

Rafaela Carvalho de Oliveira

**ENSINO POR COMPETÊNCIAS NA ÁREA DE RECURSOS
HUMANOS NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UFSC**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Administração.

Orientador: Marcos Baptista Lopez Dalmau, Dr.

Florianópolis
2014

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

Oliveira, Rafaela Carvalho de
Ensino por competências na área de Recursos Humanos no
curso de Administração da UFSC / Rafaela Carvalho de
Oliveira ; orientador, Marcos Baptista Lopez Dalmu -
Florianópolis, SC, 2014.
252 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro Sócio-Econômico. Programa de Pós-Graduação em
Administração.

Inclui referências

1. Administração. 2. Administração. 3. Competências. 4.
Ensino por competências. 5. Problem based learning. I.
Dalmu, Marcos Baptista Lopez . II. Universidade Federal
de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Administração. III. Título.

Rafaela Carvalho de Oliveira

**ENSINO POR COMPETÊNCIAS NA ÁREA DE RECURSOS
HUMANOS NO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA UFSC**

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do título de Mestre em Administração e aprovada, em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 03 de abril de 2014.

Prof. Marcus Vinicius A. de Lima, Dr.
Coordenador

Banca Examinadora:

Prof. Marcos Baptista Lopez Dalmau, Dr.
Orientador

Profa. Gabriela Gonçalves Silveira Fiates, Dra.
Membro

Profa. Simone Portella Teixeira de Melo, Dra.
Membro

Prof. Antônio Edésio Jungles, Dr.
Membro

AGRADECIMENTOS

Neste momento tão especial e importante, muitas foram as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para a conclusão desta etapa da minha vida acadêmica.

Por isso, agradeço ao Alexandre, meu melhor amigo e namorado, que está sempre ao meu lado me apoiando, incentivando, acalmando, sendo companheiro e parceiro. Agradeço principalmente por ter me incentivado na realização do Mestrado, me acompanhando no ANPAD e, posteriormente, por ter me auxiliado na realização das entrevistas, ter me aguardado após todas as aulas de estágio docência e aplicação do experimento e ter passado muitas noites analisando os dados comigo.

À minha mãe, pelo apoio, pelo amor, pela compreensão, incentivo e por ser a melhor mãe do mundo, entendendo minha ausência por conta do tempo despendido com as atividades acadêmicas.

Ao meu orientador Marcos Baptista Lopez Dalmau pela paciência, apoio, incentivo, confiança e principalmente, pela amizade.

À minha irmã, Renata, pelo suporte, correções, dicas e por dividir tudo comigo.

Aos amigos do grupo de pesquisa, à Débora e ao Thiago que foram imprescindíveis na realização do Jogo. E principalmente, à Anne, parceira de estágio docência e orientação, que dividiu as angústias deste período comigo.

Obrigada!

RESUMO

OLIVEIRA, Rafaela Carvalho de. **Ensino por competências na área de Recursos Humanos no curso de Administração da UFSC.** 252 f. Dissertação... (Mestrado em Administração). Curso de Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

O presente estudo tem como objetivo propor práticas de ensino baseadas no ensino por competências para a área de Recursos Humanos do curso de Administração da UFSC. Para isso, foram selecionadas as turmas de Administração de Recursos Humanos II (CAD7139) do período noturno do curso de Administração da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) dos semestres de 2013/1 e 2013/2, onde as práticas foram desenvolvidas e testadas. Primeiramente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e entrevistas com professores da área para levantamento das competências necessárias para um profissional da área de Recursos Humanos. A partir desse levantamento foram elaboradas, propostas e aplicadas as práticas de ensino, sendo a aplicação realizada através do experimento com os alunos. Dentre as opções de estratégias para o desenvolvimento das competências, optou-se pela aplicação do *problem-based learning* (PBL), onde o ensino é baseado na resolução de problemas. No novo formato foram realizadas atividades com os alunos através de estudos de caso, abordagem textual e bibliográfica por meio de resumos críticos, trabalho prático onde pode ser estudada a realidade de uma empresa, e, por fim, a aplicação de uma atividade em formato de jogo relacionada ao conteúdo de Planejamento Estratégico de Recursos Humanos, resgatando todos os conteúdos da disciplina. Os conhecimentos e habilidades dos alunos foram mensurados no primeiro e no último dia de aula permitindo a comparação. Foram realizadas análises qualitativas e quantitativas sobre a diferença no desenvolvimento de competências, sendo a avaliação realizada através do método de Kirkpatrick. Ao realizar a análise estatística dos dados levantados percebe-se melhora significativa em determinados conhecimentos e algumas habilidades. Já na análise qualitativa os resultados obtidos mostraram-se muito favoráveis tanto com relação aos conhecimentos, quanto às habilidades.

Palavras-chave: Competências. Desenvolvimento de Competências. Recursos Humanos. Administração. PBL.

