão de pessoas no setor público, tendo como foco o resgate da sua importância e as políticas no contexto geral e específico das IFES. Por conseguinte, mostrar-se-á a relação entre aprendizagem, competências e comportamento humano, abrangendo-se alguns conceitos balizadores a esta pesquisa e o papel da aprendizagem para o desenvolvimento de competências, tendo como instrumento a capacitação. Por fim, é apresentada a subseção que trata do comportamento humano sob a ótica da autoeficácia, onde é abordada a teoria social cognitiva e seu tema central – a autoeficácia, para a qual, discorrer-se-á ainda, sobre alguns conceitos, fontes e sua relação com a competência e a aprendizagem.

2.1 A GESTÃO DE PESSOAS NO SERVIÇO PÚBLICO

Nas últimas décadas, governos de todo o mundo enfrentaram desafios que demandaram a implantação de novas políticas e processos para atender as mudanças no contexto estatal. Um dos desafios enfrentados pelo Brasil, que pode ser ressaltado, de acordo com Bresser Pereira (1996), foi à crise do Estado na década de 1980, que abrangeu as áreas: fiscal, das estratégias de intervenção e da forma burocrática de gerenciamento. Em consequência, ocorreu um processo de desaceleração econômica e o aumento de níveis de desemprego.

Um dos fatores decorrentes dos problemas financeiros foi a baixa qualidade da prestação de serviços que gerou uma insatisfação compartilhada pela sociedade por causa do não atendimento às solicitações mais básicas (BRESSER PEREIRA, 1996; FERREIRA, 1996).

Observa-se, nesse cenário, uma tendência mundial em transpor o modelo da Velha Administração Pública (abordagem tradicional baseada na máxima eficiência e no mínimo custo) e do Novo Negócio Público (foco nos resultados e no alcance dos objetivos através da regulação do mercado) para o Novo Serviço Público, como apontam Denhardt e Denhardt (2000). O objetivo dos autores foi resgatar a epistemologia da administração pública, perante o reconhecimento das pessoas como seres políticos que, devidamente integrados, operam na sociedade para constituição do bem comum, que deve se sobrepor aos interesses particulares.

Um dos princípios do Novo Serviço Público preconiza a importância da valorização das pessoas (DENHARDT; DENHARDT, 2000). Para Costa e Salm (2006, p. 6), esse novo modelo resgata dimensões esquecidas pelos seus antecessores, ou seja, “a dignidade humana, a confiança, o sentimento de pertencimento, a preocupação com os outros, o serviço e a cidadania suportados por valores compartilhados e pelo interesse público”, caracterizados como fatores do comportamento humano que constituem seu alicerce de competência.

A modernização do Estado vem sendo discutida há anos em vários países com o objetivo de avaliar os seus modelos de gestão para adequá-los e torná-los mais ágeis, eficazes e eficientes, por meio da redução de custos e melhoria da satisfação da sociedade.

No Brasil, destaca-se a criação do Departamento Administrativo do Serviço Público - DASP em 1938, a Reforma de 1967 e o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, em 1995. Esse último foi instituído no primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso. Elaborado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), esse Plano objetivou a promoção da reforma do Estado e da gestão pública, introduzindo um foco gerencial, orientado para atender as necessidades dos cidadãos, por meio da descentralização e delegação de autoridade e de responsabilidade ao gestor público. Essa última acompanhada por meio do desempenho, conforme indicadores negociados e definidos em contrato (BRESSER PEREIRA, 1996; FERREIRA, 1996).

Para Bergue (2010, p. 18), a gestão de pessoas no serviço público está relacionada ao “esforço orientado para o suprimento, a manutenção e o desenvolvimento de pessoas nas organizações públicas, em conformidade com os ditames constitucionais e legais, observadas as necessidades e condições do ambiente em que se inserem”. As pesquisas sobre o tema recursos humanos no setor público brasileiro passaram a ser valorizadas após as transformações iniciadas com a Reforma do Estado, que abriu espaço para o planejamento e implantação de políticas públicas, sobretudo, as relacionadas com a avaliação de desempenho dos servidores (SILVEIRA, ET. AL, 2006).

Gaetani (1998) comenta que a revalorização dos recursos humanos na década de 1990, ocorreu em função da revolução tecnológica e da estabilização macroeconômica. Além disso, observa-se que no setor público, essas transformações também foram demandadas pela redefinição do papel do servidor público enquanto agente de transformação da sociedade, de sua profissionalização e da publicação de marcos regulatórios (leis e decretos) que suscitaram uma perspectiva de atuação mais estratégica e integrada da gestão de servidores (PIRES ET AL., 2005).

As mudanças na área de recursos humanos no Brasil estão ocorrendo de forma lenta e gradual e há um longo caminho a ser percorrido para a obtenção de resultados efetivos. Infelizmente, apesar dos avanços, os esforços empreendidos não foram acompanhados, proporcionalmente, de um processo de desenvolvimento de servidores com foco na gestão por competências. Algumas iniciativas privilegiaram a área de sistemas de pagamento de pessoal e negligenciaram as demais áreas (PIRES ET AL., 2005; MARCONI, 2005).

Essa última exposição contrapõe o disposto em 1997, pela Nova Política de Recursos Humanos do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE, segundo a qual:

nunca será demais repetir que a gestão de recursos humanos não se limita apenas à administração do pessoal. Esta constitui apenas um aspecto. A questão dos recursos humanos é também a gestão provisional, a avaliação dos resultados, a avaliação dos potenciais, a orientação, a formação, a responsabilização, a valorização, o diálogo social, a organização do trabalho (BRASIL, 1997).

O surgimento dessa nova orientação política resultou na publicação do Decreto nº 2.794, de 02 de outubro de 1998, que institui a Política Nacional de Capacitação dos Servidores para a Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional e introduziu noções importantes para as organizações públicas, como: prioridade dos públicos-alvo a serem capacitados, temas importantes e visão gerencial da capacitação. Esse dispositivo promoveu o aumento do número de treinamentos, bem como mudou a visão dos programas de formação de longa duração, até então, considerados mais importantes do que os outros (PACHECO, 2002).

A administração pública está sendo demandada a institucionalizar uma política sistemática e abrangente de recursos humanos capaz de direcionar as ações dos gestores públicos. Entre outros pontos, é necessário um ajustamento quanto aos formatos de avaliação de desempenho, salários de carreiras estratégicas, programas de aperfeiçoamento e progressão

nas carreiras e a inserção da variável “recursos humanos” no planejamento e orçamentação institucionais (FARIAS; GAETANI, 2002).

Dentre as mudanças que ocorreram na gestão de recursos humanos no setor público, destaca-se a implantação da Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP) pelo Decreto nº 5.707/2006, que revogou o Decreto nº 2.794/1998. Esse decreto estabelece um conjunto de diretrizes inovadoras para o desenvolvimento dos servidores públicos, mas não descreve o processo de como operacionalizá-las, e é por isso que muitas instituições públicas enfrentam dificuldades na aplicação dessas diretrizes para a prática de gestão de pessoas. O alinhamento entre objetivos institucionais com as políticas de gestão de pessoas enseja a necessidade de tornar a área estratégica para as organizações.

2.1.1 Considerações sobre as políticas de gestão de pessoas no setor público

A modernização das organizações públicas gera a expectativa de que a capacitação assuma a sua função estratégica, possibilitando a contextualização de habilidades e conhecimentos que estão sendo requeridos ao servidor público. Entretanto, as deficiências de capacitação no setor público são diversas com relação a sua natureza, dimensão e intensidade, requerendo um esforço quanto à implementação de ações que contemplem as demandas impostas à nova administração pública (GAETANI, 1998).

Desse modo, Farias e Gaetani (2002), ao tratar da profissionalização dos recursos humanos nas organizações públicas, listam como as principais linhas de atuação: a) a institucionalização da questão do mérito nas políticas de recrutamento, seleção e promoção de servidores; b) o gerenciamento da força de trabalho, bem como de suas necessidades de alocação e dimensionamento; c) a gestão integrada dos aspectos organizacionais à implantação de uma política de recursos humanos; d) a efetivação de investimentos sistemáticos em recursos humanos por meio da promoção de programas de capacitação orientados aos dirigentes, quadros de carreira e empregados públicos em geral; e, e) a adoção generalizada de mecanismos de avaliação de desempenho vinculando remuneração diferenciada a resultados satisfatórios (FARIAS; GAETANI, 2002).

Cabe mencionar que, segundo dados do Boletim Estatístico de Pessoal, Brasil (2011), em janeiro de 2011, só no Poder Executivo, havia 513.694 servidores públicos federais ativos. Vale lembrar que esses números oscilam mês a mês, em face ao ingresso e à

saída de servidores, dos quadros do governo. Esse mesmo boletim apresenta, a partir de informações do Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos (SIAPE), a seguinte distribuição de servidores ativos por escolaridade e idade média, como pode ser observado no quadro 2:

Quadro 2 – Quantitativo e idade média dos servidores públicos federais civis ativos do Poder Executivo, por nível de escolaridade do servidor – SIAPE.

Nível de Escolaridade	Quantitativo de Servidores Civis	Participação percentual dos Servidores Civis	Idade Média
Analfabeto	24	0,0	37
Alfabetizado sem cursos regulares	3.833	0,7	57
Primeiro grau incompleto	16.121	3,1	54
Primeiro grau	23.455	4,6	53
2º grau ou técnico / aperfeiçoamento / especialização	143.608	28,0	46
Superior	238.873	46,5	44
Aperfeiçoamento / Especialização / Pós-Graduação	14.843	2,9	44
Mestrado	27.157	5,3	43
Doutorado ¹	45.645	8,9	46
Não Classificada ²	135	0,0	48
Total	513.694	100,0	46

¹ - Inclui Phd, Livre docência e Pós-doutorado.

² - Não consta informação de nível de escolaridade no cadastro do SIAPE.

Fonte: Brasil, 2011. Adaptado pela autora.

Esses números mostram que 63,6% (sessenta e três vírgula seis por cento) dos servidores públicos ativos do Poder Executivo têm no mínimo nível superior e ainda, que a idade média desses servidores, 46 anos, e indicam que muitos estarão se aposentando nos próximos anos, ocasionando problemas e oportunidades de renovação do quadro de pessoal. Amaral (2006) destaca que os governos devem observar o papel estratégico dos saberes e conhecimentos de seus servidores para o sucesso das políticas governamentais.

Nesse ponto, o quadro acima enfatiza a incoerência entre o elevado número de servidores com qualificação igual ou superior a graduação (sessenta e três por cento) e o fato do setor público ainda apresentar tantos problemas relativos à qualidade na prestação dos seus serviços. Há de se ter sensibilidade para analisar esse problema.

A respeito da capacitação permanente do servidor público, Pacheco (2002) mostra que sua intensificação só ocorreu a partir de 1995. No período de 1995 a 2002, a Escola Nacional de Administração Pública - ENAP capacitou aproximadamente 132 mil servidores, representando mais que o triplo do corpo de servidores treinados nos 14 anos anteriores a esses – 42 mil. Nesse período, além da ENAP, a Escola de Administração Fazendária - ESAF,

órgão vinculado ao Ministério da Fazenda, bem como outras organizações públicas e privadas, contratadas por órgãos federais, realizaram um quantitativo considerável de treinamentos.

Em relação ao processo de mudança, Pires et al. (2005, p. 12) tratam do surgimento de dois desafios significativos para a política de gestão de recursos humanos no serviço público: “a construção de mecanismos efetivos de motivação dos servidores; e, o alinhamento das atividades de gestão de pessoas às estratégias das organizações e às diretrizes gerais estabelecidas pelos governos”.

Não obstante, Farias e Gaetani (2002) já dispunham sobre a percepção de novidades no contexto da profissionalização de pessoas na esfera pública, entre eles: o fortalecimento das carreiras, uma nova agenda da profissionalização através da capacitação combinada de dirigentes, quadros de carreiras e empregados públicos e medidas de melhorias salariais. Esses autores apontam ainda, que a profissionalização configura-se como um processo permanente, o qual requer uma capacitação institucional capaz de beneficiar um conjunto de sete princípios:

- 1º. Há que assegurar a institucionalização da preocupação com o foco em resultados, em substituição à excessiva preocupação com procedimentos.
- 2º. Conteúdos são renováveis e devem ser adaptados para atender novas necessidades.
- 3º. Precisamos aprender desenvolver programas de capacitação que possibilitem uma mudança de atitude do público alvo na direção de seu próprio autodesenvolvimento.
- 4º. Profissionais motivados a buscar proativamente o atendimento de suas necessidades de capacitação precisam dispor de estruturas que favoreçam o aprendizado contínuo, uma realidade do mundo atual.
- 5º. Estruturas e pessoas precisam trabalhar com a perspectiva de adaptação permanente em função do fato de que o ambiente de incessantes mudanças exige constante readaptação.
- 6º. O desafio de perseguir sistematicamente ganhos de produtividade crescente é o caminho consensual para o desenvolvimento.
- 7º. Há que fomentar o desenvolvimento e a criação de redes de ensino e aprendizado que possibilite o aprendizado em comunidades de profissionais afins (FARIAS; GAETANI, 2002, p. 8).

Contudo, as organizações públicas ainda enfrentam dificuldades com relação à sua modernização e a implantação de mecanismos capazes de motivar os servidores a se capacitarem e se autodesenvolverem. As variáveis que envolvem o processo são complexas e desafiadoras para a consecução dessa política que anseia em se firmar. Para isso, a consolidação dos esforços de profissionalização das carreiras integrantes do ciclo de gestão requer que o entorno do mesmo seja definido com mais nitidez. (FARIAS; GAETANI, 2002). Do mesmo modo, como discute Amaral (2006), é imprescindível que a gestão busque meios

de motivar os servidores públicos com outras formas de incentivo, além dos financeiros; enfatiza-se então, a capacitação permanente dos servidores.

A política de desenvolvimento de pessoas promovida pelas organizações, quando bem articulada, tem o poder de impulsionar a qualificação educacional e profissional, a educação continuada dos servidores, a melhoria de desempenho e a habilidade de influenciar as decisões estratégicas institucionais. (FREITAS et al., 2010).

Amaral (2006, p. 554) ressalta que a moderna gestão de pessoas está baseada na tríade estratégica “gestão por competências; democratização das relações de trabalho para gerar ambientes adequados à inovação; e qualificação intensiva das equipes de trabalho, incluindo o uso de tecnologia da informação”. Assim, a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal – PNDP, instituída pelo Decreto nº 5.707/2006, surge como um instrumento de visão estratégica, por entender a gestão de pessoas necessária é aquela que promove a gestão por competências.

2.1.2 A política de Recursos Humanos nas IFES

Observa-se que as Universidades compõem um ambiente propício ao desenvolvimento de programas de capacitação, por possuírem um quadro de pessoal (técnico-administrativos e docentes) repleto de especialistas de diversas áreas. Mesmo assim, nem sempre essas instituições são capazes de estimular seus servidores a participarem desses programas. Na década de 1990, o cenário mostrava que essa falta de estímulo resultava, por vezes, da relação entre capacitação e carreira, sendo que, principalmente, para os técnico-administrativos, a carreira era pouco motivadora, porque apresentava problemas salariais, indefinição de atribuições de cargos, e ausência de incentivos.

Todavia, em continuidade à perspectiva da moderna gestão pessoas e tomando por base as últimas mudanças ocorridas no contexto das Instituições Federais de Ensino – IFES pode-se ressaltar algumas medidas, tomadas em conformidade com a proposta do governo de instituir mecanismos adequados a promoção da melhoria do serviço público. Entre elas, o lançamento, em 2005, da Lei nº 11.091, que institucionaliza a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação - PPCTAE, no âmbito das IFES vinculadas ao Ministério da Educação. Em decorrência dessa lei, foi lançado em 2006, o Decreto nº 5.825, com diretrizes para a elaboração do Plano de Desenvolvimento dos

Integrantes dessa categoria (BRASIL, 2006b). Esse decreto apresenta conceitos essenciais e estabelece a obrigatoriedade das IFES realizarem o dimensionamento das necessidades de pessoal, o programa de avaliação de desempenho, assim como o programa de capacitação e aperfeiçoamento de pessoal.

A implantação do dimensionamento visa identificar as necessidades institucionais de pessoal, por meio da definição de modelos de alocação de vagas que contemplem a diversidade da instituição. A sua implementação demanda das IFES, uma análise sobre o quadro de pessoal, estrutura organizacional, processos, condições de trabalho e tecnológicas (BRASIL, 2006b). Por sua vez, essa análise requer a adoção das ações relacionadas abaixo:

- I - identificação da força de trabalho da IFE e sua composição, conforme estabelecido neste Decreto;
- II - descrição das atividades dos setores em relação aos ambientes organizacionais e à força de trabalho;
- III - descrição das condições tecnológicas e de trabalho;
- IV - identificação da forma de planejamento, avaliação e do nível de capacitação da força de trabalho da IFE;
- V - análise dos processos de trabalho com indicação das necessidades de racionalização, democratização e adaptação às inovações tecnológicas;
- VI - identificação da necessidade de redefinição da estrutura organizacional e das competências das unidades da IFE;
- VII - aplicação da matriz de alocação de cargos e demais critérios para o estabelecimento da real necessidade de força de trabalho;
- VIII - comparação entre a força de trabalho existente e a necessidade identificada, de forma a propor ajustes;
- IX - remanejamento interno de pessoal com vistas ao ajuste da força de trabalho à matriz de alocação de cargos; e
- X - identificação da necessidade de realização de concurso público, a fim de atender às demandas institucionais (BRASIL, 2006b).

Observa-se que muitas IFES vêm implantando sistemas capazes de auxiliá-las nesse processo de dimensionamento da força de trabalho. A realidade é que muitas ainda enfrentam problemas quanto a essa implementação, a qual requer conhecimento apurado sobre temas ainda não dominados e/ou disseminados em seu contexto, a exemplo da gestão por competências.

A respeito do programa de avaliação de desempenho, observa-se que uma das diretrizes da gestão do PCCTAE, é que esse seja planejado como um processo pedagógico, realizado mediante critérios objetivos decorrentes das metas institucionais, referenciado no caráter coletivo do trabalho e nas expectativas dos usuários (BRASIL, 2005). Segundo Brasil (2006b) esse programa objetiva a promoção do “desenvolvimento institucional, subsidiando a definição de diretrizes para políticas de gestão de pessoas e garantindo a melhoria da

qualidade dos serviços prestados à comunidade”. De acordo com essa legislação, esse programa deverá:

- I - fornecer indicadores que subsidiem o planejamento estratégico, visando ao desenvolvimento de pessoal da IFE;
- II - propiciar condições favoráveis à melhoria dos processos de trabalho;
- III - identificar e avaliar o desempenho coletivo e individual do servidor, consideradas as condições de trabalho;
- IV - subsidiar a elaboração dos Programas de Capacitação e Aperfeiçoamento, bem como o dimensionamento das necessidades institucionais de pessoal e de políticas de saúde ocupacional; e
- V - aferir o mérito para progressão (2006b).

Como visto, a avaliação de desempenho tem um papel importante devendo estar alinhado, ao planejamento institucional, servindo ainda, para concessão da progressão por mérito profissional, que proporciona a ascensão do servidor para o padrão de vencimento imediatamente subsequente, a cada dezoito meses de efetivo exercício, desde que este apresente resultado fixado no programa específico.

Sobre o programa de capacitação, vale salientar o disposto no parágrafo único do art. 7º:

Parágrafo único. O Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento deverá ser implementado nas seguintes linhas de desenvolvimento:

- I - iniciação ao serviço público: visa ao conhecimento da função do Estado, das especificidades do serviço público, da missão da IFE e da conduta do servidor público e sua integração no ambiente institucional;
- II - formação geral: visa à oferta de conjunto de informações ao servidor sobre a importância dos aspectos profissionais vinculados à formulação, ao planejamento, à execução e ao controle das metas institucionais;
- III - educação formal: visa à implementação de ações que contemplem os diversos níveis de educação formal;
- IV - gestão: visa à preparação do servidor para o desenvolvimento da atividade de gestão, que deverá se constituir em pré-requisito para o exercício de funções de chefia, coordenação, assessoramento e direção;
- V - inter-relação entre ambientes: visa à capacitação do servidor para o desenvolvimento de atividades relacionadas e desenvolvidas em mais de um ambiente organizacional; e,
- VI - específica: visa à capacitação do servidor para o desempenho de atividades vinculadas ao ambiente organizacional em que atua e ao cargo que ocupa. (BRASIL, 2006b).

Entende-se então, que o Plano de desenvolvimento de pessoal instituído pelo PCCTAE, que determina a implantação do dimensionamento de pessoal e os programas de avaliação de desempenho e de capacitação, surge como dispositivo inovador, que deve estar alinhado à estratégia institucional a fim de que se promovam a melhoria da qualidade na

prestação de serviços, o cumprimento dos objetivos institucionais, o desenvolvimento das potencialidades dos ocupantes da carreira e sua realização profissional como cidadãos.

Ainda sobre o PCCTAE, percebe-se que houve a instituição de leis e decretos à sua regulamentação, demonstrando a preocupação do governo com essa carreira, nas IFES. De acordo com BRASIL (2005), o plano está estruturado em cinco níveis de classificação (A, B, C, D e E – referentes aos níveis dos cargos), cada um com quatro níveis de capacitação e 39 padrões de vencimento.

Há ainda, o incentivo a qualificação, que faz referência ao percentual percebido pelo servidor, por meio da obtenção de certificado relativo à formação superior à exigida pelo cargo ocupado, sendo que os títulos acadêmicos que mantenham relação direta ao ambiente organizacional onde o servidor desempenha suas atividades ensejarão a fixação de maior percentual de incentivo do que aqueles que não tenham essa relação (BRASIL, 2005).

O PCCTAE entende o nível de capacitação como posição ocupada pelo servidor, na matriz hierárquica de padrão de vencimento, como resultado de capacitação profissional para o exercício das atividades do cargo, realizada após o ingresso. A progressão por capacitação pode ser obtida, respeitado o interstício de 18 meses, após a obtenção de certificação em programa de capacitação, desde que haja compatibilidade desse curso com as variáveis: ambiente organizacional, cargo ocupado e carga horária mínima exigida (BRASIL, 2005).

Vale ressaltar que a Lei nº 11.091/2005 sofreu alterações incrementais, apresentadas pela Lei nº 11.233, 22 de dezembro de 2005, e Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008. Essa última foi responsável, entre outros assuntos, pelo aumento dos vencimentos básicos da categoria e pelo aumento dos percentuais relativos ao incentivo à qualificação.

Embora não apenas para as IFES, mas para toda administração pública federal, foi instituída também em 2006, a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal – PNDP, através da publicação do Decreto nº 5.707, abordando pontos relevantes como: competências, capacitação e desenvolvimento permanente do servidor público. Esse decreto revoga o anterior - Decreto nº 2.794/1998 - e se configura como uma base legal inovadora para as organizações públicas, uma vez que reconhece e institucionaliza mecanismos para tornar a capacitação um processo permanente e deliberado de aprendizagem para o desenvolvimento de competências institucionais e individuais e ainda, focaliza a melhoria da eficiência e da eficácia do serviço público (BRASIL, 2006a).

Não obstante, Carvalho et al. (2009) discutem que a administração pública tem se esforçado no sentido de profissionalizar seu quadro de trabalho e modernizar a sua máquina, a

fim de ofertar melhores serviços a população. Do mesmo modo, a profissionalização dos servidores públicos demanda uma análise apropriada acerca das qualidades necessárias ao exercício da função pública, bem como das competências que devem ser desenvolvidas para essa finalidade (BARONI; OLIVEIRA, 2006).

Há de se reconhecer a existência de uma legislação inovadora à gestão de pessoas nas IFES. Por outro lado, existem dificuldades substanciais quanto a sua institucionalização, talvez por falta de conhecimento daqueles que estão inseridos nas Unidades de Recursos Humanos desses órgãos, que são os responsáveis pela operacionalização dos processos. Para tanto, faz-se necessário o conhecimento sobre os construtos que permeiam a legislação observada como inovadora à gestão de pessoas do contexto público, e sua influência no comportamento humano, a exemplo da aprendizagem e das competências.

2.2 COMPETÊNCIAS, APRENDIZAGEM E COMPORTAMENTO HUMANO

O cenário complexo, incerto e mutável impõe às organizações e às pessoas, o desenvolvimento de novas competências (BARONI E OLIVEIRA, 2006). Bitencourt (2005) mostra, paralelo a isso, um esgotamento das formas tradicionais de treinamento que oferecem formação técnica, que não respondem mais a contento as necessidades de formação das pessoas e as demandas organizacionais.

Assim, a gestão estratégica de competências apresenta um novo meio de aproximar os objetivos individuais dos organizacionais, representando assim, os seus dois principais níveis de análise. No âmbito organizacional, se enfoca as competências essenciais, responsáveis por sua atuação no mercado e formação de um diferencial competitivo. Já sobre as competências dos indivíduos, observa-se a necessidade de valorizar profissionais que possam atender às demandas do mercado, por meio de um perfil criativo e flexível (BITENCOURT, 2005).

Contudo, essa mudança só é possível mediante o envolvimento de todas as pessoas que fazem parte do contexto organizacional. O desenvolvimento de competências gerenciais permite que as práticas organizacionais sejam focadas em uma gestão mais efetiva e adequada à realidade competitiva. Assim, a aprendizagem e o desenvolvimento de competências, em especial, as gerenciais, propiciam atitudes adequadas às atuais práticas de

trabalho e ao engajamento das pessoas nas organizações (BITENCOURT, 2005; BARONI E OLIVEIRA, 2006).

2.2.1 A emergência da noção de competências no setor público

A palavra *competência*, no fim da Idade Média, estava associada à linguagem jurídica, referindo-se a capacidade de uma pessoa ou instituição de apreciar e julgar questões. Esse entendimento foi estendido ao de reconhecimento social acerca da capacidade de uma pessoa se portar diante de uma matéria. Só depois, passou a ser relacionado à capacidade pessoal de realizar determinado trabalho (BRANDÃO; GUIMARÃES, 1999).

Esse termo vem sendo muito discutido nos últimos anos, principalmente quando se refere à gestão de recursos humanos, inclusive no setor público. Longo (2002) aponta que essa noção partiu de pesquisas empíricas elaboradas nos Estados Unidos na década de 1970, por meio da observação do vínculo existente entre os resultados obtidos pelas pessoas no trabalho e os comportamentos observáveis no desempenho de suas atividades laborais.

Não obstante, Ruas (2005) mostra que a origem das competências se confunde com outra noção correlata, a da qualificação, para qual se apresenta um resumo por meio da figura 1. Entretanto, a noção da competência suplanta a da qualificação, por vir associada à nova lógica da atividade de serviços e pela dinamicidade inerente às organizações.

Figura 1 – As noções de qualificação e competência e as características principais dos respectivos contextos.



Fonte: Ruas (2005, p. 37).

A emergência das competências é resultado de um contexto alavancado pela concorrência, crescimento do setor de serviços, pela informalidade, entre outros, como pode se observar na figura 1. Essa lógica trata da predominância do desenvolvimento de capacidades que podem ser posteriormente mobilizadas em situações diversas. Nesse contexto, o foco passa a ser o resultado, e não mais os processos, como na época da qualificação. (RUAS, 2005).

De acordo com Hondeghe, Horton e Scheepers (2006) essa noção surgiu no setor privado, com o fundamental objetivo de assegurar a melhoria da competitividade no mercado. Todavia, no setor público, ela ocorreu inicialmente, nos EUA e no Reino Unido nos anos 1980, coincidindo com a introdução da Nova Gestão Pública (NGP, *New Public Management*) no Reino Unido e do governo empreendedor nos EUA (*Entrepreneurial or Re-engineered Gouvernement*). Em continuidade, essas autoras tratam que grande parte do sistema público europeu passou por reformas nos últimos 20 anos e continuarão, contando ainda, com perspectivas de transformações para os próximos anos, sob o enfoque da gestão por competências, considerada fator primordial na condução desse processo de mudança, apoiando a transição da burocracia tradicional à organização moderna e flexível.

Oportuna é a abordagem proposta por MacCaulay e Lawton (2006) que relaciona a competência à virtude no serviço público, sob a afirmativa de que essa relação representa um conjunto de atributos dinâmicos: a competência engloba certas virtudes e estas, por sua vez, necessitam de certas competências para serem reveladas com sucesso por meio de atos virtuosos. Para esses autores, a competência é uma condição *sine qua non*² para a excelência de gerenciamento e, inevitavelmente, tem a noção de virtude como tema central. Assim, a adoção desse modelo de gestão não substitui a virtude, que é um dos principais fundamentos do serviço público (MACAULAY; LAWTON, 2006).

Encontrar um conceito que melhor defina a noção de competência não é uma tarefa fácil. Todavia, o termo vem sendo muito discutido no contexto público, face às exigências da legislação vigente, como as diretrizes do Decreto nº 5.707/2006. Há de se considerar as características de contextos distintos a fim de compreender que os resultados das políticas de gestão por competências do setor privado não podem ser diretamente aplicados ao setor público. A esfera pública requer a adequação do sistema às suas particularidades, relacionadas à cultura organizacional, à forma de ingresso, à estabilidade, etc.

² *Sine qua non* ou condição *sine qua non* é uma expressão que originou-se do termo legal em latim que pode ser traduzido como “sem a/o qual não pode deixar de ser”.

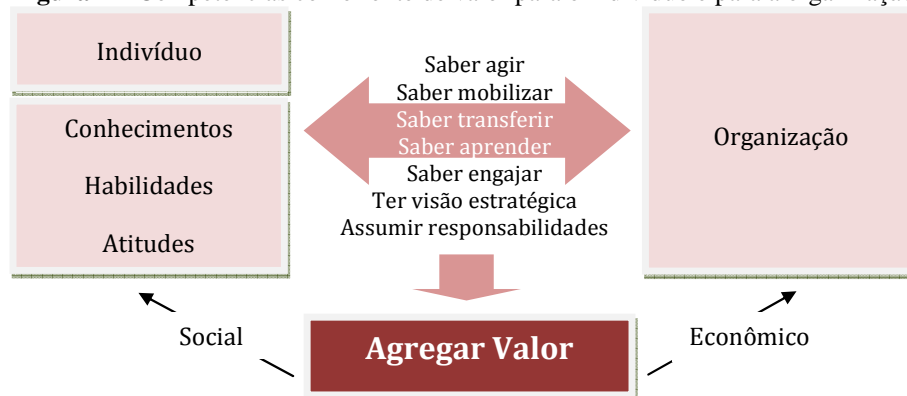
Hamel e Prahalad (1990) conceituam as competências dentro do contexto organizacional, compreendendo o conjunto de conhecimentos, tecnologias, habilidades, sistemas físicos e gerenciais indispensáveis ao funcionamento de uma organização. Para esses autores, as competências nas organizações se referem à contribuição das pessoas junto a capacidade da organização de interagir com seu ambiente, conservando ou expandindo suas vantagens competitivas.

Do ponto de vista de Parry (1996), competência diz respeito a um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs) correlacionados, que comprometem e justificam os resultados laborais, podendo ser melhorados por meio de treinamento.

Por sua vez, a corrente francesa de estudos sobre competências, relaciona a competência à inteligência prática para circunstâncias que se amparam sobre os conhecimentos adquiridos e os transformam com tanto mais força, quanto mais aumenta a complexidade das situações (ZARIFIAN, 2001).

No Brasil, o conceito de competências foi difundido por duas vertentes, uma norte-americana e outra, francesa. Para Fleury e Fleury (2001, p. 188) competência é “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”. Esses autores mostram, portanto, um conceito importante, que integra as duas vertentes citadas e que pode ser sintetizado na figura 2.

Figura 2 – Competências como fonte de valor para o indivíduo e para a organização.



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

Não obstante, no inciso II do Art. 2º da PNDP, a gestão por competência é proposta como a “gestão da capacitação orientada para o desenvolvimento do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao desempenho das funções dos servidores, visando ao alcance dos objetivos da instituição”. Desse modo, mesmo que o modelo de gestão

por competências aborde outras áreas, como recrutamento, seleção, alocação, carreiras, cargos, remuneração e avaliação de desempenho, o decreto foca na capacitação, o que pode se configurar como uma limitação em torno da abrangência da gestão por competências.

Isso também demonstra que esse modelo tem sido amplamente adotado por organizações que buscam orientar seus esforços para planejar, desenvolver e avaliar os seus diferentes níveis – individual, grupal e organizacional – com relação às competências requeridas ao alcance dos seus objetivos. Guimarães et al. (2001) apresentam um modelo que mostra, de forma simples, as suas principais fases e etapas.

Figura 3 – Modelo de gestão organizacional baseado em competências.



Fonte: Adaptado de Guimarães et al. (2001).

Hondeghem, Horton e Scheepers (2006) entendem que o modelo requer a identificação das competências necessárias ao atendimento apropriado das atividades de cada área organizacional. Alinhada à estratégia, essa forma gerencial pode nortear a gestão de pessoas, nos processos de recrutamento, seleção, formação e desenvolvimento, entre outros.

A disseminação desse modelo no setor público brasileiro é recente. O resultado de uma mesa-redonda realizada em 2005, abrangendo atividades de gestão de recursos humanos do Poder Executivo Federal, apontou questões e desafios para o seu desenvolvimento, com relatos de várias instituições que estão aplicando esse sistema em uma ou mais áreas de RH. Foi possível observar que as organizações públicas ainda enfrentam dificuldades na implantação da gestão por competências (PIRES ET AL., 2005).

A PNDP introduz outra fase, por meio da determinação de diretrizes que órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional devem seguir no desenvolvimento dos servidores públicos com objetivo de aprimorar os serviços prestados a

sociedade (Carvalho et al., 2009). Com base nisso, os órgãos devem buscar estratégias adequadas à viabilização desse novo modelo de gestão.

Percebe-se que esse modelo de gestão tem sido implantado em alguns órgãos por meio das funções gerenciais, bem como tem alcançado melhores resultados nas empresas públicas³ e sociedades de economia mista⁴, sendo que muitas dessas, estabeleceram parcerias com pesquisadores de Universidades a fim de conseguirem implantar esse sistema de gestão (PIRES ET AL., 2005). Cabe então, o questionamento: se as IFES são detentoras desse capital intelectual, por que será que elas enfrentam tantas dificuldades em sua implantação?

Um estudo realizado em uma das Universidades Federais que já começaram a realizar a transição de seu modelo de gestão de pessoas para a gestão por competências, mostrou um *gap* entre o disposto na legislação e a prática vivenciada no contexto das IFES. Observou-se que a evolução não vem ocorrendo em consonância com a legislação e que vários esforços ainda serão necessários até que se perceba uma aproximação da realidade atual à noção das competências (OLIVEIRA; SILVA; CAVALCANTE, 2011).

Caso mais crítico foi observado no estudo realizado por Cavalcante e Oliveira (2011) em uma IFES do nordeste brasileiro, evidenciando que muito embora a PNDP tenha sido instituída em 2006, algumas IFES, a exemplo dessa, não expandiram seus esforços ao alinhamento requerido das estratégias de pessoal às organizacionais, com base na noção das competências. Essa pesquisa buscou verificar a contribuição do PCCTAE na capacitação e no desenvolvimento de competências gerenciais. Entende-se que a aproximação entre a legislação e a realidade pode ser obtida, a partir do alinhamento das estratégias de recursos humanos às estratégias institucionais.

Percebe-se que a introdução da gestão por competências em órgãos do setor público tem proporcionado efeito positivo (PIRES ET AL., 2005). Não obstante, uma das diretrizes da PNDP diz respeito à promoção da capacitação gerencial do servidor e sua qualificação para o exercício de atividades de direção e assessoramento. Brasil (2006b) aponta a capacitação como requisito à ocupação de funções gerenciais pelos servidores técnico-administrativos, requerendo das unidades de recursos humanos a compreensão e a

³ Empresas públicas - Entidade dotada de personalidade jurídica de direito privado, com patrimônio próprio e capital exclusivo da União, criado por lei para a exploração de atividade econômica que o Governo seja levado a exercer por força de contingência ou de conveniência administrativa podendo revestir-se de qualquer das formas admitidas em direito (BRASIL, 1967).

⁴ Sociedades de economia mista - Entidade dotada de personalidade jurídica de direito privado, criada por lei para a exploração de atividade econômica, sob a forma de sociedade anônima, cujas ações com direito a voto pertençam em sua maioria à União ou a entidade da Administração Indireta (BRASIL, 1967).

definição das competências gerenciais necessárias ao seu contexto, bem como a identificação do *gap* de competências dos seus gestores. É preciso que os programas de capacitação das IFES contemplem ações que atendam ao disposto.

Acerca das competências gerenciais, Ruas (2001) entende que essa vertente se refere à capacidade do gestor saber mobilizar, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e formas de atuar com o objetivo de alcançar/superar desempenhos conformados na missão da empresa e da área. Tal entendimento vai ao encontro das conceituações de Zarifian (2001) e Le Boterf (2003).

De acordo com Quinn et al. (2003), os gestores desempenham oito papéis e cada um, requer competências específicas, como pode ser observado no quadro 3.

Quadro 3 – Os papéis gerenciais e suas competências-chave.

Papéis	Competências-chave
Mentor	Compreensão de si mesmo e dos outros Comunicação eficaz Desenvolvimento dos empregados
Facilitador	Construção de equipes Uso do processo decisório participativo Administração de conflitos
Monitor	Monitoramento do desempenho individual Gerenciamento do desempenho e processos coletivos Análise de informações com pensamento crítico
Coordenador	Gerenciamento de projetos Planejamento do trabalho Gerenciamento multidisciplinar
Diretor	Desenvolvimento e comunicação de uma visão Estabelecimento de metas e objetivos Planejamento e organização
Produtor	Trabalho produtivo Fomento de um ambiente de trabalho produtivo Gerenciamento do tempo e do estresse
Negociador	Construção e manutenção de uma base de poder Negociação de acordos e compromissos Apresentação de ideias
Inovador	Convívio com a mudança Pensamento criativo Gerenciamento da mudança

Fonte: Adaptado de Quinn et al. (2003), pg. 25.

Percebe-se que para obter um bom desempenho gerencial, não basta desenvolver-se fortemente em um único papel, pois isto não consistirá fundamentalmente em garantia de uma boa gestão, já que os melhores gestores devem apresentar um comportamento complexo, sendo capazes de integrar papéis controversos (QUINN et al., 2003). Esses mesmos autores apontam um modelo, no qual se aponta uma maneira para o desenvolvimento dessas

competências. Todavia, o contexto público, em especial o das IFES, apresenta características peculiares, sendo necessário o desenvolvimento de um modelo específico, com base na sua realidade e em consonância com as teorias de referência.

Cheetham e Chivers (2005) apontam existir quatro tipos de competências: cognitivas (relacionadas à compreensão de assuntos, objetos, ações, métodos, etc.); funcionais (que se referem à atuação do trabalho em si); comportamentais (relacionadas à personalidade do gestor, sendo requeridas no contexto da ação profissional); e, de valores e ética (voltadas à conduta adequada na função gerencial).

Considerando que o foco dessa pesquisa é o das competências comportamentais, vale ressaltar-se, nesse ponto, as competências comportamentais mapeadas e definidas pelo Relatório Técnico do Mapeamento das competências e diretrizes para implantação de um sistema de gestão por competências (SGC), conforme UFRN (2008):

- ✓ **Trabalho em equipe** – capacidade para atuar e/ou gerenciar equipes e de contribuir para o desenvolvimento de um clima harmonioso entre as pessoas.
- ✓ **Visão sistêmica** – capacidade de vislumbrar a UFRN como um sistema unificado e integrado, composto de vários subsistemas, bem como o impacto de seu trabalho nos resultados da unidade administrativa e da instituição.
- ✓ **Foco no resultado** – capacidade de atuar de forma eficaz, por meio de ações que viabilize o alcance de metas.
- ✓ **Iniciativa** – capacidade de buscar informações de forma proativa para resolver problemas e buscar soluções inovadoras e criativas para a melhoria da qualidade dos serviços prestados a sociedade.
- ✓ **Comportamento ético** – de conduta pautada no compromisso moral, envolvendo o senso de responsabilidade no exercício do cargo público, respeitando os princípios da administração pública e as normas institucionais.
- ✓ **Autodesenvolvimento** – capacidade de buscar, aprender, aplicar e disseminar conhecimentos visando manter-se competitivo, acompanhando a evolução dos conhecimentos na sua área de atuação para aperfeiçoar processos de trabalho e/ou desenvolver novos conhecimentos.