ABSTRACT

This study aims to propose teaching practices based on teaching competency for the Human Resources Administration course at UFSC. For this, the subject of Human Resource Management II (CAD7139) the nocturnal course of the Federal University of Santa Catarina (UFSC) semesters of 2013/1 and 2013/2 have been selected, where practices were developed and tested. First, we carried out a literature review and interviews with teachers in the area to survey the competencies needed for a professional in the area of Human Resources. From this survey were developed, proposed and implemented teaching practices, with an application made through the experiment with students. Among the options strategies for competencies development, we opted for the application of problem-based learning (PBL), where teaching is based on problem solving. Activities in the new format with students were conducted through case studies, textual and bibliographical approach by means of critical summaries, practical work where the reality of a company can be studied, and finally, the application of an activity in the format related to the contents of Strategic Human Resource Planning game, rescuing all subject contents. The knowledge and skills of the students were measured in the first and last day of class allowing comparison. Qualitative and quantitative analyzes of the difference in competencies development and the evaluation performed by the method of Kirkpatrick were held. To perform statistical analysis of the data we can see significant improvement in some knowledge and a few skills. In the qualitative analysis, the results were very favorable both regarding the knowledge and skills.

Keywords: Competencies. Competencies Development. Human Resources. Management. PBL.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP	Aprendizagem baseada em problemas
CHA	Conhecimento, habilidades e atitudes
EAD	Educação a distância
EBNC	Educação Baseada em Normas de Competências
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FAMEMA	Faculdade de Medicina de Marília
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LNT	Levantamento das necessidades de Treinamento
PBL	<i>Problem-based learning</i>
RH	Recursos Humanos
RPG	<i>Role-play game</i>
SANEPAR	Companhia de Saneamento do Paraná
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SEST/SENAT	Serviço Social do Transporte e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
TEAL	Treinamento experiencial ao ar livre
T&D	Treinamento e Desenvolvimento
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – As noções de qualificação e competência e as características principais dos respectivos contextos.....	39
Figura 2 – As três dimensões da competência.....	46
Figura 3 – Visão geral da turma.....	128
Figura 4 – Lideranças tirando dúvidas com o “dono” da empresa.....	129
Figura 5 – Grupo 1.....	131
Figura 6 – Grupo 2.....	133
Figura 7 – Grupo 3.....	134
Figura 8 – Grupo 4.....	136
Figura 9 – Divulgação dos objetivos da empresa.....	137
Figura 10 – Encerramento da atividade com <i>feedback</i>	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Artigos relacionados ao tema publicados no período de 2008 a 2013 no Scielo.....	31
Quadro 2 – Artigos relacionados ao tema publicados no período de 2008 a 2013 no Periódicos Capes.....	32
Quadro 3 – Fases do desenvolvimento do conceito de competência....	41
Quadro 4 – Desdobramento do CHA.....	46
Quadro 5 – Competências para o profissional.....	53
Quadro 6 – Competências individuais requeridas.....	55
Quadro 7 – Diferenças entre Pedagogia e Andragogia.....	59
Quadro 8 – Escala de níveis de avaliação de Kirkpatrick.....	75
Quadro 9 – Principais autores abordados na pesquisa.....	84
Quadro 10 – Objetivo das perguntas da Entrevista.....	85
Quadro 11 – Escala de medição de competências.....	86
Quadro 12 – Resumo das metodologias a serem aplicadas.....	87
Quadro 13 – Conhecimentos necessários ao profissional de Recursos Humanos.....	94
Quadro 14 – Habilidades necessárias ao profissional de Recursos Humanos.....	96
Quadro 15 – Atitudes necessárias ao profissional de Recursos Humanos.....	98
Quadro 16 – Alterações no conteúdo programático da disciplina.....	105
Quadro 17 – Alterações no sistema de avaliação da disciplina.....	106
Quadro 18 – Qui-quadrado do processo de Recrutamento e Seleção..	152
Quadro 19 – Melhora no conhecimento do processo de Recrutamento e Seleção.....	153
Quadro 20 – Qui-quadrado do processo de Treinamento e Desenvolvimento.....	153
Quadro 21 – Melhora no conhecimento do processo de Treinamento e Desenvolvimento.....	154
Quadro 22 – Qui-quadrado do processo de Avaliação de Desempenho.....	155
Quadro 23 – Melhora no conhecimento do processo de Avaliação de Desempenho.....	155
Quadro 24 – Qui-quadrado do processo de PERH.....	156
Quadro 25 – Melhora no conhecimento do processo de PERH.....	156