Essas competências apontadas foram resultado de um processo de mapeamento realizado na UFRN e mostra que essa etapa é primordial à implantação de qualquer sistema de gestão por competências.

Diante do exposto, questiona-se: como os gerentes podem desenvolver todas essas competências? Quais são as formas de aprendizagem mais adequadas às competências necessárias à gestão, considerando que essa função demanda inúmeras atribuições, bem como que a aprendizagem ocorre de forma complexa e multidimensional? Assim, a próxima seção mostrará algumas formas de aprendizagem que podem ser direcionadas a capacitação gerencial.

2.2.2 Capacitação: Conceitos e contribuições

Como vimos na seção anterior, existem atualmente alguns dispositivos inovadores da gestão de pessoas nas IFES. Todavia, também são observadas dificuldades substanciais dessas organizações em institucionalizarem essa política, o que pode ser consequência da falta de capacitação. Mas o que seria realmente a capacitação? Vale à pena uma compreensão sobre os seus conceitos.

Enfatiza-se, entretanto, que não se pretende esgotar as abordagens relativas aos conceitos e as formas de desenvolvimento de programas de capacitação, até porque esses aspectos estão intimamente ligados às competências e à aprendizagem, que serão abordados adiante. Buscar-se-á aqui, preencher lacunas que possam ter sido abertas nas sessões decorridas, bem como clarificar a temática a fim de facilitar a compreensão dos assuntos correlacionados.

A capacitação é um “processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais por meio do desenvolvimento de competências individuais” (BRASIL, 2006a). Percebe-se então, que a capacitação é um meio usado para proporcionar a aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de competências.

O termo capacitação é muito usado nas IFES por causa da sua citação nos dispositivos legais já mencionados. Todavia, na literatura, ela é mais abordada através dos conceitos de Treinamento, Desenvolvimento e Educação – TD&E. Pantoja et al. (2005) elenca três dimensões importantes ao conceito de treinamento, são elas: a intencionalidade na melhoria do desempenho profissional, o controle desse processo por parte da organização e a natureza processual.

São apontados diversos conceitos ao termo TD&E na literatura, o que pode ocasionar falhas em programas de capacitação, se seus planejadores não detiverem o conhecimento necessário sobre esse. Pilati, Vasconcelos, Borges-Andrade (2011) oferecem uma diferenciação interessante quanto aos aspectos semânticos do termo TD&E. Esses autores sugerem que o conceito de Treinamento (T) parte do conhecimento que representa o empenho das organizações para propiciar oportunidades de aprendizagem aos seus membros, se referindo à melhoria de desempenho. O Desenvolvimento (D), sempre entendido como mais abrangente, não está atrelado apenas a ideia de desempenho e inclui ações organizacionais que incitem o livre crescimento pessoal de seus membros. Já a Educação (E), aborda o esforço de formação individual, não sendo visto como de responsabilidade das organizações patronais.

Sobre a conceituação do termo TD&E, entende-se que o treinamento está voltado à melhoria de desempenho do empregado no cargo ocupado. A educação se refere às oportunidades oferecidas pela organização para que o empregado desenvolva seu potencial através aquisição de novas habilidades que permitam a ocupação de outro cargo. Já o desenvolvimento é mais abrangente, se referindo as experiências de aprendizagem proporcionadas pela organização que promovam o crescimento pessoal do empregado (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004).

Vargas e Abbad (2006) ampliam o termo, incluindo as variáveis informação e instrução. O quadro 4 mostra um resumo sobre os conceitos e formas de indução.

Quadro 4 – Ações, definições e formas de indução de TD&E.

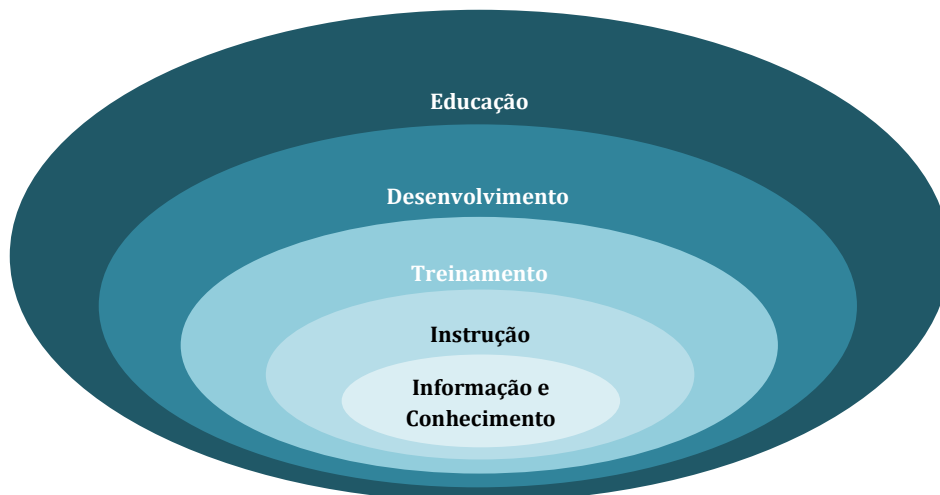
AÇÃO	DEFINIÇÃO	FORMAS DE INDUÇÃO
Informação e Conhecimento	Módulos ou unidades organizadas de informações e conhecimentos disponibilizados em meios diversos, com ênfase nas novas tecnologias da informação.	Textos, artigos, teses, links, etc.
Instrução	Estruturação de ações educacionais de curta duração destinadas ao aprendizado de conhecimentos, habilidades e atitudes simples.	Orientações realizadas com o apoio de aulas, manuais e cartilhas, etc.
Treinamento	Eventos educacionais de curta e média duração que promovem mudança no desempenho da atividade por meio da criação de situações facilitadoras da transferência de aprendizagem.	Cursos, oficinas, palestras, laboratórios, fóruns, estágios, etc.
Desenvolvimento	Refere-se às experiências e oportunidades de aprendizagem promovidas pela organização a fim de apoiar o crescimento pessoal do colaborador, sem direcioná-lo a um caminho profissional específico.	Informação, instrução, cursos, com orientação no ser humano.

Educação	Programas educacionais de média e longa duração que objetivam a contínua formação e a qualificação profissional.	Cursos técnicos profissionalizantes, graduação, especialização/MBA, mestrados profissional e acadêmico e doutorado.
-----------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Adaptado de Vargas e Abbad, 2006.

De acordo com Vargas e Abbad (2006) essas cinco ações apresentam diferentes níveis de complexidade, sendo que as mais simples estão inseridas no nível de “informação e instrução” e as mais complexas, no nível de “desenvolvimento”. A figura 4 representa a abrangência dos conceitos que envolvem as ações educacionais utilizadas em programas de capacitação.

Figura 4 – Ações de aprendizagem nas organizações.



Fonte: Adaptado de Vargas e Abbad, 2006.

Por conseguinte, há algumas situações que demandam a necessidade de ações de TD&E, entre elas: mudanças provocadas por fatores externos à organização; mudanças internas; lacunas de competências ou desvios de desempenhos, observados nos empregados nas atividades atuais (ABBAD, FREITAS e PILATI, 2006). As necessidades mais focadas em TD&E referem-se a lacunas de competência ou desvios de desempenho que acontecem pela ausência de CHAs, as quais determinam as ações de TD&E a serem adotadas.

Figura 5 – O maior desafio dos programas de TD&E.



Fonte: Adaptado de Vargas e Abbad, 2006.

Assim, o maior desafio dos programas de TD&E é realizar o alinhamento das competências requeridas pela organização às competências individuais. Todavia, é partir disso que se conseguirá promover programas eficazes, eficientes e efetivos, que resultem em desenvolvimento multinível: individual, grupal e organizacional.

Vale ressaltar que a capacitação continuada dos servidores permite a construção do conhecimento e a conquista de um espaço reflexivo sobre as suas atividades laborais. Desse modo, como aponta Amaral (2006), a capacitação do servidor público frente aos desafios contemporâneos é uma questão merecedora de um olhar especial.

Observou-se nesta parte do trabalho que a capacitação de pessoal é um mecanismo relacionado às trilhas de aprendizagem, capaz de promover o desenvolvimento de competências individuais, e, por conseguinte, as competências em outros níveis (grupal e organizacional). Ver-se-á mais sobre isso, na subseção seguinte.

2.2.3 Aprendizagem e desenvolvimento de competências gerenciais

No Brasil, Pires et al. (2005) observam que as atividades de desenvolvimento de competências podem auxiliar o planejamento das carreiras de Estado na Administração Pública Federal, sob a definição dos CHAs necessários a cada classe ou padrão de uma carreira, mediante escalas de complexidade, a fim de promover a adequação dos aspectos cognitivos e comportamentais dos indivíduos à qualidade dos serviços públicos prestados. “Assim, ao ingressar em uma carreira, pode-se apurar o nível inicial de competências do

servidor e definir o seu plano de desenvolvimento, necessário à sua progressão funcional e promoção” (PIRES ET AL, p. 36-37).

O Serviço de Gerenciamento de Pessoal dos Estados Unidos (*Office of Personnel Management* — OPM) identificou cinco qualidades imprescindíveis ao alto escalão do Serviço Público Federal (*Senior Executive Service* — SES), as quais propiciam uma boa definição das competências gerenciais necessárias a esses profissionais, no futuro. São elas: capacidade de liderar as mudanças, liderar pessoas, ser movido pelos resultados, ter um senso agudo dos negócios, e saber se comunicar e estabelecer coalizões (BACON, 1999).

Parece claro, neste ponto, que a aprendizagem está diretamente relacionada à noção de competência. De modo simples, é como se a primeira variável fosse o processo necessário ao desenvolvimento da segunda. Le Boterf (2003) discorre que o profissional sabe aprender não apenas em circuito simples, mas também em circuito duplo. Ele sabe corrigir suas ações, bem como as premissas que embasam sua estratégia de ação, tanto sabe aprender quanto sabe aprender a aprender – realizar, de maneira duradoura, a aprendizagem de circuito duplo.

Os processos de aprendizagem ocorrem de muitas formas e em diferentes níveis, mas sempre de maneira complexa, o que implica que os programas de aprendizagem precisam ser planejados levando-se em conta a importância da reflexão, do contexto e da troca de experiências entre os agentes envolvidos no processo (SILVA, 2009).

Zarifian (2001) revela a importância de saber questionar-se e mudar o modo de encarar as vantagens proporcionadas pela experiência. Esse autor discorre ainda que o desenvolvimento pessoal dentro da organização pode ser identificado pela sua capacidade de assumir e desempenhar atribuições e responsabilidades com grau mais elevado de complexidade.

Vale reconhecer então, o papel dos gerentes como os coordenadores de todo e qualquer processo de mudança que se almeje fazer no serviço público, sendo indispensável, dotá-los de competências necessárias a promoção das mudanças impostas pelo contexto atual.

Como já foi dito no início deste trabalho, muitas são as formas de como os gerentes aprendem, a exemplo da experiência, “por meio de um processo de aprendizado sistemático, aprimorado no decorrer do tempo, como também como um conhecimento obtido de forma mais abrangente e não estruturada, adquirido ao longo da vida, através das relações sociais” (SILVA, 2009, p. 179). Uma atenção especial deve ser dada a essa forma de aprendizagem, já que muitas das competências gerenciais necessárias no futuro não podem

ser adquiridas em sala de aula, devendo ser cultivadas por meio de experiências práticas (BACON, 1999).

Illeris (2007), por sua vez, ao tratar da aprendizagem experiencial refere-se a abordagem de Dewey, que discute a qualidade das experiências, para distinguir as experiências que valem a pena enquanto educacional e aqueles que não valem. Neste contexto, Dewey (1938) *apud* Illeris (2007) destaca dois importantes princípios: o da *continuidade*, o que significa que uma experiência valiosa deve estar ligada a experiências passadas e ter consequências para as experiências futuras; e o princípio da *interação*, o que significa que uma valiosa experiência está ligada a uma transação entre um indivíduo e seu ambiente. O autor acredita que estes dois princípios devem ser considerados ao se tratar de aprendizagem experiencial, mas que são insuficientes para uma conceituação do termo.

As experiências do dia-a-dia dos gestores podem ser formas mais ricas de aprendizagem do que as tradicionais. Para tanto, esses profissionais precisam estar dispostos a refletir sobre suas experiências a fim de obter um retorno e reavaliar seus comportamentos, quando necessário (DAUDELIN, 1996).

Kolb (1997) sugere um ciclo chamado de aprendizagem vivencial, devido a sua origem advinda dos estudos de Kurt Lewin e pela ênfase do papel da experiência no processo de aprendizagem. Trata-se de um modelo com ciclo quadrifásico com sequências interligadas entre experiência concreta (se envolver em novas experiências), observação reflexiva (refletir sobre experiências e observá-las sobre diversas perspectivas), conceituação abstrata (criar conceitos que integrem suas observações em teorias lógicas) e experimentação ativa (usar essas teorias para tomar decisões e resolver problemas). Desse modo, o autor une duas abordagens da aprendizagem, a reflexão e a experiência.

Schön (2000, p. 29), por sua vez, apresenta sua valiosa contribuição, tratando sobre o talento artístico profissional, quando se refere aos “tipos de competências que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas”.

Já que o desenvolvimento de competências acontece por meio da aprendizagem, a criação de maneiras de proporcionar oportunidades e experiências de aprendizagem surge como um grande desafio para as organizações, principalmente porque a complexidade do ambiente organizacional demanda competências diversas, aumentando o gap entre o que as pessoas sabem e o que elas necessitam aprender (BRANDÃO, 2008). É de suma importância que as organizações busquem desenvolver ações de treinamento e desenvolvimento não apenas alinhadas à sua estratégia, mas também ajustadas às necessidades de aprendizagem dos

seus funcionários (BRANDÃO, 2008; CARVALHO ET. AL, 2009). A aprendizagem deve ser focada na ação e sua avaliação deve estar apoiada em resultados observáveis.

Essa compreensão de desenvolvimento corrobora com a definição exposta por BRASIL (2006a), como sendo “um processo continuado que visa ampliar os conhecimentos, as capacidades e habilidades dos servidores, a fim de aprimorar seu desempenho funcional no cumprimento dos objetivos institucionais”. Essa noção relaciona a aprendizagem ao desenvolvimento de competências. Todavia, essa legislação é generalista, cabendo às organizações abrangidas por ela, disporem de programas de capacitação que contemplem as necessidades de desenvolvimento de competências gerenciais.

Le Boterf (1995) sugere o quadro 5 sobre a forma de desenvolvimento de competências individuais nas organizações, que pode ser útil ao desenvolvimento de competências gerenciais. Por meio dele, observa-se que o autor entende haver cinco tipos de conhecimentos, cada um com sua função específica e formas adequadas ao seu desenvolvimento.

Quadro 5 – Desenvolvimento de competências individuais nas organizações.

Tipo	Função	Como desenvolver
Conhecimento teórico.	Entendimento, interpretação.	Educação formal e continuada.
Conhecimento sobre os procedimentos.	Saber como proceder	Educação formal e experiência profissional.
Conhecimento empírico.	Saber como fazer.	Experiência profissional.
Conhecimento social.	Saber como comportar-se.	Experiência social e profissional.
Conhecimento cognitivo.	Saber como lidar com a informação, saber como aprender	Educação formal e continuada, e experiência social e profissional

Fonte: Adaptado de Le Boterf (1995).

Mintzberg (2006) sugere algumas formas de desenvolvimento gerencial: movimentação, mentoria, monitoramento; *buffet* do desenvolvimento (entretenimento, ensino, treinamento e aprendizagem; customização, programas de liderança, programas de escolas de negócios, novos programas); aprender fazendo (estilo Revans; MiL – *Management in Lund*; O *Work-Out* na *General Eletric*); academias corporativas.

A educação formal é apontada com um dos caminhos mais procurados pelos gestores (cursos, workshops, eventos, dentre outras atividades). Todavia, Mintzberg (2006) questiona a eficácia dos programas de MBA (*Master in Business Administration* – voltados para a educação gerencial), acusando-os de não capacitar para a gestão, embora façam crer que capacitem. Fox (1997) corrobora com esse pensamento ao revelar que os programas de

formação gerencial estão produzindo comunidades de discurso em vez de contribuir diretamente para as comunidades de práticas gerenciais.

A educação gerencial não deve substituir o desenvolvimento gerencial, mas sim propiciar uma preparação à carreira gerencial. O desenvolvimento gerencial deve ser útil às comunidades de prática de gestão nas organizações. É esse o modo pelo qual pode-se aprender a traduzir conhecimento tácito em conhecimento explícito (FOX, 1997).

Por conseguinte, um plano de desenvolvimento gerencial pode abranger diversas formas, além da capacitação *stricto sensu*, como: cursos, ciclos de palestras, seminários, visitas técnicas, estágios, grupos de trabalho, etapas de auto-aprendizado, *coach*, entre outros (PIRES ET AL., 2005).

Todavia, é importante enfatizar que o desenvolvimento de competências profissionais, focadas na mudança individual, pode não alcançar os efeitos esperados se o contexto e o ambiente organizacional não favorecerem a adoção desse novo olhar sobre a gestão de pessoas (PIRES, ET AL. 2005).

Enfatiza-se a necessidade das organizações promoverem uma mudança cultural com relação à importância da capacitação a fim de proporcionar o sucesso da aprendizagem. “Compartilhar responsabilidades entre dirigentes, áreas de recursos humanos, responsáveis pelas equipes e os próprios servidores pode potencializar a gestão interna e colocar o desenvolvimento de competências como ativo estratégico para as organizações” (CARVALHO, ET AL., 2009, p. 97).

É indiscutível que os gestores desempenham um papel de extrema importância para o alcance das suas estratégias organizacionais. Por esse motivo, há de se ter uma atenção especial quanto às competências indispensáveis ao desempenho dessa função, considerando, quando necessário, o seu desenvolvimento por meio de processos de aprendizagem.

Entende-se que aprendizagem implica mudança comportamental que pode ser expressa no contexto do trabalho. Para tanto, faz-se necessário clarificar a relação existente entre a aprendizagem e a mudança comportamental no ambiente da ação profissional, sob diversos enfoques, conforme demonstrado na subseção seguinte.

2.2.4 Aprendizagem e mudança do comportamento no ambiente da ação profissional

Brandão (2008) aponta que aprender implica mudar CHAs, propiciando o desenvolvimento de competências. A aquisição de uma nova competência revela que o indivíduo aprendeu algo novo, por ter mudado um modo de agir. Isso remonta ao enfoque cognitivista, mostrando que os assuntos aprendidos pelas pessoas (conhecimentos, habilidades e atitudes) são como elementos distintivos da sua competência, sob a apresentação de um novo comportamento.

Abbad e Borges-Andrade (2004, p. 238) explicam que “a aprendizagem é um processo psicológico que ocorre no nível do indivíduo”. Esses autores mostram que as teorias da aprendizagem se preocupam com as mudanças ocorridas no indivíduo, podendo ser analisadas por duas tradições, uma *behaviorista* (teorias S-R) que foca a mudança comportamental (R) duradoura resultante da interação entre indivíduo e ambiente (S), e outra *cognitivista* (S-O-R), que entende a mudança comportamental (R) duradoura, como resultado da interação com o ambiente (S), só que precedida de resultados de processos mentais ou na aquisição de “CHAs” (O) (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004).

Merriam e Caffarella (1991) citadas por Silva (2008) ampliam essa visão apontando cinco principais perspectivas teóricas norteadoras da aprendizagem: a behaviorista, a cognitiva, a humanista, a social e a transformadora. Na perspectiva *behaviorista*, a aprendizagem é traduzida pela mudança comportamental, determinada por elementos do ambiente e não do aprendiz individualmente. Já a *cognitiva* entende que o ser humano é um agente ativo no processo de aprendizagem, interpretando sensações e atribuindo significados aos eventos que afetam a sua consciência. Para a perspectiva *humanista*, a aprendizagem decorre da motivação do indivíduo e abrange responsabilidades. Não obstante, a *social* postula que a aprendizagem resulta da observação de outras pessoas em determinados contextos. Por fim, a perspectiva *transformadora* é consequência da transformação de um conhecimento existente numa nova abordagem, ocasionando a emancipação do aprendiz.

Para Fleury e Fleury (2001, p. 191) a “aprendizagem pode ser assim pensada como um processo de mudança, provocado por estímulos diversos, mediado por emoções, que podem vir ou não a manifestar-se em mudança no comportamento da pessoa”. Já Abbad e Borges-Andrade (2004) entendem que de um modo geral a aprendizagem está relacionada às mudanças comportamentais do indivíduo resultantes não apenas das experiências, mas também de sua interação com o contexto.

Como se vê, a mudança comportamental como resultado da aprendizagem, depende da abordagem usada, da visão de mundo do pesquisador. As discussões sobre aprendizagem individual nas organizações têm uma base forte na perspectiva cognitivista, destacando, porém, as mudanças comportamentais observáveis.

Do mesmo modo em que a abordagem da aprendizagem individual reconhece que aprender implica mudar de comportamento, as vertentes que estudam a aprendizagem de gerentes compreendem que ela se dá no ambiente laboral por meio da relação com experiência, o contexto social e a reflexão. De caráter multidimensional, ela envolve tanto a dimensão técnica associada ao conhecimento, quanto o entendimento do contexto da ação profissional, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades, impulsionando o processo de mudança sob o ponto de vista de significado, expandindo as perspectivas de comportamentos dos indivíduos, auxiliando-os em seu autodesenvolvimento (SILVA, 2008).

Nessa parte, pode-se perceber o comportamento como resultado da aprendizagem e do desenvolvimento de competências. Porém, cabe a esse estudo, se aprofundar no tema do comportamento humano a partir do construto autoeficácia, porque além de auxiliar na resolução da questão de pesquisa, estudos têm demonstrado que essa variável é preditora da aprendizagem e sua transferência, bem como requisito imprescindível ao desempenho competente.

2.3 O COMPORTAMENTO HUMANO SOB A ÓTICA DA AUTOEFICÁCIA

Entende-se como restrita a noção de que o homem é um mero fruto do meio, mesmo recebendo desse, forte influência. Assim, corroborando com a visão de Albert Bandura, o ser humano pode assumir o controle de sua vida e influenciar o ambiente no qual está inserido. Para tanto, não basta apenas que ele detenha as competências necessárias aos seus planos de ação, é preciso que ele acredite que pode desempenhá-los.

A mudança comportamental do indivíduo está sujeita as expectativas sobre o resultado e a eficácia pessoal. As expectativas quanto ao resultado se baseiam no entendimento que um comportamento particular conduz a uma consequência específica. São crenças sobre a consequência de um ato. Já as expectativas de autoeficácia referem-se ao controle pessoal das ações, à competência do indivíduo para realizar um comportamento característico desejado (BANDURA, 1989a).

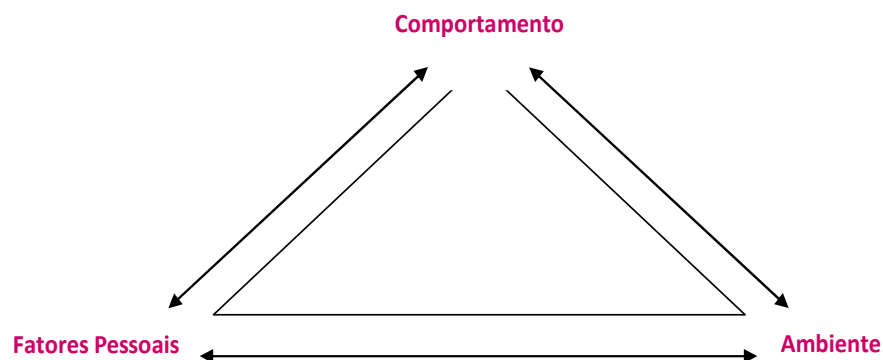
Azzi e Polydoro (2006) mostram que embora a autoeficácia possa ser estudada independente da TSC, esta é uma teoria que comporta as suas bases, sendo importante não dissociá-las, para que se proporcione uma maior consistência ao estudo.

2.3.1 Teoria Social Cognitiva e a autoeficácia

Na década de 1960, Albert Bandura e Richard Walters expandiram a teoria da aprendizagem social a partir da aprendizagem observacional e do reforço vicário. Todavia, em 1977, Bandura percebeu a ausência de um fator chave a essa teoria – a autoeficácia – a partir da publicação do estudo *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. Com as publicações da década de 1980, esse autor ajustou a sua teoria que passou a se chamar teoria social cognitiva, com o objetivo de afastá-la das teorias de aprendizagem em evidência na época e ressaltar a importância da cognição junto à capacidade das pessoas de perceber a realidade, se autoregularem, compreender informações e desempenhar comportamentos (PAJARES; OLAZ, 2008).

A Teoria social cognitiva mostra o funcionamento psicossocial por meio da reciprocidade triádica entre o meio, a pessoa e seu comportamento, focando a interação da agência humana e a consequente importância das crenças pessoais de autoeficácia explicada por interações contínuas entre os componentes dessa tríade (BANDURA, 1989b; BANDURA, 1999; MARTÍNEZ; SALANOVA, 2006; AZZI; POLYDORO, 2006; PAJARES; OLAZ, 2008; BARROS, 2010).

Figura 6 – Reciprocidade triádica proposta por Bandura.



Adaptado de Bandura, 1989b.

De um modo geral, os estudos acerca do comportamento humano usam um número restrito de variáveis, que resultam em visões unidirecionais, como exemplo tem-se: os expoentes do determinismo ambiental, do determinismo pessoal e os interacionistas. Ao contrário disso, a TSC entende o comportamento através do determinismo recíproco, como se observa na figura 6, uma vez que o determinismo está relacionado aos efeitos produzidos por eventos e não por ações decorrentes de uma sequência presumida de causas independentes do indivíduo. Assim, a interação entre as variáveis da tríade ocorre de maneira complexa, por causa de suas variáveis (BANDURA, 2008b).

O ambiente tanto exerce influência no comportamento, quanto pode ser criado pelo indivíduo, o que faz da aprendizagem social uma teoria que preconiza que o funcionamento psicológico abrange uma relação continuamente recíproca entre fatores comportamentais, cognitivos e ambientais, havendo a interação entre todos, como determinantes que se influenciam bidirecionalmente (BANDURA, 2008b). Na TSC, a determinação comportamental ocorre probabilisticamente, uma vez que, a maior parte do comportamento é co-determinado por muitos fatores que atuam interativamente (AZZI; POLYDORO, 2006).

Bandura (1997) citado por Azzi e Polydoro (2006) mostra que a reciprocidade triádica permite ao indivíduo a oportunidade de exercer algum controle sobre sua vida e de autodirecionar-se. Esse autor observa que a autoeficácia está contida na Teoria Social Cognitiva e ocupa um lugar de destaque na perspectiva da agência humana.

O homem exerce influência na sua própria história de vida mediante a agência pessoal, a qual o mostra como um ser atuante que possui intenções e aspirações pessoais (BANDURA, 1993; 2001). Esse mesmo autor entende que “as pessoas não são apenas agentes da ação, mas também autoexaminadoras de seu próprio funcionamento cognitivo, afetivo e comportamental” (POLYDORO; AZZI, 2008, p. 150).

As pessoas, devido às suas capacidades básicas (simbolização, antecipação, autorreflexão, aprendizagem vicária e autorregulação), possuem um sistema autorreferente que possibilita a ação intencional frente a fins específicos, elaboração de planos de ação, antecipação a possíveis resultados, avaliação e redirecionamento de cursos de ação (BANDURA, 1993; 2001).

De acordo com a perspectiva da agência humana, os indivíduos são agentes capazes de determinar acontecimentos e de se envolverem de modo proativo em seu próprio desenvolvimento. Isso mostra que as crenças que as pessoas têm sobre si mesmas são fatores imprescindíveis ao controle da agência humana (PAJARES; OLAZ, 2008). É necessário

ênfatizar que essa teoria ocupa papel importante no modelo explicativo da TSC, sob a observação do indivíduo como agente e produto das trocas sociais.

A perspectiva da agência humana possui quatro características específicas, relativas àquilo que significa ser humano: intencionalidade, antecipação, autorreatividade e autorreflexão. A agência faz referência aos atos realizados de modo intencional. Uma intenção representa um plano de uma ação futura a ser seguido. Mediante a intencionalidade as pessoas são capazes de escolher o modo de agir, por meio da elaboração de planos e estratégias para alcançá-los. Já a antecipação mostra que a agência vai além do planejamento. Por meio dessa característica as pessoas são motivadas e guiam suas ações em antecipação aos eventos futuros. Ainda, a autorreatividade demonstra a capacidade de dar forma aos cursos de ação de maneira adequada e de motivar e regular a sua implementação. Os agentes monitoram seu próprio comportamento e regulam suas ações autorreativamente, buscando desempenhar ações que lhes proporcionem satisfação e um sentido de autovalor. Por fim, na autorreflexão vê-se que os indivíduos são autoexaminadores de si mesmos. A autoconsciência reflexiva possibilita aos agentes, avaliarem seus valores, motivações e o significado das buscas de suas vidas (BANDURA, 2001; MARTÍNEZ; SALANOVA, 2006).

Bandura (2001) observa que a característica que é mais “distintamente humana” é a autorreflexão, o que a configura como fundamental à TSC. Por meio da autorreflexão os indivíduos exploram suas próprias crenças e cognições, se autoavaliam e mudam seu pensamento e comportamento.

Outro aspecto determinante à perspectiva da agência é o sentido de coletividade, estendido por Bandura, considerando as relações sociais que permeiam as vidas humanas, promovendo, a sua aplicação à adaptação e mudança humanas em sociedades com perfis coletivos e individualistas. Por tudo isso, observa-se que essa teoria exerce profunda influência nos estudos desenvolvidos nas últimas décadas (PAJARES; OLAZ, 2008; BANDURA, 2008a).

Não há uma mente de grupo que crê. A percepção de eficácia coletiva reside nas mentes dos integrantes como crenças em sua capacidade grupal (BANDURA, 2001; 2008a; MARTÍNEZ; SALANOVA, 2006). Desse modo, a eficácia coletiva pode ser compreendida pelas crenças partilhadas no grupo sobre sua capacidade de desempenhar atividades com a finalidade de alcançar uma meta específica (BANDURA, 1997 APUD AZZI, POLYDORO; BZUNECK, 2006). Ressalta-se que eficácia coletiva está intimamente ligada à noção de competência coletiva, relacionada aos saberes partilhados e reconhecidos na interação grupal

(RETOUR; KROHMER, 2011). Todavia, assim como no nível individual, não basta possuir as competências coletivas é preciso acreditar que as possui – autoeficácia coletiva.

Ao contrário da autoeficácia, a eficácia coletiva envolve interação, coordenação e sinergia da dinâmica social. A eficácia coletiva percebida é, portanto, entendida como um atributo em nível de grupo emergente ao invés de simplesmente uma agregação de eficácias individuais percebidas (BANDURA, 2000; 2001).

É sabido que os indivíduos sempre anseiam por sucesso e, quando não conseguem obtê-lo, pode surgir uma tendência ao desânimo capaz de impossibilitar o alcance dos seus objetivos. Assim, é importante conhecer as verdadeiras possibilidades e fatores limitantes às competências capazes de alavancar o sucesso. Estudos sobre autoeficácia buscam atender essa necessidade, sobre a ênfase de que uma forte crença de autoeficácia nas pessoas, as direciona ao planejamento, comprometimento e alcance de metas ambiciosas. A autoconfiança proporcionada pela crença de autoeficácia faz com que os indivíduos se vejam como mais eficazes nos desempenhos de suas atividades laborais (BANDURA, 1989a; BARREIRA; NAKAMURA, 2006).

Assim, de acordo com Wood e Bandura (1989), pessoas com crenças elevadas de autoeficácia: são perseverantes e consideram as tarefas difíceis como desafios; aumentam os seus esforços diante de possíveis falhas; recuperam rapidamente o seu sentido de eficácia, após fracassos; atribuem falhas a um esforço insuficiente ou falta de habilidades que precisam ser adquiridas; e, relacionam ameaças à segurança passível de controle.

Observa-se a importância do tema autoeficácia a partir do avanço de publicações sobre o assunto no cenário mundial (AZZI; POLYDORO, 2006). Não obstante, Barros (2010) mostra que a procura na *internet* com o termo *self-efficacy* dá uma demonstração do enorme interesse sobre esse construto internacionalmente. Todavia, no Brasil, o mesmo não ocorre. Uma busca com o termo autoeficácia (autoeficácia) mostra que as publicações nacionais não têm avançado na mesma proporção.

As ideias de Bandura sobre autoeficácia vêm alcançando diversas áreas de conhecimento, como saúde, educação, trabalho e esporte, por exemplo (AZZI; POLYDORO, 2006; BARROS 2010). Uma procura feita por Barros (2010), junto a bancos de dados na *internet*, aponta que o maior número de publicações sobre este tema, no Brasil, está relacionado às áreas da psicologia, saúde, educação, esporte e administração.

Não obstante, Martínez e Salanova (2006) mostram a aplicação da autoeficácia à gestão de recursos humanos das organizações. Esses autores comentam que o papel da autoeficácia está presente desde antes do colaborador ingressar na organização, antes mesmo

dele fazer a escolha da sua carreira. Assim, a gestão de recursos humanos em si, considera a relação entre autoeficácia e alguns aspectos do trabalho particularmente relevantes, tais como: a formação, o desempenho pessoal, eficácia no uso de tecnologias específicas e o bem estar psicológico.

Sobre a formação, a autoeficácia atua como um elemento importante desse processo, sob a forma de variável interveniente e devendo ser considerada como um alvo do mesmo. Ressalta-se aqui, que o mais importante não é possuir certas habilidades, mas sim, ser capaz de usá-las corretamente. A autoeficácia também é um fator importante aos desempenhos dos indivíduos no trabalho, haja vista que as organizações buscam, cada vez mais, pessoas que sejam capazes de desempenhar atividades complexas e abordar os processos de mudanças impostos pela dinamicidade do ambiente no qual interagem. Do mesmo modo, a percepção de autoeficácia no campo da tecnologia está relacionada à sua experiência de domínio nesse assunto. E por fim, o bem estar psicológico é importante tendo em vista que baixos níveis de autoeficácia podem causar ansiedade, tristeza, depressão, etc., impactando diretamente sua vida e, conseqüentemente, as relações em grupo e na organização (MARTÍNEZ; SALANOVA, 2006).

2.3.2 Autoeficácia: conceitos e distinções

A autoeficácia é uma crença relativa às convicções do indivíduo acerca das suas habilidades de mobilizar suas facilidades cognitivas, motivacionais e de comportamento, imprescindíveis a realização de uma tarefa específica em determinado momento e em dado contexto. “Autoeficácia percebida não corresponde ao número de habilidades que se tem, mas com o que você julga poder fazer com o que você tem, sob uma variedade de circunstâncias” (AZZI; POLYDORO, 2006, p. 15). Tal entendimento vai ao encontro da noção de competência proposta por Le Boterf (2003).

Para Zimmerman, Bandura e Martinez-Pons (1992, p. 14) a autoeficácia diz respeito “as crenças pessoais acerca da capacidade para organizar e implementar as ações necessárias para conseguir uma determinada realização ou competência perante uma tarefa específica”. Estudos mostram que a autoeficácia é melhor preditora do comportamento subseqüente do que a habilidade, considerando que a ação está mais relacionada ao que se acredita, do que ao que se conhece (BANDURA, 1997 APUD AZZI; POLYDORO, 2006).

“As crenças de eficácia influenciam o modo como as pessoas pensam, sentem, se motivam e agem” (BANDURA, 1995, p. 2). Dessa forma, de acordo com os fatores pessoais cognitivos do modelo da reciprocidade triádica, os processos de mudança psicológica e comportamental interagem conforme a transformação de um sentimento individual de competência pessoal.

A análise adequada de autoeficácia envolve o julgamento de capacidade diante de domínio e contextos particulares em três dimensões: magnitude, força e generalidade. A magnitude abrange diversos níveis de dificuldades próprias do domínio de atividade. A força está relacionada ao nível de intensidade da crença do indivíduo diante dos diferentes aspectos do domínio. Já a generalidade, trata da amplitude das crenças de AE que se referem ao domínio mais geral ou específico (BANDURA, 1977a; AZZI; POLYDORO, 2006).

É preciso se julgar capaz para usar as competências pessoais diante das mais diversas circunstâncias. Assim, as crenças de autoeficácia representam uma estrutura cognitiva que intercede no conhecimento e na ação, determinando, junto com outras variáveis, o sucesso das próprias ações. Vê-se então, que não basta possuir competências, também é preciso acreditar que as possui (BANDURA, 1988; NAVARRO, 2003).

Importa saber, segundo Bandura (2008a), algumas diferenças conceituais que frequentemente são confundidas com as crenças de autoeficácia, a exemplo de autoestima e *locus de controle*.

A autoeficácia como julgamento da capacidade pessoal, não significa autoestima, que é um julgamento do amor-próprio, e nem *locus de controle*, que é a crença se os resultados são causados pelo comportamento ou por forças externas (BANDURA, 2008a, p. 32).

A autoestima se refere ao valor que o indivíduo tem sobre si mesmo, “é o quanto gostamos de nós mesmos, nos apreciamos” (MOSQUERA, 2006, p. 4). Martínez e Salanova (2006) dispõem que não existe uma relação fixa entre autoestima e AE, visto que a autoeficácia corresponde a juízos dos indivíduos sobre suas capacidades e a autoestima pode não estar relacionada a essas capacidades.

Ainda, “*locus de controle* pode ser definido como a expectativa generalizada de alguém em sua capacidade de controlar os acontecimentos (reforços) que se seguem às suas ações” (BAPTISTA; ALVES; SANTOS, 2008, p. 263). Esse construto demonstra perspectivas pessoais generalizadas de que resultados de ações do indivíduo sejam controlados por fontes externas (a exemplo da sorte ou destino) ou pela fonte interna (o próprio indivíduo) (MENESES; ABBAD, 2004).

Locus de controle e autoeficácia, apesar de não possuírem termos idênticos, estão geralmente relacionados. Autoeficácia determina em grande parte o *locus de controle* interno, sendo que se uma pessoa sente e crê que realmente possui as habilidades necessárias à consecução de uma tarefa, ela estabelece relações entre suas ações e resultados. De outra maneira, o *locus de controle* determina a autoeficácia, haja vista que as pessoas com *locus de controle* interno, diante de uma tarefa para qual julgam que não possuem as competências necessárias, desenvolvem um baixo senso de autoeficácia e encaram a situação com uma sensação de inutilidade (MARTÍNEZ; SALANOVA, 2006).

Por outro lado, Baptista, Alves e Santos (2008), mostram que a razão mais importante acerca da distinção entre AE e *locus de controle* é que a pessoa pode acreditar que um determinado resultado possa ser alcançado, mas que ele não seja capaz de fazê-lo. Assim, a pessoa pode ter *locus de controle* interno, mas não ser autoeficaz, mostrando que os dois construtos podem ser vistos de modo independente.

Sobre a distinção entre as expectativas de eficácia e as expectativas de resultado, pode-se dizer que a primeira se relaciona a crença subjetiva de que se pode realizar com sucesso um dado comportamento desejado. Já a segunda, se refere à estimativa de que um determinado comportamento conduzirá a determinados resultados (BANDURA, 1977a; MARTÍNEZ; SALANOVA, 2006). Assim, a diferença consiste na autoeficácia se referir à percepção das próprias capacidades para produzir ações, e na expectativa de resultado estar voltada à crença nos resultados antecipados dessas ações.

Por conseguinte, a autoimagem é o “(re) conhecimento que fazemos de nós mesmos, como sentimos nossas potencialidades, sentimentos, atitudes e ideias, a imagem o mais realística possível, enfim, que fazemos de nós mesmos” (MOSQUERA, 2006, p. 4). Esse mesmo autor mostra que a autoimagem se configura como um tipo de organização da própria pessoa, que abrange uma parte mais real e outra mais subjetiva, que se combinam a fim de entender o meio ambiente em que vive e perceber os significados, impostos por esse. Isso difere de AE, que condiz com percepção do indivíduo sobre suas capacidades.

Já o termo autoconfiança, refere-se ao grau de firmeza e convicção de uma pessoa, numa determinada crença, independente da tarefa a ser executada. Bandura (1977b) alega que a autoconfiança é uma característica abrangente e estável da personalidade do indivíduo, diferenciando-se, desse modo, da autoeficácia, que é um estado ou propriedade dinâmica, que varia de acordo com o momento, a situação, o tempo e o ambiente.