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Sexo dos alunos do Semestre 2013/1.....	102
Tabela 2 – Faixa etária dos alunos do Semestre 2013/1.....	103
Tabela 3 – Médias dos alunos do Semestre 2013/1.....	103
Tabela 4 – Sexo dos alunos do Semestre 2013/2.....	140
Tabela 5 – Faixa etária dos alunos do Semestre 2013/2.....	140
Tabela 6 – Média dos alunos do Semestre 2013/2.....	141
Tabela 7 – Relação das médias com o sexo dos alunos do Semestre 2013/2.....	141
Tabela 8 – Relação das médias com a faixa etária dos alunos do Semestre 2013/2.....	142
Tabela 9 – Relação das médias com o sexo dos alunos do Semestre 2013/2.....	142
Tabela 10 – Relação das médias com cursando outra graduação dos alunos do Semestre 2013/2.....	143
Tabela 11 – Relação das médias com cursando outra graduação dos alunos do Semestre 2013/2.....	143
Tabela 12 – Relação das médias com estágio dos alunos do Semestre 2013/2.....	144
Tabela 13 – Relação das médias com trabalho dos alunos do Semestre 2013/2.....	144
Tabela 14 – Relação das médias com trabalho na área de RH dos alunos do Semestre 2013/2.....	145
Tabela 15 – Relação das médias com trabalho atual na área de RH dos alunos do Semestre 2013/2.....	145
Tabela 16 – Relação das médias com participação em processo de Recrutamento e Seleção dos alunos do Semestre 2013/2.....	146
Tabela 17 – Relação das médias com estruturação de um processo de Recrutamento e Seleção dos alunos do Semestre 2013/2.....	146
Tabela 18 – Relação das médias com participação em processo de Treinamento e Desenvolvimento dos alunos do Semestre 2013/2.....	147
Tabela 19 – Relação das médias com estruturação de um processo de Treinamento e Desenvolvimento dos alunos do Semestre 2013/2.....	147
Tabela 20 – Relação das médias com participação em processo de Avaliação de Desempenho dos alunos do Semestre 2013/2.....	148

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	23
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	23
1.2 OBJETIVOS	28
1.2.1 Objetivo geral.....	29
1.2.2 Objetivos específicos.....	29
1.3 JUSTIFICATIVA	29
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO	35
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	37
2.1 COMPETÊNCIAS	37
2.1.1 Conceitos de Competência.....	40
<i>2.1.1.1 Conhecimentos, Habilidades e Atitudes.....</i>	<i>48</i>
2.1.2 Competências dos profissionais de Recursos Humanos.....	51
2.2 ENSINO POR COMPETÊNCIAS	55
2.2.1 Andragogia.....	59
2.3 PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS	62
2.3.1 Levantamento das necessidades de competências.....	63
2.3.2 Planejamento.....	64
<i>2.3.2.1 Métodos para o desenvolvimento de competências.....</i>	<i>64</i>
<i>2.3.2.2 Problem-based learning.....</i>	<i>70</i>
2.3.3 Execução.....	74
2.3.4 Avaliação.....	74
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	79
3.1 CARACTERIZAÇÃO E TIPO DE ESTUDO	79
3.2 LOCAL DE PESQUISA	81
3.3 POPULAÇÃO DE PESQUISA.....	82

3.4 COLETA DE DADOS.....	83
3.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS	88
3.6 LIMITAÇÕES DA PESQUISA.....	91
4 ESTUDO DE CASO.....	93
4.1 COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO PROFISSIONAL DE RECURSOS HUMANOS.....	93
4.2 O FORMATO DA DISCIPLINA ANTES DAS PRÁTICAS DE ENSINO.....	99
4.3 As práticas de ensino PROPOSTas.....	104
4.4 APLICAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO BASEADAS NO ENSINO POR COMPETÊNCIAS.....	108
4.4.1 Aplicação do experimento.....	109
4.4.2 Resumos críticos.....	119
4.4.3 Exercícios práticos.....	121
4.4.4 Fórum e Moodle.....	123
4.4.5 Trabalho final.....	124
4.4.6 Avaliações.....	126
4.5 A APLICAÇÃO DO “JOGO”	127
4.6 PERFIL DOS ESTUDANTES DO SEMESTRE 2013/2	139
4.7 AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO.....	148
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES.....	159
5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
5.2 RECOMENDAÇÕES	165
REFERÊNCIAS.....	167
APÊNDICE A – Roteiro entrevista com professores.....	178
APÊNDICE B – Questionário aplicado nos alunos da disciplina	179

APÊNDICE C – Questionário socioeconômico aplicado com os alunos	182
APÊNDICE D – Plano de ensino da disciplina de Administração de Recursos Humanos II – UFSC Semestre 2013/2.....	184
APÊNDICE E – Cronograma da disciplina.....	190
APÊNDICE F – Exercício prático sobre Recrutamento e Seleção	192
APÊNDICE G – Exercício prático sobre Treinamento e Desenvolvimento.....	194
APÊNDICE H – Exercício prático sobre Avaliação de Desempenho.	196
APÊNDICE I – 1ª Prova	197
APÊNDICE J – 2ª Prova	201
APÊNDICE K – Regras do “Jogo”	204
APÊNDICE L – Case 1 Padaria	207
APÊNDICE M – Case 2 Restaurante	212
APÊNDICE N– Case 3 Vidraçaria.....	217
APÊNDICE O – Case 4 Farmácia de Manipulação	222
APÊNDICE P – Imprevistos do “Jogo”	227
APÊNDICE Q – Critérios de avaliação do “Jogo”	228
APÊNDICE R – Resposta esperada para PERH como solução	230
APÊNDICE S – Resposta esperada para Gestão do Conhecimento como solução.....	233
APÊNDICE T – Resposta esperada para Recrutamento e Seleção como solução.....	236
APÊNDICE U – Resposta esperada para T&D como solução.....	237
APÊNDICE V – Resposta esperada para Avaliação de Desempenho como solução.....	239
ANEXO A – Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005.....	241

ANEXO B – Plano de ensino da disciplina de Administração de Recursos Humanos II – UFSC Semestre 2013/1	247
--	-----

1 INTRODUÇÃO

Este primeiro capítulo contempla a contextualização do tema e definição do problema, o objetivo geral, os objetivos específicos e a justificativa da pesquisa.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

A competência vem ganhando um espaço cada vez mais significativo no meio acadêmico e empresarial, sendo considerada em três níveis, segundo Fleury e Fleury (2001), da pessoa (competência do indivíduo), das organizações (*core competences*) e dos países (sistemas educacionais e formação de competências).

A primeira “onda” das competências, de acordo com Gramigna (2002), apresentou um processo efetivo e sistematizado de incidentes críticos e é utilizada nos processos seletivos ainda hoje, permitindo a verificação da adequabilidade de uma pessoa ao perfil de competências do cargo que pretende ocupar. É baseada numa técnica de investigação onde se realiza a comparação entre o comportamento das pessoas no seu cotidiano e o comportamento considerado excelente para exercício das suas funções no trabalho.

Na década de 1980, novas escalas de competência foram definidas, utilizando indicadores de desempenho que iam além do conhecimento da tarefa, mas abordando as habilidades necessárias e atitudes favoráveis (GRAMIGNA, 2002). Essa nova visão das competências trouxe uma importante contribuição para a implantação de treinamento e desenvolvimento por competências, assim como modificou os processos seletivos.

E esse é o formato que vem se mantendo na área de Recursos Humanos nos últimos trinta anos, configurando-se como uma tendência com comprovada eficácia e não apenas um modismo temporário como muitos acreditavam (GRAMIGNA, 2002).

Neste mesmo sentido, Dutra (2008, p. 33) aponta que “os fatos permitem-nos afirmar que o conceito de competência não é um modismo; ao contrário, tem-se mostrado muito adequado para explicar a realidade vivida pelas empresas na gestão de pessoas. Ao mesmo tempo, entretanto, é um conceito em construção”. Assim, percebem-se as competências sendo inseridas no contexto empresarial, levando muitas empresas a aderir à gestão por competências, como por exemplo, a

SANEPAR que é a Companhia de Saneamento do Paraná, abordada no estudo de Fernandes e Fleury (2007).

Entretanto, no meio acadêmico a aplicação de competências ainda não é tão popular, podendo estar relacionada a um receio em romper com a metodologia de ensino predominante no Brasil, ou seja, a metodologia transmissiva, com o foco na transmissão (ensino) do conhecimento. Segundo Mizukami (1986), a abordagem tradicional do processo de educação não é fundamentada em teorias empiricamente validadas, mas sim numa prática educativa e na sua transmissão através dos anos.

Segundo Venturelli (1997), há a necessidade de rompimento com a postura de transmissão de informações, onde os estudantes assumem o papel de indivíduos passivos, com preocupação apenas em recuperar tais informações quando solicitados. Cyrino e Toralles-Pereira (2004, p. 781) complementam que “apropriando-se de conceitos desenvolvidos por Paulo Freire, ressalta a necessidade de conceber a educação como prática de liberdade, em oposição a uma educação como prática de dominação”.

Neste sentido, Hernandez (1998) aponta que a mudança do paradigma educacional brasileiro é pautada em um modelo pedagógico onde o currículo é tido como um fim, onde há somente a busca pelo conhecimento para engrandecer o currículo, visando somente à obtenção de um emprego e não a melhor qualificação do estudante.

Cavalheiro (2010, p. 26) complementa que:

[...] ao se levar em consideração que os estudantes que cursam uma universidade, na maioria das vezes, apenas possuem aulas expositivas e, por conta disso, aprendem somente a teoria, considera-se importante a inclusão de novas formas de ensino. Como o ensino por competência vem sendo cada vez mais difundido no mundo acadêmico acha-se importante a introdução deste novo método de aula.