O autoconceito é uma visão formada pela pessoa sobre si mesma, formada através da experiência e das opiniões de outras pessoas consideradas importantes. Já as crenças de

eficácia são mais complexas do que o autoconceito, variando segundo diferentes domínios, níveis e circunstâncias (MARTÍNEZ; SALANOVA, 2006). Niedenthal e Beike (1997) entendem por autoconceito, o desenho mental das pessoas sobre suas características pessoais empregadas para a definição de si mesmas e regulação do seu comportamento.

Pajares e Olaz (2008) apontam que o autoconceito se refere às percepções pessoais, principalmente afetivas, que são normativas, geralmente agregadas, hierarquicamente organizadas e orientadas para o passado, com caráter estável advindo do seu sentido de generalidade.

Outro conceito que pode ser confundido com AE é a resiliência, vista como a capacidade que as pessoas têm de se recuperarem psicologicamente quando são expostas as adversidades, violências e catástrofes da vida (BARREIRA; NAKAMURA, 2006).

A resiliência é considerada resultante da interação entre fatores genéticos e ambientais, os quais oscilam em sua função, podendo operar tanto como fator de proteção quanto de risco. A capacidade de superar fatos adversos abrange a habilidade pessoal de lidar com as mudanças, a crença na própria autoeficácia, e o seu repertório de estratégias que serão usadas no enfrentamento de possíveis problemas (RUTTER, 1987). Bandura (1999) aponta que o desenvolvimento da autoeficácia resiliente exige experiência na superação de obstáculos através do esforço perseverante.

De acordo com Barreira e Nakamura (2006) a literatura mostra pontos chave que podem limitar esses dois construtos. A resiliência é caracterizada pelo pensamento e pela ação, enquanto que a autoeficácia se baseia na percepção, na decisão.

Entende-se então, que não se deve confundir autoeficácia com *autoestima*, que se refere à valoração que o indivíduo faz sobre si mesmo; muito menos com *locus de controle*, que diz respeito à perspectiva pessoal sobre o controle de sua vida, sendo de caráter interno ou externo. AE também é diferente das *expectativas de resultado* que trata dos julgamentos sobre conseqüências prováveis, produzidas pelo comportamento, bem como difere da *autoimagem* que é a representação que a pessoa tem acerca de suas capacidades, sentimentos e ideias. *Autoconfiança* se afasta de AE por se referir ao grau de convicção de um indivíduo a uma determinada crença, independente da sua execução. Ainda, AE se distingue do *autoconceito* que é a visão que a pessoa tem de si mesma, baseada na experiência e em opiniões relevantes; assim como, da *resiliência*, que é a capacidade individual de superar adversidades.

Em resumo, a crença de eficácia é a convicção do indivíduo de que ele próprio consegue realizar, com sucesso, o comportamento necessário para produzir os resultados esperados (BANDURA, 1977a; 1982).

2.3.3 Fontes de autoeficácia e suas influências no comportamento humano

As crenças de autoeficácia são resultantes de quatro fontes diferentes: experiência de domínio (observação direta), experiência vicária, persuasão verbal e estados fisiológicos (BANDURA, 1977a; 1999). Sobre isso, a dimensão vista como a mais importante, por estar relacionada à capacidade do sujeito de obter sucesso em situações difíceis, é a experiência de domínio. Pelo seu caráter pessoal, este fator é essencial ao conceito de autoeficácia (BANDURA, 1977a; 1999; PAJARES; OLAZ, 2008).

Mayer (1998), citado por Costa e Boruchovitch (2006), mostra um exemplo interessante abrangendo as quatro fontes de formação de AE. Trata-se da história de uma menina, que assistindo a uma aula de informática, se sente nervosa e insegura por nunca ter visto aquele programa computacional, mas que depois de algumas tentativas, passou a se sentir capaz de usá-lo (experiência de domínio), aumentando o seu nível de autoeficácia, o qual cresceu ainda mais após observar que seus colegas estavam conseguindo se sair bem na tarefa (experiência vicária). Houve também, o incentivo do instrutor que disse: - você é capaz de fazer isto (persuasão social). E por fim, o exemplo mostra que essa aluna perdeu o estado inicial de alta ansiedade, ficando mais relaxada (estado fisiológico), sinalizando o aumento de autoeficácia.

A primeira das quatro fontes, a experiência de domínio, está voltada às situações nas quais o indivíduo, diante de uma situação difícil, consegue obter sucesso, sendo-lhe útil e servindo-lhe ao encorajamento quando houver a ocorrência de uma situação similar (BANDURA, 1977a; 1982). Por meio dessa fonte, entende-se que o sucesso repetido em determinadas atividades aumenta avaliações positivas de autoeficácia, enquanto que repetidos fracassos, as diminui. “Depois de alcançar uma forte crença de autoeficácia, é improvável que as falhas ocasionais a afete” (MARTÍNEZ; SALANOVA, 2006, p. 184).

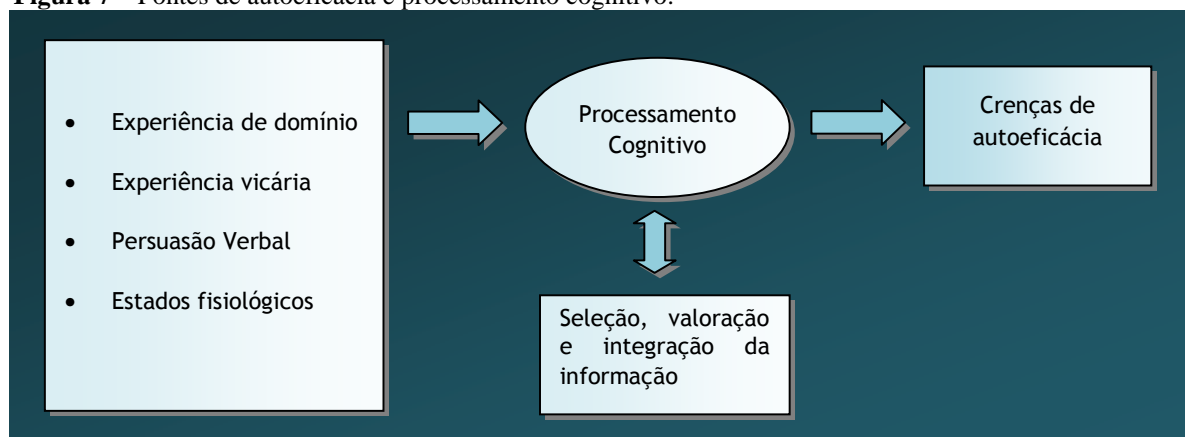
As crenças de autoeficácia também são formadas a partir da observação de experiências de sucesso tidas por outras pessoas, com as chamadas experiências vicárias. Esta fonte de autoeficácia é especialmente relevante quando os indivíduos não têm um grande conhecimento acerca das suas próprias habilidades ou têm pouca experiência na tarefa. Assim, as experiências vicárias envolvem as comparações sociais que as pessoas fazem entre si mesmo e as suas próprias capacidades e as capacidades dos outros (BANDURA, 1982; MARTÍNEZ; SALANOVA, 2006).

A terceira forma citada por Bandura (1977a; 1982) é a persuasão verbal, formada através do reforço social, da crítica positiva, do louvor e palavras de encorajamento proferidas por pessoas confiáveis sobre as capacidades de um indivíduo, em complementaridade a informação diretamente obtida. A persuasão social por si só não é suficiente para aumentar a eficácia duradoura, porém, é capaz de potencializá-la dentro dos limites reais, já que a partir disso a pessoa pode encarar uma tarefa com mais convicção, aumentando sua produtividade e perseverança. A maximização da autoeficácia por essa forma é rapidamente invalidada após a obtenção de repetidos fracassos. As persuasões sociais não devem ser confundidas com elogios ou louvores vazios (MARTÍNEZ; SALANOVA, 2006; PAJARES; OLAZ, 2008).

Outra fonte de autoeficácia são os estados fisiológicos, apontando que a forma como os indivíduos interpretam o seu estado físico, impacta em sua autoeficácia. Assim, ao julgar as suas habilidades, as pessoas também respondem de certo modo às informações fornecidas pelos seus estados físicos e emocionais. Bandura (1982) reforça que a leitura que o indivíduo faz de um estado fisiológico, a exemplo da ansiedade, com relação a uma determinada situação, sinaliza sobre sua vulnerabilidade, podendo resultar em crenças de incapacidade. Por esse modo, a autoeficácia só é fortalecida quando o indivíduo aprende a interpretar de uma forma construtiva os seus estados fisiológicos.

A figura 7 ilustra que as informações proporcionadas pelas quatro fontes supramencionadas afetam as crenças de eficácia por meio de um processamento cognitivo capaz de selecionar, valorar e integrar a informação (MARTÍNEZ; SALANOVA, 2006).

Figura 7 – Fontes de autoeficácia e processamento cognitivo.



Fonte: Martínez e Salanova, 2006, p. 185.

O processamento cognitivo da eficácia diz respeito aos fatores que as pessoas aprenderam a empregar como indicadores de autoeficácia e as regras de inferência usadas para integrar informações das suas diferentes fontes (BANDURA, 1982). Desse modo,

observa-se a importância exercida pela cognição na formação da autoeficácia. Todavia, cabe ressaltar que as crenças formadas por esse processo não são estáveis. Bandura (1977b) mostra que a autoeficácia é mutável, variando entre outros aspectos, mediante o contexto e a situação, ao longo do tempo.

2.3.4 Relacionando autoeficácia, competência e aprendizagem

Observa-se nos últimos anos, um crescente interesse sobre as concepções do indivíduo que balizam certas vertentes psicológicas, partindo do reconhecimento sobre a forma como essas concepções demarcam as pesquisas a alguns assuntos relacionados. Entende-se que sempre que se converte o conhecimento psicológico em tecnologias do comportamento, esses modelos comportamentais que baseiam as pesquisas, assumem relevância teórica e social (BANDURA, 1974; 2008b).

Segundo Abbad e Borges-Andrade (2004) existem relatos sobre evidências empíricas mostrando que há condições internas ao indivíduo que influenciam o seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento de competências. Há também abordagens científicas que discorrem sobre isso, a exemplo da Psicologia Instrucional, que trata das condições internas, necessárias a aprendizagem.

Essas evidências supracitadas mostram, que pessoas mais motivadas para aprender, com níveis elevados de autoeficácia, e mais jovens, têm maior capacidade de aprender e transferir o que aprendeu aos outros (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004; MENESES; ABBAD, 2004). Do mesmo modo, observa-se o grande interesse de pesquisadores sobre o assunto treinabilidade, que objetiva prever, com base em características individuais, se uma pessoa irá obter sucesso ao final do treinamento. O estudo destas variáveis permite a triagem de pessoas que apresentarão maiores benefícios à organização depois de um treinamento. Entre elas, as mais estudadas são: motivação, autoeficácia, e *locus de controle*, estilos de aprendizagem, motivação para aprender, hábitos de estudo e autoconceito profissional. (PANTOJA ET AL., 2005; TAMAYO; ABBAD, 2006). Esses autores tratam da necessidade de se continuar explorando o poder explicativo de variáveis ambientais ou situacionais. O quadro 6 abaixo, mostra alguns trabalhos que associam a autoeficácia ao resultado do treinamento.

Quadro 6 – Estudos que relacionam a influência da autoeficácia aos resultados de treinamento.

Autores citados	Foco desses estudos
Abbad; Pilati; Pantoja, 2003; Salas; Cannon-Bowers, 2001; Eden; Kinnar, 1991; Ford et al., 1992; Gist, 1989; Gist; Mitchell, 1992; Latham; Frayne, 1989; Mathieu; Martineau; Tannenbaum, 1993; Noe, 1986; Sherer; Adams, 1983; Tannenbaum et al., 1991; Borges-Andrade, 1997.	Características individuais, a exemplo da autoeficácia, constituem importante variável explicativa de resultados individuais de treinamento.
Abbad et al., 2003; Brown; Latham, 2000; Morin; Latham, 2000; Warr; Allen; Birdi, 1999.	Associação da autoeficácia a pelo menos um dos três níveis de avaliação de treinamento: reação, aprendizagem ou transferência.
Ford; Quiñones; Segó; Sorra, 1992; Maurer; Pierce, 1988; Page; Hulse-Killacky, 1999; Tannenbaum; Mathieu; Salas; Cannon-Bowers, 1991.	Elaboração e validação de escalas específicas que medem a crença autorreferente sobre o quanto um indivíduo se sente capaz de realizar com sucesso determinadas tarefas, tal como aquelas ensinadas em treinamentos.
Bouffard-Bouchard, 1990; Taylor; Locke; Lee; Gist, 1984.	Autoeficácia pode ser considerada um antecedente em potencial de eficácia de treinamentos

Fonte: MENESES; ABBAD, 2010, pg. 122-123.

O quadro acima mostra o interesse de pesquisadores, principalmente estrangeiros, em aprofundar a associação entre a autoeficácia e os resultados de treinamento. Em continuidade, Meneses e Abbad (2010, p. 122) revelam que além da autoeficácia estar associada à pelo menos um dos três níveis de avaliação de treinamento propostos por Kirkpatrick⁵ (reação, aprendizagem ou transferência), essas crenças “parecem atuar como variável moderadora na aplicação de conhecimentos e habilidades adquiridos em programas de treinamento”. Observa-se então, uma relação positiva entre os construtos autoeficácia e competência, conceituados em seções anteriores deste trabalho. A junção desses dois conceitos promove a otimização dos resultados de aprendizagem.

Por outro lado, esse ainda é um assunto que instiga muito os pesquisadores. Alguns desses entendem que as aptidões não sofrem influência das ações de TD&E. Já outros, percebem que o nível de autoeficácia, alguns traços de personalidade e algumas medidas de inteligência podem ser mudados por meio dessas ações. (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004).

Abbad e Borges-Andrade (2004) apontam que a autoeficácia tem um papel importante com relação à eficácia de TD&E. Pantoja et al. (2005) citam dados de pesquisas analisadas evidenciando que as crenças de autoeficácia exercem influência positiva sobre a aprendizagem e desempenho dos treinandos, entre elas, Sallas e Cannon-Bowers (2001). Por

⁵ Segundo Pantoja et al. (2005) o modelo de análise de resultados de treinamento desenvolvido por Kirkpatrick (1976), foi ampliado por Hamblin (1978), a fim de melhor especificar os diversos tipos de efeitos dos programas instrucionais nas organizações: reações, aprendizagem, comportamento no cargo ou impacto do treinamento, organização e valor final.

sinal, a autoeficácia ocupa posição de destaque no referencial teórico abordado por esses últimos autores.

A autoeficácia propõe que os indivíduos alcançarão mais facilmente bons resultados em programas de TD&E quando eles acreditam que são capazes de aprender seus conteúdos (BANDURA, 1977a; ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004). Vê-se que as crenças de autoeficácia são construídas no decorrer da vida, e mesmo apresentando alguma estabilidade, nota-se que é possível desenvolvê-las. Assim, surge a importância de promover mecanismos capazes de gerar crenças de eficácia sob novos contextos ou domínios já experienciados (MARTÍNEZ; SALANOVA, 2006). Percebe-se dessa maneira, que há indicativos de que existe uma relação de reciprocidade entre autoeficácia e capacitação. A autoeficácia tanto auxilia no aproveitamento das ações de capacitação quanto pode ser desenvolvida e/ou ampliada por meio dessas.

Martínez e Salanova (2006) sugerem que, no campo da Gestão de Recursos Humanos, pode haver duas linhas de intervenção no desenvolvimento de autoeficácia dos colaboradores. A primeira, destinada ao incentivo da construção de reais juízos de autoeficácia, mediante o planejamento de objetivos específicos e estratégias dirigidas à sua consecução e critérios claros na hora de avaliar a execução e desempenho. A segunda, diretamente relacionada às quatro fontes de autoeficácia, discutidas em seção anterior, capazes de gerar e desenvolver as crenças de eficácia tanto no nível pessoal quanto no grupal.

Esses últimos autores revelam que, com base nas quatro principais fontes de autoeficácia se podem encontrar formas de intervenção, considerando que cada caso é gerado através de processos diferentes:

- *Experiências de domínio*: definição de metas e objetivos realmente alcançáveis pelo empregado, mas suficientemente difíceis e desafiadoras, para que seja preciso esforço quanto à obtenção de sucesso. Sobre isso, há que se tomar cuidado para que as funções sejam desempenhadas corretamente. A frase "ver para crer" aparece como uma estratégia poderosa no desenvolvimento de autoeficácia dos funcionários a partir da otimização das histórias de sucesso. Outra forma, é o *feedback* direto e entrevistas de avaliação de desempenho.
- *Experiências vicárias*: Sob o estabelecimento de um modelo adequado aos padrões requeridos de desempenho do trabalho, induzir os trabalhadores ao observarem comportamentos modelo. Quando um funcionário vê que outro que possui capacidades semelhantes as suas pode desempenhar tal atividade, ele é motivado a desempenhar certas performances consistindo no uso de

habilidades detidas, mas que só através da observação é capaz de executá-las. A frase aqui é “se ele pode fazer, eu também posso”.

- *Persuasão verbal*: essa intervenção está relacionada ao grupo e processos organizacionais, tais como comunicação e relações sociais. O efeito da informação depende de quem é o agente persuasivo, da sua credibilidade, seu grau de conhecimento da atividade, a confiança que se tem nele, e assim por diante. O elogio de uma tarefa por um supervisor ou especialista tem mais poder do que um colega inexperiente.
- *Estados fisiológicos*: As pessoas se sentem mais autoeficazes quando seus estados fisiológicos estão amenos. Desse modo, é importante pensar em estratégias para controlar e reduzir estados emocionais negativos (ansiedade, fadiga, estresse, etc.), enquanto se busca elevar a autoeficácia laboral, aumentando a probabilidade de sucesso na realização do comportamento novo trabalho. Algumas técnicas que podem ser usadas, são: relaxamento, *biofeedback*⁶, meditação e medicação. Outro aspecto importante é a qualidade do ambiente de trabalho.

Costa e Boruchovitch (2006, p. 104) sugerem, apoiadas em Bandura (1993), que a formação de uma elevada crença de autoeficácia nos alunos, “é mais bem alcançada pelo desenvolvimento de capacidades cognitivas e auto-regulatórias para lidar com as demandas das tarefas acadêmicas e pensamentos autodepreciativos”.

As pessoas buscam evitar situações que acreditam estar além das suas capacidades, preferindo desempenhar aquelas que consideram mais fáceis. Quanto maior o nível de autoeficácia, mais forte e constante será o esforço (BANDURA, 1982; 2001; MARTÍNEZ; SALANOVA, 2006). Os indivíduos mais competentes comumente são impulsionados a encarar novos desafios e, ao passo em que correspondem satisfatoriamente, recebem desafios ainda maiores (ZARIFIAN, 2001). Ressalta-se ainda, que um nível elevado de autoeficácia não produzirá um bom desempenho se as competências também não estiverem presentes (BANDURA, 1993). Há uma relação de interdependência entre competência e autoeficácia.

Assim, uma das questões merecedoras de atenção especial, na atualidade, é a necessidade de fornecer ferramentas intelectuais, autocrenças e capacidades regulatórias

⁶ *Biofeedback* – É um método que permite à pessoa voluntariamente regular suas reações fisiológicas e emocionais.

capazes de auxiliar os indivíduos a se autoeducarem ao longo da vida. A crença dos estudantes sobre a sua autoeficácia em regular a sua aprendizagem e dominar atividades acadêmicas influencia o seu nível de aspiração, motivação e suas realizações acadêmicas (BANDURA, 1993).

Diante de tudo que foi exposto, dá para perceber a interdependência dos construtos abordados nesta pesquisa. Buscar-se-á então, entender se a capacitação tem contribuído para o desenvolvimento da autoeficácia, visto que ela comporta diversas formas de aprendizagem e tem sido buscada por causa do desenvolvimento de competências, que é um conceito muito propalado no contexto estudado, e é um requisito necessário aos gestores técnico-administrativos. Entretanto, possuir competências, por si só, não é suficiente para o alcance dos objetivos desejados, uma vez que, como foi abordado nesta literatura, não basta ser competente, é preciso acreditar que se é.

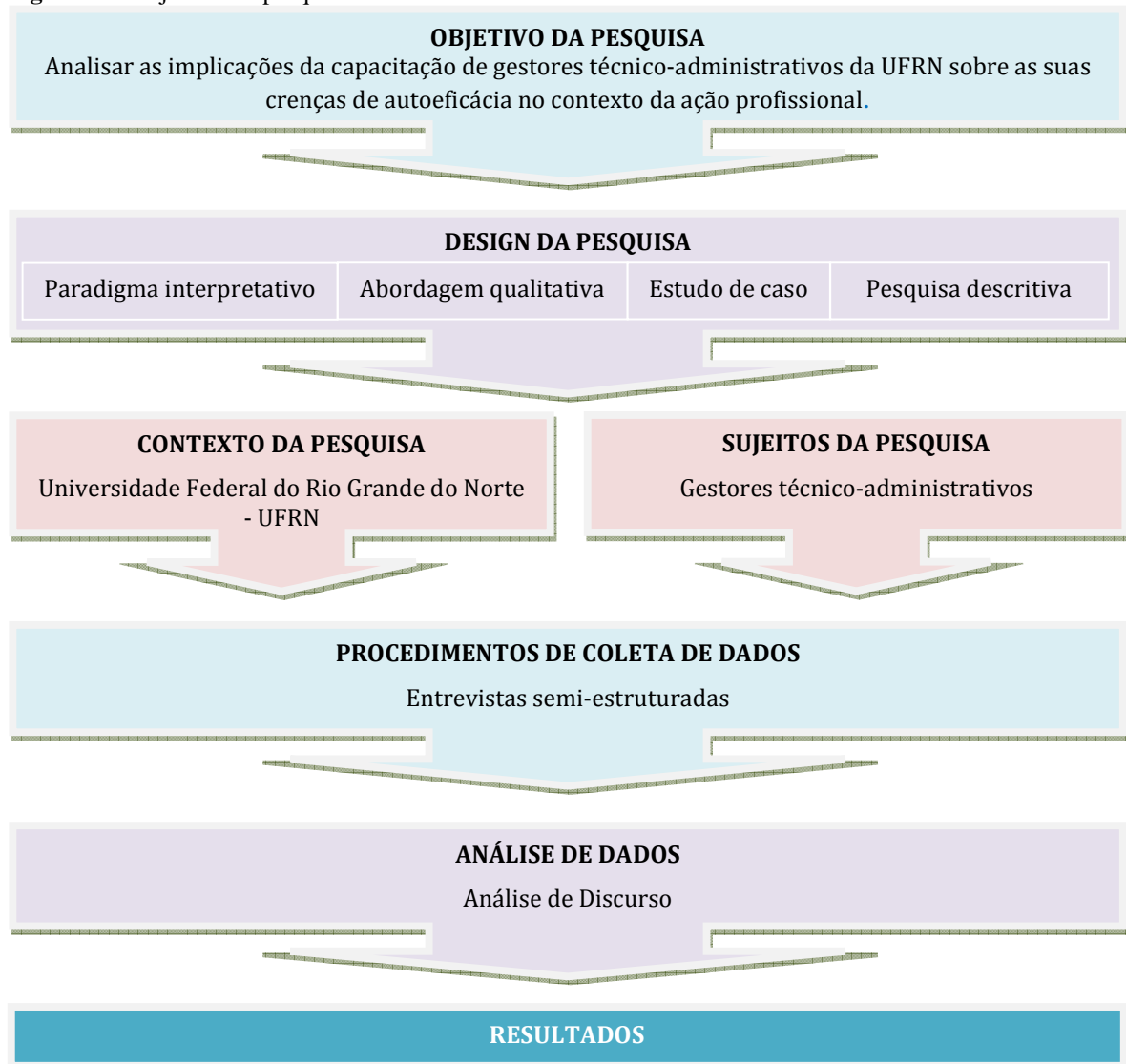
3 METODOLOGIA

“O que vale a pena ser feito,
vale a pena ser bem feito.”

N. Poussin.

Este capítulo descreve os procedimentos metodológicos que balizam o planejamento da pesquisa, sob a definição do seu design, que abrange a perspectiva epistemológica, a abordagem, o método e o tipo de pesquisa. Apresenta-se ainda, o contexto e os sujeitos da pesquisa, o instrumento e os procedimentos para a coleta e análise dos dados. Propõe-se na figura 8, uma síntese da trajetória da pesquisa.

Figura 8 – Trajetória da pesquisa.



Fonte: Elaboração própria, (2011).

3.1 DESIGN DA PESQUISA

Os pressupostos da ciência que determinam a visão de mundo do pesquisador (paradigma) se referem a dimensões ontológicas e epistemológicas, que influenciam a metodologia da pesquisa (MORGAN, 1980). Nesse contexto, este estudo foi norteado pelo **paradigma interpretativo**, o qual se interessa em perceber a essência do mundo cotidiano e suas múltiplas realidades (BURREL; MORGAN, 1979; MORGAN, 1980).

Optou-se pela escolha da abordagem **qualitativa**, que auxilia a compreensão de um fenômeno, permitindo entender como os indivíduos dão sentido aos seus mundos e as experiências que elas têm do mundo, indo ao encontro do objetivo geral da pesquisa (GODOY, 1995; MERRIAM, 2009).

A respeito do método utilizado para condução desta pesquisa, utilizou-se o **estudo de caso**, que segundo Yin (2001, p. 21) “permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real”. Nesse sentido, Eisenhardt (1989) aponta que o estudo de caso aborda a análise de um fenômeno no seu meio natural. Esse método é caracterizado pela busca às respostas de perguntas do tipo ‘como’ e ‘por que’ de casos onde o pesquisador tem pouco ou nenhum controle sobre os fatos ocorridos, além de terem foco em fenômenos contemporâneos, da vida real, que nem sempre apresentam limites definidos claramente (GODOY, 1995; YIN, 2001). Para Stake (1995) um dos critérios usado na escolha do caso a ser estudado é a possibilidade de aprendizado a partir dele.

Em complementaridade ao tipo de pesquisa desenvolvida neste trabalho, Merriam (2009) sugere que o estudo de caso qualitativo é a representação e análise de uma simples entidade, fenômeno ou unidade social, de maneira intensiva e holística, configurando-se como uma fonte repleta de dados descritivos, com enfoque específico em determinado evento ou situação específica.

Com relação aos fins, essa pesquisa é considerada **descritiva**, por buscar descrever as implicações da capacitação nas crenças de autoeficácia dos sujeitos. Os estudos descritivos requerem do pesquisador várias informações acerca do fenômeno a ser investigado. Esse tipo de pesquisa pretende descrever precisamente os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987; SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 1998).

Desse modo, a pesquisa em tela está delineada pelo paradigma interpretativo, com abordagem qualitativa, balizada pelo método de estudo de caso e caracterizada pelo tipo descritivo. A seguir apresenta-se o contexto e os sujeitos da pesquisa.

3.2 CONTEXTO E SUJEITOS DA PESQUISA

O contexto da pesquisa é a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN originada da Universidade do Rio Grande do Norte, criada em 25 de junho de 1958, através de lei estadual, e federalizada em 18 de dezembro de 1960. A referida Universidade foi instalada em sessão solene realizada no Teatro Alberto Maranhão, em 21 de março de 1959, tendo sido formada a partir de faculdades e escolas de nível superior, já existentes em Natal, como a Faculdade de Farmácia e Odontologia; a Faculdade de Direito; a Faculdade de Medicina; a Escola de Engenharia; entre outras⁷.

A UFRN tem números que a fazem a maior universidade do estado do Rio Grande do Norte, entre eles: quantidade de cursos ofertados, número de alunos e de servidores. Atualmente, ela conta com quadro de pessoal de cerca de 5.000 servidores, sendo que nesta data, há 2897 cargos de técnico-administrativos ocupados⁸.

Essa Universidade, por meio da sua Pró-Reitoria de Recursos Humanos, foi uma das primeiras a implantar o Plano de Desenvolvimento de Pessoal Técnico-Administrativo, instituído pela Lei nº 11.091/2005. Ainda, serviu de modelo para outras que estavam em processo de desenvolvimento. Do mesmo modo, foi uma das pioneiras a pensar no desenvolvimento de metodologias que viabilizem a gestão por competências na área de Recursos Humanos.

Ressalta-se ainda, que os sujeitos alvo da pesquisa são os servidores técnico-administrativos ocupantes de função de gerencial, lotados em unidades inseridas no ambiente organizacional administrativo, o qual Brasil (2006c) descreve como o ambiente de:

gestão administrativa e acadêmica envolvendo planejamento, execução e avaliação de projetos e atividades nas áreas de auditoria interna, organização e métodos, orçamento, finanças, material, patrimônio, protocolo, arquivo, administração e

⁷ Informações disponibilizadas na página da UFRN na internet. Disponível em: <http://www.sistemas.ufrn.br/portalufrn/PT/historia>>. Acesso em 05 de agosto de 2011.

⁸ Fonte: Quadro de Referência dos Servidores Técnico-administrativos. Atualizado em 12.07.2011. Disponível em: < <http://www.prh.ufrn.br/>>. Acesso em 05 de agosto de 2011.

desenvolvimento de pessoal, saúde do trabalhador, higiene e segurança no trabalho, assistência à comunidade interna, atendimento ao público e serviços de secretaria em unidades acadêmicas e administrativas (BRASIL, 2006c).

Informações obtidas junto ao Departamento de Administração de Pessoal da UFRN mostram que em julho de 2011, essa IFES contava com 230 servidores técnico-administrativos ocupando função gerencial, incluindo todos os ambientes organizacionais. Assim, a definição do número de sujeitos pesquisados levou em consideração dois critérios: a acessibilidade e interesse dos gestores em participar da pesquisa, além do critério de saturação. A saturação é uma ferramenta conceitual comumente usada nas pesquisas qualitativas de diferentes campos da ciência. Ela parte de uma confiança empírica sobre a saturação da categoria de análise, considerando uma combinação de critérios: os limites empíricos dos dados, a integração desses dados com a teoria e a sensibilidade teórica de quem os analisa (FONTANELLA; RICAS; TURATO). Em outras palavras, a saturação amostral é evidenciada quando a inserção de novos casos já não acrescenta informações relevantes ao tema estudado ou quando o pesquisador consegue identificar convergências entre os padrões de comportamento das variáveis de análise (EISENHARDT, 1989).

Importa saber que, na pesquisa qualitativa, a seleção dos sujeitos pode ser feita intencionalmente, sem que haja comprometimento do seu resultado, levando-se em conta uma série de condições e os objetivos da pesquisa, visto que o seu objetivo não é a generalização, no sentido estatístico (MERRIAM, 2009). Assim, foram escolhidos como entrevistados, servidores técnico-administrativos ocupantes de função gerencial, que já tivessem participado de alguma ação de capacitação oferecida pela Diretoria de Desenvolvimento de Recursos Humanos da UFRN. Cabe ressaltar que, no contexto das IFES, os detentores de função gerencial, são os servidores a quem foram designados CD's (cargos de direção) e FG's (funções gratificadas).

Mais de trinta por cento dos gestores da UFRN estão inseridos no ambiente organizacional administrativo. Considerando o contato inicial feito com a Pró-Reitoria de Recursos Humanos, bem como, tendo em vista que a pesquisadora também é servidora técnico-administrativa de outra IFES, houve certa facilidade de acesso a esses sujeitos. Assim, no dia indicado para o início das entrevistas (13 de outubro de 2011), a Pró-Reitora Adjunta de RH recebeu a pesquisadora e fez algumas indicações de gestores que desempenham suas atividades no ambiente organizacional administrativo. Ao final de cada entrevista, a pesquisadora pedia sugestões aos entrevistados, sobre possíveis respondentes, dentre os que haviam sido indicados como inseridos no ambiente administrativo.

Participaram da pesquisa doze gestores de diferentes unidades organizacionais, inseridas no ambiente mencionado. Sete dos gestores pesquisados são homens e cinco mulheres. A idade dos gestores variou entre 25 a 57 anos, sendo que cinco têm mais de 50 anos, três estão na faixa de 40 a 50 anos, dois têm entre 30 e 40 anos, e apenas um tem menos de 30 anos de idade. Os gestores possuem elevada escolaridade. Apenas dois possuem apenas o ensino médio, três são graduados, seis são especialistas e um possui o título de doutor. Metade dos entrevistados ocupa cargos de nível superior, a outra metade, ocupa cargos de nível intermediário.

Com relação ao tempo de serviço no cargo, três o ocupam a menos de cinco anos, dois o ocupam a mais de dez anos e sete o ocupam a mais de vinte anos. As funções ocupadas por esses gestores também são variadas, tem-se chefes de seção, diretores de departamento, diretores de divisão e assessores técnicos. Sobre o tempo de serviço na função, três a exercem a menos de um ano, três a pouco mais de um ano, um a exerce a seis anos, um a exerce a dez anos, e quatro a exercem a mais de 15 anos.

Como pode se observar, o perfil dos gestores é bem diversificado. Há os que possuem muito tempo de serviço no órgão e na função. Há os que estão a pouco tempo no órgão e na função e há ainda, aqueles que, embora estejam há muito tempo no quadro, possuem pouco tempo no exercício da função gerencial. O perfil varia também quanto ao gênero, idade, escolaridade, cargo e nível de capacitação. Vale ressaltar que G1, embora esteja no nível de capacitação I, já participou de ações do programa de capacitação da UFRN.

A fim de não identificar os gestores, eles foram denominados na pesquisa como G1, G2, G3, ..., G12. Buscou-se verificar junto aos gestores técnico-administrativos que se dispuseram a participar das entrevistas, se existem implicações da capacitação com relação as suas crenças de autoeficácia no contexto da ação profissional.

3.3 COLETA DE DADOS

O instrumento de coleta de dados utilizado para essa pesquisa foi um **roteiro de entrevista** (Apêndice B) aplicado com os gestores técnico-administrativos da UFRN. Esse roteiro está dividido em duas partes. A primeira delas abrange questões que compõem o perfil sócio profissional dos entrevistados. Já a segunda, engloba questões específicas a cada uma das dimensões definidas com vistas ao alcance do objetivo da pesquisa. Essa definição visou

esclarecer quais são os pressupostos teóricos que norteiam cada dimensão de análise e que possibilitaram a elaboração de tais questões.

A entrevista qualitativa tem como objetivo primordial a compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações acerca dos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (GASKELL, 2008). Ela pode assumir formas diversas, sendo comum aos estudos de caso a sua condução de forma espontânea, permite tanto indagações aos respondentes quanto a que se peça a opinião desses em relação a determinado evento (YIN, 2001). Segundo Gaskell (2008) a entrevista é um método de coleta capaz de desempenhar um papel fundamental na pesquisa, principalmente quando combinado a outros métodos.

Todavia, também foi aplicado um questionário (Apêndice A) a fim de auxiliar a resposta do objetivo específico “*perceber o nível de autoeficácia dos gestores técnico-administrativos da UFRN e suas implicações no comportamento do servidor no ambiente da ação profissional*”. O referido questionário, denominado *General Perceived Self-Efficacy Scale – GSE* foi obtido de Schwarzer (2009), e contém dez questões distribuídas em uma escala do tipo Likert, que varia de 1 a 4, sendo que o 1 se refere a “de nenhum modo é verdade” e o 4 se refere a “exatamente verdade”. Essa escala foi escolhida por ter sido observada a sua relevância e aceitação junto às pesquisas encontradas na fase inicial desta dissertação.

O quadro 7 relaciona os objetivos específicos às questões elencadas no roteiro de entrevista, bem como ao aporte teórico usado para elaboração das questões da pesquisa.

Quadro 7 – Dimensões abordadas e referências usadas para o roteiro de entrevista.

Dimensão	Questões do Roteiro de Entrevista	Autores do Aporte Teórico
Autoeficácia e comportamento do servidor na ação profissional	1 a 8	Wood; Bandura, (1989); Bandura (1988; 1989a; 1993; 2001); Navarro (2003); Martínez; Salanova (2006), Barreira; Nakamura, (2006); Azzi; Polydoro, (2006); Pajares; Olaz, (2008); Polydoro; Azzi (2008).
Capacitação e desenvolvimento de competências	9 a 24	Bandura (1989a); Zarifian (2001); Le Boterf (2003); Abbad; Borges-Andrade, (2004); Cheetham; Chivers (2005); Pires et al. (2005); Brasil (2005); Brasil (2006a); Martínez; Salanova, (2006); Barreira; Nakamura, (2006); Baroni; Oliveira, (2006); UFRN (2008); Silva (2008); Brandão (2008); Carvalho et al. (2009).
Capacitação e desenvolvimento de autoeficácia	25 a 32	Bandura, (1977); Salas; Cannon-Bowers, (2001); Abbad; Borges-Andrade, (2004); Meneses; Abbad, (2004); Pantoja, et al., (2005); Martínez; Salanova, (2006); Tamayo; Abbad, (2006).

Fonte: Elaboração própria, (2011).

O contato inicial para realização das entrevistas foi tido com a Pró-Reitoria de Recursos Humanos da UFRN, na figura da Pró-Reitora Adjunta, com o intuito de consultá-la sobre a concordância em participar da pesquisa. Obtido isso, foi solicitada a assinatura desse gestor junto ao termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice C), oficializando a sua ciência sobre os objetivos da pesquisa, o uso dos seus resultados, e ainda, concordando com a divulgação do perfil e do nome da universidade que será utilizado no decorrer no trabalho.

Além do aceite, foi disponibilizada uma lista, contendo as funções e setores de todos os servidores técnico-administrativos que ocupavam função gerencial naquela data (13 de outubro de 2011). A partir disso, optou-se por fazer a primeira entrevista nessa mesma unidade com um gestor que se mostrou acessível. Como não havia sido feito um contato prévio com os sujeitos, antes da realização da entrevista foi feita uma apresentação pessoal, um relato do objetivo da pesquisa, ainda, foi explicado o processo de coleta de informações, destacando a importância da gravação das entrevistas.

Do mesmo modo, com relação às entrevistas, foram requeridas dos sujeitos, suas assinaturas, junto ao termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice D). Importa saber que foram fornecidas orientações aos respondentes quanto aos construtos abordados (autoeficácia, competências comportamentais e capacitação) a fim de obter respostas mais robustas. Ressalta-se que as entrevistas foram gravadas com tecnologia digital, e suas transcrições foram realizadas na íntegra.

Triviños (1987) comenta que a não familiarização dos respondentes com o uso do gravador, pode inibi-los no começo da entrevista, mas que isso pode ser revertido depois que esses se sentem à vontade para discorrer sobre os temas sugeridos. Sobre as transcrições, Bourdieu (1999) discorre que não se trata apenas de passar um discurso para o papel. O pesquisador deve se preocupar com a fidelidade em retratar os sentimentos demonstrados no momento da entrevista, que farão grande diferença na análise.

O clima das entrevistas foi muito agradável. Os gerentes demonstraram disponibilidade para participar, o que gerou um clima de tranquilidade durante o processo, ao contrário do que se pensava, tendo em vista a rotina exaustiva que vivem os gestores. As entrevistas ocorreram no mês de outubro de 2011, no ambiente de trabalho de cada um dos gestores. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas literalmente, gerando protocolos, que foram analisados a fim de encontrar uma estrutura para o fenômeno. O tempo das entrevistas variou de 25 a 70 minutos de duração.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados é a etapa mais difícil da pesquisa (EISENHARDT, 1989; YIN, 2001). Ressalta-se que a pesquisa qualitativa geralmente se baseia em palavras e textos e não em números. Por sua natureza, as palavras possuem maior complexidade, tornando mais difícil a sua manipulação (YIN, 2005).

A compreensão das implicações da capacitação de gestores da UFRN nas suas crenças de autoeficácia instiga uma reflexão sobre os significados relacionados a essas variáveis. Assim, o método utilizado para compreender os significados do material coletado foi baseado na **análise de discurso**, que um método indicado às análises de processos ou fenômenos sociais que transcendem as técnicas tradicionais de análise. A análise de discurso permite ao pesquisador compreender a maneira de produção do discurso e sua relação com as estruturas envolvidas. É um método que possibilita a compreensão de uma realidade manifestada por meio de discursos de indivíduos (CARRIERI et al., 2006).