Nessa busca pela mudança deste paradigma educacional, muitos autores indicam o ensino por competências, preocupando-se com o desenvolvimento de habilidades e atitudes além do conhecimento, como o caminho para essa alteração, dentre estes autores, encontram-se: Perrenoud (2000), Le Boterf e Gramigna (1993, 2002).

Para Dias (2010, p. 76), “a meta principal da escola de hoje não é, assim, ensinar conteúdos, mas desenvolver competências que permitam

ao sujeito alcançar sucesso pessoal e profissional”. Cabe salientar que o ensino por competências não busca dissociar entre os conteúdos (conhecimento) e as escolhas metodológicas (RICARDO, 2010). Assim como não se renega o ensino teórico, apenas aponta-se a importância de acrescentar maior prática nas atividades acadêmicas.

No Brasil, o ensino por competências engatinha, havendo uma menção sobre essa forma de ensino nos cursos técnicos, com uma visão mais profissionalizante, como os cursos oferecidos pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e nos institutos federais. Neste sentido, Mourão e Puente-Palacios (2006, p. 41) apontam que “a precariedade da educação no país e a urgência de fazer que o Brasil passe a ter condições de competir com países do primeiro mundo colocam o estudo e a discussão sobre formação profissional (...) na ordem do dia”.

Entretanto, estes cursos focam nos conhecimentos e habilidades dos alunos, mas ainda falta uma preocupação com relação às atitudes. Nestes cursos profissionalizantes há grande preocupação com a qualificação profissional e não propriamente com o desenvolvimento de competências.

De acordo com Cavalheiro (2010), atualmente tem se buscado formar cidadãos críticos, capazes de estabelecer relações, de fazer julgamentos e que, também, sejam bem informados. Para que os estudantes passem a ter essas características fala-se na formação de estudantes competentes.

As instituições de ensino estão aos poucos adequando seus currículos e projetos pedagógicos, inserindo lentamente o ensino por competências, seja através de novas metodologias de ensino ou integrando a realidade acadêmica com o mundo empresarial. Para Monereo e Badia (2012), ainda que possua vantagens e desvantagens, possivelmente nunca existiu um movimento educativo tão global como o do ensino por competências. Para os autores, a maioria dos países dos cinco continentes tem optado por desenvolver/adaptar seus currículos baseando-se nas competências em todos os níveis educacionais.

Essa adequação dos currículos para uma visão por competências, ainda é um cenário que está sendo alterado lentamente no curso de Administração. Exemplo disto é o fato de que muitos são os estudos encontrados na área da saúde precursora da aplicação da metodologia de ensino por competências, mas na área da Administração ainda mostram-se escassos, conforme demonstram os quadros 1 e 2 com o levantamento

de artigos produzidos na área no período de 2008 a 2013 em duas bases de dados.

Contudo, ainda é possível verificar que os estudantes graduam-se em Administração muitas vezes sem saber como exercer suas atividades. Um exemplo do enfoque teórico dado na graduação é a pontuação dos alunos no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, o ENADE, onde o curso de Administração da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) apresenta pontuação 5 (cinco), ou seja, a pontuação máxima (BRASIL, 2009).

O referido exame, segundo o portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), “tem como objetivo aferir o rendimento dos alunos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências” (INEP, 2014). Considerando que a prova apresenta-se totalmente teórica, percebe-se uma preocupação em mensurar os conhecimentos dos estudantes, mas ainda mostra-se necessário verificar se os alunos saberiam aplicar o que aprenderam ao longo da graduação, ou seja, se efetivamente possuem habilidades. Com relação às atitudes, não são inseridas nem no objetivo do Exame, o que se mostra ainda mais preocupante.

Segundo Ricardo (2010, p. 168), “o que está em discussão não é propriamente a pertinência dos saberes escolares, mas a ignorância em gerenciá-los, mobilizá-los em situações cotidianas”. O formando possui muito conhecimento teórico, mas ao longo da graduação muitas vezes não testa a aplicação prática deste conhecimento adquirido. Algumas vezes os estágios não são obrigatórios e, também, nem sempre representam a realidade empresarial, sendo o estagiário alocado para atividades diversas de sua formação. Para evitar que o aluno fique muito teórico, uma das opções é preparar o estudante ao longo da graduação para o mercado de trabalho, apresentando-lhe situações do mundo real, para ir se familiarizando.

Eis o porquê da importância de relacionar a teoria e a prática enquanto ainda está estudando, e essa relação só é possível desenvolvendo habilidades e atitudes nos alunos que integradas ao conhecimento adquirido ao longo do curso de graduação constituirão competências.

A nova perspectiva de relacionamento entre a prática e a teoria coloca novos desafios ao professor, segundo Oliveira e Santos (2011, p. 52):

Se no quadro do registro epistemológico do taylorismo e do behaviorismo o docente devia ser o dócil executor das estratégias elaboradas pelos

teóricos da educação, no quadro da nova instância paradigmática o mesmo é chamado a ser autor das estratégias que deve seguir na prática, especialmente quando essa prática envolve situações de incerteza quanto a pessoas e ambientes.

Essas alterações no contexto educacional carecem de uma adaptação por parte dos docentes, não basta que as instituições de ensino optem por mudanças, os professores precisam ser os agentes das alterações. Para o desenvolvimento de competências existem diversas estratégias, como a realização de simulações em sala de aula que traz a realidade empresarial para o mundo acadêmico, permitindo que o aluno não fique restrito à teoria.

Outra estratégia é o *problem-based learning* (PBL) que de forma sintetizada aborda a apresentação de problemas para os alunos, que aprendem através da busca pelas melhores soluções. Segundo Lenkauskaitė e Mažeikienė (2012), o PBL é uma das estratégias que permitem aos estudantes mudar da posição de espectadores passivos para o modo de participantes ativos. Através dessa vivência da realidade, o aluno tende a ficar mais bem preparado para encarar os desafios profissionais no futuro.

Conciliar as metodologias de simulação, como o PBL, com técnicas de vivência, jogos para desenvolver competências nos alunos mostra-se um desafio visto que ainda não é uma prática comum em todas as áreas de conhecimento. Assim, por se mostrar um desafio, cabe verificar como desenvolver não só conhecimentos, mas habilidades e atitudes nos alunos com base na metodologia de ensino por competências.

Para realizar o desenvolvimento das práticas de ensino baseadas no ensino por competências e conseqüente aplicação, mostra-se necessário iniciar por uma determinada área de conhecimento, no presente estudo, selecionou-se a área de Administração, mais precisamente a área de Recursos Humanos precursora da Gestão por Competências. Por serem as pessoas as responsáveis pelo desenvolvimento, produtividade e crescimento das organizações, na atualidade, elas merecem muita atenção, sendo necessário trabalhar com o contexto do capital humano.

Neste sentido, Bitencourt (2001, p. 18) aponta que “as novas formas de trabalho possuem um ponto comum, a necessidade de participação mais efetiva das pessoas tendo como base o

desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, ou seja, desenvolvimento de competências”. Assim, o referido autor apresenta essa importância das pessoas para as organizações, bem como a necessidade de desenvolver competências.

Desse modo, foi selecionada a disciplina de Administração de Recursos Humanos para realização do estudo. Apesar de esta ser uma disciplina muitas vezes lecionada de forma teórica, ela apresenta uma margem ampla de opções para aplicação prática, seja com processos de Recrutamento e Seleção, Treinamento e Desenvolvimento, Avaliação de Desempenho, dentre outros. Essa variação na forma de lecionar a disciplina se deve à ementa, mas também, ao projeto pedagógico e ao estilo pessoal de cada professor. Porém, essas particularidades não eliminam a necessidade de se desafiar a forma de oferta, sobretudo mediante as mudanças existentes no cenário educacional, bem como organizacional.

Na disciplina de Administração de Recursos Humanos II (CAD7139) do curso de Administração da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) ainda não há uma aplicação do ensino por competências, principalmente no período matutino, tal disciplina é ministrada de forma bastante teórica e transmissiva, com foco maior no debate e não na prática. Contudo, foi no período noturno que se encontrou maior abertura para realização da pesquisa devido ao fato de a disciplina já apresentar algumas atividades um pouco mais práticas e por ser ministrada pelo professor orientador da pesquisa.

Para melhor desenvolvimento das práticas de ensino, compreensão e análise do desenvolvimento de competências por meio do PBL, mostra-se interessante o acompanhamento de uma disciplina pelo modo tradicional e outra para aplicação do experimento onde seja buscado o desenvolvimento de competências dos alunos.

Assim, a presente pesquisa tem o intuito de auxiliar o desenvolvimento de competências na área de Recursos Humanos dos alunos durante a fase acadêmica, a fim de melhor prepará-los para a realidade empresarial por meio de práticas de ensino baseadas no ensino por competências, com foco na aplicação do PBL.

Nesse sentido, estabelece-se o seguinte problema de pesquisa: *De que modo podem ser desenvolvidas competências nos alunos da área de Recursos Humanos do curso de Administração da UFSC?*

1.2 OBJETIVOS

Para responder ao problema proposto, estabelecem-se os objetivos do trabalho, divididos em objetivo geral e objetivos específicos.

1.2.1 Objetivo geral

O objetivo geral do presente trabalho consiste em propor práticas de ensino baseadas no ensino por competências para a área de Recursos Humanos do curso de Administração da UFSC.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) Identificar as competências necessárias para formar um administrador competente na área de Recursos Humanos;
- b) Verificar como a disciplina de Administração de Recursos Humanos II do período noturno está sendo ministrada;
- c) Estruturar e aplicar as práticas de ensino propostas;
- d) Avaliar as práticas de ensino propostas e aplicadas.