Para Maingueneau (2000), o discurso pode ser entendido como a forma de apreensão da linguagem, envolvendo a ação dos sujeitos inseridos em contextos específicos. Tal entendimento trata o discurso de maneira subjacente às estruturas sociais, requerendo que sua análise extrapole o âmbito linguístico, à revelia daquelas estruturas. No entanto, esse autor reconhece o papel da linguística, já que uma das principais vantagens do seu uso na análise de discurso é a possibilidade de interpretação do que é dito, explicitado, e, principalmente, do sistema de idéias envolto por trás dos discursos, por onde se entende o que não está basicamente explícito.

A análise de discurso pode ser vista por quatro temas principais: uma preocupação com o discurso propriamente dito; uma visão da linguagem como construtiva e construída; uma ênfase no discurso como forma de ação; e, uma convicção na organização retórica. O primeiro se refere ao interesse do texto em si. O segundo enfatiza que a linguagem é algo construtivo, relacionado aos aspectos da vida social, acatados sem discussão. Já o terceiro remonta a preocupação do discurso como prática social, orientado a ação. Por fim, o quarto orienta a atenção do pesquisador para as maneiras de organizar o discurso a fim de torná-lo persuasivo (GILL, 2008).

Essa técnica traz uma grande contribuição aos estudos organizacionais, por transcender uma simples decodificação de um discurso por meio do alcance de uma dimensão da produção dos sentidos, haja vista que foca a sua compreensão a partir da observação das

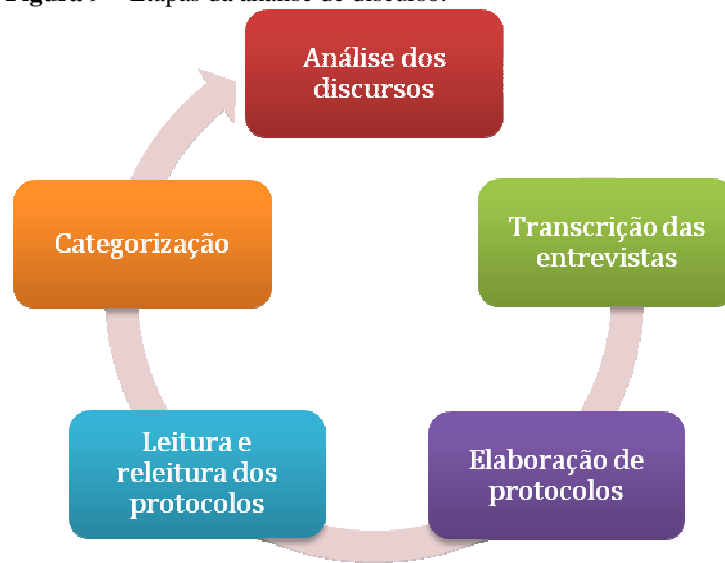
suas formas de produção, baseadas no contexto histórico e social, dando-lhe sentido e, ao mesmo tempo, sendo indispensável a sua compreensão (ORLANDI, 2001).

De acordo com Gill (2008), é mais fácil discutir os temas principais da análise de discurso do que dar explicações sobre o como proceder na sua execução. De todo modo, esses autores mostram que os analistas de discurso se preocupam com o teor do texto e se fazem perguntas diferentes sobre ele. Após isso, parte-se para transcrição dos textos coletados, a qual deve compor um registro muito bem detalhado, não podendo ter trechos sintetizados ou outras correções e/ou alterações. A etapa seguinte é criar o espírito da leitura cética, buscando mudar a visão tida da linguagem a fim de favorecer a construção, a organização e as funções do discurso, fazendo decair entendimentos previstos ou subjacentes. Após isso, segue-se a codificação, começando pela familiarização do texto, através da leitura e releitura do material, sendo que as categorias serão selecionadas de acordo com os objetivos da pesquisa (GILL, 2008).

A codificação foi feita com base em Silva (2005). Assim, como a pesquisa foi realizada com gestores, utilizou-se o código “GN.n”, sendo que “G” refere-se ao gestor, “N”, a sequência de entrevistados, e “n”, o número que representa o discurso extraído do protocolo de entrevistas. A partir das leituras e releituras dos protocolos, foi estabelecida a ordem dos discursos (SILVA, 2005).

Segundo Merriam (2009), a etapa da codificação também pode ser chamada de categorização, sendo caracterizada pela construção de categorias analíticas a partir dos dados coletados na entrevista. Após a categorização, é a vez da análise propriamente dita do discurso, que deve ser construída por duas fases: a procura por um padrão de dados e a identificação de funções de características específicas do discurso (GILL, 2008). Esses autores enfatizam que não há como negar que a análise de discurso é uma tarefa complexa, trabalhosa e que exige habilidade. A figura 9 sintetiza as etapas abordadas com relação à análise de discurso efetuada nesta pesquisa.

Figura 9 – Etapas da análise de discurso.



Fonte: elaborado pela autora a partir de Gill (2008); Merriam (2009).

Em resumo, a respeito da análise dos dados, procedeu-se mediante orientações abordadas nesta seção, por reconhecer a complexidade da análise de discurso. A partir das transcrições, foram gerados protocolos que identificassem os temas. Após isso, decorreu-se com a leitura minuciosa do conteúdo para em seguida, construir categorias que norteassem a compreensão do fenômeno estudado com o apoio da fundamentação teórica. Não obstante, para o questionário referente ao Apêndice A, que tem apenas a função de auxiliar a resposta de um objetivo específico, conforme mencionado na seção anterior, utilizou-se estatística descritiva, a partir das medidas de tendência central: média e mediana.

4 ANÁLISE DOS DISCURSOS DOS GESTORES

“A vida é também, interpretação
que conduz o nosso caminhar.”

Alice Luconi Nassif.

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa relacionados aos objetivos específicos traçados, por meio das dimensões delimitadas e suas respectivas categorias, com o objetivo de analisar, a partir dos discursos obtidos e do seu aporte teórico, o papel da capacitação de gestores técnico-administrativos da UFRN no desenvolvimento de autoeficácia no contexto da ação profissional.

4.1 CAPACITAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Esta seção busca compreender o papel da capacitação no desenvolvimento de competências comportamentais dos gestores. A análise do tema delimitou quatro categorias, a saber: motivação para capacitação; resultado da capacitação; capacitação e mudança comportamental; e, adequação do programa as necessidades gerenciais.

4.1.1 Motivação para capacitação

Para que a capacitação tenha um resultado ótimo, ela deve resultar em aprendizagem e desenvolvimento de competências. Sobre isso, os discursos revelam que a capacitação deve ocorrer de forma contínua e permanente. De um modo geral, eles demonstram ter interesse em participar das ações inseridas no programa de capacitação oferecido pela Diretoria de Desenvolvimento de Recursos Humanos, como pode se observar nas falas:

... procuro, aliás, agora, por exemplo, eu estou tentando fazer uma **capacitação em elaboração de projetos** [GI.8].

... eu tenho que me **qualificar de forma constante**. Apesar de eu estar em **final de carreira**, mas eu **me preocupo muito com minha vida funcional**. Eu quero sim, sempre estar me qualificando e buscar me atualizar pra minha vida profissional. Estar antenado com as **novas tecnologias** é algo muito importante [GII.11].

Sim. Porque eu **acredito muito que essa capacitação é essencial e necessária para um desenvolvimento** dos servidores [GV.6].

Gosto muito. Redação oficial, por exemplo, porque sempre tem alguma coisa diferente que é importante para mim [GIX.6].

Os gestores entendem a necessidade de se desenvolverem para obter um bom desempenho na função. O desenvolvimento de competências gerenciais permite que as práticas organizacionais sejam direcionadas para uma gestão mais efetiva e propícia à estratégia da organização (BITENCOURT, 2001). O interesse dos gestores está voltado à necessidade de atualização e ao autodesenvolvimento.

Um dos discursos apontou que a UFRN tem se preocupado com o desenvolvimento dos seus gestores, e está planejando um curso voltado a esse público: “(...) vai ser institucionalizado, um **programa específico** (...) se **você não teve experiência no seu curso de formação**, como gestor, **você só vai ter a experiência na prática**” [GIII.10]. Espera-se que as ações de TD&E produzam satisfação, aprendizagem e transferência nos seus participantes (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004).

Apenas um dos discursos obtidos, com relação ao interesse em participar de ações do programa de capacitação, mostrou uma resposta divergente, demonstrando que a universidade possui no seu quadro funcional, servidores que se consideram competentes. No entanto, os cursos não têm apresentado os resultados desejados. “**Poderia ser melhor, considerando o quadro que a universidade tem**. Eu acho que às vezes, ele **deixa um pouquinho a desejar**” [GVI.10].

Outro significado revelado é que os cursos precisam englobar novos temas, diversificando a oferta de eventos de capacitação. Um dos discursos sugere que não há interesse maior em participar, por causa da repetição de temáticas nas ações de capacitação promovidas pela Instituição. “(...) eu penso muito em fazer (...) mas eu já **fiz uma grande parte deles**. Mas aí, tem cursos que **estão repetindo**. Então, não faço! Não porque eu não queira, mas para dar a vez para os que estão chegando agora” [GVIII.10].

Percebe-se que o ato de dar oportunidade aos servidores recém nomeados, está mais relacionado à falta de interesse do que ao coleguismo. Todavia, ressalta-se que essa falta de interesse percebido, ocorre devido a pouca atratividade do programa, para alguns gestores. Uma alternativa proposta à capacitação desse público alvo é sugerida por Bacon (1999), ao discorrer que as competências dos gestores públicos devem ser cultivadas por meio de um leque de experiências práticas, acumuladas com a resolução de problemas reais encontrados por organizações. A literatura, de um modo geral, oferece uma série de metodologias de aprendizagem, que podem, inclusive, abordar o contexto da ação profissional.

Outro significado percebido foi o de que alguns gestores têm o interesse, mas que, por motivos diversos, não conseguem encontrar tempo para participar, como se observa nessa fala: “Eu tenho que dizer para você que **eu me sinto**. O problema é que **eu não estou conseguindo tempo para participar**. Mas **vontade não me falta**” [GXII.7]. Sobre isso, estudos indicam que os gestores trabalham em um ritmo implacável e que em seu contexto, caracterizado por brevidade, variedade e descontinuidade eles são fortemente orientados para a ação, e não para reflexão (MINTZBERG, 2010; DAUDELIN, 1996). Assim, a demanda de trabalho pode influenciar na participação dos gestores no programa de capacitação. Por outro lado, a falta de tempo citada no discurso, também pode sugerir algumas dificuldades no desempenho da função, carecendo do desenvolvimento de algumas competências gerenciais.

Vale lembrar que um dos critérios de escolha dos entrevistados era o de que eles deviam ter participado de ao menos uma ação do programa de capacitação da UFRN. Com relação aos motivos que os levaram a participar, pode-se perceber pelos discursos, que a progressão por capacitação é uma grande motivação.

A princípio, você entende essas **capacitações como progressões**, mas no meu caso, como eu já estou praticamente no final de carreira, essas ações, elas são mais realmente, para que eu possa **aumentar a minha capacidade, o meu conhecimento** [GI.9].

Aumentar o meu conhecimento, além das **progressões e incentivos**... não é só aumentar ou não o meu grau de conhecimento [GII.12].

Bem, primeiro o **interesse sobre o tema**. Segundo, o próprio **incentivo a progressão**. Até agora, eu não tive tantas capacitações. **Até porque a gente, no papel de gestor, tem muitas atribuições, muitas atividades, e muitas vezes eu deixei de participar de capacitações, priorizando a responsabilidade no cargo**. Então, realmente, para o tempo que eu estou aqui, de 2009 para cá, foram só duas capacitações e essa qualificação que eu falei, só que não tem muito a ver, porque não fazia parte do programa [GIII.11].

Essas que eu participei, o objetivo principal é o **desenvolvimento no trabalho**. São capacitações necessárias para que a gente desenvolva bem o nosso trabalho aqui. **Outros que eu busco, mas que eu não tive oportunidade de participar ainda**, são para o **desenvolvimento na carreira**. Tem um, inclusive, de **gestão de pessoas**, que eu **como gestor**, acredito que seja **importante para desenvolver bem o meu trabalho de chefia** [GVII.7].

Os gestores estão em busca de novos conhecimentos, o que de certa forma indica uma necessidade percebida quanto ao desenvolvimento de competências para função. Essa busca ocorre também para obtenção de incentivos financeiros oriundo da capacitação. Cabe ressaltar que para obter a progressão por capacitação, é necessário ter respeitado o interstício de 18 meses, e apresentar certificado obtido em programa de capacitação, que seja compatível com o cargo e o ambiente organizacional, bem como que o curso tenha carga horária mínima exigida (BRASIL, 2005).

Observa-se que um dos gestores ingressou na função há menos de dois anos e só participou de duas capacitações, o que foi considerado pouco por ele próprio. Mesmo assim, ele indicou a progressão como um dos motivos da sua participação. Alguns gestores em fim de carreira também citaram a progressão como incentivo à participação de eventos de capacitação. Vale salientar que mais da metade dos gestores está no último nível de capacitação, não podendo mais obter incentivos financeiros, como resultado dessa participação, e que apenas um gestor está no nível inicial de capacitação, mas mesmo assim, esse sentido financeiro da capacitação ficou evidente na maioria dos discursos.

Um dos gestores mostrou que a busca pela capacitação ocorreu devido à necessidade do trabalho, e outro indicou que a responsabilidade na função já o fez abdicar da participação em cursos. Cavalcante e Oliveira (2011) revelaram que o sentido financeiro da capacitação também emergiu na análise dos resultados encontrados na pesquisa realizada em outra IFES.

Um discurso enfocou que a participação em um curso específico aconteceu pela novidade do tema, que a princípio, seria adequado a sua realidade laboral. Todavia, não foram obtidos os resultados almejados pelos alunos, tampouco, a UFRN proporcionou meios de aproveitar os conhecimentos adquiridos por esses alunos. Questiona-se então: onde fica o compromisso com o bom uso do dinheiro público? Por que não vem sendo feita a avaliação dos resultados da capacitação? E como fica a prestação de contas anual, exigida pelo Ministério da Educação?

4.1.2 Resultado da capacitação

Esta categoria aborda os resultados da capacitação de forma mais direcionada, a partir das percepções dos entrevistados. Constatou-se que existe um grande interesse por cursos de educação formal, inseridos no programa de capacitação institucional, entre eles: graduação e especialização. A procura por ações de menor carga horária está voltada aos cursos básicos, que promovem conhecimento técnico e relacional, a exemplo de informática, idiomas, redação oficial e atendimento ao público. Foi percebido o interesse em ações específicas de treinamento para uso de sistemas voltados às suas áreas de atuação.

Cabe lembrar que as formas tradicionais de treinamento e desenvolvimento parecem não atender a contento as necessidades requeridas pelas organizações, o que também foi verificado neste estudo de caso, uma vez que as formas tradicionais negligenciam o papel do contexto profissional, das experiências vivenciadas, o fator tempo na vida dos gestores, e demanda elevada de atividades gerenciais. Há um *gap* entre a teoria e a prática com relação à aprendizagem e o desenvolvimento de competências gerenciais, demonstrando que a aprendizagem e as competências estão intimamente relacionadas (BITENCOURT, 2001; MINTZBERG, 2006). Com base nisso, se pode justificar o fato dos gestores terem procurado cursos de curta duração e com abordagem de assuntos mais básicos, enquanto deveriam procurar cursos realmente voltados às suas necessidades de capacitação gerencial. Por outro lado, evidenciou-se que os programas de capacitação ofertados anualmente pela UFRN, têm deixado a desejar no quesito “desenvolvimento gerencial”.

Alguns discursos indicam que os gestores alcançaram os resultados esperados com as ações cursadas, uma vez que eles puderam aplicar os conhecimentos adquiridos em sua ação profissional. Certos gestores entendem que isso ocorreu porque o conhecimento adquirido pôde ser aplicado na sua ação profissional, como se pode ver no seguinte discurso: “(...) ela veio me **dar um status**, já que eu tenho uma **formação** e trabalho n’outra área (...) vamos dizer assim, que era necessário não só a **experiência** em recursos humanos, mas também **ter o status de conhecimento da área**” [GI.10].

Já outros discursos revelam que alguns cursos não propiciam os resultados adequados ao seu contexto profissional. Isso pode descrever a realidade, mas pode indicar também, a busca por cursos que não agregam valor ao trabalho desempenhado. Espera-se que as ações cursadas resultem em aprendizagem e desenvolvimento de competências, por se

referir a uma mudança no comportamento individual (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004; BRANDÃO, 2008).

Cheetham e Chivers (2005) apresentam quatro tipos de competências, em seu modelo: competência cognitiva (conhecimento), competência funcional, competência pessoal (comportamental) e competência de valores (ética). Vale salientar que cada autor possui a sua classificação. De um modo geral, as falas sugerem que a capacitação promoveu o desenvolvimento de competências cognitivas funcionais e comportamentais.

Mais uma **habilidade de trabalhar com sistemas**, conhecê-lo e trabalhar com ele. E nesse curso de libras, o desenvolvimento da competência foi no sentido de **pensar, planejar uma prática**. Ela não está desenvolvida ainda, mas me dar elementos para isso [GIII.12].

O **relacionamento com as pessoas**. (...) Hoje eu **penso mais antes de agir**. Principalmente, em termos de relacionamento com os colegas. Isso mudou totalmente, para melhor [GIV.10].

Acho que a **integração** mesmo, a **relação humana**. Acho que todo curso proporciona isso. Alguns **conhecimentos administrativos**, né? **Até mesmo para a função de chefia, eu consegui buscar, cercar...** [GV.9].

Como eu te falei... a gente acaba desenvolvendo muitas **competências técnicas**. A gente acaba desenvolvendo habilidade de **operacionalizar funções** importantes pra o nosso dia-a-dia [GVII.8].

Esses cursos foram muito bons na minha vida funcional. E alguns deles foram muito bons para me **conscientizar** de que eu sou '**servidor público**'. (...) **Ampliou** a minha **capacidade de resolver as coisas**, de **saber me relacionar** [GX.10].

Olhe... porque esse curso mostrava muito a **parte administrativa**, a exemplo da redação, e isso foi muito valioso para mim. Porque como eu tinha... sou **muito centrada no trabalho**, às vezes, a gente se desatualiza. E isso foi muito importante para isso [GXII.9].

Fica claro nessas falas que os cursos auxiliam no desenvolvimento de competências técnicas, como: saber usar sistemas, redigir documentos, conhecimento de normas, entre outras atividades administrativas; bem como, promove o desenvolvimento de competências pessoais. Por que será que há tanta procura por cursos básicos? Será que isso se deve a busca dos servidores de um modo geral, para obterem a progressão por capacitação? Será que os gestores participam desses cursos por falta de opção? Nota-se que é preciso implantar um programa de formação gerencial, capaz de fornecer um banco de talentos a IFES, quando houver a necessidade de ocupação de novas funções gerenciais ou substituição das já existentes.

Um discurso mostra uma realidade muito presente no serviço público, a do servidor que busca do conhecimento formal na sua área de atuação, após desenvolver algumas competências por meio da experiência: “Principalmente veio **unir o acadêmico** da área de gestão de pessoas. É a **teoria que eu precisava**” [GI.11]. Os servidores são designados para função por motivos diversos, entre eles: tempo no serviço no setor, rede de relacionamentos (indicação), conhecimento técnico, entre outros. Desse modo, nem sempre as pessoas mais competentes, são as que a ocupam as funções. Por vezes, o gestor tem a formação necessária, mas não tem a prática. Assim, as capacitações oferecem oportunidades para o desenvolvimento de competências.

Um dos discursos mostra que os treinamentos oferecidos, quando do ingresso de novos servidores, têm apresentado bons resultados, como sugere essa fala: “... outra coisa importante foi um **rodízio** que foi feito quando a gente entrou, que me **ajudou a entender como as unidades são interdependentes.**” [GVII.9].

Os gestores percebem que a participação nesses eventos de capacitação provocou uma melhoria no trabalho, por meio da aquisição de conhecimentos que puderam ser aplicados ao seu contexto, mas isso pode não estar relacionado, necessariamente, à aprendizagem gerencial, já que ela se refere ao estudo dos processos de aprendizagem que contribui para a prática da gestão, abrangendo a educação e o desenvolvimento gerencial (FOX, 1997). Aprender implica mudar CHAs, propiciando o desenvolvimento de competências (BRANDÃO, 2008). O processo de capacitação também pode trazer implicações para mudança comportamental.

4.1.3 Capacitação e mudança comportamental

Nesta seção, aborda-se a ocorrência de uma possível mudança comportamental percebida após a capacitação, por comportamentos diversos, em especial, as competências comportamentais elencadas no aporte teórico. Os discursos sugerem que os gestores puderam ampliar suas visões de mundo a partir da capacitação, observando vertentes antes relevadas. A capacitação ampliou o leque de conhecimento, bem como promoveu a busca de assuntos novos e despertou a importância do “saber”.

A especialização me trouxe **novos conhecimentos**. Eu passei do gerencial prático, sai do meu conhecimento quantitativo, (...) a especialização me trouxe o **diferencial “saber”**. Então, eu já penso hoje em gestão do conhecimento, gestão da qualidade de vida, **abri os olhos** para estudar cultura organizacional... entre outros aspectos. Isso acaba influenciando a minha **visão**, e conseqüentemente, meu **comportamento** [GI.14].

... **umenta o nível de conhecimento** de um modo geral, e você melhora o nível de **qualidade na execução** das atribuições. Hoje eu passei a dar um foco maior no **controle** das minhas atribuições. A minha capacitação, ela só me fez **crescer** como ser humano [GII.16].

Não necessariamente. Assim... **houve uma melhoria na minha atuação**, né? Você passa a ter, você passa a ver com uma **visão mais ampla**, um assunto. Então, nesse sentido, houve [GIII.16].

Não que eu tenha percebido com muita veemência, mas acredito que tenha mudado. **Já que eu aprendi algumas coisas**, acho que mudou algo do meu comportamento [GV.11].

Mudou assim, no sentido de você achar... tudo o que você faz, até mesmo um livro que você lê, te dá condições de **ampliar o seu universo**. Então para mim, ampliou mais meu universo, **seja na forma de como estudar, como ampliar, como buscar**, tá entendendo? [GVI.14].

“**Não consigo fazer essa avaliação**, não. Mas **acho que não houve mudança**.” [GXII.11].

Algumas palavras podem ser destacadas dos discursos: “abri os olhos”, “influenciando minha visão”, “crescer como ser humano”, “melhoria na atuação” e “visão sistêmica”. Essas passagens demonstram uma reflexão sobre a aprendizagem obtida, que pode ter impactado no desempenho dos sujeitos no trabalho, implicando em mudança comportamental. Outra indicação é observada no termo “ampliar o universo”, que sugere uma mudança comportamental por meio da competência autodesenvolvimento.

Alguns discursos revelam uma insegurança nas respostas, como se houvesse dúvida quanto à mudança comportamental ocorrida após a capacitação. Isso gera um sentido contraditório, já que em outros discursos eles expõem que adquiriram conhecimento, que conseguiram alcançar os resultados esperados, que houve melhoria no seu desempenho no trabalho. Como apontam Brandão e Bahry (2005, p. 181) “o desempenho da pessoa representa, então, uma expressão de suas competências”. Entende-se então, que a capacitação possibilitou uma mudança comportamental. Todavia, sobre as respostas desses entrevistados, os resultados sugerem a falta de interesse no aproveitamento das oportunidades de capacitação e de percepção sobre uma mudança comportamental; pode ainda, ter havido

dificuldade de refletir sobre tal processo; e por último, a capacitação pode ter sido inadequada.

Sobre as competências comportamentais, Cheetham e Chivers (2005) sugerem que elas estão relacionadas à personalidade do gestor, sendo requeridas no contexto da ação profissional. Desse modo, buscou-se perceber, com relação às competências comportamentais destacadas pela UFRN, no Relatório Técnico do Mapeamento das competências e diretrizes para implantação de um sistema de gestão por competências (SGC), se os gestores já as possuíam ou se as desenvolveram a partir dos eventos de capacitação já frequentados. As competências definidas nesse relatório foram: trabalho em equipe, visão sistêmica, foco no resultado, iniciativa, comportamento ético e autodesenvolvimento. Cabe ressaltar que, durante as entrevistas foram expostos aos gestores os conceitos referentes a cada uma dessas competências (UFRN, 2008).

Com relação ao *trabalho em equipe*, as falas sugerem que essa competência comportamental é percebida, atualmente, por todos os entrevistados. Há situações em que o gestor não tinha essa capacidade, e os cursos oferecidos pelo programa puderam promovê-la:

Sim, porque assim... quando eu falo que houve a possibilidade de **formar uma rede social**, isso implica que você está trabalhando com diversas outras pessoas dentro da universidade, então, **você está trabalhando em equipe**, independente de essas pessoas estarem no nível mais interno ou em outras pró-reitorias [GIII.26]

Ajudou. Bastante... Olhando para o passado, eu era um pouquinho egoísta. **Eu era muito ansiosa**, e nessa ânsia, eu **esquecia um pouco dos colegas**. **Hoje, eu já envolvo as pessoas** [GIV.23].

Eu já tinha alguma coisa, mas a capacitação melhorou. É... é isso mesmo, eu percebi muito dessa situação de trabalho em equipe, sempre quando vão tratar qualquer assunto, **montam-se as equipes, a apresentação (...)** e como eu te falei, eu já vinha de outra situação de serviço público [GV.16]

Adquiri depois dos cursos. Eu sabia que precisava melhorar e os cursos puderam me ajudar nisso [GX.15].

As respostas dos gestores com relação ao trabalho em equipe foram bem divididas. Alguns disseram que a capacitação foi responsável pelo desenvolvimento dessa competência comportamental. Já outros, indicaram ter havido uma ampliação após a participação. Há os que acreditam que essa é uma competência associada à personalidade, independente de capacitação:

Não, eu acho que nesse ponto aí, eu acho que **é independente**. É algo que veio comigo mesmo. Eu acho que **a gente não é sozinho no mundo**, a gente

tem que pensar nas pessoas a nossa volta, em tudo que a gente faz [GVI.23].

Eu **tenho essa capacidade** de trabalhar em equipe. Eu entendo que essa capacidade parte muito da minha **experiência** na universidade, é algo quase **pessoal**, certo? [GI.24].

Não, por isso que eu digo, eu como se fosse um **dom pessoal**. Eu **sempre gostei** de trabalhar em equipe. A capacitação **apenas melhorou meu conhecimento**, mas as **minhas atitudes continuaram quase as mesmas** [GI.25].

Eu sou muito **descentralizador** e isso facilita muito o trabalho em equipe, então, eu sempre procuro **discutir** todas as soluções em equipe. Procuro sempre **ouvir** as pessoas e não que as soluções sejam só minhas. Essa coisa de gostar de descentralizar, ajuda muito no trabalho em equipe [GI.26].

Interferiu muito pouco. Não, não... **era uma habilidade que eu já tinha antes**. Sim, aqui mesmo no setor, já teve algumas situações onde eu tive que tentar **unir** o departamento [GII.26].

Os discursos convergem quando todos ressaltam que atualmente possuem essa competência. Alguns por causa dos cursos, outros pela experiência na função, e alguns como algo intrínseco à sua personalidade. Esse último entendimento é percebido quando o gestor fala “é como se fosse um dom pessoal”. Para um gestor, a sua capacidade de saber dialogar demonstra essa competência. “No novo contexto do trabalho, são identificadas como competências mais importantes para a atuação: o autodesenvolvimento, a criatividade, a capacidade de trabalhar em equipe, de construir relacionamentos e de gerar resultados” (PIRES et al., 2005). Essa é uma visão compartilhada pelas esferas pública e privada.

No contexto das IFES, ocorre um problema apontado por Pires et al. (2005), relativo às formas de ingresso no serviço público, onde os concursos selecionam candidatos academicamente preparados, mas que não possuem habilidades e atitudes adequadas aos seus cargos e funções, como a capacidade de trabalhar em equipe e a iniciativa. Essas instituições precisam buscar o alinhamento dos seus processos de recrutamento e seleção à noção das competências, como já tem sido feito em outros órgãos no âmbito público federal, bem como precisam promover a capacitação dos seus servidores de modo a reduzir o *gap* entre as competências desenvolvidas e as desejadas.

Acerca da competência *iniciativa*, assim como ocorreu com *trabalho em equipe*, tem-se aqui, respostas divididas. Alguns gestores entendem que a capacitação ajudou a desenvolvê-la ou ampliá-la, e outros têm a noção de que essa era uma competência possuída antes mesmo do ingresso no cargo.

Sim, muito! Porque ao adquirir **conhecimento** você fica muito **mais aberto**. Então, isso aí, com certeza, os eventos de capacitação contribuem para isso. Com certeza, dá pra perceber que **depois da capacitação** essa competência **melhorou** [GI.29].

Não. A **iniciativa eu sempre tive. É nata da minha personalidade**. Como gestor é algo **imprescindível**. Talvez seja **um dos motivos que me fizeram tornar gestor** [GII.28].

Com relação à iniciativa, **acredito que sim**, acredito que de fato... acontece, com o **encorajamento dos instrutores**, para adquirir, aprimorar habilidades. Esse encorajamento faz com que você tenha iniciativa. Então, acho que sim [GIII.28]

Eu tenho porque eu já tenho mesmo. É algo **inerente a minha pessoa**. Se eu chegar na sua casa e tiver uma pia de louça para lavar, eu vou lá e lavo. Se tiver festa para ir curtir, eu vou lá, curtir [GVI.25].

Mesmo depois dos cursos e da minha experiência, essa é uma **competência que eu tenho dificuldade**. É algo que **precisa ser melhorado** em mim [GXI.8].

Um dos gestores demonstra que a persuasão verbal feita pelos instrutores nos cursos influencia essa competência. Para outro gestor, essa competência foi desenvolvida após o exercício da função gerencial: “... **no começo, não**. Eu era muito **passivo. Enquanto gestor, eu mudei muito o meu perfil**. quando você chega pra **ocupar um cargo de chefia**, você tem que ter muito o **compromisso de se destacar diante das outras pessoas. Não se admite gestor passivo**” [GVIII.23]. De fato, entende-se que as competências são resultado das trilhas de aprendizagem, e essas, podem ocorrer de formas diversas. Por esse motivo, os programas de aprendizagem devem ser pensados levando-se em consideração o papel da reflexão, do contexto e da troca de experiências entre os agentes envolvidos no processo (SILVA, 2009).

Para a competência *visão sistêmica*, os entrevistados apontaram que puderam desenvolvê-la e/ou ampliá-la após o seu ingresso na UFRN. Alguns a entendem como resultado da capacitação, outros gestores a percebem como resultado da sua experiência profissional no órgão, e os demais, consideram as duas formas.

Não. Acho que o que me ajudou melhor... foi a **experiência da gestão**. (...) Mas a **capacitação não ajudou muito nessa questão não, a exceção dos cursos introdutórios** [GIII.27].

... ajudou! Principalmente, **na semana** que eu participei, que era da **minha área**, porque lá eu tinha as atividades daqui e de todas **àquelas relacionadas** [GVI.24].

Em termos de UFRN, **foi adquirido totalmente, depois da minha entrada**. Quando a gente está de fora, a gente **não imagina a complexidade** que é esse órgão público. E a visão que eu adquiri hoje, foi totalmente depois que entrei aqui, dos **cursos que eu fiz, que me ajudaram muito também e da experiência na atividade** [GVII.21].

... os cursos em si, não. Mas **hoje em dia eu tenho essa visão**. Antes eu via muito só o meu Departamento, entendeu? Mas **depois da experiência**, de entrar pro **grupo dos gestores** e participar de várias reuniões. Isso abriu muito a minha visão. Você consegue sair do micro e ir pro macro. Foi **através do contato com os outros gestores**. Mas eu acho super importante que isso fosse bem explorado na capacitação [GVIII.21].

Alguns discursos indicam que essa foi uma competência adquirida após o ingresso nesta IFES. Todavia, essa sugestão está relacionada a um contexto específico, implicando supor que ela já poderia existir em outros contextos, mas no atual, se ampliou efetivamente, após o ingresso. Percebeu-se também que a experiência e o trabalho em equipe podem promover o desenvolvimento da visão sistêmica. Uma pesquisa realizada por Ruas e Becker (2007), destacou que as experiências relativas a trabalho em equipe, tolerância com o diferente, negociação, visão sistêmica, improvisação, relações interpessoais e adaptabilidade, abrem espaço à exploração de competências consideradas interativas ou relacionais, destacando a importância do aprendizado social e prático nos programas de pós-graduação de formação gerencial (RUAS; BECKER, 2007). O mesmo pode se referir aos programas de capacitação desenvolvidos nas IFES.

Buscou-se perceber se a capacitação contribuiu para o desenvolvimento da competência *foco no resultado*. Sobre isso, percebeu-se que essa foi a competência onde se percebeu a menor influência da capacitação. A aprendizagem está relacionada às mudanças comportamentais do indivíduo resultantes não apenas das experiências, mas também de sua interação com o contexto (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004). Assim, as ações de capacitação precisam abordar o foco no resultado de forma mais eficaz, visto que se a capacitação não tem auxiliado nesse desenvolvimento, ele deve estar sendo obtido por meio de outras formas, a exemplos das experiências vivenciadas e o contexto. Esse entendimento corrobora com as falas dos gestores, podendo ser vista no discurso a seguir:

... hoje a **política é orientada para resultados**, assim como a **profissionalização** do servidor público, que é um fato da **nova gestão pública**, sendo que isso obriga a todos os gestores pensarem assim. Mas eu digo que foi **mais da minha experiência do que da capacitação** [GI.28]

Das competências comportamentais abordadas, esta foi a que mostrou menor associação com o seu desenvolvimento a partir das ações cursadas no programa de capacitação. Todavia, entende-se que essa é uma competência imprescindível à função gerencial. As falas indicam que a experiência na função é a maior fonte de desenvolvimento do foco no resultado, principalmente por meio das cobranças impostas pelo contexto.

Ressalta-se a necessidade de um programa voltado ao desenvolvimento de gerentes, nesta IFES, como se observa nessa fala: “**Uma parte.** E a outra, muito pela **prática. Muitas coisas você é jogado,** e vai aprendendo pela sua iniciativa” [GVIII.22]. Percebe-se ainda, que a competência “iniciativa” auxilia o “foco no resultado”. Sobretudo, observa-se que no serviço público, em especial, nas IFES, a gestão por competências ainda é vista como incipiente. Embora ela tenha sido difundida em algumas instituições públicas, as IFES têm o desafio de entendê-la e difundi-la em contexto (CAVALCANTE; OLIVEIRA, 2011). Acontecendo isso, subentende-se que essas competências serão consideradas quanto à designação de servidor para ocupar as funções gerenciais.

Outra competência comportamental abordada foi o *comportamento ético*. As falas indicam que essa competência é mais inerente à personalidade dos gestores, embora também sofra influência da cultura organizacional e dos valores partilhados no grupo. Isso pode ser percebido nas falas a seguir:

... eu acho que **essa competência é muito pessoal.** É inerente a pessoa e **não é capacitação que vai mudar** isso. Tá dentro da pessoa. É um **exercício** ao longo do tempo de **trabalho** [GI.31].

Não. Não... Muito importante essa pergunta. **A ética é meu nome.** Eu me preocupo até em às vezes ser **exagerado**, porque isso é algo com que eu **me preocupo muito**, das pessoas acharem que eu quero ser direito demais [GII.29].

É... porque a questão da **ética é muito complicada.** Acredito que já pode até desenvolver ao longo do tempo. Mas acho que outras coisas do **contexto da instituição possibilitam que você tenha esse amadurecimento.** A **relação com os demais colegas** é algo muito mais forte, que **ajuda muito. Existem capacitações aqui, que tem módulo que abordam esse assunto, mas eu não participei** [GIII.29].

Também **a tenho independente de curso.** Mas eu acho que **falta reforçar essa questão** aqui dentro da universidade. Porque a gente trabalha numa instituição muito séria e às vezes, a gente **vê certas coisas incoerentes** [GVI.26].

... **eu sempre tive cuidado com isso.** A capacitação independe. Eu já lia muito, vivia muito isso aqui no setor. Depende muito disso, porque eu

praticamente **fui imbuída desse conceito aqui, pelo meu setor**. É algo que muito se preza aqui [GIX.15]

... o meu **curso de formação** já exige isso. **Independente dos cursos daqui**, eu **já tinha** essa competência [GXII.18].

Foi **desenvolvido no curso**. A gente aprende muito que **deve ter esse tipo de comportamento no trabalho, principalmente com a função de chefe**, e eu hoje **passo** isso pra todo mundo, inclusive para as bolsistas que a gente tem. Eu preciso de total **confiança** de todos [GVIII.24].

Os gestores apontam sobre a complexidade da competência comportamento ético, a qual entendem ter relação com a cultura, o contexto, formação e experiência profissional. Conquanto, uma fala mostrou que o curso proporcionou o seu desenvolvimento. A análise dessa fala não encontrou respaldo suficiente para apontar a eficácia da capacitação institucional como responsável pelo desenvolvimento do comportamento ético desses gestores. Até porque, a única fala que faz essa sugestão, demonstra, em certas passagens, que a capacitação foi uma forma auxiliar, mostrando que houve a influência do contexto social e da experiência.

Um gestor apontou que o curso oferece essa capacitação, mas que ele não participou. Talvez até haja a promoção do desenvolvimento dessa competência pelo programa. Todavia, como os gestores entrevistados entendem que já a possuem, não procuram cursar ações com esse foco. De todo modo, percebeu-se que esse comportamento faz parte da rotina desses gestores, mas que deve ser algo partilhado entre o grupo e institucionalizado na IFES, visto que essa é uma dificuldade encontrada no setor público, por vezes, envolvido escândalos, geralmente relacionados ao desvio de verbas e não observância do aparato legal, o que requer a incorporação de novos valores por seus membros a fim de melhorar imagem dos gestores públicos (PEREIRA; SILVA, 2010). Essa é uma competência imprescindível à cultura organizacional do contexto público.

Com relação à última competência comportamental incluída nesta categoria, observa-se que todos os entrevistados compreendem a importância do *autodesenvolvimento*, uma ez que focaliza no compromisso do servidor com o desenvolvimento da sua carreira. Um deles aponta que “a gente deve sempre buscar uma **educação permanente** porque a **gestão** vai sempre sendo **inovada**” [GI.32]. Essa fala demonstra que eles entendem que precisam se manter atualizados frente às novas demandas do mundo do trabalho.

... **sim**, porque após o **curso de gestão**, eu tive **oportunidade de correr atrás do curso de especialização**. **Eu sempre estive buscando**. Mas diante da minha família, e depois de estudar muito... eu percebi que eu tenho que

dar mais espaço para eles. Por isso, eu pensei em **parar um pouco mais de correr atrás de cursos formais, e buscar conhecimentos da experiência e outras formas**. Eu leio muito e estou sempre aberta a coisas novas. Por isso que eu digo que o meu mestrado, agora... é o da vida [GIV.26].

Eu já tinha essa vontade, e é algo que **quanto mais a gente tem, mais quer**. Uma coisa que puxa a outra. **A capacitação ajudou, sim**. **A função é que não deixa muito tempo para isso** [GVI.27].

Eu **sempre quis melhorar**. Também tinha o **estímulo do departamento**. Principalmente essas duas últimas gestões, focaram muito na parte de treinamento. Foram feitos **muitos cursos pensando na necessidade setorial** [GVIII.25].

Eu tenho essa **dificuldade**, porque eu estou muito **focada na prática**. Minha **carga de trabalho é muito grande**, então... eu **termino não fazendo muitos cursos**. Claro que aqui e ali, eu busco alguma coisa. Mas esta **alguém** do que eu preciso. Então, essa **competência deixa a desejar**. Por mim, e por falta de tempo de buscar aprimoramento nos cursos [GXII.19].

Alguns significados puderam ser apreendidos sobre essa competência. Um deles é que a função gerencial exige muito esforço e dedicação por parte dos seus ocupantes. Esses, por sua vez, fazem algumas abdições, em busca de desempenhá-la da melhor forma. Assim, a participação em cursos de educação formal e não-formal, bem como outras formas de desenvolvimento, acaba sendo sacrificada. Pesquisas provam que os gerentes trabalham num ritmo acelerado e que suas atividades são caracterizadas pela brevidade, variedade e descontinuidade e que eles estão firmemente orientados para a ação, não restando muito tempo para reflexão (DAUDELIN, 1996; MINTZBERG, 2006).