1.3 JUSTIFICATIVA

O ensino por competências está em voga internacionalmente, sendo muito aplicado em países da América do Norte, América Latina, Europa, entre outros. Existem inúmeras instituições de ensino que já aplicam essa metodologia nos seus cursos, como por exemplo, o British Columbia Institute of Technology no Canadá; Universidad Autónoma de Nuevo León e Universidad Autónoma de Chapingo no México.

Além disso, muitos países estão se preocupando cada vez mais com as competências de seus profissionais, principalmente considerando o ensino profissional por competências, por exemplo:

- a) México: Projeto Conocimiento, competitividad, crecimiento (Conocer), Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo – México;
- b) Colômbia: SENA;
- c) Equador: Servicio Ecuatoriano de Capacitación Profesional (SECAP);
- d) Paraguai: Sistema Nacional de Formación y Capacitación Laboral (SINAFOCAL), Servicio Nacional de Formación Profesional;

- e) Argentina: Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), Instituto Tecnológico para el Trabajo (ITU);
- f) Uruguai: Centro Interamericano para el Desarrollo Del Conocimiento em la Formación Profesional (CINTERFOR), Universidad Del Trabajo Del Uruguay;
- g) Chile: Serviço Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE);
- h) Espanha: Cualificaciones Profesionales (CIDEDEC);
- i) República Dominicana: Instituto Nacional de Formación Técnico Profesional (INFOTEP);
- j) Barbados: The Technical and Vocational Education and Training (TVET) Council;
- k) Jamaica: The Hearth Trust (NTA);
- l) Trinidad y Tobago: The National Training Agency;
- m) Panamá: Instituto Nacional de Formación Profesional y Capacitación para El Desarrollo Humano (INADEH);
- n) Guatemala: Instituto Técnico de Capacitación Productividad (INTECAP);
- o) San Salvador: Instituto Salvadoreño de Formación Profesional (INSAFORP);
- p) Costa Rica: Instituto Nacional de Aprendizaje (INA);
- q) Honduras: Instituto Nacional de Formación Profesional (INFOP)
- r) Nicaragua: Instituto Nacional Tecnológico
- s) Venezuela: Instituto Nacional de Capacitación y Educación Socialista (INCES);
- t) Peru: Servicio Nacional de Capacitación para la Industria de la Construcción (Sencico), Servicio Nacional de Adiestramiento em Trabajo Industrial (SENATI);
- u) Bolívia: Fundación Autapo – Educación para el Desarrollo, Fundación Nacional para la Formación y Capacitación Laboral (INFOCAL).

Da mesma forma que nestes países, no Brasil existe a preocupação voltada para a área profissional, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Social do Transporte e Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SEST/SENAT), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). Todavía, não se percebe tanta preocupação quando se fala do ensino superior, as graduações em geral não são voltadas direta e especificamente para o mercado de trabalho.

Além disso, apesar de já existirem trabalhos abordando o tema em outras áreas como na Engenharia Civil e Enfermagem, na Administração o assunto é pouco explorado. Mesmo a gestão por competências sendo relevante na área de Recursos Humanos, a sua evolução para o mundo educacional não foi incorporada no ensino das disciplinas ligadas à área, ficando restrita a atenção para as competências apenas no meio organizacional.

Ao realizar uma busca em fevereiro de 2014 na base de artigos científicos Scielo, no período compreendido entre 2008 e 2013, encontram-se os seguintes números:

Quadro 1 – Artigos relacionados ao tema publicados no período de 2008 a 2013 no Scielo

	Ensino por competências / Enseñanza basada en competencias / Teaching Competencies	Ensino por competências as Administração / Enseñanza basada en competencias as Gestión / Teaching Competencies Management	Ensino por competências Recursos Humanos / Enseñanza basada en competencias Recursos Humanos / Teaching Competencies Human Resources	Metodologia Ensino por competências / Metodología enseñanza basada en competencias / Metodología para la Enseñanza de las habilidades / Methodology for Teaching competencies
Brasil	270	26	3	26
Portugal	21	0	0	9
África do Sul	30	6	0	6
Argentina	12	0	0	1
Chile	57	6	1	14

continua...

continuação

Colômbia	63	4	0	10
Costa Rica	4	0	0	0
Cuba	67	7	1	14
Espanha	37	4	0	17
México	42	1	1	5
Peru	4	1	0	1
Venezuela	34	1	1	6

Fonte: Elaborado pela autora.