Um dos gestores, embora reconheça a importância da competência autodesenvolvimento, percebe que, considerando o seu tempo de serviço e as horas já despendidas no trabalho e no estudo, já está no tempo de priorizar a família, em detrimento da ampliação dessa competência. Para alguns gerentes, a família passa a ocupar um espaço central em suas vidas, quando ocorre uma estabilidade na carreira (SILVA, 2005). Entende-se que no início da carreira, alguns gestores estão mais abertos ao desenvolvimento contínuo, mas quando alcançam determinado estágio da carreira, a família passa a ser prioridade. Isso não quer dizer, que a família não seja a prioridade para alguns desde o início da carreira.

Outros sujeitos enfatizaram o estímulo recebido pelo setor de trabalho, com relação à capacitação permanente. Todavia, cabe lembrar que o desenvolvimento oferecido pela organização, se refere as experiências e as oportunidades de aprendizagem promovidas pela organização a fim de apoiar o crescimento pessoal do colaborador, sem direcioná-lo a um caminho profissional específico (VARGAS; ABBAD, 2006). O autodesenvolvimento, por sua

vez, diz respeito à capacidade do indivíduo de buscar, aprender e disseminar conhecimento, buscando se manter sempre atualizado na sua área (UFRN, 2010). Em resumo, as falas sugerem que os gestores reconhecem a importância do autodesenvolvimento, embora alguns, por questões pessoais, não estejam inclinados a buscá-lo.

A partir da análise dos discursos, considera-se que os eventos de capacitação ofertados contribuem para o desenvolvimento de competências comportamentais. Apesar disso, a análise é mais ampla e sugere que se aprimore o programa, sob a consideração de que há espaço para melhorias. Uma delas é que se busque capacitar os servidores visando diminuir o *gap* das competências gerenciais e institucionais (PIRES et al., 2005). Para tanto, essa é uma noção que precisa ser institucionalizada nessa IFES. A categoria seguinte tratará sobre a percepção dos entrevistados quanto à capacitação e o atendimento às competências gerenciais.

4.1.4 Adequação do programa às necessidades gerenciais

Os gestores desempenham um papel fundamental no processo de gestão institucional e a mobilização de suas competências gerenciais caracteriza um elo na transposição das competências individuais para as coletivas, permitindo, por sua vez, o desenvolvimento das competências institucionais (PEREIRA; SILVA, 2010). Desse modo, os discursos indicam que os cursos já realizados pelos gestores não contribuíram muito para o desenvolvimento de competências gerenciais, que são percebidas por meio da mobilização dos saberes requeridos pela prática gerencial, como se observa nas falas abaixo:

Precisa melhorar. Mas também precisa **melhorar as pessoas** também. Elas também precisam **se motivar** mais, querer participar. O nosso **dia-a-dia** ajuda... é um rico **aprendizado**. Eu acho que precisa melhor mais um pouco, começando por **cobrar mais** [GIV.12].

Gerencial, de uma **certa maneira, se eu pegar no pé da palavra gerencial... fica difícil!** Eu desenvolvi uma **competência técnica**. Consegui executar trabalhos que eu não executava. **Mas gerencial é bem mais complexo**. Envolve tomar decisões com base em informações corretas. Nesse último programa que foi oferecido pelo DDRH, ai eu acho que sim. Até ajudou [GVII.10].

Bom. Os que eu fiz, sim. Nem todos eu fiz. **Nunca tive um curso para me ensinar como ser chefe**. A questão de gestor, realmente não houve. A gente tentou **aprender no cargo**, pela **competência do trabalho** normal. Então,

você assume a função e depois que você vai desenvolver essa habilidade de trabalhar como gestor [GVIII.13].

Percebe-se que alguns gestores encontraram dificuldades em distinguir competências imprescindíveis à função gerencial. Assim, eles entendem que a sua participação nas ações resultou em aprendizagem, mas não sabem especificar se essa aprendizagem é voltada para a função. Sobre isso, Mintzberg (2010) elenca quatro tipos de competências necessárias a gestão, relacionadas aos papéis desempenhados pelos gerentes, os quais não podem ser vistos dissociadamente: competências pessoais, interpessoais, informacionais e para a ação.

As falas retomam a questão da importância da experiência, e de não haver um programa de desenvolvimento de gestores. Eles confirmam falas anteriores, pois o que é realizado hoje decorre da prática na função. Foi ressaltada a necessidade de motivar as pessoas a participarem da capacitação. Uma motivação que vá além do incentivo financeiro, uma vez que esse é limitado. Existe a necessidade de mudança cultural acerca da importância da capacitação, a fim de favorecer o sucesso da aprendizagem (CARVALHO et al., 2009). Já BRASIL (2006a) em seu inciso I do art. 3º aponta como uma das diretrizes da PNDP, “incentivar e apoiar o servidor público em suas iniciativas de capacitação voltadas para o desenvolvimento das competências institucionais e individuais”. Isso mostra que os programas de capacitação precisam buscar mecanismos de motivação dos servidores, além dos incentivos financeiros, como sugere a seguinte fala:

Sim. Se a pessoa quiser. Porque eu tive vários **colegas** que terminaram comigo e se **acomodaram a ganhar o incentivo**. Outros se aposentaram... e você estudou para alguma coisa, e aquilo é bom para você. A gente não angaria dinheiro. Porque a gente sabe que dinheiro não é tudo. Mas devemos buscar nos sentir satisfeitos: felizes no trabalho! [GIV.11].

Como se observa, a questão financeira decorrente da capacitação nas IFES é algo estimulante, porém não pode ser o maior aspecto motivador. Por isso que a mudança na cultura institucional deve ser levada em consideração.

Essa categoria também revela que embora o programa de capacitação ofereça algumas ações que proporcionam o desenvolvimento de competências gerenciais, a exemplo do que foi observado com relação às competências comportamentais, é necessário um planejamento mais específico, voltado à formação de um gestor público. O fato de o programa estar contribuindo para as competências comportamentais abrange apenas uma categoria, das

muitas que compõem o leque das competências gerenciais, como foi abordado no referencial teórico. As falas retomam a discussão do sentido financeiro da capacitação.

Em termos. Porque hoje eu observo que a capacitação da Universidade está muito **direcionada apenas para o lado financeiro do servidor**, tá? Então, muitas vezes **esquecendo do aprendizado** profissional, da **qualificação** profissional do servidor [GII.15].

Acho que ele ainda **não aborda muito essa parte de gestão**, não. Acho que ele pode ser elaborado mais pra esse lado também, buscando essa **capacitação**, dos **gestores** [GV.10].

Eles **cobrem a lacuna do conhecimento técnico**, mas a questão do **treinamento gerencial**, acho que **ainda tem muito a evoluir** [GVII.11].

Mas eu acho que não só aqui, mas em **todos os órgãos essa política de desenvolver o corpo gerencial**, ainda está **engatinhando**, ainda (...) [GVII.12].

Então, eu acho que a gente vai se tornando **gestor** pela **experiência**, embora os **cursos ajudem**. Infelizmente, eu acho que **deveria ter um preparo**, porque **nem sempre aquela pessoa que sabe mais num setor é a mais adequada para gerenciá-lo**. Ele **pode saber mais, mas não ter perfil de líder**. Teria que ter outro ponto de vista. Mas aqui, a gente entra ou por falta de gente, e depois que você aprende a ser chefe. É um caminho inverso [GVIII.15].

Fica aparente que os gestores entendem, de um modo geral, que o programa capacita eficazmente, com relação às competências técnicas. Todavia, sobre as competências gerenciais, ele deixa a desejar. Para aumentar a capacidade de desenvolvimento de líderes de uma organização do setor público, é preciso, antes de qualquer coisa, que os altos responsáveis reconheçam a necessidade de dedicarem muito mais tempo e atenção ao desenvolvimento das capacidades de liderança do que atualmente é feito (BACON, 1999). Passados doze anos dessa citação, observa-se que as iniciativas no setor público precisam acontecer de forma mais célere. As organizações são dotadas de inteligência flexível, que surge pela necessidade de atendimento às contingências, desenvolvidas por pessoas que sabem o que deve ser feito em situações não convencionais, e nisto, as IFES são carentes (GUIMARÃES, 2011).

Um dos gestores enfatiza que a sua percepção sobre a dificuldade de capacitar o gestor público, e de adequar as instituições à noção das competências, vem sendo compartilhada por muitos órgãos. Percebe-se que a legislação vigente, abordada no referencial teórico desse estudo, mostra uma disparidade com relação ao que suas bases legais determinam e o que vem sendo feito, na prática. Nesse sentido, Brasil (2006b), ao tratar do

Programa de Capacitação e Aperfeiçoamento de Pessoal, aponta em seu inciso IV do parágrafo único do art. 7º, a linha de desenvolvimento voltada à gestão, que visa à preparação do servidor para o desenvolvimento da atividade de gestão, que deverá se constituir em pré-requisito para o exercício de funções de chefia, coordenação, assessoramento e direção.

Percebe-se que o programa de capacitação da UFRN precisa institucionalizar outras formas de desenvolvimento gerencial. Observa-se que foi feito um mapeamento das competências dos servidores da UFRN, com base na legislação vigente. Todavia, não foi feita a validação necessária, pelas equipes que trabalharam no processo (OLIVEIRA, 2011). Espera-se que após a implantação do sistema de gestão por competências, seja possível perceber resultados observáveis junto aos servidores.

4.1.5 Reflexões finais sobre a dimensão “capacitação e desenvolvimento de competências”

A análise compreensiva e interpretativa dos significados alcançados nesta dimensão sugere que a capacitação oferecida auxilia no desenvolvimento de competências, principalmente técnicas, e algumas comportamentais. Todavia, são necessárias adequações a fim de se buscar o atendimento da demanda de formação gerencial. É sabido que existe relação entre competências e autoeficácia. Todavia, como esse estudo tem seu foco em aspectos comportamentais e a sua relação com a capacitação, e ainda, como a análise do construto autoeficácia já impõe uma grande complexidade, optou-se por limitar a percepção do desenvolvimento de competências, às comportamentais.

Ficou evidente que a maior parte dos gestores é designada a ocupar funções de chefia, e aprendem a ser gerentes, na prática. Alguns até entendem que esse é o curso normal, desconsiderando outras opções à sua formação. Isso demonstra um curso inverso, e parece contraditório, já que eles reconhecem a importância da capacitação contínua e permanente.

Assim, as experiências vividas, como foi visto na dimensão anterior, com as experiências de domínio, são fontes ricas de aprendizado. Só que existe a necessidade de se aliar outras fontes, como a educação formal e a capacitação gerencial, a fim de promover melhores resultados para esses gestores. O processo de aprendizagem também é intercedido pelo contexto e pela experiência vivida, ocorrendo na ação, no cotidiano e especialmente nas

trocas sociais. Então, as pessoas também aprendem por meio das experiências vivenciadas (SILVA, 2009).

Outro significado percebido foi a motivação para capacitação a partir do resultado financeiro, a denominada “progressão por capacitação”. Um estudo realizado em outra IFES buscou avaliar a contribuição do PCCTAE para a capacitação e o desenvolvimento de competências gerenciais. Os resultados encontrados revelaram que, embora a capacitação institucional tenha sido elaborada com base no PCCTAE e na PNDP, as competências são mal entendidas por todos os gestores e, a aprendizagem tem decorrido essencialmente da prática gerencial. Outra evidência é que a participação desses gestores em programas de capacitação está condicionada à motivação financeira. Portanto, eles entendem que tal capacitação necessita de melhoramentos em muitos aspectos para contemplar as demandas vividas pela situação prática (CAVALCANTE; OLIVEIRA, 2011). Como se percebe, essa é uma motivação que pode ser estendida aos integrantes dessa carreira e que requer uma mudança cultural a fim de que se instituam outros fatores motivadores que sustentem essa política (CARVALHO et al., 2009).

Os gestores técnico-administrativos constituem uma demanda específica de capacitação nas IFES. Todavia, de um modo geral, a função gerencial exige muito esforço e dedicação dos gestores, que demonstram dificuldade em conciliar a sua prática com os eventos de capacitação. Os gestores públicos são agentes responsáveis pela condução das transformações dos processos de trabalho em direção à situação desejada, e exercem um papel importante quanto a transposição das competências individuais ao nível organizacional, o que implica maior responsabilidade e complexidade à sua função (PEREIRA; SILVA, 2010).

Enfatiza-se, sobre isso, que o programa pôde auxiliar no desenvolvimento de algumas competências, em especial as técnicas e comportamentais. Das seis competências comportamentais definidas por UFRN (2008), pôde-se perceber que a maioria delas já fazia parte dos CHA's desses gestores. Essas competências comportamentais remetem a características que tornam as pessoas singulares e que são percebidas na ação gerencial, durante a interação com os servidores. Para Cheetham e Chivers (2005), a “competência pessoal ou comportamental” se refere à capacidade para adotar comportamentos apropriados observáveis em situações relacionadas ao trabalho.

Ressalta-se que mesmo o programa não estando adequado ao atendimento das demandas de capacitação gerencial, as ações cursadas por esses gestores proporcionaram mudança comportamental. Esses sujeitos entendem que conseguiram alcançar os resultados desejados, com relação aos cursos frequentados. Por outro lado, a mudança comportamental

observada e o resultado da capacitação, de um modo geral, precisam estar mais relacionados à postura requerida ao papel do gerente. Por vezes, percebeu-se que os resultados alcançados se referiam à progressão por capacitação e ampliação de competências comportamentais.

Ficou nítida a necessidade de um planejamento mais específico, voltado à formação de um gestor público. Alguns gestores acham normal existir essa lacuna de competências, e apontam que essa é uma dificuldade evidenciada por muitas IFES. Todavia, entende-se que o desenvolvimento de competências é fundamental a todos os níveis, promovendo o alcance dos objetivos organizacionais. Desse modo, faz-se necessário que essas instituições, considerando o seu aparato legal, promovam programas de capacitação com trilhas de aprendizagem, que incluam linhas de desenvolvimento voltadas à gestão.

Quadro 8 – Categorias e significados da dimensão “capacitação e desenvolvimento de competências”.

Categorias	Significados
Motivação para capacitação	De modo geral, os gestores têm interesse em participar de ações inseridas no programa de capacitação, além de entenderem que essa participação deve ocorrer de forma contínua e permanente. Todavia, espera-se que ações específicas à gestão sejam planejadas o quanto antes. Sugere-se que o programa seja mais diversificado a cada ano. Aponta-se para a rotina atribulada e a falta de tempo de alguns gestores em participar das ações. A progressão por capacitação é considerada como maior motivador.
Resultado da capacitação	Os resultados desejados com a capacitação são alcançados, só que as falas não se referem à formação de um gestor público. Verifica-se um distanciamento entre o que é ofertado e a necessidade real, específica dos gestores. Na UFRN, a experiência é a maior fonte de aprendizado dos gerentes. Todavia, não há como desconsiderar que, mesmo as ações não sendo voltadas à gestão, elas provocaram mudanças comportamentais.
Capacitação e mudança comportamental	A capacitação provocou uma mudança na visão de mundo desses gestores. Algumas competências puderam ser ampliadas e/ou desenvolvidas, em especial as técnicas e comportamentais. Das seis competências comportamentais definidas por UFRN (2008) pôde-se perceber que a maioria delas já fazia parte dos CHA's desses gestores. Todavia, a visão sistêmica, foi a mais sensível a capacitação. Já o foco no resultado foi que sofreu menos influência.
Adequação do programa as necessidades gerenciais	Embora o programa de capacitação ofereça algumas ações que proporcionam o desenvolvimento de competências gerenciais, a exemplo do que foi observado com relação às competências comportamentais, é necessário um planejamento mais específico, voltado à formação de um gestor público. Os entrevistados entendem que a dificuldade de instituir uma capacitação específica a formação de gestores, e a necessidade de se adequar a noção das competências, vem sendo compartilhada por muitos órgãos.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os Planos de Desenvolvimento Institucional e de Desenvolvimento dos Integrantes da Carreira dos Técnico-administrativos da UFRN permitem que haja uma gestão de pessoas alinhada à estratégia organizacional (OLIVEIRA, 2011). Todavia, assim como foi evidenciado nos estudos desenvolvidos em outras IFES, a UFRN também enfrenta dificuldades para implementar a difusão do modelo de gestão por competências. Uma dessas dificuldades está na compreensão limitada dos gestores sobre a noção das competências, gestores esses, que desempenham um papel relevante na implantação de qualquer mudança institucional (CAVALCANTE; OLIVEIRA, 2011; OLIVEIRA; SILVA; CAVALCANTE, 2011). Essa implementação, tão logo ocorra, proporcionará uma otimização dos resultados da capacitação. É necessário que essa IFES se preocupe em realizar o alinhamento do plano de gestão de pessoas ao plano estratégico institucional, para tanto, ambos devem considerar a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal.

4.2 AUTOEFICÁCIA E COMPORTAMENTO DO SERVIDOR NA AÇÃO PROFISSIONAL

Esta seção busca perceber o nível de autoeficácia dos gestores técnico-administrativos da UFRN e suas implicações no comportamento do servidor no ambiente da ação profissional. A análise do tema possibilitou a identificação de cinco categorias, a saber: nível de autoeficácia geral percebida dos gestores no exercício da função gerencial; exercício da função gerencial e as experiências de domínio; observação vicariante; a influência da persuasão verbal; apresentação de estados fisiológicos; e, competências gerenciais na prática.

4.2.1 Nível de autoeficácia geral percebida dos gestores

Apoiado no aporte teórico, este estudo pôde identificar que as crenças de autoeficácia exercem influência no comportamento dos gestores no trabalho. A autoeficácia é a confiança do indivíduo em sua capacidade de mobilizar a motivação, a energia e realizar a

sequência de ações necessárias para atingir com sucesso um objetivo específico em um determinado contexto (STAJKOVIC; LUTHANS, 1998).

Na literatura existem dois tipos de escalas de autoeficácia: as específicas, que são usadas para uma ação determinada, a exemplo de uma escala com o fim de perceber a autoeficácia para pilotar um avião ou para aprender um idioma; e as escalas de autoeficácia genéricas, que procuram avaliar a eficácia de uma pessoa acerca dos seus projetos de vida de um modo geral (CHEN; GULLY; EDEN, 2001).

Scholz et al. (2002) apontam que uma das escalas utilizadas em pesquisas, para medir o nível de autoeficácia é a Escala de Autoeficácia Geral Percebida – EAEGP. Desenvolvida por Mattias, Jerusalém e Schwarzer, em 1979. A referida escala continha, inicialmente, 20 questões. Em 1981, houve uma reformulação que a reduziu para 10 questões. A EAEGP foi traduzida para 28 idiomas e aplicada em vários países, o que a fez ser considerada como um construto universal. O objetivo da utilização desse instrumento de coleta de dados foi identificar o nível de autoeficácia dos participantes e subsidiar a análise das implicações da capacitação no desenvolvimento da autoeficácia dos participantes da pesquisa.

Para identificação do nível de autoeficácia foram realizados pequenos ajustes nas afirmativas para promover maior clareza aos sujeitos entrevistados e possibilitar maior adequação ao contexto da pesquisa. As assertivas de cada questão são indicadas no quadro a seguir.

Quadro 9 – Questões abordadas para verificar o nível de autoeficácia dos sujeitos.

Nº	Questão
1	No trabalho, eu sempre consigo resolver os problemas difíceis, se eu tentar bastante.
2	No trabalho, mesmo diante de oposições, eu posso encontrar os meios e as formas de alcançar o que eu quero.
3	É fácil para mim, persistir e atingir os meus objetivos, no trabalho.
4	Estou confiante que posso lidar, eficientemente, com acontecimentos inesperados, no trabalho.
5	No trabalho, graças às minhas habilidades, eu sei como lidar com situações imprevistas.
6	Eu posso resolver a maioria de problemas que surgem no trabalho, se eu investir o esforço necessário.
7	No trabalho, sinto que posso manter-me calmo ao enfrentar dificuldades, porque eu posso confiar nas minhas capacidades para enfrentar as situações.
8	Quando eu enfrento uma situação difícil no trabalho, geralmente eu consigo encontrar diversas soluções.
9	Se eu estiver com problemas no trabalho, geralmente consigo lidar com isso.
10	Quando tenho um problema no trabalho, geralmente ocorrem-me várias formas para resolvê-lo.

Fonte: Elaborado a partir de Schwarzer (2009).

O instrumento de coleta de dados utilizado para identificação do nível de autoeficácia foi aplicado antes da realização das entrevistas, junto aos 12 sujeitos que

aceitaram participar da pesquisa. Schwarzer (2009) aponta que a média encontrada em muitas amostras tem sido cerca de 2,9. Todavia, os estudos desenvolvidos por esse autor, tiveram abordagem quantitativa, e contaram com amostras de tamanhos relevantes. Nesse caso, foi observada uma média geral de 3,3 e mediana 3,0. Isso pode sugerir que os gestores entrevistados possuem um elevado nível de autoeficácia geral percebida.

Ao segmentar os sujeitos da pesquisa por gênero, percebeu-se que não houve alterações significativas no nível de autoeficácia, uma vez que os homens apresentaram média 3,3, enquanto as mulheres apresentaram média 3,4. Já avaliando o nível de autoeficácia dos gestores, tomando por base as questões que compõem o quadro 8, verificou-se que a questão 6 *“eu posso resolver a maioria de problemas que surgem no trabalho, se eu investir o esforço necessário”* indicou uma média mais elevada, 3,7. A questão 7 *“no trabalho, sinto que posso manter-me calmo ao enfrentar dificuldades, porque eu posso confiar nas minhas capacidades para enfrentar as situações”* também mostrou uma média elevada, 3,6. Ainda, as questões 8 *“quando eu enfrento uma situação difícil no trabalho, geralmente eu consigo encontrar diversas soluções”* e 10 *“quando tenho um problema no trabalho, geralmente ocorrem-me várias formas para resolvê-lo”*, sugeriram uma média mais baixa, 3,1.

4.2.2 Exercício da função gerencial e as experiências de domínio

A forma de desenvolvimento da autoeficácia, considerada por Bandura, a mais importante, é a experiência de domínio. Por isso, os significados dessa categoria enfatizam a prática gerencial e as experiências de domínio dos gestores.

Os discursos revelam que os gestores percebem a gestão como algo que exige responsabilidade e empenho e como sendo uma função já incorporada às suas rotinas, o que os fazem enxergá-la com normalidade. Esta compreensão pode ser observada nas falas: **“Calmo, sabendo os objetivos da missão** que a mim foi designada, procurando **cumpri-la**” [GII.1]; **“Normal, tranqüilo.** Procuo... trabalho com o público e procuro sempre manter a **tranqüilidade** com os servidores.” [GVIII.1]; **“Sou tranqüilo.** Me sinto uma pessoa **calma, responsável!**” [GX.1]. A função gerencial exige dos gestores a mobilização de uma série de competências, e para isso é necessário que eles acreditem na sua capacidade de realizar, o que pode ser atingido por meio de um nível satisfatório de autoeficácia. Os gestores são

responsáveis por criar um contexto que viabilize o bom desempenho das atividades (ANTONELLO, 2006).

Um significado que pode ser apreendido das palavras ‘tranquilo’ e ‘calmo’ é o de que os gestores gostam do que fazem e encaram o trabalho de gestão com normalidade. Fica implícito que esses gestores tiveram experiências de sucesso no decorrer da atuação gerencial. Isso é coerente com a média de autoeficácia geral percebida, demonstrada na seção anterior, uma vez que, segundo Bandura e Adams (1982), quanto maior o nível de autoeficácia do indivíduo, menor é o seu grau de estresse para alcançar seus objetivos. Essas palavras também mostram que essa normalidade está relacionada à percepção de estados emocionais amenos, o que será mais bem explorado em outra categoria. Bandura (1986) enfatiza que o sucesso em determinadas situações tende a aumentar ou fortalecer o julgamento sobre a eficácia pessoal. Já o fracasso tende a reduzir a percepção de autoeficácia, sobretudo, quando ele acontece no início do curso de um evento e quando não reflete ausência de esforço ou situações externas adversas.

Os entrevistados demonstraram a importância de estarem abertos a ouvir as pessoas, de serem proativos e participativos, bem como a necessidade de servirem de exemplo para equipe. Isso pode ser observado nos discursos a seguir:

O meu comportamento no trabalho é **solícito**... sempre tentando **ajudar os meus colegas** de trabalho, dentro da minha **capacidade**, em vista do que sei, tentando **passar os meus conhecimentos**. **A vida me deu essa capacitação gerencial**. Estou há 12 anos com função gerencial [GI.1].

Bem... no que eu me baseio como gestora? Eu sei que, no **papel de gestora**, as pessoas têm muito você como **modelo**. Então: assim... eu procuro **servir de exemplo** às questões, normas, regras e condutas. Tento passar isso. Com relação à participação, eu tento ter uma **abordagem mais participativa**. Então, eu estou sempre chamando as pessoas para conversar individualmente, coletivamente [GIII.1].

... eu **procuro sempre estar ouvindo as pessoas**. De fato, quando a gente busca, quando temos a **iniciativa** de resolver alguma coisa em comum, junto com outras pessoas, normalmente ele resolvido, talvez não pela maneira que a gente ache que é a mais **adequada**, mas como a gente trabalha muito com as **relações humanas**, a forma de como as pessoas ajudam a buscar a solução para resolução do problema, normalmente tem sido satisfatória porque a gente tem esse **feedback** [GIII.3].

É bom, meu relacionamento com colegas de trabalho. Uma iniciativa bastante **proativa**, de buscar resolver os problemas, que não só são da minha ossada, mas que também fazem parte da minha divisão. (...) Meu comportamento é bem **proativo e bem amigável** [GVII.1].

O primeiro ponto a ser destacado nas falas é o entendimento do papel do gestor como um facilitador e impulsionador do potencial da sua equipe, adotando uma postura mais proativa e participativa, empreendendo ações voltadas para o alcance dos objetivos setoriais, e conseqüentemente, institucionais. Os resultados sugerem que eles reconhecem a necessidade de estabelecer um ambiente propício à troca de informações e conhecimentos, ainda, que precisam dar o exemplo para suas equipes. O “servir de modelo” está relacionado às experiências de domínio já vivenciadas e que servirão à equipe, como modelos para observação vicariante.

Os entrevistados se sentem seguros no exercício da função gerencial. Alguns apontaram que essa segurança veio com o tempo, após terem experienciado diversas situações no trabalho, como é o caso desse entrevistado: “**Hoje, sim. Logo no início, eu não tinha tanta segurança, não**” [GV.2]. Outros gestores pesquisados apontam que a segurança os acompanha desde o primeiro dia na função: “Eu, desde que eu entrei na Universidade... desde o primeiro dia, que **eu me senti segura. Sabia que eu tinha competência para galgar postos dentro da universidade.** Eu me sinto segura.” [GIV.1]. A maior parte dos gestores enxerga a gestão com naturalidade, falando sobre a segurança como algo voltado ao contexto atual:

... completamente **seguro, preparado**... para assumir não só esse cargo, como também outro, na esfera administrativa [GII.2].

Eu procuro **desenvolver todas as atividades que estão dentro das minhas competências como chefe, e... me sinto bastante segura** na resolução de cada problema. Aqui temos muitos problemas a serem resolvidos, diariamente [GXII.1].

Graças a Deus **sempre me senti segura.** Sempre tive o **apoio do meu chefe** e nunca foi problema nenhum. Sempre tive um **bom relacionamento** aqui também [GIX.1].

Um dos gestores demonstra que se sente competente, ao discorrer que está apto para ocupar não apenas a gestão no atual setor, como também, em outros. Shinyashiki (2006, p. 55) sugere que “as crenças de autoeficácia são o elo entre as competências e o desempenho”. Outro entrevistado indica que sua segurança está relacionada ao apoio concedido pela sua chefia imediata. As pessoas que são seguras das suas capacidades tendem a levar em consideração fatores situacionais, esforço insuficiente ou estratégias inadequadas como causas para os fracassos isolados (BANDURA, 2001). Desse modo, pode-se entender a

importância da segurança para esses gestores, já que ela promove uma noção coerente acerca dos fracassos, que não interfira tanto no seu nível de autoeficácia.

A autoeficácia está relacionada a diversos aspectos que fazem com que a pessoa acredite na sua capacidade de realizar (AZZI; POLYDORO, 2006). Assim, engloba além da segurança, a aptidão para lidar com problemas e apontar diversas soluções para esses, a persistência, entre outros pontos. Acerca disso, os discursos sugerem que a maior parte dos entrevistados acredita saber lidar com as situações difíceis que ocorrem no exercício da função gerencial.

... com certeza! Eu sei lidar muito bem. Eu sou um **bom observador**. E eu costumo **analisar e estudar o comportamento** das pessoas, em cima de uma situação criada por qualquer motivo, geralmente eu me considero um **líder**. Eu trago as pessoas comigo e trago **confiabilidade** para as pessoas que fazem parte da minha equipe. Então, em cima disso, eu trago isso comigo. O que eles fizerem, eu digo errem! Agora, errem fazendo, porque **o importante é fazer!** [GII.6].

Ham ham... Depende muito de qual é o **contexto** e de quem são as **pessoas envolvidas**. Se é, por exemplo, da equipe, que na situação agora, no hoje... não existe uma situação assim. E quando é externo, com as demais pessoas.” [GIII.5].

Bem: com relação à **reação**, quando é uma questão que vem de fora, que a gente vai **mediar a questão do conflito** é muito fácil porque a gente não está envolvida emocionalmente, então a gente está ali, com o papel de mediador, de fato. Então, é importante a gente **saber qual o nosso papel** ali, para saber lidar com as emoções dos outros... agora, quando é uma questão de **dentro da equipe**, tem um **fator emocional**, que vai influenciar com certeza. Mas a gente tenta lidar com esse emocional. Tentar controlar, no sentido de a gente **manter o respeito**, a **consideração** com as pessoas, tentar resolver a questão antes que ela aumente de tamanho. Aos poucos a gente vai tomando medidas, que auxiliem em sua **resolução**. Essas respostas não baseiam apenas no meu trabalho aqui, mas também, em outras situações já vividas [GIII.6].

Com certeza. O que eu já passei nesse setor. Com vinte e sete anos de atividade. Ainda aparece, na verdade. Eu sempre **tento resolver**, mas quando eu acho que não posso, eu sempre **procuro aquelas pessoas que eu acho que podem resolver**. Eu **nunca fico com um problema sozinho**. Se eu puder resolver, bem. Se eu perceber que não tenho condições de resolver, ou por falta de conhecimento, ou de ferramentas, eu sempre procuro no departamento, alguém que possa me ajudar [GVIII.4].

Uma análise desses discursos suscita reflexões sobre vários aspectos. Um deles é o entendimento de que o contexto social é um fator condicionante da maneira de lidar com problemas. Outros fatores envolvem a gestão de conflitos, a gestão participativa, o perfil da liderança, os valores partilhados no grupo e o fator emocional.

Um dos gestores entrevistados expõe que o seu conhecimento na função se baseia também em outras experiências profissionais já vivenciadas. Ele enfoca ainda que um dos papéis dos gestores é a mediação de conflitos, o que para Mintzberg (2006) compete às competências relacionais.

Um discurso mostra a relevância da influência da cultura organizacional. Pires e Macêdo (2006) tratam que entre todas as demandas impostas às organizações públicas, a mais importante delas é a tentativa de transformar a cultura formada desde a criação do serviço público, permeada entre outros fatores, pela burocracia e suas percepções de corporativismo e centralização, contrária às mudanças. A fala abaixo reflete um pouco essa consideração, indicando que a cultura organizacional nesta IFES é uma situação delicada a ser trabalhada no dia-a-dia, e que impacta diretamente na capacidade de lidar com as situações difíceis, emergentes na ação gerencial.

Sempre procuro as **melhores soluções**. (...) as adversidades são culturais, da própria unidade, da universidade. A gente não está preparado para isso. Nas adversidades a gente procura encontrar as melhores soluções, justamente para **contrapor essas adversidades** que são inerentes à **cultura da própria universidade** [GI.4].

Na verdade, eu acho que **administração pública não trabalha a questão da meritocracia, de você ter aquilo de acordo com o trabalho desempenhado**. Na verdade, **o foco no resultado, devia ter esses parâmetros**, e eu acho que não existe ainda, na administração pública [GVII.22].

Revela-se que a ausência da meritocracia apontada na fala anterior, assim como a cultura, influencia a autoeficácia dos gestores. Assim, enquanto se espera que esse comportamento organizacional seja difundido nesse ambiente, o que se observa é o predomínio de apadrinhamento político, relações de favorecimento pessoal e privilégios que contornam as normas formalmente instituídas, e bloqueia de algum modo, a iniciativa dos gerentes (PIRES; MACÊDO, 2006; DAVEL; MELO, 2005).

Outra questão que envolve a atividade gerencial é o papel da experiência na capacidade de resolver problemas. Mesmo aqueles que estão há muito tempo na função, se deparam com situações ainda não vivenciadas, que exigem muito raciocínio e o auxílio por parte de outras pessoas. Isso demonstra que a aprendizagem gerencial ocorre, entre outras formas, pela experiência, por meio da interação entre o gestor e o ambiente, ocorrendo todo tempo, em todas as situações onde é possível a ação, a interação, a reflexão e o pensamento (ANTONELLO, 2006).

Os discursos sugerem que os gestores conseguem apontar diversas soluções aos problemas que surgem. Cabe lembrar que eles estão inseridos no ambiente administrativo e talvez isso tenha relação com as respostas que indicam a existência de pequenas opções para resolução de alguns problemas, como nesse caso: “**Solução a gente sempre encontra**, mas às vezes, ou **em equipe**, ou mesmo pensando **individualmente**. Só que há situações que só tem um caminho a escolher” [GIII.8]; “Geralmente, se a que vier, for passível de resolver, a gente **já usa** aquela solução. Porque os **nossos problemas geralmente têm uma ou duas soluções.**” [GVIII.7]. Há alguns setores que trabalham com tarefas muito específicas e sistemáticas, voltadas à execução de processos, como a área de contabilidade, por exemplo. Esses processos, muitas vezes, não permitem a reflexão de várias opções.

As falas revelam que a busca de opções para resolver problemas é algo inerente ao cotidiano da função. Os gestores demonstram que a experiência faz com que eles já tenham uma noção das melhores alternativas. Percebe-se ainda, que eles possuem raciocínio analítico e que a avaliação das alternativas é realizada tanto individualmente quanto em grupo, como se pode observar a seguir:

Eu sempre vejo **várias formas**. Apesar de em algumas situações já ser comum, **determinada situação**. Mas eu sempre procuro ver se tem **situações melhores...** [GV.4].

Não: **Eu penso em várias**, e faço uma **análise das conseqüências** dessas várias que eu encontrei, **até eu acreditar qual a melhor**. Pode ser que na hora, aquela nem seja a melhor, mas no momento que analisei, a melhor era aquela [GVI.8].

Geralmente, a gente **sempre discute...** são apresentadas várias ideias até que se opte por uma. Até que chegue a um **senso comum**. Mas a gente **sempre tem mais de uma forma** [GVII.5].

Outro aspecto revelado foi a persistência no exercício da função, em busca da resolução de situações do trabalho, quer sejam vistas como problema ou não. Um gestor disse: “Considero, sim. Eu acho que, aliás, é a **persistência que move um gestor público.**” [GI.5]. Essa fala reporta a aspectos culturais arraigados na administração pública, a exemplo de excesso de burocracia como entrave a alguns processos administrativos, que requer a mobilização de competências pessoais e um forte senso de autoeficácia, capaz de transpor as barreiras impostas por esse sistema. Para Bandura (1977), as pessoas que são mais autoeficazes tendem a se esforçar mais para alcançar seus objetivos. Outros significados podem ser captados a seguir.

Com certeza! Eu não abro mão dessa **persistência**. Eu procuro sempre... eu digo sempre pra os colegas: não se deixem contaminar pelo **desânimo** de alguns. A gente tem sempre que procurar **dar o máximo** naquilo que faz e escolher a pessoa certa para fazer parte da **equipe**, para /tá junto. Isso aí, eu **compartilho** junto com eles [GII.8].

Sou. Eu sou muito persistente naquilo que eu acredito. Até digo: se eu não acredito numa coisa eu nem vou além, mas **se eu acredito, eu persisto**. Eu vou até o final [GIV.6].

Sim. Eu entendo que os serviços... que a **instituição pública tem que funcionar tão bem quanto a empresa privada**, e isso eu tenho **convicção**. Eu entendo que as pessoas que vem aqui, eles tem que sair com uma **resposta**, e eu não sei o quanto isso vai me custar, assim... mas, como eu vou trabalhar? Eu tenho que arranjar um meio de trabalhar isso [GVI.7].

Além de entenderem que precisam ser persistentes com relação ao alcance dos seus objetivos do trabalho, foi percebido que os gestores precisam se portar com o mesmo compromisso e foco necessários às cobranças observadas na iniciativa privada, não se prendendo a aspectos observados no setor público, nem se deixando contaminar pelo comodismo de alguns. Mais uma vez, a imagem da cultura organizacional compartilhada no serviço público, emerge nos discursos. A cultura implica estabilidade e agrupa os membros de um grupo com relação aos objetivos comuns, implicando dinamicidade e padronização (PIRES; MACÊDO, 2006). Disso decorre a sua complexidade, requerendo muito trabalho e engajamento por parte dos envolvidos, até que venha a sofrer modificações.

Observa-se ainda, que os servidores entrevistados prezam a qualidade na prestação dos serviços. A seção seguinte abordará outra fonte de autoeficácia, baseada na adoção de modelos.

4.2.3 Observação vicariante

Não há uma escala de importância entre as formas de desenvolvimento de autoeficácia. Mesmo assim, acredita-se que depois das experiências de domínio, essa é a fonte mais representativa quanto a elevação dos níveis de autoeficácia dos indivíduos. Por isso, esta categoria busca apreender significados que mostrem essa associação no contexto estudado.

Os discursos revelam que a maior parte dos gestores costuma se espelhar em comportamentos de outros colegas para obterem êxito na função. Segundo Martínez e Salanova (2006), a aprendizagem vicária se baseia tanto na observação da conduta do modelo,

como nas conseqüências (positivas e negativas) dos seus atos. Isso pode ser percebido no seguinte discurso: “**Tanto do lado positivo, quanto negativo**, porque **a gente se espelha em pessoas com pontos positivos** e em colegas que fizeram **coisas negativas** e que hoje **precisam consertar.**” [GIV.2]. Assim, se entende que até mesmo as ações que tiveram um resultado negativo, orientam o comportamento de alguns sujeitos, já que os guiam sobre o que não deve ser feito. Há de se considerar que a aprendizagem vicária requer da pessoa: atenção, retenção, reprodução e motivação (BANDURA, 1986). Isso implica que algumas vezes são necessárias formas acessórias de motivação, a exemplo da persuasão verbal.

De fato, as experiências positivas são as que mais servem de lição aos gestores entrevistados. Os sujeitos demonstraram se basear nos comportamentos observados junto aos seus antecessores, aos chefes imediatos, servidores com perfil de liderança, servidores que possuem mais experiência no setor e colegas de função gerencial.

Observar pessoas com capacidade análoga a nossa, obtendo resultado positivo diante da realização de uma tarefa, apóia o entendimento de que se possui as condições necessárias a execução de uma atividade bem sucedida (COSTA; BORUCHOVITCH, 2006). Um gestor deixou claro que isso acontece às vezes, querendo indicar que isso é algo que ocorre, mas que não faz parte do seu cotidiano.

... sim, certo! Acho que as **principais lideranças** são aquelas que a gente sempre procura **seguir**, se **espelhar!** [GI.2].

Sim, mas especificamente, eu **me espelho** em um colega do passado que até hoje eu sigo... ele seria assim, o **meu guru!** Talvez ele nem saiba disso (risos...), mas o **comportamento** que demonstrava ter na parte de **gestão** é o que eu procuro ter [GII.3].

Às vezes. Eu procuro **observar os comportamentos**. Principalmente, administrativo das pessoas com quem eu estou relacionado, sejam superiores ou subordinados e em algumas situações, geralmente, eu sigo o que eles pensam. (silêncio...) **depende do que eu avalio como positivo** [GV.3].

... **não**. **A não ser aqueles, que me dão um referencial**. Mas normalmente, eu não costumo fazer aquilo que os outros fazem, não. **Eu faço aquilo que eu acredito** e que eu tenho uma **referência** [GVI.2].

Sim. Eu sempre presto atenção nos colegas e até mesmo no meu próprio chefe, que é um **exemplo para mim** [GIX.2].

Olhe... eu procuro desenvolver aquilo que eu **aprendi** profissionalmente. Como chefe, posso dizer que a **pessoa que me antecedeu** aqui, **tinha toda luma postura em relação a procurar ser justa e trabalhar com responsabilidade** [GXII.2].

Um dos entrevistados apontou algo diferente, ao contrário do que lhe foi perguntado, ou seja, ao invés dele se espelhar em outros, são os seus colegas que sempre procuram observar a forma como ele atua na função gerencial: “Não. Como eu **sou antigo no setor, é ao contrário. Já se espelham em mim.** Eu já fui... **eu já observei algumas características de outros chefes antigos,** que já foram embora.” [GVIII.2]. O efeito real da informação vicária está no fato de que o observador se identifica com o modelo que revelou sucesso e estabelece empatia com ele (MARTÍNEZ; SALANOVA, 2006). Desse modo, o gerente citado reflete sobre o seu papel e retoma a questão de que o gestor deve servir de exemplo diante da sua equipe.

Considerando a imagem negativa do servidor público, observada, ainda na atualidade, questiona-se: até que ponto é positivo o fato dos servidores recém nomeados, se espelhem nos servidores mais antigos? Esta pergunta se refere aos vícios adquiridos por muitos servidores em consequência de alguns traços culturais como: “o burocratismo, a interferência política externa, o autoritarismo centralizado, o paternalismo, a aversão ao empreendedorismo, e a descontinuidade da gestão” (PIRES; MACÊDO, 2006, pg. 100). Espera-se que os servidores recém chegados ao serviço público, tenham discernimento suficiente para se espelhem nos gestores que desempenham as melhores práticas de gestão no serviço público. Além dos modelos, outra fonte de autoeficácia se caracteriza por meio da influência exercida pela persuasão verbal. É sobre isso que a seção seguinte discorrerá.

4.2.4 A influência da persuasão verbal

Muitas pessoas passam a enfrentar desafios no contexto pessoal e do trabalho a partir do encorajamento proporcionados por pessoas da sua confiança. Com os gestores não é diferente. Eles demonstram estarem abertos ao incentivo e à retroalimentação (*feedback*) do seu desempenho no trabalho, mesmo que se considerem aptos e dispostos a enfrentar problemas emergentes no exercício da sua função.

Eu sou uma pessoa sempre aberta para **ouvir** os colegas, os companheiros. E sempre eu digo pra eles, por favor, **me orientem**, se vocês acham que eu me excedi em algum momento, podem falar que eu **volto atrás**, se eu achar que errei nas minhas determinações [GII.4].

Sim. Tem pessoas que é preciso... um exemplo é **o convite pra eu ocupar essa função**. Minha preocupação era se o gestor que eu ía trabalhar com ele, se ele me daria **respaldo**. E isso eu tive [GIV.3].

... eu creio que sim. Quando **vêm uma coisa diferente**... meus colegas já **buscam a mim**, por **confiar na minha capacidade** [GVIII.3]

Os discursos acima suscitam a relevância de expor esse tipo de persuasão, mesmo que eles tenham um bom nível de autoeficácia, o encorajamento exerce um bom resultado no desempenho laboral. O papel dos persuasores é crucial para o desenvolvimento de crenças individuais. Todavia, as persuasões sociais não devem ser confundidas com elogios vazios (PAJARES; OLAZ, 2006).

Um dos discursos expõe que o respaldo e a confiança concedidos de forma declarada, é um tipo de persuasão observada. Todavia, vale salientar que a persuasão verbal tem um efeito restrito sobre as crenças de eficácia, especialmente quando ela é acompanhada por um fracasso (COSTA; BORUCHOVITCH, 2006). Martínez e Salanova (2006) indicam que a autoeficácia promovida por essa forma tende a diminuir rapidamente quando a persuasão se desconfirma, por fracassos repetidos. Então, há a necessidade de promover outras fontes de autoeficácia junto aos gestores, visto que a persuasão sozinha, pode não manter esses níveis elevados.

Apenas um dos gestores revelou que essa situação nunca aconteceu com ele, após a designação para esse cargo. Dois gestores afirmaram que isso ocorre com pouca frequência. Isso indica pontos a serem trabalhados, principalmente, no nível estratégico, tendo em vista que esse estímulo constitui um fator positivo ao desempenho funcional.

4.2.5 Percepção dos estados fisiológicos

A condição amena dos estados fisiológicos do ser humano é fator importante da autoeficácia, ao passo em que possibilita sua melhor percepção, por meio da prática de seus detentores, sob a crença da capacidade de desempenhar atividades. Alguns sintomas, a exemplo da alta ansiedade e estresse, quando percebidos pelo indivíduo, indicam vulnerabilidade, levando a uma avaliação de baixa competência para realização de uma tarefa específica (BZUNECK, 2000). Por esse motivo, é importante que os gestores tenham estados fisiológicos favoráveis, que propiciem a habilidade para lidar com as mais diversas situações

possíveis na sua atuação. As falas dos gerentes entrevistados ilustram a percepção tida sobre esse assunto:

Não. Eu costumo... eu sempre digo... até esse momento, não sofro de nenhum problema de **saúde mental**, eu nunca apresentei esse quadro. A **chateação** existe, você fica às vezes, com a **mente carregada**, claro. Então, é **descansar**, ter o **lazer em casa**, com a **família** [GII.5].

Ansiedade, um pouco, e **estresse**, também. Porque, como nós trabalhamos aqui com **processos**, da **área de execução**... então, os processos caminham lentamente por todos os setores, mas quando eles chegam aqui, as pessoas já estão desesperadas querendo que aquilo seja finalizado. Então o **nível de estresse já tá muito elevado**, e **acaba passando isso para gente** [GVI.3].

Mas a gente tem que ter um **certo equilíbrio**. Eu sinto que é um caminhar normal. Eu já entendo a situação e **vejo isso com normalidade** [GVI.4].

Eu faço **hidroginástica**, faço **ioga**, e assim... na verdade, eu acho que é porque eu **gosto do que eu faço** [GVI.5].

Olhe... eu sou considerada por muitos, como uma **pessoa muito forte**. Só que **eu sou humana**, e tem dias que não há jeito. A gente deixa mesmo transparecer. Não é normal. É preciso eu estar com uma carga muito grande de **estresse**. Porque também, não é só trabalho. **Às vezes acumula com a vida pessoal**. Eu digo a você que recentemente aconteceu. **Eu estava com uma carga enorme** [GXII.3].

Os gestores mostram que é normal apresentar o cansaço físico e mental, e que isso, muitas vezes, é resultado da elevada carga de trabalho e dos assuntos tratados em determinadas subáreas administrativas, como a administração de pessoal, contabilidade e finanças. Alguns gestores que trabalham na área de finanças, por exemplo, demonstraram apresentar mais facilmente, alguns estados emocionais, como estresse e fadiga. Para amenizar isso, eles recorrem ao descanso, ao lazer com a família, a exercícios físicos e a prática esportiva, entre outros. A IFES estudada deve dar uma atenção especial a essa fonte de autoeficácia, já que a amenização dos estados emocionais, contribui para que os indivíduos tenham uma melhor percepção da sua capacidade, inclusive, quando se trata de resultados da capacitação.

Embora os gestores trabalhem num ritmo dinâmico, os discursos indicam que esses fatores emocionais são mais bem trabalhados pelos servidores que já estão há certo tempo exercendo a função gerencial. Isso pode ser visto nessa fala: “**Não**. Acho que a **idade me ensinou** a conviver com o **estresse**. Eu não sinto mais essa questão, **não tem mais influência não**... é como se diz: eu **sou calmo!**” [GI.3].

À medida que se vivencia determinadas situações e se consegue apontar variadas soluções aos problemas que acontecem no trabalho, os gestores parecem apresentar estados emocionais negativos com menor intensidade. “As pessoas podem avaliar o seu grau de confiança por seus estados fisiológicos enquanto pensam em uma determinada ação” (PAJARES; OLAZ, 2006, p. 105). Então, como enfatiza a tríade da teoria social cognitiva, há uma natureza recíproca no comportamento humano, e as falas demonstraram que tanto os estados emocionais (fatores pessoais) influenciam a forma de resolver as tarefas (comportamento humano), quanto o fato de já ter vivenciado a resolução de certas tarefas, pode influenciar na apresentação de estados somáticos, e ambos estão diretamente relacionados aos fatores ambientais.

Há aqueles que sugerem não apresentá-los, como indica a seguinte fala: “**Não**. Às vezes, a gente apresenta só **cansaço**, mas porque a gente junta o dia-a-dia... casa, trabalho... Coisas da **rotina** mesmo” [GVII.3]. Mas mesmo os que expõem esse entendimento, o fazem de forma controversa, sugerindo, em alguns trechos, que estão passíveis de apresentar sintomas emocionais negativos.

A vida familiar também causa impacto nos sintomas apresentados no trabalho. Isso porque nem todos os gestores indicam que sabem diferenciar essas esferas da sua vida. Muitas vezes, eles acabam levando um problema de casa para o trabalho. Um sujeito aponta que não apresenta esses fatores, porque, além de praticar atividades físicas, possui formação na área de qualidade de vida, e que segundo eles, essa formação não permite que tais estados aflorem. Os conflitos experienciados nas relações em família pelos gerentes acabam interferindo no seu desempenho no desenvolvimento de atividades no trabalho (SILVA, 2005). Embora alguns, apontem que não levam problema de casa para o trabalho, ou vice-versa, sabe-se que essa dissociação, na prática, é muito difícil. Acontece uma espécie de reação em cadeia, já que os problemas em família podem influenciar os gestores, que passam a apresentar estados fisiológicos negativos, e esses, por sua vez, influenciam os seus níveis de autoeficácia.

Não. Nenhum. Até porque eu **faço pilates, ioga, ando de bicicleta** final de semana, ou seja, eu busco fazer diversas tarefas que façam com que eu **dissipe** qualquer **energia negativa**, até porque eu sou **especialista em qualidade de vida**, e não posso me estressar nunca. [GIV.4].

Um dos entrevistados acredita que um dos fatores que envolve a redução dos seus estados fisiológicos é a sua fé em Deus: “Olha, eu primeiro **confio em Deus**. Sou **religioso**, praticante. Eu **não me desespero**. Sou **tranquilo** e **sempre entendo que há uma saída**”

[GX.5]. Assim, a religião também pode exercer influência nesses estados. Para Martínez e Salanova (2006) as demonstrações de tranquilidade e bom ânimo e alegria podem ser interpretadas como sinais de domínio e controle.

4.2.6 Competências gerenciais na prática

As competências são atributos imprescindíveis ao contexto profissional, no que se refere às pessoas e a própria organização. No caso das pessoas, tão importante quanto detê-las, é colocá-las em prática, o que está diretamente relacionado à percepção de autoeficácia, haja vista entender-se que a prática demonstra as competências tidas pelas pessoas (LE BOTERF, 2003). Mostra-se então, a relação essa categoria e sua dimensão. As falas a seguir ilustram esse reforço:

Procuro colocar sempre. Algumas pessoas, pela forma de agir... olhe... eu sou um gestor, e as missões passadas para mim, eu penso: - **missão dada, missão cumprida!** Então, muitas vezes, algum colega... haja vista, que tudo hoje é **relacionamento**, não perceba que eu pretendo apenas atender os objetivos da instituição, pode até haver um **desgaste** com alguém. Mas geralmente eu coloco em **prática**, tudo a que me **dedico** fazer, e me dedico ao máximo, a cumprir [GII.7].

... assim... do que eu já tenho **desenvolvido**... eu consigo. Mas eu sei que como gestora eu tenho **muito que aprender**. Até porque eu não tenho muito tempo de **experiência** em gestão. Eu já tive outra, logo quando entrei aqui na UFRN. Então, eu entrei e logo assumi uma função de direção. Estou agora, iniciando nesta unidade. Eu tenho a minha **formação**, mas acho que a gente tem sempre que estar aprendendo nesse sentido [GIII.7].

Olha... eu **não vou dizer** a você que assim... **que sim ou que não**. Porque eu acho isso uma coisa **subjetiva** e nunca parei para pensar nisso. Mas pelo caminhar do meu **desempenho no setor**, pelo fato de **nunca terem me tirado**, eu **creio que eu estou desempenhando bem a minha função**. [GVIII.5].

As coisas aparecem e você simplesmente vai resolvendo, pela **experiência e pelo que você aprendeu em vários cursos**. Então eu creio que estou usando, senão eu não estaria a tanto tempo no setor, (...) **estatística do índice baixo de erros e de reclamações faz com que a gente consiga avaliar um sim**, mesmo sem achar que sempre se põe em prática todas as competências exigidas a essa função. [GVIII.6]

Há certa distorção entre o sentido de colocar todas as competências desenvolvidas em prática, e conseguir desempenhar uma atividade, que pode ter um grau de dificuldade básico. Isso pode sugerir limitações ao entendimento do que é competência. Cavalcante e Oliveira (2011) mostram que situação semelhante acontece em outra IFES, referente à limitação da *noção de competência*. No referido estudo, os entrevistados sugeriram que as competências estavam voltadas às “atribuições, regras, normas e atividades intimamente relacionadas à utilidade e o cumprimento de responsabilidades”. As falas indicam ainda, que as competências comportamentais são fundamentais para a consecução das metas gerenciais a partir do momento em que são colocadas em prática.

Pode se apreender em alguns discursos, a necessidade da aprendizagem contínua, que remete à capacitação gerencial. Para Le Boterf (1995), a competência implica saber como mobilizar, integrar e transferir os conhecimentos, recursos e habilidades, num contexto de trabalho específico. Por isso, um aspecto positivo, emergente nas falas, trata sobre o reconhecimento de que há sempre algo mais a ser aprendido e que a capacitação gerencial deve ser vista como algo permanente.

Nessas falas há temas recorrentes. Um deles, é a experiência como fator preponderante ao entendimento de que se consegue mobilizar as competências necessárias ao bom exercício na função, como mostra as falas: “Acho que com a **experiência que eu tenho**, consigo (...). Acho que **atendo a contento**” [GIX.4]; “... **essa não é uma pergunta fácil**. Mas creio que eu consigo colocar muitas, porque também, a **experiência já ajuda muito**” [GXII.5]. Na verdade, não se consegue assegurar que existe a mobilização de todas as experiências desses gestores. Todavia, fica evidente que a experiência tem auxiliado no desempenho positivo desses sujeitos, no contexto de trabalho. Essa percepção tem toda relação com a noção de competência, que é inteligência prática mobilizada nas situações que se apóiam sobre os conhecimentos possuídos, e são capazes de transformá-los intensamente, à medida que aumenta sua complexidade (ZARIFIAN, 2001). A fala a seguir sugere outro significado relevante e recorrente:

A gente acaba conseguindo colocar em prática **algumas, outras não**. Mas aí entra mais pela questão da **política do serviço público**. É difícil implantar uma solução que torne um problema mais simples. Tudo pela **burocracia** do serviço público. A gente esbarra na burocracia e na **cultura** do serviço público [GVII.4]

A cultura no serviço público é outro ponto recorrente nessa análise, surgindo nessa categoria, como entrave das competências pessoais em ação. De fato, os traços

culturais, a exemplo: da reduzida insegurança (estabilidade), a ênfase nas relações grupais, a valorização de padrões formais, corporativismo, condescendência, entre outros; observados no setor público exigem do gestor múltiplas competências (BERGUE, 2010). O excesso de burocracia, a relutância à inovação e ao empreendedorismo, acaba dificultando a adoção de novas tecnologias e a modernização de processos, provocando um desestímulo aos que querem promover inovações na gestão pública.

Não obstante, o entendimento do gestor sobre a mobilização de competências permeia o seu sentido de indicar soluções diversas aos problemas que surgem na função. As competências também exercem um papel fundamental quanto à transposição de uma cultura tradicional, para uma cultura moderna e flexível. Segundo Ruas (2005), as competências podem ser consideradas legitimadas e efetivas por meio da ação em situações diversas do contexto do trabalho, onde se observa a articulação dos chamados CHA's (conhecimentos, habilidades e atitudes). Para Navarro (2003), não adianta ser capaz, se o indivíduo não se julga capaz de usar suas competências nas mais diferentes situações.

Em resumo, essa categoria demonstrou, por meio da sua análise compreensiva e interpretativa, que a noção de mobilização de competências se confunde, em alguns momentos, com a realização de tarefas simples, e que há uma necessidade de maior compreensão, por parte dos gestores, do que significam as competências, principalmente, aquelas voltadas à gestão. Indica ainda, que a experiência, a capacitação e a cultura organizacional impactam na mobilização das competências.

4.2.7 Reflexões finais sobre a dimensão “autoeficácia e comportamento do servidor na ação profissional”

Uma reflexão teórica a partir da análise compreensiva e interpretativa dos significados apreendidos da dimensão “autoeficácia e comportamento do servidor na ação profissional”, indica a sua influência no desempenho gerencial.

A autoeficácia envolve as crenças de competência pessoal que propiciam um alicerce para a motivação, o bem estar e as realizações dos indivíduos ao considerar que as crenças nos resultados esperados das suas ações, servem de incentivo aos indivíduos para perseverarem diante de situações difíceis (PAJARES; OLAZ, 2006). Para Bzuneck (2000), a crença de autoeficácia é um julgamento pessoal, que assume no final a forma de uma

conjectura mental, como resultado de um processamento dessas informações, que indicam uma ponderação de diversos fatores pessoais e ambientais.

A média de autoeficácia geral percebida encontrada nesse estudo (3,3) pode indicar que os gestores técnico-administrativos da UFRN possuem um nível elevado de autoeficácia, tendo em vista que os estudos desenvolvidos por Schwarzer (2009) encontraram média de 2,9. Assim, as afirmativas abordadas no questionário puderam ser percebidas a partir dos discursos transcritos e analisados.

Nesse sentido, cabe ressaltar que a segmentação por gênero não apresentou diferenciação significativa entre o nível de autoeficácia percebido. Já a segmentação por afirmativas destacou que as questões que envolvem a resolução de problemas foram as que apresentaram menor média. Mesmo assim, ainda ficaram acima da média indicada pelo autor que propôs a escala utilizada.

As pessoas com nível elevado de autoeficácia sentem menos estresse diante de situações que requerem mais esforço, bem como são mais motivadas e tendem a ser mais persistentes quanto ao alcance de seus objetivos (BANDURA, 1989a). Sobre isso, percebeu-se que os gestores se vêem como persistentes. Essa característica, sempre que citada, remete a aspectos culturais da administração pública, ressaltando que a persistência é imprescindível ao gestor que trabalha nesse contexto, já que os trâmites nessa esfera, bem como outras situações, refletem excesso de burocracia e resistência à mudança.

Uma das percepções reveladas a partir das categorias analisadas é a importância das experiências vivenciadas pelos gestores, corroborando com o que sugere Bandura (1977; 1986) que as experiências de domínio constituem a fonte considerada como a de maior influência à autoeficácia, já que se baseia em uma experiência de sucesso legítima. Assim, percebeu-se que os gestores se sentem seguros no exercício da função e que as suas falas remetem ao fato de que essa segurança é advinda das experiências vividas não apenas na função atual, como em outras experiências passadas.

Acerca do exposto, enfoca-se a importância do programa de capacitação fazer uso do contexto da ação profissional, meio onde acontecem as interações de trabalho dos gestores, a fim de que se institucionalizem novos métodos de capacitação – tais como: treinamento no trabalho, estudos de casos práticos, mentoria, aprendizagem em ação – capazes de promover um processo reflexivo sobre a função gerencial e suas atividades. Isso pode, inclusive, otimizar os resultados da capacitação de modo a gerar mais aprendizagem e reduzir os custos das suas ações.

As relações sociais entre os gestores e sua equipe podem ser relacionadas como de grande importância para o compartilhamento de ideias, apontamento de soluções e resolução de problemas, o que incide diretamente na autoeficácia desses gestores. Há uma tendência a evitar as tarefas ou situações consideradas acima das nossas capacidades para desempenhar aquelas que nos julgamos capazes de desenvolver. Crenças de eficácia também determinam a quantidade de esforço usado para ultrapassar os obstáculos e o tempo despendido ou persistência para realização de uma tarefa. Enquanto os baixos níveis de eficácia condizem com o abandono de situações profissionais, níveis elevados indicam perseverança (BANDURA, 1986; MARTÍNEZ; SALANOVA, 2006).

A observação vicária pôde ser entendida numa relação de reciprocidade, na percepção de alguns gestores entrevistados, em vista de que a grande experiência possuída e as capacitações obtidas, resultaram em competências que os colocam como modelos a serem seguidos. Do mesmo modo, esses sujeitos também buscam se espelhar no desempenho de outros colegas gestores. Para Bandura (1986), os efeitos das experiências vicárias vão depender dos fatores percebidos como similares entre o observador e o modelo.

A persuasão verbal foi indicada como importante, embora não seja algo claramente vivenciado por alguns gestores. Alguns têm essa percepção a partir da confiança depositada por suas chefias imediatas. Bandura (1986) sugere que é mais difícil aumentar as crenças de autoeficácia, por meio da persuasão, do que reduzi-las. Essa é uma característica que carece de mais atenção. Embora não seja a fonte mais influente, ela tem o seu papel, em especial, associada a outras formas.

Um aspecto questionado envolve a capacidade dos gestores de trabalhar as situações emocionais decorrentes da ação profissional. Deve-se crer que tudo o que foi exposto é verdadeiro. Todavia, percebeu-se alguns sinais de que havia certo receio por parte dos entrevistados, de relatar estados que denunciasses fraqueza ou falta de habilidade em lidar com situações difíceis. Sobre isto, os sujeitos descreveram algumas alternativas úteis para amenizar tais estados, como: fazer ioga, hidroginástica e andar de bicicleta, entre outros. Estados fisiológicos confortáveis são mais prováveis de impulsionarem a pessoa a se sentir confiante em uma habilidade requerida ao desempenho de uma tarefa (BANDURA, 1986).

Há o entendimento de alguns gestores de que não deve existir diferença entre a mobilização das competências gerenciais, evidenciadas no setor público e no setor privado. Isso indica, de certo modo, uma crítica a traços da cultura do serviço público, que constituem, muitas vezes, entrave as mudanças necessárias à modernização dessa esfera. Todavia, isso

deve ser algo institucionalizado e partilhado por todos os membros, e não apenas, a visão de alguns gestores.

Percebe-se que a cultura institucionalizada na IFES estudada tanto exerce influência nos gestores, como pode ser influenciada por eles, na medida em que se mostram perseverantes, servindo de modelo para suas equipes. As mudanças esperadas nas IFES requerem mudanças pessoais, que podem acontecer sob a consideração da cultura e da meritocracia, agentes indispensáveis a esse processo (GUIMARÃES, 2011). Assim, a gestão por competência e a meritocracia podem promover o fortalecimento de uma cultura que caracterize uma instituição mais flexível e adaptável.

As crenças de autoeficácia unem as competências ao desempenho. O efeito das competências no desempenho não é direto, pois depende de crenças pessoais. É o esforço, a persistência e a perseverança que, em conjunto com as competências, influenciam o desempenho da pessoa. Há vezes em que um profissional que possui uma gama de conhecimentos e habilidades não consegue obter o resultado esperado enquanto outro com menor competência, mas com um nível elevado de autoeficácia, obtém um melhor desempenho (JAINA; TYSON, 2004).

Observa-se que os gestores têm a percepção de que conseguem mobilizar as competências desenvolvidas, por causa de diversos apontamentos, como: a permanência na função mesmo durante a mudança de gestão, a satisfação dos usuários sobre os serviços prestados na unidade, a visão da equipe, e a capacidade de resolução de problemas. Todavia, não fica claro que todas as competências adquiridas no decorrer da carreira, são mobilizadas em ação, quando necessário. Isso pode indicar que os gestores têm certa dificuldade de entendimento sobre o que é competência. A seguir, apresenta-se uma síntese das categorias analisadas e os significados apreendidos sobre a dimensão autoeficácia e comportamento no trabalho.

Quadro 10 – Categorias e significados da dimensão autoeficácia e comportamento no trabalho.

Categorias	Significados
Nível de autoeficácia geral percebida dos gestores	Os resultados do questionário de autoeficácia geral percebida apresentaram médias elevadas de autoeficácia (3,3) condizentes com os discursos dos gestores entrevistados. Não houve diferenças significativas entre os gêneros, mas os gerentes-homens tiveram média 3,3 e as gerentes-mulheres, 3,4.
Exercício da função gerencial e as experiências de domínio	O comportamento dos gestores no trabalho é calmo e tranquilo. Eles vêem a função gerencial com naturalidade e responsabilidade. Eles entendem que as experiências de um modo geral, incluindo as de domínio, são de grande utilidade para segurança na função. São ressaltados que o

	contexto, a cultura e a meritocracia influenciam às experiências de êxito.
Observação vicariante	Revela um caminho duplo da observação. Tanto os gestores têm a percepção de que se baseiam nos comportamentos de outros colegas que desempenham atividades de sucesso, quanto eles entendem que servem de modelo à observação de outros.
A influência da persuasão verbal	Essa influência pode ser percebida através da confiança que as chefias imediatas depositam nos sujeitos entrevistados. Alguns gestores não passam por essa situação, o que indica um aspecto a ser mais bem trabalhado.
Apresentação de estados fisiológicos	Os gestores demonstraram apresentar estados fisiológicos amenos. Acredita-se que houve certa relutância em expor mais detalhes a essa categoria, em vista de configurar características que indicassem fraqueza ou incompetência na função gerencial. Ficou claro que alguns gestores trabalham essa amenização a partir de atividades físicas.
Competências gerenciais na prática	Tem-se a noção de que as competências são mobilizadas em ação, por meio dos <i>feedbacks</i> obtidos pelo êxito nas atividades desempenhadas. Todavia, não se tem segurança sobre a completude das respostas, ao ponto que não fica claro que todas as competências adquiridas são mobilizadas, sempre que necessário.

Fonte: Dados da pesquisa.

Fica evidente que o nível elevado de autoeficácia dos gestores estudados tem produzido resultados positivos no trabalho, ao passo em que eles se sentem mais seguros, conseguem lidar com situações difíceis e apontar diversas soluções aos problemas que surgem no exercício da função gerencial. Todavia, percebe-se que há pontos que podem ser mais bem explorados, inclusive em programas de capacitação, especialmente, formas de reduzir os estados fisiológicos e o incentivo a persuasão social, por parte de pessoas que tenham competência sobre o assunto, foco da ação a ser ministrada. Ainda, deve-se buscar instituir uma cultura flexível e adaptável que sirva de alicerce aos objetivos institucionais.

4.3 CAPACITAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE AUTOEFICÁCIA

Esta seção busca perceber o papel da capacitação no desenvolvimento de autoeficácia dos gestores. A análise do tema delimitou três categorias, a saber: caminhos da gestão; capacitação e promoção da autoeficácia; e, sugestões apontadas pelos gestores para melhoria do programa.

4.3.1 Caminhos da gestão

Esta categoria buscou esclarecer como foi que esses servidores se tornaram gestores, se eles tiveram alguma espécie de preparação para função, a exemplo de curso ou mentoria para auxiliar no seu processo de aprendizagem. Analisando a história sobre como os profissionais se tornaram gerentes, Davel e Melo (2005) mostram que a *explicação técnica* é a mais difundida, apoiada no surgimento e desenvolvimento dos grupos de especialistas necessários a complexidade instituída às organizações. Fala-se ainda, da *explicação de elite*, segundo a qual, o processo teria ocorrido por mecanismos sociais e econômicos, e ainda, *explicação política*, a partir da caracterização da função de controlar o trabalho (DAVEL; MELO, 2005). Observa-se, na prática do setor público, que há motivos diversos para a designação e desenvolvimento de um gestor.

Os discursos revelaram que esses sujeitos, com relação à função atual, foram designados levando em consideração a experiência em gestão, indicação por “questões políticas”, amizade, apadrinhamento, perfil, tempo de serviço no setor, e desempenho eficaz em outras atividades.

Trabalhando. Trabalhando e muito... Sempre na vida, tem que ter alguém que te dê apoio. Às vezes, você tem **talento**, mas é um talento não descoberto. Eu, no momento certo, **alguém me indicou**, e eu fui trabalhando. Entrei até na parte política interna da universidade. Pra mim, eu **não sou político, sou técnico!** E quero ser **reconhecido** pela minha **capacidade administrativa**. Eu penso nos **resultados**, na **gestão por competências**. Me preocupo com a dificuldade que a gente tem em **innovar**, mas sim... eu fui descoberto por pessoas certas, e fica com o **compromisso de ir descobrindo outros** [GII.17].

... é... na verdade eu também sou dessa pró-reitoria. Vou fazer dois anos de nomeado e 7 meses depois eu **recebi um convite** pra chefiar essa divisão. O pró-reitor antigo me fez o convite e eu aceitei pela perspectiva de retorno para mim. Surgiu nesse momento de reestruturação administrativa do setor, **mas que não se consolidou como se havia pensado** [GV.12].

É... eu entrei e assumi o cargo (...) e passei seis meses fazendo um **trabalho intenso de treinamento para o trabalho**, rodízio entre os setores. Percebi como os processos funcionam. Acredito que por **ser servidor novo** e querer **mostrar serviço**, e tudo mais... e aí, surgiu o **convite do nosso diretor**, de tentar realizar, tentar tornar o setor mais ativo... enfim, a pessoa que estava na função antes, já ia se aposentar e eles estavam procurando uma pessoa que desse um gás novo. Aí, me **lançaram a proposta e eu aceitei** [GVII.13].

Não. Foi pela **capacidade**, pela **desenvoltura** que eu tenho aqui, pela **experiência no setor**. Foi por isso [GXI.5].

Além dos aspectos indicados, ressalta-se que fatores como a indicação, o tempo de serviço no setor e a competência exposta no desempenho de outras atividades, demonstraram serem fatores preponderantes à designação de gestores nesse contexto, indo de encontro ao que dispõe o decreto nº 5.825/2006, que estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação. Esse decreto aponta que os programas de capacitação das IFES devem contemplar uma linha voltada à formação de gestores, que deverá se constituir em **pré-requisito** para o exercício de funções de confiança (gerenciais/de chefia) (BRASIL, 2006b). Isso caracteriza um descompasso entre a legislação e a prática no caso em tela.

A própria legislação coloca que as competências são fatores imprescindíveis à designação de servidores para exercerem funções de gratificadas e cargos de direção, mas na prática, embora essa disposição remonte ao ano de 2006, ela não tem sido amplamente adotada. Ademais, para que isso venha a ocorrer é necessário modernizar a atual cultura organizacional e sensibilizar a alta gestão quanto ao compromisso com esse atendimento.

Poucos entrevistados indicaram que foram preparados para ocupar a função. Essa preparação ocorreu pelo repasse de conhecimentos e experiências por seus antecessores, que desempenharam o papel de mentor. O gestor como mentor tem a função de compreender a si mesmo e as outras pessoas no contexto organizacional, ainda, deve buscar manter uma comunicação eficaz, bem como impulsionar o desenvolvimento dos seus subordinados (QUINN et al.; 2003). Assim, observa-se que alguns sujeitos exercem a função de mentores na UFRN, como pode ser observado nas falas:

É... houve uma **necessidade** que casou com o **meu perfil**. A Divisão que eu entrei, ela já tinha uma diretora, que estava se preparando para ser docente, e ela precisava de alguém para substituí-la. Então, eu fui **treinada para substituir**. Fiquei um tempo dividindo a divisão. Tive **vários mentores**. O diretor do Departamento. Eu tinha a minha tutora formal, do estágio probatório, que a diretora atual e fora isso, eu tinha essa diretora, que era a que eu dividia a função. Quando eu entrei, nós dividimos as atividades. Posteriormente, ela saiu para ocupar um cargo docente [GIII.17].

Aqui dentro, **a preparação foi não através de cursos**, eu sou graduado em administração e **uma referência foi o pró-reitor da época**. Acho que teve sim, essa referência [GV.13].

Agora, posso dizer que eu fui preparada, porque mesmo ainda não sendo a chefe do setor, eu sempre era **colocada pela chefe, para substituí-la**. Eu fui

a pessoa que sempre substituía. De certa forma, **eu estava sendo preparada** [GXII.13].

Mais uma vez, se observa a relação com a autoeficácia (observação vicária), ao analisar o discurso que sugere que alguns gestores se espelharam nas suas chefias anteriores, as quais, em alguns casos, serviram de mentores. Alguns gestores entendem que não receberam preparação para função. Desse modo, o processo de indicação aconteceu pela percepção que havia a competência para atuação gerencial “**Não. Foi a minha capacidade de gerir** ao longo dos anos, fui me **adaptando**, me **aprimorando**... há anos que exerço atividade gerencial. Não tive mentor” [GII.18]. As experiências vivenciadas em outros contextos foram preponderantes para a eficácia da função atual. Segundo Mintzberg (2006), nada muda quando as pessoas se tornam gerentes. Não há uma preparação que alie a teoria e a prática. Para maioria, a gerência é tratada como sexo: as pessoas acabam aprendendo (MINTZBERG, 2006).

A autoeficácia pode ser mais bem explorada pelos programas de capacitação da UFRN, a fim de se aproveitar o papel do contexto, da observação vicária, das experiências de domínio, como algo institucionalizado para a formação necessária do seu corpo gerencial.

A capacitação pode ser usada como um mecanismo de desenvolvimento de gestores. Esse resultado pode ser ampliado por meio de metodologias capazes de fortalecer as crenças de autoeficácia dos participantes. Estratégias de capacitação realizadas no contexto da ação profissional parecem ser uma boa alternativa para o desenvolvimento das crenças de autoeficácia, como pode ser visto na próxima seção.

4.3.2 Capacitação e promoção da autoeficácia

Esta dimensão busca perceber se as ações de capacitação cursadas pelos gestores técnico-administrativos da UFRN têm contribuído para o aumento do seu nível de autoeficácia. Essa pretensão parte do entendimento da relação existente entre autoeficácia e mobilização de competências. Ademais, sabe-se que o serviço público possui características que dificultam a implantação de mudanças, requerendo habilidades gerenciais capazes de alavancá-las. Assim, os gestores desempenham um papel fundamental quanto ao alcance do crescimento qualitativo da Instituição.

O primeiro significado percebido mostrou que a metodologia empregada é eficaz com relação aos resultados esperados por esses servidores: progressão por capacitação, aprendizagem e desenvolvimento de competências (não necessariamente, gerenciais). Não há dúvidas de que os benefícios financeiros motivam os servidores com relação à busca por capacitação. Todavia, essa não deve ser a maior motivação. Para isso, ressalta-se que a noção das competências deve ser algo amplamente divulgado, bem como deve fazer parte dos programas de formação gerencial, de modo que cada gestor possa compreendê-la na teoria e na prática.

Existe, em algumas ações de capacitação, a depender do perfil do instrutor, a oportunidade de promoção da autoeficácia a partir da troca de experiências profissionais. Essa interação deveria compor uma metodologia institucionalizada e compartilhada por todos os instrutores, a fim de otimizar os resultados das ações.

Com relação ao curso que fiz, **não havia troca de experiências**, nem estudos de caso. Foi **totalmente teórico**. Esse, específico, não houve [GI.18].

Na maioria das vezes, sim. Os **instrutores são profissionais qualificados**. São professores universitários da área de gestão, com **grande conhecimento** e o repassou para todo o grupo [GII.19].

... **tem uma troca de experiências**. O bom dos cursos são isso. Você pode trocar informações e experiências com os colegas. Conhecer setores... eu **conheço a universidade de cor, por causa dos cursos que eu participei** [GIV.18].

Isso ai, sim. Mas as pessoas parecem que quando estão trocando as experiências... tipo assim, participei de uma semana e **tem gente que levou coisa muito boa para apresentar. Mas já tiveram outros**, que é como se não se preparasse muito... **não deu importância para o que tava fazendo** [GVI.17]

Ah, em **certa parte**. Porque pelo menos, na maioria dos cursos que eu participei, por ser uma coisa nova, todos os participantes estão no **mesmo grau de conhecimento do assunto**. Acho que **não tinha como haver muito essa troca de experiências**. Mas nos primeiros cursos, ainda houve [GVII.15].

Alguns gestores não consideram que a capacitação promove a troca de experiências. Uma das falas indica que isso também está relacionado à falta de interesse de alguns alunos. Isso quer dizer que, embora haja uma motivação nesse sentido, por parte dos instrutores, por vezes, os alunos não se interessam em participar. Há os que entendem que essa falta de interesse se deve a cursos onde não são apresentados novos conteúdos.

O Decreto nº 5.707/2006 apresenta a capacitação de pessoal como um processo contínuo, que busca o desenvolvimento de competências organizacionais e individuais, preparando até mesmo, as pessoas para assumir cargos futuros. Abrange ainda, o conceito de gestão por competências, associada à abordagem atual e mais abrangente do treinamento (BRASIL, 2006a). Isso mostra que a legislação que precisa ser atendida, é atual e inovadora. Contudo, as IFES tem tido dificuldades quanto a sua implantação. Sobretudo, há de se compreender a importância desse dispositivo para a gestão de pessoas dessas organizações.

Esta pesquisa percebeu que o programa atual de capacitação não tem sido planejado de modo a priorizar a redução da lacuna entre as competências individuais e organizacionais, assim como não tem sido levada em consideração a autoeficácia. O contexto da ação profissional é uma fonte rica de oportunidade de aprendizagem, mas mesmo assim, tem sido negligenciado. Espera-se que os investimentos em capacitação sejam feitos de forma contínua e sistematizada, sobretudo, que seja enfatizado o retorno que deve ser dado à instituição. Para isso, precisa ser institucionalizada uma avaliação efetiva dos resultados dessas ações. Desse modo, a metodologia empregada é um aspecto a ser considerado quanto aos resultados da capacitação. A fala abaixo, já indica outro significado a saber:

Olha, aquelas para o nível... aquelas de curta duração, elas são meio desacreditadas. Eu já questionei isso lá no DDRH: Tipo, ‘ah, vamos dar cursos para poder o pessoal **progredir**’. E eu acho que não pode ser assim. **O servidor tem que progredir junto com a universidade.** Não só o servidor. Eu vejo mais assim, certo egoísmo. Até mesmo, de quem manda os cursos para gente. Dizer: não, vamos ajudar fulano. Até mesmo porque **a universidade tem que cobrar.** É dinheiro da União. E não cobram isso das pessoas [GIV.16].

Esse gestor sugere que as ações de curta duração, ou seja, as ações que não abrangem a educação formal apresentam uma imagem negativa, como se tivessem sido planejadas com o objetivo principal de proporcionar a progressão por capacitação. Isso corrobora com os apontamentos de Oliveira (2011) realizados com base nos discursos de gestores e subordinados da área de recursos humanos da UFRN, uma vez que ficou evidenciado que a gestão por competências ainda não foi instituída naquele âmbito, devido ao desalinhamento entre os objetivos individuais e os institucionais, causado, principalmente, porque o Plano de Desenvolvimento de Servidores Técnico-administrativos foi feito para atender pressões por progressões, ao invés de alinhar-se ao Plano de Desenvolvimento Institucional, buscando um equilíbrio entre o conjunto de interesses (OLIVEIRA, 2011).

Olhe... **tem muitos cursos de preparo técnico das pessoas**, sendo que **alguns servidores procuram cursos mais abrangentes**, que não estão, necessariamente, ligados a sua função, por exemplo: cursos de línguas, inglês, português e espanhol. Então, **são cursos que você consegue ascender profissionalmente** e dependendo de onde se trabalhar, vai ter uma interferência ou não, no trabalho do participante. Agora, por exemplo, **tem pessoas que trabalham num laboratório**, como técnico de laboratório, **ai se ele cursa uma ação voltada pra isso, lógico que o resultado vai ser melhor** [GIII.18].

Constata-se que uma alternativa interessante seria direcionar a concessão da progressão por capacitação à apresentação de certificados integrantes do plano de capacitação institucional, que estejam voltados à sua atuação profissional, ou seja, cursos que agreguem valor ao trabalho do servidor. Entretanto, isso deve ser feito de modo que não se infrinja o que está na legislação, mas que ressalte o incentivo financeiro como resultado de um desempenho individual desejável à melhoria do desempenho institucional.

Anualmente, a Diretoria de Desenvolvimento de RH solicita aos setores as suas demandas de capacitação. Essas informações são utilizadas na elaboração do plano anual de capacitação. No entanto, como aponta o discurso abaixo, os chefes das unidades apresentam dificuldades em identificar as reais necessidades de treinamento de suas equipes:

Parece que os **chefes das unidades não têm total ideia e domínio do que acontece**. Os chefes de departamento, por exemplo, parecem **não ter noção de quais são as capacitações mais adequadas para equipe**. Eles percebem que existem problemas, mas não compreendem onde estão... se é um problema de gestão, se é administrativo, se é uma questão relacional ou se é de capacitação, às vezes, eles não têm claro isso. **Por isso, que é tão necessário um programa de gestores que aborde essas questões** [GIII.20].

Isso ressalta a importância do planejamento participativo nas unidades de trabalho. Se os chefes se reunissem com toda a sua equipe, quando sondados sobre a necessidade de capacitação setorial, seria mais fácil identificar o *gap* de competências e indicar a necessidade de cursos que agreguem valor ao trabalho do servidor. Enfatiza-se também a importância de haver servidores competentes ocupando os cargos de gestão.

Acerca da metodologia empregada, houve uma crítica no sentido de que a DDRH deveria articular com os instrutores uma forma de avaliar efetivamente a aprendizagem obtida na capacitação. É o que indica o discurso: “... o que está **mais errado nesses cursos de capacitação** é a metodologia que eles utilizam: **a forma de cobrança. Eu acho algo mais solto**. Não há controle algum. Mas que os **instrutores são bons, são**” [GIV.20]. A avaliação dos resultados da capacitação é um ponto-chave na análise da eficácia desse processo. Isso

também demonstra o interesse institucional no desenvolvimento dos seus servidores, além de retirar o foco, muitas vezes observado, da progressão por capacitação.

Os sujeitos indicaram que a capacitação vivenciada pôde torná-los mais bem qualificados, e isso propiciou uma maior segurança, como mostram as falas: “Sim. Eu me sinto mais **qualificado** e isso me dá mais **segurança**” [GII.21]; “Eu diria meio a meio. **Essa segurança veio, principalmente, depois da realização de eventos específicos da minha área**, promovidos pelo DDRH” [GVI.18]. Vale salientar, que esse entendimento se torna confuso, ao sugerir dúvidas com relação à segurança estar voltada para a atividade gerencial. O termo “eventos específicos” remete à área do setor de atuação, a exemplo de recursos humanos, contabilidade, etc. Outros gestores demonstraram que a segurança na função não teve influência da capacitação. Fortes crenças de autoeficácia fazem com que indivíduos se sintam mais confiantes e abordem tarefas difíceis como desafios a serem dominados, em vez de ameaças a serem evitadas (PAJARES; OLAZ, 2008). Do mesmo modo, pode-se entender que as crenças de autoeficácia associadas à capacitação adquirida pelo gestor influenciarão a segurança demonstrada na função.

Uma forma de promover a autoeficácia em programas de capacitação dá-se por meio das atividades desafiadoras, aplicáveis à função. Sobre isso, os discursos mostraram que essa é uma forma que precisa ser mais bem trabalhada pela DDRH:

Não, porque hoje, eu estou basicamente na área de **planejamento de recursos humanos** e nesse caso, nós **não temos uma capacitação para isso**. Não vi nas capacitações que fiz, algo **aplicável a minha realidade** [GI.19].

Sim. Nos cursos de **especialização**, sim. Já aqueles de **curta de duração**, nem tanto. Às vezes só tinham **avaliação** no fim do curso [GII.22].

Acho que deixa muito a desejar. Não há aquilo, vamos pensar no novo, em algo novo... **vamos estimular isso...** por exemplo [GVI.19].

Não. Não via isso não. Eles faziam as coisas dentro da **normalidade**. Era tudo muito na **base tradicional** de ensino [GXII.14].

Alguns gestores entendem que os instrutores treinados pela DDRH para desenvolverem as ações de capacitação não promovem a contento, atividades que desafiem a capacidade dos alunos, de modo que eles possam perceber o esforço e a superação na realização da tarefa, o que implica elevação do nível de autoeficácia quando a atividade tem sucesso. Os sucessos obtidos nas atividades desempenhadas afetam as crenças de eficácia, na medida em que o indivíduo analisa o seu esforço e atribui, diante de uma tarefa difícil, o

sucesso aos seus próprios esforços e não a fatores externos. Sobre isso, os estados somáticos do momento podem ajudar nessa realização (MARTÍNEZ; SALANOVA, 2006).

As falas dos entrevistados indicam, de um modo geral, que os gestores passaram por situações de encorajamento por parte dos instrutores, nas ações já cursadas:

Posso dizer que sim, porque a pessoas que me deram o curso, eram **pessoas que trabalhavam com isso**, e que não tinham apenas a parte teórica, mas também tinham habilidades desenvolvidas nessa área. Então, eles procuram fazer com que nós... mudemos! **Mude a forma de pensar...** No curso de libras, por exemplo, a gente é todo tempo estimulada a fazer projetos, a trabalhar de forma mais ampla [GIII.22].

Tem muita gente **competente** aqui na universidade. Os professores têm extrema competência. Mas esses **cursinhos de curta duração**, eu já vejo assim, que é uma **coisa meio largada**, como se fosse **algo apenas para dar satisfação**. Ah, vamos fazer um curso pra preencher vagas, dados, dar satisfação a universidade... Acho isso! [GIV.21].

Tem alguns que sim. **Acho que poderia dar uma ênfase maior. Não é zero**. Tem uns que o fazem de uma **forma isolada, fragmentada**, mas fazem! [GVI.20].

A maior parte dos gestores entende que os instrutores encorajam os alunos com relação ao aprendizado de assuntos considerados difíceis. Para Pajares e Olaz (2008) os persuasores cumprem um papel importante no desenvolvimento da autoeficácia. Esses autores acreditam que persuasões positivas podem encorajar e empoderar as crenças de autoeficácia, enquanto que as persuasões negativas podem enfraquecê-las.

Ademais, os sujeitos consideram os instrutores escolhidos pela DDRH, pessoas competentes. Os discursos indicam que essa competência é devido a eles saberem relacionar a teoria e a prática. Salienta-se que as universidades constituem ambiente favorável ao desenvolvimento de programas de capacitação, visto que o quadro de pessoal é composto por grande diversidade de especialistas, tanto no corpo docente quanto no de servidores técnico-administrativos (GRILLO, 1990). Desse modo, percebe-se que a IFES estudada tem buscado aproveitar o seu potencial de servidores qualificados para ministrarem os eventos de capacitação.

Outro fator que propicia a elevação das crenças de eficácia diz respeito à amenização de estados fisiológicos. Nesse sentido, a literatura nos mostra que a capacitação pode auxiliar nesse processo. Os discursos indicam que a capacitação vivenciada pelos entrevistados pouco colaborou para amenizar seus estados fisiológicos. Para Martínez e Salanova (2006), as pessoas são mais autoeficazes quando apresentam estados emocionais de

calma, do que quando estão estressadas. De um modo geral, os sujeitos não perceberam essa abordagem nas ações cursadas. No entanto, há os que entendem que o fato de adquirir conhecimentos contribui para amenização desses efeitos, incidindo numa abordagem indireta. Assim, o programa impacta na autoeficácia a partir do momento em que promove a ampliação de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades.

Essa parte, **não muito**. E se for, é **indiretamente**. Porque se a pessoa adquire **mais conhecimento**, ela fica **mais segura**, e fica **menos nervosa** no desempenho da função [GI.21].

Tem alguns programas que **focam mais a parte de relacionamento**. **Alguns módulos que vêm mais isso**, mas eu não participei. Tem uma política também da gestão atual, no sentido de somar **ações de qualidade de vida**, né... **mas nos programas de capacitação sempre há um módulo mais voltado às relações humanas** [GIII.23].

É... eu **nunca tinha pensado nessa possibilidade**. Agora não sei dizer direito. Não... como eu não percebi por esse ângulo, **acho que não** [GV.14].

O curso não. Acho que **nenhum curso que eu tive oportunidade de participar ou de ver na lista, é voltado para trabalhar isso...** e é **muito importante**, porque depois que eu cheguei, eu tive a oportunidade de ver, vivenciei situações, não comigo, mas com **outros servidores**, de **estresse total**, e acho que realmente, **tem pessoas que não agüentam tanta pressão**. No programa do DDRH, voltado pra esse gerenciamento pessoal mesmo, nunca vi não [GVII.17].

Este significado demonstra uma oportunidade de melhoria do programa de capacitação, sob o fato de que as IFES precisam se ajustar às legislações vigentes, e essas determinam a implantação da gestão por competência, a qual se relaciona com a autoeficácia, como foi abordado no referencial desse estudo, já que ter competências é diferente de saber usá-las nas mais diferentes circunstâncias (LE BOTERF, 2003). Técnicas como relaxamento, *biofeedback* e meditação, entre outros, podem ser estratégias úteis para reduzir a excitação fisiológica que está geralmente associada com a baixa autoeficácia e o baixo desempenho profissional. Manter níveis elevados de autoeficácia é importante por impactar positivamente na conduta, esforço e persistência direcionados às tarefas (MARTÍNEZ; SALANOVA, 2006). Estar com a autoeficácia elevada permite aos gestores a sensação de se sentirem mais seguros para desempenhar atividades para as quais foram preparados, bem como pôr em prática competências desenvolvidas nos programas de capacitação. Alguns gestores entendem que a capacitação pôde auxiliar de certo modo na melhoria dos seus níveis de autoeficácia. Só que isso foi ressaltado de forma indireta, nos discursos analisados. Este significado está associado ao aprendizado obtido nas ações, que pode ser resultados em competências, principalmente

técnicas e comportamentais. A aquisição e/ou desenvolvimento dessas competências, propiciaram maior segurança no exercício da gestão, impactando diretamente no construto autoeficácia, ao passo em que promoveram maior segurança no exercício da função.

Os resultados obtidos neste estudo indicam que os gestores entrevistados possuem níveis elevados de autoeficácia e já possuíam um rol de competências comportamentais, independentemente das capacitações cursadas. Contudo, essas ações permitiram a ampliação dessas crenças, como mostra essa fala: “**Ajudam**. Os cursos ajudam. Mas **eu me sinto autoeficaz independente da capacitação.**” [GX.14]. Autoeficácia é um construto dinâmico, formado por apreciações que podem se modificar no decorrer do tempo em vista da obtenção sistemática de novas informações e experiências (MENESES; ABBAD, 2010). A categoria seguinte busca sintetizar as sugestões ressaltadas nos discursos obtidos.

4.3.3 Sugestões apontadas pelos gestores para melhoria do programa

Antes da realização das entrevistas, foi explicado o conceito de autoeficácia para cada um dos gestores, a fim de que eles percebessem o construto que serve de base para análise desse estudo. Assim, todos os gestores puderam perceber a relação entre autoeficácia e competências, em especial as comportamentais, bem como a influência da capacitação sobre isso.

A autoeficácia não vem sendo considerada de forma deliberada no planejamento da capacitação. Ela pôde ser promovida de modo indireto, de acordo com o perfil dos instrutores e da obtenção de resultados positivos, já que o desenvolvimento de novos saberes foi importante para a segurança no desempenho da função gerencial. Os gestores indicaram a autoeficácia como um elemento a ser considerado pela unidade de gestão de pessoas quando do planejamento do plano anual de capacitação. Acerca disso, surgiram algumas sugestões que podem subsidiar a Pró-Reitoria de Recursos Humanos quanto à capacitação ofertada:

... que esses cursos sejam mais direcionados para a parte de **melhoria no ambiente de trabalho**, da **qualidade**, abordando as **necessidades** dos servidores no trabalho. Tentando **suprir lacunas**, porque hoje é muito voltado a atender a **parte financeira** dos servidores [GII.25].

... a questão de **planejamento, de integração dos instrutores, de uma política voltada à formação do gestor**, é... coisas que já estão inclusive, acontecendo, a **avaliação da aprendizagem**, que teve que ser resgatada, que

ajuda até no envolvimento na mobilização do servidor. **As avaliações dos cursos**, além de outras propostas [GIII.25].

Eu acho assim... que **não deveria haver um curso específico no DDRH de como trabalhar a sua autoeficácia**, e sim que **deveria ser algo presente em qualquer curso** que se venha a trabalhar. Tudo bem que você vai, muitas vezes, para adquirir um conhecimento técnico. Mas **nada impede que dentro daquele contexto**, você insira a **autoeficácia**, que você demonstre que todas tenham essa **confiança** de colocar em prática aquilo que aprenderam. Acho que não seria necessário um curso específico, mas que seja trabalhado em todos os cursos [GVII.20].

... fizessem uns **cursos mais voltados, especificamente para área de gestão**. Porque eu **nunca fiz nem ouvi falar nisso aqui**. O que a gente faz, são **coisas isoladamente**, sendo que são necessários programas direcionados [GIX.14].

Os discursos sugerem que sejam feitas análises mais efetivas sobre as demandas setoriais de cursos, visto que além dos benefícios previsíveis, isso irá contribuir para desfazer a imagem de que os cursos são feitos para atender as cobranças de progressões por capacitação. Isso vai ao encontro do que sugerem Silveira et al. (2006), segundo os quais a expectativa é de que a capacitação adote a sua função estratégica, como instrumento capaz de interferir na contextualização de competências requeridas para o servidor público. O discurso abaixo se refere à atenção que precisa ser dada aos diversos aspectos que abarcam o gestor no seu contexto profissional, requerendo da DDRH um olhar mais aprofundado sobre as reais necessidades de desenvolvimento desses sujeitos.

Bom, realmente seria interessante... ver a parte da pessoa. Acho que não apenas dar as ferramentas para o chefe ser melhor, mas **acompanhar aquele aproveitamento**, e ver as **dificuldades da prática**, relacionadas aos outros aspectos do chefe no trabalho. **Não apenas conhecimento técnico**, abordar **outros fatores**, a exemplo do **estresse** [GVIII.20].

Outro ponto ressaltado por muitos entrevistados foi a necessidade de um programa específico de capacitação gerencial, o que além de atender a necessidade vigente, é um cumprimento legal a ser observado. Ainda, foi indicado que as ações de capacitação sejam trabalhadas de modo a envolver uma metodologia que abarque a autoeficácia, o que pode ser feito levando em consideração os aspectos abordados tanto no referencial teórico, quanto nesta análise dos resultados. A importância da autoeficácia está relacionada, entre outros fatores, à aprendizagem. A literatura sugere que pessoas com níveis elevados de autoeficácia podem obter maior aproveitamento das ações de aprendizagem e, conseqüentemente, transferir esse aprendizado para o trabalho (SALAS; CANNON-BOWERS, 2001;

MARTÍNEZ; SALANOVA, 2006). Assim, é importante que se aborde a autoeficácia dentro e fora da capacitação, porque ela tanto contribui para eficácia da capacitação, quanto pode ser desenvolvida por ela.

A capacitação gerencial também está relacionada a uma competência comportamental abordada nesse trabalho, que é o autodesenvolvimento. É preciso que os gestores tenham interesse em buscar se aprimorar e adquirir novos conhecimentos, habilidades e atitudes e isso perpassa por uma mudança comportamental, que confirma a relação entre competências e autoeficácia. Porém, um dos gestores aponta: “como eu coloquei, eu **não tenho essa vivência de estar olhando o programa**, porque **me falta tempo** para saber mais sobre os cursos” [GXII.17]. Assim, o ritmo acelerado e o volume de trabalho dos gestores merecem uma atenção especial por parte da instituição.

Desse modo, a área de gestão de pessoas deve estar atenta às capacidades dos gestores e a sua necessidade de desenvolvimento de competências. As crenças de autoeficácia são construídas ao longo da nossa vida e, embora tenham alguma estabilidade, é possível desenvolvê-las (MARTÍNEZ; SALANOVA, 2006; MENESES; ABBAD, 2010). Existem intervenções que visam gerar crenças de eficácia em novos contextos ou domínios. Esses autores sugerem que há uma relação estreita entre autoeficácia e competências. Um autoeficácia superestimada pode ser contraproducente em situações com elevado risco de fracasso. Já uma crença reduzida, pode levar as pessoas a evitarem a realização de atividades que lhes trariam experiências e aprendizagens, afetando-lhes sua carreira acadêmica e profissional (MARTÍNEZ; SALANOVA, 2006).

4.3.4 Reflexões finais sobre a dimensão “capacitação e desenvolvimento de autoeficácia”

Os resultados obtidos nesta dimensão compreendem que a capacitação pode contribuir para elevação dos níveis de autoeficácia dos gestores, embora eles não tenham percebido uma associação direta. Todavia, os significados mostram que isso pode ter ocorrido, em especial, por dois motivos: primeiro, porque alguns entendem que já possuíam um nível elevado de AE, independente da capacitação; segundo, porque a metodologia das capacitações não abarca de forma incisiva esse construto, tendo sido percebido de forma clara, com relação à segurança advinda da aprendizagem de conteúdos, trocas de experiências (em algumas situações) e persuasão social exercida por alguns instrutores. Isso indica que os

programas de capacitação precisam ser repensados. Assim, partindo da compreensão que a autoeficácia é um atributo importante para o desempenho gerencial, esses programas podem abordar metodologias de aprendizagem que aproveitem o contexto social e as experiências profissionais desses gestores. Uma sugestão para isso são as estratégias de aprendizagem em ação.

Buscou-se entender como foi o processo de designação desses gestores para a sua função atual, quais tinham sido os motivos que contribuíram para indicação desses servidores para exercer uma função gerencial, e ainda, se tinha havido alguma preparação para a função. Isto posto, a fim de perceber se a formação para gestão e/ou a percepção e a mobilização das suas competências foram fatores preponderantes para a designação. Salienta-se que a mobilização está relacionada a crenças na capacidade de realizar, que implica nível de autoeficácia elevado. Percebeu-se, que assim como em outras organizações públicas, há motivos além da competência, que fazem com que as pessoas se tornem gestores, indo de encontro ao que preconiza a legislação, especialmente, no âmbito das IFES. Isso se refere, principalmente, a aspectos arraigados na cultura organizacional do serviço público. Ressalta-se que alguns sujeitos foram preparados por colegas gestores ou mesmo por seus antecessores, os quais foram denominados de mentores.

Os gestores indicaram que o levantamento das necessidades de capacitação deve ser feito de forma mais eficaz, buscando abordar as necessidades observadas na prática das unidades. Isso sugere que seja realizado um trabalho com os gestores a fim de que esses, juntamente com a Diretoria de Desenvolvimento de RH, busquem um meio de aperfeiçoar esse processo. Os entrevistados demonstraram entendimento sobre o papel da autoeficácia para a função. Em especial, apontaram que os cursos de capacitação precisam incluir uma abordagem mais atualizada e efetiva, que aproveite o papel do contexto da ação profissional, da experiência, com o foco da aprendizagem em ação, favorecendo assim, a melhoria dos desempenhos observáveis na função gerencial. Para Salas e Cannon-Bowers (2001), a autoeficácia é uma variável expressiva na condução da aprendizagem e no desempenho profissional. Não obstante, Abbad e Borges-Andrade (2004) abordam sobre a existência de evidências empíricas de que variáveis de autoeficácia podem explicar resultados de aprendizagem e transferência.

Em todas as dimensões foram obtidos discursos que demonstram que a capacitação ofertada precisa ir além de incentivos financeiros, como se observa no quadro 11.

Quadro 11 – Categorias e significados da dimensão “capacitação e desenvolvimento de autoeficácia”.

Categorias	Significados
Caminhos da gestão	Os gestores na UFRN são designados à função por motivos diversos, entre eles: a experiência em gestão, indicação por “questões políticas”, amizade, apadrinhamento, perfil, tempo de serviço no setor, e desempenho eficaz em outras atividades. Poucos gestores indicaram ter recebido preparação para ocupação do cargo. Os que fizeram esse apontamento, mostraram que tal preparação ocorreu por mentoria. Percebeu-se um descompasso entre a legislação vigente e a prática, com relação à formação de gestores ser um requisito para o exercício de funções de confiança. Contudo, estudos realizados em outras IFES demonstram que essa é uma realidade compartilhada.
Capacitação e promoção da autoeficácia	Os gestores entendem que a metodologia dos cursos é eficaz com relação aos resultados esperados por esses servidores: progressão por capacitação, aprendizagem e desenvolvimento de competências (não necessariamente, gerenciais). Em algumas ações, há oportunidade de promoção da autoeficácia a partir da troca de experiências profissionais e persuasão social feitas pelos instrutores dos cursos. Não foram identificadas ações relevantes acerca da minimização dos estados fisiológicos.
Sugestões apontadas pelos gestores para melhoria do programa	Que sejam realizadas análises efetivas sobre as demandas setoriais de cursos, indo além da promoção de incentivos financeiros. Apontou-se a necessidade de um programa de formação de gestores, e que as ações de capacitação sejam trabalhadas de modo a envolver uma metodologia que abarque a autoeficácia.

Fonte: Dados da pesquisa, (2011).

Os resultados sugerem que a capacitação da forma como vem sendo implementada na IFES estudada vem contribuindo para o desenvolvimento de competências básicas, e pouco tem abordado o desenvolvimento gerencial e o reforço dos gestores na sua crença sobre a capacidade de gerenciar, ou seja, o desempenho das suas atividades.

Nesta seção emergiram alguns questionamentos: até que ponto os incentivos financeiros tem sido entraves à otimização dos resultados da capacitação das IFES? Será que a capacitação não está sendo planejada com vistas apenas a um cumprimento legal de oferta de cursos e oportunização de incentivos financeiros? Por que é tão difícil mudar a cultura organizacional das IFES? Será que essa dificuldade não está diretamente relacionada à falta de capacitação gerencial e aos fatores considerados para a designação das funções gerenciais?

Para estas questões não há respostas prontas, mas sim indicações, diante do que foi abarcado por esta pesquisa. Enfim, observou-se que a capacitação tem contribuído para o desenvolvimento de competências, que nem sempre são gerenciais. Na maioria das vezes, elas são técnicas e comportamentais, como foi visto na seção anterior. As competências

comportamentais foram ressaltadas neste estudo pela compreensão de que a mudança comportamental é importante no reconhecimento da capacitação e à redução do *gap* entre as competências gerenciais e as competências organizacionais, o que demanda a necessidade de se tratar sobre as competências a partir da análise da PNDP e do PCCTAE.

Sobretudo, entendeu-se que a autoeficácia e as competências gerenciais devem ser indissociáveis, já que uma não se sustenta sem a outra, de modo que a crença numa capacidade irreal não alavanca os resultados esperados, tampouco possuir competências sem acreditar que as possui. É preciso então, que os servidores acreditem que possuem as competências realmente adquiridas ao longo da sua trajetória profissional, independente da forma de aquisição.

Esta seção mostrou que a autoeficácia não está inserida no programa de capacitação da UFRN de forma deliberada. O seu desenvolvimento acontece de modo emergente, a partir da persuasão social de alguns instrutores e da troca de experiências entre gestores, em cursos onde os instrutores favorecem esse processo. Ademais, ao mesmo tempo em que são percebidas oportunidades de melhoria desse programa e se discorre sobre abordagens que podem ser englobadas pela capacitação, ressalta-se um fator emergente em alguns discursos: o tempo. Os gestores indicaram que algumas vezes, abdicam de participar dessas ações, por causa da demanda de atividades e pelo senso de responsabilidade com a função.

Por fim, muitas variáveis precisam ser repensadas. Especialmente, compreende-se que a autoeficácia pode ser introduzida de forma deliberada na capacitação a fim de aperfeiçoar os seus resultados. As percepções obtidas nesta dimensão estão correlacionadas à teoria social cognitiva, que mostra a possibilidade de se desenvolver a autoeficácia em programas de capacitação. Ressalta-se que deter competências não é suficiente, é preciso acreditar que se é capaz de colocá-las em prática (BANDURA, 1988; NAVARRO, 2003).

5 CONCLUSÃO

“É fazendo que se aprende a fazer aquilo que se deve aprender a fazer.”

Aristóteles.

Este trabalho teve o objetivo principal de analisar as implicações da capacitação de gestores técnico-administrativos da UFRN sobre as suas crenças de autoeficácia no contexto da ação profissional. Os procedimentos empregados possibilitaram o levantamento de implicações que relacionam a capacitação às crenças de autoeficácia dos sujeitos, e que ainda podem influenciar positiva e negativamente os resultados da capacitação.

O objetivo deste estudo surgiu da preocupação em perceber a contribuição do programa de capacitação para o desenvolvimento de autoeficácia dos gestores, tendo em vista que o foco da política de gestão de pessoas voltadas às IFES é a gestão por competências, bem como, sob o entendimento de que possuir competências não é suficiente, sem que as pessoas possuam crenças positivas sobre a sua capacidade de mobilizá-las.

A análise dos discursos revelou percepções dos sujeitos acerca das implicações da capacitação com relação as suas crenças de autoeficácia e o desenvolvimento de competências, em especial as comportamentais. Ressalta-se que a análise aconteceu por meio das entrevistas realizadas com gestores técnico-administrativos que ocupam função gerencial na UFRN.

Os entrevistados demonstraram tranquilidade para expor suas opiniões, percepções e avaliações acerca das questões que permearam os objetivos do estudo. Eles foram questionados a respeito do seu comportamento no contexto da ação profissional, a segurança na função, o apontamento de soluções e a resolução de situações difíceis, a persistência diante dos objetivos, a observação vicária, a persuasão verbal, os estados fisiológicos e a mobilização de competências gerenciais.

Buscou-se investigar sobre a motivação e o alcance dos resultados esperados com a capacitação, em especial com relação às competências comportamentais. Por fim, as questões enfatizaram como esses sujeitos se tornaram gestores e se eles entendem que a capacitação contribuiu para o desenvolvimento e/ou fortalecimento das suas crenças de autoeficácia.

A autoeficácia se refere às crenças dos indivíduos sobre as suas capacidades de realizar ações necessárias ao alcance de uma tarefa específica. Optou-se por estudar os gestores, pelo entendimento da responsabilidade desses, diante do processo de implantação e desenvolvimento de qualquer política organizacional. A importância deste trabalho vai além da noção de competências, baseando-se na preocupação que as IFES, em especial a estudada, devem ter com as crenças dos indivíduos acerca das suas capacidades, por meio da exploração do construto autoeficácia. Partindo disso, um dos meios que podem ser usados para o seu desenvolvimento, aliada à política nacional de desenvolvimento de pessoal, são as ações de capacitação.

Este estudo percebeu a crença dos gestores acerca da mobilização das suas competências em ação. Essa crença se baseia nos *feedbacks* obtidos quanto ao atendimento das demandas inerentes às suas rotinas. Porém, não se pode garantir que todas as competências gerenciais desenvolvidas no decurso da sua atuação são mobilizadas quando necessário. Mesmo assim, a demonstração de fortes crenças de autoeficácia indica que essa mobilização ocorre na prática.

Observou-se que a capacitação promoveu o desenvolvimento de competências, em especial, técnicas e comportamentais, e isso fez com que os gestores ampliassem as suas visões de mundo e conseguissem visualizar alternativas para a resolução de problemas, além de fazer com se sentissem mais seguros e se relacionassem melhor com as pessoas. Do mesmo modo, os gestores apontaram que especialmente, as experiências vividas foram relevantes ao desenvolvimento dessas competências e às suas crenças de autoeficácia. As experiências de domínio, assim como são consideradas na literatura, foram a fonte de autoeficácia que provocou maior impacto na vida profissional desses gestores. Cabe ressaltar que a autoeficácia não está institucionalizada na capacitação dos servidores e tem sido propiciada de maneira indireta, principalmente, a partir da segurança oriunda da aprendizagem.

Em seu contexto de trabalho, os gestores se espelham em comportamentos bem sucedidos de outras pessoas, bem como entendem que seus comportamentos servem de modelos para outros servidores. Assim, este estudo revela que não se pode pensar em capacitação e autoeficácia hoje, considerando apenas o ambiente controlado de uma sala de aula, uma vez que as situações reais no contexto da ação são fontes ricas que proporcionam subsídio à adoção de modelos de atuação gerencial. Isso se refere à aprendizagem vicária, que ocorre pela capacidade de agir mediante modelos adotados que foram considerados de sucesso por seus observadores.

Do mesmo modo, a área de gestão de pessoas da Universidade, em consonância com a estratégia organizacional, precisa compartilhar com a alta gestão a necessidade de refletir sobre as formas de incentivar os gestores a encararem novos desafios. Esses atores precisam de metas e objetivos claros e alcançáveis, ao mesmo tempo em que sejam difíceis e desafiadores, implicando em esforço quanto à obtenção de sucesso, favorecendo as experiências de domínio e conseqüentemente, a elevação dos níveis de autoeficácia.

A visão da valorização do servidor precisa ser algo comum a todos e instituído na cultura organizacional. Os gestores precisam sentir a importância do seu papel para Universidade. Os gestores de qualquer escala hierárquica podem ter seus níveis de autoeficácia ampliados por meio do encorajamento de seus superiores, pares e subordinados, diante do reconhecimento das suas capacidades frente ao desempenho das suas atribuições. Essa é uma atitude que pode permear um valor a ser inserido na cultura organizacional, bem como, pode ser repassado por meio da capacitação gerencial. A crença do servidor público na sua capacidade de realizar, é algo de extrema importância para as IFES de modo geral, e não apenas para o processo de capacitação.

A pesquisa mostrou que os gestores da UFRN possuem um ritmo acelerado de atividades. Muitas vezes, eles abdicam da participação em eventos de capacitação, por causa da demanda de trabalho e da responsabilidade na função. Muitos gestores tiveram receio de demonstrar que apresentam estados fisiológicos negativos no trabalho. Todavia, sabe-se que essa rotina pode provocar estresse, fadiga, depressão, etc. Tanto a área de capacitação quanto a de qualidade de vida podem auxiliar na amenização desses estados. Essa amenização eleva a autoeficácia e incide positivamente no comportamento no trabalho.

Observou-se que a UFRN aproveita o potencial dos servidores do seu próprio quadro de pessoal para atuarem como instrutores na oferta de cursos. Esse é um ponto positivo a ser destacado porque implica atendimento a uma das diretrizes da PNDP, além do que, essa ação tem demonstrado bons resultados na percepção dos entrevistados. Muitas IFES terceirizam a capacitação, não aproveitando os conhecimentos e as habilidades dos seus servidores.

Os gestores indicaram a necessidade de implantação de um programa voltado à gestão, não apenas para atender a legislação, mas para preencher as lacunas observadas com relação às competências gerenciais e as institucionais. Para tanto, além da formulação de um programa específico, é preciso que a Universidade caminhe no sentido de implantar o seu sistema de gestão por competências. Além de ser um atendimento legal, esse sistema envolve várias áreas organizacionais, inclusive o desenvolvimento dos servidores, criando um elo que

entre as necessidades de competências de todas as esferas, justificando assim, o esforço de capacitação.

A legislação relativa à capacitação nas IFES, não vem sendo atendida em sua integralidade. Ofertar cursos não é o suficiente. Muitos aspectos não estão sendo desenvolvidos, a exemplo da gestão por competências (embora tenha havido algumas iniciativas), da avaliação permanente dos resultados da capacitação, da promoção da capacitação gerencial, da designação de gestores capacitados para ocupar cargos de gestão, entre outros.

Existe a necessidade de estabelecer critérios claros de avaliação dos resultados da capacitação. Isso não tem sido observado atualmente na UFRN. A visão geral que os entrevistados têm é de que o programa tem o objetivo principal de cumprir a legislação, com relação à disponibilização de cursos que fazem parte de um plano anual, a fim de proporcionar conhecimento e viabilizar incentivos financeiros aos seus servidores.

Se os servidores buscam a capacitação apenas por incentivos financeiros, isso não promoverá o desenvolvimento de competências e a elevação dos níveis de autoeficácia. Todavia, se não há cobrança quanto aos resultados da capacitação, há espaço para que os servidores se sintam a vontade para participarem do programa por objetivos pessoais mesmo que isso não agregue valor à instituição, distanciando o *gap* entre as competências pessoais e as institucionais.

A preocupação com os resultados da capacitação deve ser enfatizada pela Universidade. Recursos públicos são investidos nesses programas, visando à melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços prestados à sociedade. Assim, faz-se necessária a institucionalização de uma cultura organizacional capaz de promover as diretrizes preconizadas ao desenvolvimento do servidor. A base legal relacionada à carreira técnico-administrativa tem aspectos e conceitos inovadores à gestão. Ela propõe que o plano de desenvolvimento desses servidores deve garantir a *reflexão crítica* dos ocupantes da carreira acerca de seu desempenho em relação aos objetivos institucionais. Todavia, para que isso seja possível, a UFRN precisa alinhar a capacitação de forma efetiva ao plano de desenvolvimento institucional.

É preciso repensar a capacitação de modo a contemplar novas metodologias que proporcionem maior aproveitamento com relação à aprendizagem e sua difusão no contexto da ação profissional. A capacitação tal qual está delineada na UFRN, se baseia no método tradicional de ensino, e embora os gestores tenham percebido que ela tem resultado em mudança de comportamento e fortalecimento da autoeficácia, eles mesmos, demonstraram a

relevância das suas experiências para o desenvolvimento de competências e autoeficácia. Talvez isso demonstre que o resultado da aprendizagem vivencial tem implicado no aproveitamento das ações de aprendizagem.

Por outro lado, os gestores mostraram que a cultura organizacional, a ausência de meritocracia, o contexto social e a demanda de trabalho, podem implicar na redução das crenças de autoeficácia, impactando negativamente a mobilização das competências no contexto profissional. A seguir apresenta-se um quadro contendo um resumo dos principais significados apreendidos para cada dimensão abordada.

Quadro 12 – Resumo dos significados identificados para cada dimensão estudada.

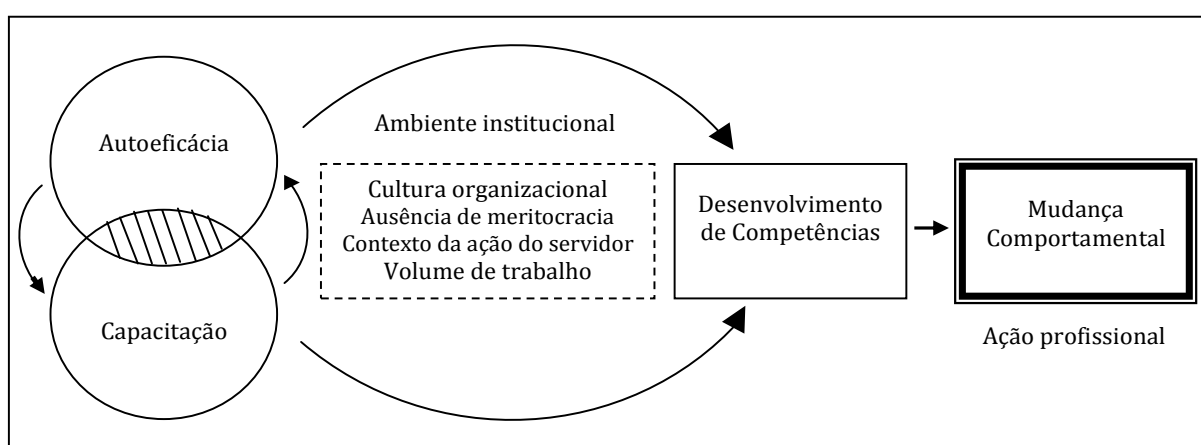
Dimensão	Significados
Autoeficácia e comportamento do servidor na ação profissional	Os gestores possuem um nível de autoeficácia elevado. Eles entendem que as experiências vividas promovem a segurança na função. Ressalta-se que a cultura organizacional, a ausência da meritocracia, o contexto da ação do servidor e o volume de trabalho, impactam positiva ou negativamente nas experiências de domínio. Os gestores se espelham em comportamentos considerados de sucesso e entendem que servem de modelo para outros servidores, se referindo à persuasão social no contexto profissional. Existe a percepção de que as competências adquiridas são mobilizadas em ação.
Capacitação e desenvolvimento de competências	Observou-se que a demanda de atividades dos gestores impede, muitas vezes, a sua participação em ações de capacitação. A progressão é um dos motivos mais apontados a participação, bem como a aquisição de conhecimento. Os gestores participaram de cursos técnicos e/ou relacionais e puderam desenvolver competências nessas áreas, sendo necessária a oferta de cursos voltados a gestão. Há o entendimento de que muitas competências comportamentais já haviam sido desenvolvidas antes da capacitação, não sofrendo influência por ela.
Capacitação e desenvolvimento de autoeficácia	A legislação ainda não é atendida com relação à formação de gestores e à designação para as funções gerenciais de pessoas preparadas para o seu desempenho. Ressalta-se a competência dos instrutores dos cursos. A capacitação atual tem contribuído de certa maneira para a autoeficácia, por meio da promoção das trocas de experiências e da persuasão social, embora tenha que se compartilhar a importância da autoeficácia entre os instrutores e formular estratégias de capacitação que viabilizem isso. Os estados fisiológicos têm sido pouco trabalhados. As experiências vividas e o contexto foram ressaltados como impulsionadores da autoeficácia implicando a necessidade de novas formas de aprendizagem, a exemplo da aprendizagem em ação.

Fonte: elaboração própria, (2011).

Os resultados corroboraram com a existência de uma relação de reciprocidade entre autoeficácia e capacitação. A autoeficácia tanto auxilia no aproveitamento das ações de capacitação quanto pode ser desenvolvida e/ou maximizada por meio dessas. Assim, surge a importância de promover mecanismos capazes de gerar crenças de eficácia sob novos

contextos ou domínios já experienciados (MARTÍNEZ; SALANOVA, 2006). Os gestores que tiveram bons resultados com a aplicação do questionário de autoeficácia geral percebida, coincidentemente, indicaram ter tido bom aproveitamento com as ações cursadas. Do mesmo modo, eles também entenderam que esse aproveitamento contribuiu para elevação dos seus níveis de autoeficácia, ao passo em que resultou em aprendizagem e desenvolvimento de competências, que foram observadas pela mudança comportamental no contexto da ação profissional. Esse pensamento pode ser observado na figura 10.

Figura 10. Implicações relacionadas à autoeficácia e a capacitação.



Fonte: elaboração própria, (2011).

Essa figura ilustra que a autoeficácia tanto promove o melhor aproveitamento da capacitação quanto pode ser desenvolvida por ela. Todavia, devem ser observados os fatores limitantes existentes no ambiente institucional que podem influenciar os resultados dessas ações (cultura organizacional, ausência da meritocracia, contexto da ação do servidor, volume de trabalho). Esses mesmos fatores podem contribuir para os bons resultados da capacitação, desde que sejam instituídos pela universidade, processos de avaliação e de reconhecimento do saber adquirido a partir da capacitação. Essa interação entre capacitação e autoeficácia pode resultar em desenvolvimento de competências e mudança no comportamento dos gestores em sua ação profissional, o que pode fortalecer as suas crenças de autoeficácia.

Cabe lembrar, que quando se refere ao desenvolvimento de competências e mudança comportamental, não se trata diretamente de competências gerenciais. Esta pesquisa apreendeu em seus resultados, que a capacitação realizada pelos sujeitos contribuiu especialmente para o desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais.

Os fatores limitantes que podem interferir nos processos de capacitação e no aproveitamento das fontes de autoeficácia presentes no ambiente institucional implicam

negativamente nos níveis de autoeficácia dos gestores das IFES e na mobilização das competências em ação. Não obstante, esses apontamentos propiciam a oportunidade de melhorias com relação ao planejamento da capacitação pelas unidades de recursos humanos das IFES, pela abordagem das fontes de autoeficácia em conformidade com as diretrizes da PNDP.

Uma das limitações encontradas neste estudo, diz respeito ao fato de alguns entrevistados terem sido muito pontuais em suas respostas. Por mais que se tenha tentado buscar maior aprofundamento, alguns entrevistados tinham um perfil muito objetivo, e concederam respostas muito curtas. Outra limitação encontrada se refere a apresentação dos estados fisiológicos no contexto do trabalho. Percebeu-se que alguns gestores tiveram receio de expressar esses estados, por associá-los a um perfil frágil, ou seja, a características indesejáveis à gestão. Ressalta-se que este trabalho envolve a percepção das pessoas em relação às implicações da capacitação e suas crenças de autoeficácia no contexto da sua ação profissional, estando implícita a subjetividade nas respostas.

Espera-se que esta pesquisa contribua para o planejamento de estratégias de capacitação que abranjam a autoeficácia aliada ao desenvolvimento de competências gerenciais. Acredita-se que isso possibilita o maior alcance de resultados com a PNDP. As contribuições desse trabalho se referem a um novo olhar direcionado à importância da capacitação para autoeficácia e as competências.

Por conseguinte, deve haver uma reflexão sobre a implantação de novas metodologias de capacitação que abordem o desenvolvimento das crenças de autoeficácia e de competências gerenciais no contexto da ação profissional. Sobre isso, a aprendizagem em ação pode ser uma estratégia a ser pensada, já que estimula o trabalho em equipe em tempo real, a troca de experiências, a autonomia e a reflexão, de forma a promover o desenvolvimento da formação das pessoas.

Considerando que a autoeficácia é um construto pouco estudado no Brasil, em especial, no contexto da IFES, sugere-se que outros estudos abarquem essa ideia, de estudar a capacitação dos gestores, as suas competências e crenças de autoeficácia. Recomenda-se que outras pesquisas abordem questões não contempladas nesta dissertação, como:

- Verificar o nível de autoeficácia da capacitação oferecida pelas IFES na percepção dos gestores de Recursos Humanos;
- Desenvolver uma escala de avaliação das implicações da capacitação nas crenças de autoeficácia;

- Fazer um estudo comparativo com outras IFES sobre a capacitação e sua contribuição para o desenvolvimento de autoeficácia de gestores;
- Identificar outras formas de motivação à capacitação, além dos incentivos financeiros, fixados na legislação vigente na carreira dos técnico-administrativos;
- Analisar a influência da cultura nos níveis de autoeficácia dos gestores de IFES;
- Avaliar as relações entre os estilos de liderança encontrados nas IFES e seus níveis de autoeficácia;
- Identificar a percepção dos gestores da UFRN sobre a mobilização das competências gerenciais em ação;
- Realizar uma análise comparativa do nível de autoeficácia apresentado antes e após a participação dos gestores técnico-administrativos em curso de capacitação voltado à gestão.

As IFES constituem um ambiente dinâmico e complexo, o qual requer mais estudos que proponham alternativas viáveis de suplantar as implicações que entravam a sua modernização e a implantação de estratégias que promovam o desenvolvimento dos seus servidores.

Percebeu-se, de um modo geral, que os gestores pesquisados possuem crenças elevadas de autoeficácia. Isso pode ter sido apresentado em consequência das suas experiências de domínio vivenciadas na ação profissional, da observação vicária e da capacitação. As ações de capacitação podem desenvolver as crenças de autoeficácia, tanto quanto seus resultados podem ser sofrer influência dessas crenças. Todavia, o programa de capacitação da UFRN não possui uma metodologia que proporcione, diretamente, a elevação do nível de autoeficácia dos seus servidores, sendo necessária uma reflexão sobre a importância dessa abordagem, pelo entendimento de que essas crenças promovem a mobilização das competências no contexto profissional.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, G. S.; BORGES-ANDRADE, J. E. Aprendizagem humana em organizações de trabalho. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A. V. B. (Org.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, p. 237-275, 2004.
- ABBAD, G. S.; FREITAS, I. A.; PILATI, R. In: BORGES-ANDRADE, J.; ABBAD, G.; MOURAO, L. **Treinamento & Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho**: fundamentos para gestão de pessoas. Porto Alegre: Bookman, p. 231-253, 2006.
- AMARAL, H. K. Desenvolvimento de competências de servidores na administração pública brasileira. **Revista do Serviço Público**. Brasília: ENAP, p. 465-478, out./dez., 2006.
- ANTONELLO, C. S. Aprendizagem na ação revisitada e sua relação com a noção de competência. **Comportamento Organizacional e Gestão**, v. 12, n. 2, p. 199-220, 2006.
- AZZI, R. G.; POLYDORO, S. Autoeficácia proposta por Albert Bandura. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (Org.). **Autoeficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, p. 9-23, 2006.
- AZZI, R. G.; POLYDORO, S.; BZUNECK, J. A. Considerações sobre a auto-eficácia docente. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (Org.). **Autoeficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, p. 149-159, 2006.
- BACON, K. Além da capacitação: desenvolvimento de líderes para o setor público. **Revista do Serviço Público**. Ano 50, n. 4, out./dez., 1999.
- BANDURA, A.; ADAMS, N. E. Microanalysis of action and fear arousal as a function of differential levels of perceived self-efficacy. **Journal of Personality and Social Psychology**. v. 43, p. 5-21, 1982.
- BANDURA, A. A evolução da teoria social cognitiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (Org.). **Teoria Social Cognitiva: Conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, p. 15-41, 2008a.
- _____. O sistema do *self* no determinismo recíproco. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (Org.). **Teoria Social Cognitiva: Conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, p. 43-67, 2008b.
- _____. Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. **Annu. Rev. Psychol.** v. 52, p. 1-26, 2001. Disponível em:
<<http://exordio.qfb.umich.mx/archivos%20PDF%20de%20trabajo%20UMSNH/Aphilosofia/2007/BanduraARP2001r.pdf>>. Acesso em: 15 de junho de 2011.
- _____. Exercise of human agency through collective efficacy. **Current Directions in Psychological Science**, v. 9, n. 3, p. 75-78, 2000. Disponível em:
<<http://exordio.qfb.umich.mx/archivos%20PDF%20de%20trabajo%20UMSNH/Aphilosofia/2007/NEUROPSICOLOGIA/BanExercise.pdf>>. Acesso em: 15 de junho de 2011.

_____. A social cognitive theory of personality. In PERVIN, L.; JOHN, O. (Ed.), **Handbook of personality**. 2. ed. – New York: Guilford Publications. p. 154-196, 1999. (Reprinted in D. Cervone & Y. Shoda [Eds.], *The coherence of personality*. New York: Guilford Press).

_____. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In: Bandura, A. (Ed.). **Self-efficacy in changing societies** (p. 1-45). Cambridge University Press, 1995. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=JbJnOAoLMNEC&oi=fnd&pg=PA1&dq=Exercise+of+personal+and+collective+efficacy++in+changing+societies.&ots=mU466uKNg1&sig=A0UbAkB2RueyCklBbx_j8KDccAo#v=onepage&q=Exercise%20of%20personal%20and%20collective%20efficacy%20in%20changing%20societies.&f=false>. Acesso em 25 de junho de 2011.

_____. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational Psychologist**. v. 28, n. 2, p. 117-148, 1993.

_____. Human Agency in Social Cognitive Theory. **American Psychologist**, v. 44, n. 9, p. 1175-1358, 1989a.

_____. **Social cognitive theory**. Greenwich, CT: JAI Press, p. 1-84, 1989b. Disponível em: <<http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura1989ACD.pdf>> Acesso em: 15 de fevereiro de 2011.

_____. Organisational Applications of Social Cognitive Theory. **Australian Journal of Management**, v. 13, n. 2. December, 1988.

_____. **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc., 1986.

_____. Self-efficacy mechanism in human agency. **American Psychologist**. v. 37, n. 2, 1982.

_____. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v. 84, n. 2, p.191-215, 1977a. Disponível em: <<http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura1977PR.pdf>>. Acesso em: 15 de junho de 2011.

_____. **Social Learning Theory**. New Jersey: Prentice Hall, 1977b.

_____. Behavior theory and the models of man. **American Psychologist**, v. 29, p. 859-869, 1974. Disponível em: <<http://des.emory.edu/mfp/Bandura1974AP.pdf>>. Acesso em: 15 de junho de 2011.

BAPTISTA, M. N.; ALVES, G. A. S.; SANTOS, T. M. M. Suporte familiar, auto-eficácia e locus de controle: evidências de validade entre os construtos. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2008, v. 28, n. 2, p. 260-271.

BARREIRA, D. D.; NAKAMURA, A. P. Resiliência e a auto-eficácia percebida: articulação entre conceitos. **Aletheia**, n. 23, jan./jun., p. 75-80, 2006.

BARROS, M. A. **Autoeficácia, características sociodemográficas e capacitação profissional**: um estudo com servidores de uma Universidade Federal. 2010. 84 folhas. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

BARONI, M.; OLIVEIRA, J. M. Desenvolvimento profissional e mobilização de competências no setor público. XI Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Ciudad de Guatemala, Argentina, 2006. **Anais...** Ciudad de Guatemala: CLAD, 2002.

BASTOS, A. V. B. Trabalho e qualificação: questões conceituais e desafios postos pelo cenário de reestruturação produtiva. In: BORGES-ANDRADE, J. E., ABBAD, G.; MOURÃO, L. (Orgs.). **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho**: Fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BERGUE, S. T. **Gestão de pessoas em organizações públicas**. 3. ed., Caxias do Sul: EducS, 2010.

BITENCOURT, C. C. A gestão por competências como alternativa de formação e desenvolvimento nas organizações: uma reflexão crítica baseada na percepção de um grupo de gestores. In: RUAS, R.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. **Os novos horizontes da gestão**: aprendizagem organizacional e competências. Porto Alegre: Bookman, p. 34-54, 2005.

_____. **A gestão de competências gerenciais** – a contribuição da aprendizagem organizacional. 2001. 320 folhas. Tese (Programa de Pós-Graduação em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 3. ed., Petrópolis: Vozes, 1999.

BRANDÃO, H. P. Aprendizagem e competências nas organizações: uma revisão crítica de pesquisas empíricas. **Revista Gestão.Org**, v. 6, n. 3, p. 321-342, 2008.

BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo construto? Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, Foz do Iguaçu, 1999. **Anais...** Foz do Iguaçu, 1999.

BRASIL. Boletim Estatístico de Pessoal. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **MPOG**: Brasília, v. 16, n. 177, Janeiro, 2011.

_____. **Decreto nº 5.824, de 29 de junho de 2006**. Estabelece os procedimentos para a concessão do Incentivo à Qualificação e para a efetivação do enquadramento por nível de capacitação dos servidores integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei no 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Brasília, DF, 30 jun. 2006. 2006c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5825.htm>. Acesso em: 28 de outubro de 2010.

_____. **Decreto nº 5.825, de 29 de junho de 2006.** Estabelece as diretrizes para elaboração do Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, instituído pela Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Brasília, DF, 30 jun. 2006. 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5825.htm>. Acesso em: 28 de outubro de 2010.

_____. **Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006.** Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF, 24 fev. 2006. 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm>. Acesso em: 28 de outubro de 2010.

_____. **Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF, 13 jan. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm>. Acesso em: 28 de outubro de 2010.

_____. A Nova política de recursos humanos / Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado: Brasília: **MARE**, 1997. 52 p. (Cadernos MARE da reforma do estado; c. 11).

_____. Câmara da Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado.** Brasília, DF, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/view.asp?cod=121>>. Acesso em 15 de janeiro de 2011.

BRESSER PEREIRA, L. C. Da Administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, ENAP, v. 120, n. 1, jan./abr., 1996.

BURRELL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organisational analysis.** London: Heinemann Education Books, 1979.

BZUNECK, J. A. As crenças de autoeficácia dos professores. In: SISTO, F.; OLIVEIRA, G. C; FINI, L. D. **Leituras de psicologia para formação de professores.** Petrópolis: Vozes, 2000, p. 115-134. Disponível em: <<http://www.des.emory.edu/mfp/Bzuneck1.pdf>>. Acesso em 15 de junho de 2011.

CARRIERI, A. P., ET AL. Contribuições da análise do discurso para os estudos organizacionais. **Revista Economia & Gestão**, v. 6, n. 12. 2006.

CARVALHO, A. I., et al. Escolas de governo e gestão por competências: mesa-redonda de pesquisa-ação. Brasília: **ENAP**, 2009.

CAVALCANTE, K. O.; OLIVEIRA, M. M. Capacitação, para que te quero? Um Estudo sobre a Carreira dos Servidores Técnico-administrativos e sua Contribuição para o Desenvolvimento de Competências Gerenciais. In: XXXV Encontro da ANPAD, 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2011.

CHEN, G.; GULLY, S. M.; EDEN, D. General self-efficacy and self-esteem: toward theoretical and empirical distinction between correlated self-evaluations. **Journal of Organizational Behavior**. v. 25, p. 375-395, 2001.

CHEETHAM, G.; CHIVERS, G. Professions, competence and informal learning. Edward Elgar: Cheltenham. 2005. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=xwyqLR-mG4cC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Professions,+competence+and+informal+learning&ots=XDAQiEI2dh&sig=zlHi6C28r9-Og5CVW8RrxVtXGJ0#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em 20 de maio de 2011.

COSTA, E. R.; BORUCHOVITCH, E. A auto-eficácia e a motivação para aprender: considerações para o desempenho escolar dos alunos. **Autoeficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, p. 87-109, 2006.

COSTA, K. C. O.; SALM, J. F. A Percepção do Professor Estadual como Funcionário Público: Cumpridor de Regras, Empreendedor ou Servidor Público? XXX Encontro da ANPAD, 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2006.

DAUDELIN, M. W. Learning from experience through reflection. **Organizational Dynamics**, v. 24, n.3, p. 36-49, Winter 1996.

DAVEL, E. MELO, M. C. O. L. Singularidades e transformações no trabalho dos gerentes. In: DAVEL, E. MELO, M. C. O. L. (Org.) **Gerência em ação: singularidades e dilemas do trabalho gerencial**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

DENHARDT, R. B.; DENHARDT, J. V. The new public service: Serving rather than steering. **Public Administration Review**. v. 60, n. 6, nov./dec., 2000.

EISENHARDT, K. M. Building Theories from Case Study Research. **Academy of Management Review**, v. 14, n. 4, p. 532-550, 1989.

FARIAS, P. C. L.; GAETANI, F. A política de recursos humanos e a profissionalização da administração pública no Brasil do século XXI : um balanço provisório. VII Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Lisboa, Portugal, 2002. **Anais...** Lisboa: CLAD, 2002.

FERREIRA, C. M. M. Crise e reforma do Estado: uma questão de cidadania e valorização do servidor. **Revista do Serviço Público**, v. 120, n. 3, set./dez., 1996.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **RAC**, Edição especial, p. 183-196, 2001.

FONTANELLA, B. J. B.; RICAS, J.; TURATO, E. R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 17-27, jan., 2008.

FOX, S. From management education and development to the study of management learning. In: BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. **Management learning: integrating perspectives in theory and practice**. London: Sage Publications, 1997.

FREITAS, A. M. R., et al. Contribuição à compreensão da política de desenvolvimento de pessoas no âmbito das instituições federais de ensino: um ensaio teórico. X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria em América del Sur. Mar del Plata, Argentina, 2010. **Anais...** Mar del Plata, 2010.

GAETANI, F. Capacitação de recursos humanos no serviço público: problemas e impasses. Brasília: **ENAP**, 1998.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W. & GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GILL, R. Análise de discurso. In: BAUER, M. W. & GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE**, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun., 1995.

GRILLO, A. N. Política de recursos humanos nas universidades federais brasileiras. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 1990. **Anais de Recursos Humanos...** Belo Horizonte: Enanpad, 1990. v. 9, p. 91-105.

GUIMARÃES, J. C. Fenômenos Acadêmicos: gestão ou liderança promove maior eficiência em IFES? Um ensaio sob a perspectiva da Inteligência Empreendedora (IE). In: III Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho. **Anais...** João Pessoa: EnGPR, 2011.

GUIMARÃES, T. A., et al. Forecasting core competencies in an R&D environment. **R&D Management Review**, Manchester, v. 31. n. 3, p. 249-255, 2001.

HAMEL, G.; PRAHALAD C. X. The core competence of the corporation. **Harvard Business Review**, v. 68, n. 3, p. 79-93, 1990.

HONDEGHEM, A. HORTON, S.; SCHEEPERS, S. Modelos de gestão por competências na Europa. **Revista do Serviço Público**. Brasília, v. 57, n. 2, p. 241-258, abr./jun. 2006.

ILLERIS, K. What Do We Actually Mean by Experiential Learning? **Human Resource Development Review**, v. 6, n. 1, p. 84-95, Mar, 2007.

JAINA, J.; TYSON, S. Psychological similarity in work-based relationships and the development of self-efficacy beliefs. **Human Relations**. New York, v. 57, n. 3, p. 22, mar., 2004.

KOLB, D. A. A gestão e o processo de aprendizagem. In: STARKEY, K. **Como as organizações aprendem**. São Paulo: Futura, 1997.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. De la compétence – essai sur un attracteur étrange. In: **Les éditions d'organisations**. Paris: Quatrième Tirage, 1995.

LONGO, F. El desarrollo de competencias directivas en los sistemas públicos: una prioridad del fortalecimiento institucional. **VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública**, Lisboa, Portugal, 8-11 oct. 2002. Disponível em: <<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/clad/clad0043905.pdf>>. Acesso em 10 de julho de 2010.

MACAULAY, M.; LAWTON, A. From virtue to competence: changing the principles of public service. **Public Administration Review**, v. 66, n. 5, p. 702-710, sep./oct., 2006.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2000.

MARCONI, N. Políticas integradas de recursos humanos para o setor público. **Biblioteca Virtual TOP sobre Gestão Pública**, 2005. Disponível em: <http://2009.campinas.sp.gov.br/rh/uploads/egds_material/txt_apoio_marconi_rh.pdf>. Acesso em; 15 de fevereiro de 2011.

MARTÍNEZ, I.; SALANOVA, M. Autoeficácia en el trabajo: el poder de creer que tú puedes. **Estudios Financieros**, v. 279, p. 175-202, 2006. Disponível em: <<http://www.wont.uji.es/wont/downloads/articulos/nacionales/2006MARTINEZ06AN.pdf>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2011.

MENESES, P. P. M.; ABBAD, G. S. Locus de controle: validação de uma escala em situação de treinamento. **Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 3, p. 441-450, 2004.

_____. Construção e Validação de um Instrumento para Avaliar Auto-Eficácia em Situações de Treinamento, Desenvolvimento e Educação de Pessoas. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, v. 23, n. 1, p. 121-130, 2010.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research: A guide to design and implementation**. San Francisco: John Wiley and Sons, 2009.

MINTZBERG, H. **Managing: desvendando o dia a dia da gestão**. São Paulo: Bookman, 2010.

_____. **MBA? Não, obrigado: uma visão crítica sobre a gestão e o desenvolvimento de Gerentes**. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MORGAN, G. Paradigms, Metaphors and Puzzle Solving in Organization Theory. **Administrative Science Quartely**, v.25, 1980.

MOSQUERA, J. J. M., et al. Universidade: auto-imagem, auto-estima e auto-realização. **UNirevista**, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Mosquera_et_al.pdf>. Acesso em: 12 de junho de 2011.

NAVARRO, L. **La autoeficacia en el contexto académico**, 2003. Disponível em: <<<http://www.des.emory.edu/mfp/prieto.PDF>>>. Acesso em: 15 de junho de 2011.

NIEDENTHAL, P.; BEIKE, D. Interrelated and isolated self-concepts. **Personality and Social Psychology Review**, v. 1, n. 2, p. 106-128, 1997. Disponível em: <http://lapsco.univ-bpclermont.fr/persos/niedenthal/fichiers_pdf/niedenthal_beike_1997_inter.pdf>. Acesso em: 13 de junho de 2011.

OLIVEIRA, M. M. **A difusão do sistema de gestão por competências em instituições federais de ensino superior na região nordeste do Brasil**. 2011. 151 folhas. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Administração) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011.

OLIVEIRA, M. M.; SILVA, A. B.; CAVALCANTE, K. O. O Sistema de Gestão de Pessoas por Competências na Universidade Federal de Goiás: “Sonho de uma Realidade” ou “Realidade de um Sonho”? In: XXXV Encontro da ANPAD, 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2011.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PACHECO, R. S. Política de recursos humanos para a reforma gerencial: realizações do período 1995-2002. **Revista do Serviço Público**, n. 4, out./dez., 2002.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: Uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (Org.). **Teoria Social Cognitiva: Conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, p. 97-114, 2008.

PANTOJA, M. J., et al. Valores, suporte psicossocial e impacto do treinamento no trabalho. **Estudos de Psicologia**, v. 10, n. 2, p. 255-265, 2005.

PARRY, S. B. The quest for competencies. **Training and development**. p. 48-54, July, 1996.

PEREIRA, A. L. C.; SILVA, A. B. As competências gerenciais nas Instituições Federais de Educação Superior. In: Encontro de Administração Pública e Governança, 2010, Vitória. **Anais...** Vitória: EnAPG, 2010.

PILATI, R.; VASCONCELOS, L. C.; BORGES-ANDRADE, J. E. Construção e Validação de uma Taxonomia de Eventos de TD&E. **RAC**, Curitiba, v. 15, n. 2, art. 8, p. 304-319, mar./abr., 2011.

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

PIRES, J. C. S.; MACÊDO, K. B. Cultura organizacional em organizações públicas no Brasil. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 81-105, jan./fev., 2006.

POLYDORO, S.; AZZI, R. G. Auto-regulação: aspectos introdutórios. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (Org.). **Teoria Social Cognitiva: Conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, p. 149-164, 2008.

QUINN, R. E., et al. **Competências gerenciais: princípios e aplicações**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

RETOUR, D.; KROHMER, C. A competência coletiva: uma relação-chave na gestão das competências. In: RETOUR, D., et al. **Competências coletivas: no limiar da estratégia**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

RUAS, R.; BECKER, G. V. Desenvolvendo competências em programas de formação gerencial: ficção e realidade. In: I Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho, 2007, Natal. **Anais...** Natal: EnGPR, 2007.

RUAS, R. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, R.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, p. 34-54, 2005.

_____. Desenvolvimento de Competências Gerenciais e a Contribuição da Aprendizagem Organizacional. In: FLEURY, M. T. L.; OLIVEIRA JR., M. M. (Org.). **Gestão Estratégica do Conhecimento**. São Paulo: Atlas, p. 242-269, 2001.

RUTTER, M. Psychosocial resilience and protective mechanisms. **American Journal of Orthopsychiatry**, v. 57, n. 3, p. 316-331, 1987. Disponível em: <ftp://124.42.15.59/ck/2011-02/165/044/419/600/Psychosocial%20resilience%20and%20protective%20mechanisms.pdf>. Acesso em 01 de julho de 2011.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodología de la investigación**. México: McGraw-Hill, 1998.

SALAS, E.; CANNON-BOWERS, J. The science of training: a decade of progress. **Annual Review of Psychology**, v. 52, p. 471-499, 2001. Disponível em: <http://www-user.uni-bremen.de/~henning/Lehre/metaanalysen/Sala_science_of_Training_ann_review.pdf>. Acesso em: 15 de junho de 2011.

SCHOLZ, U., et al. Is General Self-Efficacy a Universal Construct? **European Journal of Psychological Assessment**. v. 18, n. 3; p. 242-251, 2002.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHWARZER, R. **General Perceived Self-Efficacy Scale – GSE**. Disponível em: <http://userpage.fu-berlin.de/~health/auto.htm>. Acesso em: 28 de julho de 2011.

SHINYASHIKI, R. T. **A influência da auto-eficácia dos gestores na administração de crises**. 2006. 177 folhas. Tese (Programa de Pós-Graduação em Administração) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, A. B. **Como os Gerentes Aprendem?** São Paulo: Saraiva, 2009.

_____. **A vivência de conflitos entre a prática gerencial e as relações em família**. 2005. 221 folhas. Tese (Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

_____. O contexto social da aprendizagem de gerentes. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 9, n. 6, p. 26-52, set./out., 2008.

SILVEIRA, D. C., et al. Modelo de Competências Gerenciais e sua Aplicação para Função de Gestor Ambiental em uma Organização do Setor Público. Encontro de Administração Pública e Governança. São Paulo. **Anais...** São Paulo: EnAPG, 2006.

STAJKOVIC, A. D.; LUTHANS, F. Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. **Psychological Bulletin**. v. 124, p. 240-261, 1998.

STAKE, R. E. **The art of case study research**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1995.

TAMAYO, N.; ABBAD, G. S. Autoconceito Profissional e Suporte à Transferência e Impacto do Treinamento no Trabalho. **RAC**, v. 10, n. 3, jul./set., 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UFRN, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Relatório técnico do mapeamento das competências e diretrizes para implantação de um sistema de gestão por competências**. Pró-Reitoria de Recursos Humanos – PRORH: Natal, 2008.

VARGAS, M. R.; ABBAD, G. S. Bases conceituais em treinamento, desenvolvimento e educação – TD&E. In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G.; MOURÃO, L. **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações de Trabalho**: fundamentos para a gestão de pessoas. São Paulo: Artmed, 2006.

VASCONCELOS, F. Relevância e rigor na academia. Editorial. **RAE**. v. 49, n. 1, p. 5, 2009.

WOOD, R.; BANDURA, A. Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanism and complex decision making. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 56, p. 407-415, 1989. Disponível em: <<http://des.emory.edu/mfp/Bandura1989JPSP.pdf>>. Acesso em: 15 de junho de 2011.

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

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

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

ZIMMERMAN, B.; BANDURA, A.; MARTINEZ-PONS, M. Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal-setting. **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 3, p. 663-676, 1992. Disponível em: <<http://des.emory.edu/mfp/Bandura1992AERJ.pdf>>. Acesso em: 15 de junho de 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO AUXILIAR DA PESQUISA

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – UFRN

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -
ENTREVISTADOS

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO AUXILIAR DA PESQUISA

Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA

Mestranda: Keliane de Oliveira Cavalcante
Orientador: Anielson Barbosa da Silva, Dr.

Questionário nº _____

A Escala de Autoeficácia Geral Percebida

Esse questionário é um recurso auxiliar a coleta de dados úteis ao objetivo específico de “*perceber o nível de autoeficácia dos gestores técnico-administrativos da UFRN e suas implicações no comportamento do servidor no ambiente da ação profissional*”. Com base nisso, orientamos que suas respostas devem ser associadas ao seu comportamento no contexto da ação profissional, no caso, no exercício da sua função gerencial, na UFRN.

1 - De modo nenhum é verdade	2 - Dificilmente é verdade	3 - Moderadamente verdade	4 - Exatamente verdade
------------------------------	----------------------------	---------------------------	------------------------

Parâmetro para as respostas.

Nº	Questão	Nível			
		1	2	3	4
1	No trabalho, eu sempre consigo resolver os problemas difíceis, se eu tentar bastante.	1	2	3	4
2	No trabalho, mesmo diante de oposições, eu posso encontrar os meios e as formas de alcançar o que eu quero.	1	2	3	4
3	É fácil para mim, persistir e atingir os meus objetivos, no trabalho.	1	2	3	4
4	Estou confiante que posso lidar, eficientemente, com acontecimentos inesperados, no trabalho.	1	2	3	4
5	No trabalho, graças às minhas habilidades, eu sei como lidar com situações imprevistas.	1	2	3	4
6	Eu posso resolver a maioria de problemas que surgem no trabalho, se eu investir o esforço necessário.	1	2	3	4
7	No trabalho, sinto que posso manter-me calmo ao enfrentar dificuldades, porque eu posso confiar nas minhas capacidades para enfrentar as situações.	1	2	3	4
8	Quando eu enfrento uma situação difícil no trabalho, geralmente eu consigo encontrar diversas soluções.	1	2	3	4
9	Se eu estiver com problemas no trabalho, geralmente consigo lidar com isso.	1	2	3	4
10	Quando tenho um problema no trabalho, geralmente ocorrem-me várias formas para resolvê-lo.	1	2	3	4

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Público-Alvo: Gestores técnico-administrativos do ambiente organizacional administrativo

Entrevista nº _____

PERFIL SÓCIO-PROFISSIONAL

Idade:	Formação:
Estado Civil: () Solteiro () Casado () Separado/Divorciado () Viúvo	
Gênero: () Masculino () Feminino	
Unidade Organizacional:	
Nível de classificação:	Nível de capacitação atual:
Cargo:	Tempo de serviço no cargo:
Função:	Tempo de serviço na função:

Dimensão: Capacitação e desenvolvimento de competências		
Categorias	Autores	Questões
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Motivação para capacitação ▪ Resultado da capacitação ▪ Capacitação e mudança comportamental ▪ Adequação do programa as necessidades gerenciais 	<p>Bandura (1989a); Daudelin (1996); Bacon (1999); Zarifian (2001); Bitencourt (2001); Le Boterf (2003); Abbad; Borges-Andrade, (2004); Cheetham; Chivers (2005); Pires et al. (2005); Brasil (2005); Vargas; Abbad, (2006); Brandão; Bahry (2005); Brasil (2006a); Martínez; Salanova, (2006); Barreira; Nakamura, (2006); Baroni; Oliveira, (2006); Ruas; Becker (2007); UFRN (2008); Brandão (2008); Silva (2005; 2008; 2009); Brandão (2008); Carvalho et al. (2009); Mintzberg (2006; 2010); UFRN (2010); Pereira; Silva (2010); Cavalcante; Oliveira (2011); Guimarães (2011), Oliveira, (2011).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Você se sente motivado a participar de ações inseridas no programa de capacitação? Justifique. 2. Qual motivo o levou a participar dessas ações? 3. Você participou de ações oferecidas pelo plano de capacitação dos servidores técnico-administrativos? Se sim, quais? 4. Você alcançou os resultados esperados com ações nas quais participou? 5. Que competências você acredita ter adquirido ou desenvolvido após a participação nessas ações? 6. As ações de capacitação provocaram uma melhoria de seu desempenho no trabalho? De que modo? 7. O que mudou em seu comportamento após participar de ações de capacitação? 8. A partir da definição de trabalho em equipe, você compreende que a capacitação da UFRN auxiliou no desenvolvimento dessa competência? 9. O seu comportamento na atuação gerencial, com relação à competência “trabalho em equipe”, mudou após a participação de eventos de capacitação ofertados pela UFRN? 10. Você acredita que a sua visão sistêmica foi desenvolvida e/ou potencializada depois da sua participação em eventos do programa de capacitação da UFRN? De que modo você percebe isso no trabalho? 12. Você acha que houve o desenvolvimento da competência ‘foco no resultado’ após a sua participação em eventos do programa de capacitação? Com relação ao seu comportamento, você se sente mais direcionado aos resultados? 12. Os eventos de capacitação frequentados por você, contribuíram para ampliar a sua iniciativa?

		<p>Como você percebe seu comportamento atual com relação a sua capacidade de iniciativa no trabalho?</p> <p>13. Você compreende que a capacitação da UFRN influenciou o seu comportamento ético? O que mudou no seu comportamento após isso?</p> <p>14. Sobre autodesenvolvimento, Você entende que a participação nesses eventos contribuiu para que você buscasse novos aprendizados, novas linhas de desenvolvimento para sua vida profissional? De que forma?</p> <p>15. Então você compreende que as ações das quais você participou, integrantes do plano de capacitação, resultam em aprendizagem gerencial?</p> <p>16. Você entende que o programa contempla as necessidades requeridas ao seu desenvolvimento como gestor público?</p>
Dimensão: Autoeficácia e comportamento do servidor na ação profissional		
Categorias	Autores	Questões
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nível de autoeficácia geral percebida ▪ Exercício da função gerencial e as experiências de domínio ▪ Observação vicariante ▪ A influência da persuasão verbal ▪ Apresentação de estados fisiológicos ▪ Competências gerenciais na prática 	<p>Bandura; Adams (1982); Bandura (1977; 1986; 1988; 1989a; 1993; 2001); Le Boterf (1995; 2003); Stajkovic; Luthans (1998); Bzuneck (2000); Chen; Gully; Eden (2001); Zarifian (2001); Scholz et al. (2002); Navarro (2003); Jaina; Tyson, (2004); Costa; Boruchovitch (2006); Martínez; Salanova (2006); Mintzberg (2006); Antonello (2006); Pires; Macêdo (2006); Shinyashiki (2006); Azzi; Polydoro, (2006); Pajares; Olaz, (2008); Polydoro; Azzi (2008); Schwarzer (2009); . Cavalcante; Oliveira, (2011).</p>	<p>17. Como é o seu comportamento no trabalho? Você se sente seguro no exercício da função gerencial?</p> <p>18. Então, você acredita que sabe lidar com as situações difíceis decorrentes do exercício da sua função? Como você age diante disso?</p> <p>19. Você se considera um gestor persistente quanto aos seus objetivos no trabalho</p> <p>20. Você consegue apontar diversas soluções aos problemas que surgem no trabalho?</p> <p>21. Você costuma se espelhar em comportamentos de outros colegas de trabalho para obter êxito na sua função?</p> <p>22. Há pessoas em que você confia que são capazes de lhe mostrar a sua capacidade para o enfrentamento de certas situações de trabalho?</p> <p>23. Você costuma apresentar alguns estados fisiológicos, a exemplo de estresse, fadiga, ansiedade, no contexto da ação profissional? Isso ocorre normalmente, ou principalmente quando está diante de situações difíceis ou que exijam soluções rápidas? Como você se sente diante disso? O que você faz para amenizar tais estados?</p> <p>24. Você compreende que consegue colocar em prática todas as competências que você possui e que considera ser imprescindíveis ao exercício da sua função?</p>
Dimensão: Capacitação e desenvolvimento de autoeficácia		
Categorias	Autores	Questões
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caminhos da gestão ▪ Capacitação e promoção da autoeficácia ▪ Sugestões apontadas pelos gestores para melhoria do programa 	<p>Bandura, (1977; 1998); Grillo (1990); Salas; Cannon-Bowers, (2001); Mintzberg (2006); Navarro (2003); Quinn et al.; (2003);</p>	<p>25. Como você se tornou gestor?</p> <p>26. Você foi preparado para a função? Participou de capacitação e/ou teve um mentor para auxiliar o processo aprendizagem?</p> <p>27. Como você julga a metodologia usada na capacitação? Você a considera eficaz ao alcance dos seus objetivos buscados? Existe a promoção</p>

	<p>Abbad; Borges-Andrade, (2004); Meneses; Abbad, (2004); Davel; Melo (2005); Pantoja, et al., (2005); Silveira et al. (2006); Brasil (2006a) Martínez; Salanova, (2006); Tamayo; Abbad, (2006); Pajares; Olaz (2008); Meneses; Abbad (2010); Oliveira (2011).</p>	<p>da troca de experiências profissionais como forma de aprendizagem?</p> <p>28. Você se sente mais seguro quanto ao seu desempenho na função, após ter participado das ações de capacitação?</p> <p>29. Você percebe atividades desafiadoras e aplicáveis à sua função, nas ações de capacitação das quais já participou? Se sim, comente sobre a sua experiência.</p> <p>30. Algum instrutor teve uma postura de encorajamento diante das situações complexas que podem ser exemplificadas e/ou demonstradas em curso, mostrando o seu potencial para enfrentá-las no contexto da ação profissional?</p> <p>31. Você entende que o programa de capacitação engloba ações que promovam a melhoria de estados fisiológicos (estresse, fadiga, ansiedade)? Alguma ação cursada foi importante na melhoria desses estados?</p> <p>32. Então, você entende que as capacitações das quais já participou, contribuíram para sua percepção de eficácia?</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Conceitos a serem utilizados durante as entrevistas.

Construto	Conceito
Autoeficácia	É a crença do indivíduo de que ele próprio consegue realizar, com sucesso, o comportamento necessário para produzir os resultados esperados
Competência	Conceito
Trabalho em equipe	Capacidade para atuar e/ou gerenciar equipes, procurando mantê-las orientadas para o alcance dos objetivos, além de ser capaz de contribuir para o desenvolvimento de um clima harmonioso entre as pessoas, promovendo um espírito de participação, cooperação, comprometimento, interesse e bem estar da equipe, utilizando a comunicação como elemento integrador para a atuação da equipe.
Visão sistêmica	Capacidade de vislumbrar a UFRN como um sistema unificado e integrado, composto de vários subsistemas, buscando atuar como elo de ligação para a integração dos ambientes organizacionais, além de vislumbrar o impacto de seu trabalho nos resultados da unidade administrativa e da instituição
Foco no resultado	Capacidade de atuar de forma eficaz, por meio de ações que viabilize o alcance de metas, primando pela qualidade do atendimento, o gerenciamento dos processos de trabalho e o planejamento das atividades inerentes a sua área de atuação.
Iniciativa	Capacidade de buscar informações de forma proativa para resolver problemas e buscar soluções inovadoras e criativas para a melhoria da qualidade dos serviços prestados a sociedade.
Comportamento ético	Conduta pautada no compromisso moral com o usuário, os colegas de trabalho, a instituição e a sociedade. Envolve o senso de responsabilidade no exercício do cargo público, respeitando os princípios da administração pública e as normas institucionais.
Autodesenvolvimento	Capacidade de buscar, aprender, aplicar e disseminar conhecimentos visando manter-se competitivo, acompanhando a evolução dos conhecimentos na sua área de atuação para aperfeiçoar processos de trabalho e/ou desenvolver novos conhecimentos.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - UFRN

Esta pesquisa objetiva subsidiar a dissertação de mestrado de Keliane de Oliveira Cavalcante, sob a orientação do Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva, cujo tema é “*As implicações da capacitação de gestores técnico-administrativos da UFRN no desenvolvimento da autoeficácia no contexto da ação profissional*”. Pretendemos divulgar o perfil e o nome da universidade pesquisada. No entanto, esclarecemos que a identidade do(s) entrevistado(s) e todas as informações prestadas serão mantidas em sigilo e utilizadas unicamente para os fins dessa pesquisa. A participação do(s) entrevistado(s), portanto, não causará prejuízo profissional algum, ao contrário, colaborará para uma melhor compreensão sobre capacitação e o desenvolvimento de autoeficácia dos gestores técnico-administrativos dessa IFES.

Qualquer dúvida ou esclarecimento poderá ser obtido junto à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba.

Se a universidade concorda em participar agradecemos a colaboração e solicitamos que um gestor(a), responsável pela área de recursos humanos da universidade, assine a seguir, em 02 vias de igual teor, indicando que está devidamente informado(a) sobre os objetivos da pesquisa e os usos dos seus resultados, assim como, concordando com a divulgação do perfil e do nome da universidade que será indicado nos resultados a fim de dar credibilidade à pesquisa.

Natal, 13 de outubro de 2011.



ÂNGELA LOBO COSTA

Diretora do Departamento de Desenvolvimento de Recursos Humanos
Pró-Reitora Adjunta de Recursos Humanos
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Keliane de Oliveira Cavalcante
Aluna do Mestrado em Administração – PPGA/UFPB
Administradora da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA
Telefones: (84) 9914-6086 / 3317-8276

Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva
Coordenador do PPGA/UFPB
Líder do Núcleo de Estudos em Aprendizagem e Competências – NAC/CNPq
Membro do Comitê Científico de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade da ANPAD
Professor do Departamento de Administração e do PPGA/UFPB
Telefones: (83) 3216.7454 / 8650-5200
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3405428972303042>

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ENTREVISTADOS

Esta pesquisa objetiva subsidiar a dissertação de mestrado de Keliane de Oliveira Cavalcante, sob a orientação do Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva, cujo tema é “*As implicações da capacitação de gestores técnico-administrativos da UFRN no desenvolvimento da autoeficácia no contexto da ação profissional*”. Gostaríamos de contar com sua colaboração, que consiste em responder a um questionário e uma entrevista envolvendo a sua atuação como gestor técnico-administrativo da UFRN. Esclarecemos que sua identidade será mantida em sigilo e que todas as informações prestadas serão utilizadas unicamente para os fins desta pesquisa.

Explicamos ainda, que sua participação é voluntária e depois de consentida, poderá ser interrompida a qualquer tempo. Ela não lhe acarretará prejuízo profissional algum e, sobretudo, poderá contribuir para uma melhor compreensão sobre o papel da capacitação para o desenvolvimento da sua autoeficácia no trabalho.

Agradecemos imensamente a sua participação e pedimos a V. Senhoria, que registre a sua assinatura no espaço abaixo, indicando que está devidamente informada(o) sobre os objetivos da pesquisa e os usos dos seus resultados.

Natal, ____ de _____ de 2011.

ENTREVISTADO (A)

Keliane de Oliveira Cavalcante
Aluna do Mestrado em Administração – PPGA/UFPB
Administradora da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA
Telefones: (84) 9914-6086 / 3317-8276

Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva
Coordenador do PPGA/UFPB
Líder do Núcleo de Estudos em Aprendizagem e Competências – NAC/CNPq
Membro do Comitê Científico de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade da ANPAD
Professor do Departamento de Administração e do PPGA/UFPB
Telefones: (83) 3216.7454 / 8650-5200
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3405428972303042>