A fim de comparar os resultados obtidos e pela restrição de países com artigos disponíveis no Scielo, foi realizada uma pesquisa no portal Periódicos Capes, onde foram buscados os mesmos termos da pesquisa realizada no Scielo, em português, espanhol e inglês. Neste portal foram encontrados:

Quadro 2 – Artigos relacionados ao tema publicados no período de 2008 a 2013 no Periódicos Capes:

Palavras-chave pesquisadas	Número de artigos encontrados
Ensino por competências	479
<i>Enseñanza basada en competencias</i>	604
<i>Teaching Competencies</i>	84767
Ensino por competências Administração	139
<i>Enseñanza basada en competencias Gestión</i>	329
<i>Teaching Competencies Management</i>	41580
Ensino competências Recursos Humanos	133
<i>Enseñanza basada en competencias Recursos Humanos</i>	212
<i>Teaching Competencies Human Resources</i>	15137
Metodologia Ensino por competências	177
<i>Metodología enseñanza basada en competencias</i>	400
<i>Metodología para la Enseñanza de las habilidades</i>	601
<i>Methodology for Teaching competencies</i>	20977

Fonte: Elaborado pela autora.

No total de artigos encontrados em ambas as pesquisas, vale ressaltar que muitos são repetidos por apresentarem palavras-chave em mais de uma língua, não representando o número real de publicações na

área. Ressaltando que a busca não apresenta apenas textos que abordem exatamente o tema da pesquisa, mas qualquer referência à palavra buscada, os números são muito mais reduzidos, mostrando a necessidade de realização de pesquisas nessa área específica.

Vale ressaltar que dos artigos encontrados em ambos os portais, a maior parte encontra-se focada na área da saúde, mais especificamente na área de Enfermagem. Foi possível verificar através da busca realizada que o número de publicações sobre ensino por competências mostra-se relevante nas três línguas. Contudo, o número é extremamente reduzido quando se especifica a busca para Administração ou Recursos Humanos.

Na área das Ciências da Administração fica visível a preocupação com o tema a partir da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005 do Conselho Nacional de Educação que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado (ANEXO A). No art. 2º da resolução é apontado que dentre os itens que compõe a formação do administrador, estão as competências e as habilidades. Além disso, no parágrafo primeiro, inciso V do referido artigo diz que o curso de Administração deverá abranger modos de integração entre teoria e prática.

Os oito incisos do art. 4º da Resolução nº 4 determinam as competências e habilidades que devem ser reveladas por meio da formação profissional dos cursos de graduação em Administração:

I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;

II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;

III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;

IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;

V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;

VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;

VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e

VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.

Considerando competência como a tríade de conhecimentos, habilidades e atitudes, tal nomenclatura apresentada na Resolução mostra-se um pouco imprópria visto que na realidade são determinadas as habilidades e atitudes a serem desenvolvidas durante o curso de Administração.

Assim, o estudo se mostra importante porque é um assunto que está aos poucos sendo inserido no contexto educacional, resoluções estão sendo publicadas sugerindo a adoção deste método de ensino, ficando evidente o aumento da atenção do Governo Federal. Neste sentido, mostra-se relevante demonstrar a possibilidade de aplicação da proposta e os resultados que ela pode trazer à educação de ensino superior.

O curso de Administração mostra-se como um dos mais expressivos no cenário educacional brasileiro. De acordo com os dados do INEP, em 2006 havia 768.693 (16,4%) alunos matriculados em cursos de graduação presenciais de Gerenciamento e Administração em todo o Brasil. Já no censo de 2010 o número de matrículas passou para 910.956, o que representa 16,7% do total de alunos matriculados nos cursos de graduação presenciais do país.

Como no curso de Administração algumas disciplinas ainda são ministradas com cunho teórico, mesmo apresentando grande abertura nos seus conteúdos para a aplicação prática, este pode ser um curso interessante para buscar a combinação do que é aprendido em sala de aula e do desenvolvimento de competências para possibilitar essa aplicação.

Dentre as disciplinas ministradas no curso de graduação em Administração, a área de Recursos Humanos mostrou-se diretamente relacionada ao desenvolvimento de competências, assim, as disciplinas que estão ligadas à área seriam as mais indicadas para aplicação das práticas de ensino propostas. Dessa forma, foi selecionada a disciplina de Administração de Recursos Humanos II (CAD7139), do período

noturno da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) para a realização da pesquisa.

Também foi levado em conta, na escolha da disciplina, o fato de que o plano de ensino da mesma já prevê o ensino por competências dentre seus objetivos específicos, sendo “preparar o acadêmico para a execução de suas atividades profissionais na área de recursos humanos” (ANEXO B), previsão que não existe na disciplina ministrada no período diurno.

O estudo se mostra viável, visto que o orientador da pesquisa é o professor que estrutura e ministra a disciplina no período noturno. Havia também viabilidade com relação ao tempo, visto que todo o ano de 2013 estava disponível para realização da pesquisa. Além disso, há bastante literatura na área, o que permite maior aprofundamento no tema e muitas opções de pesquisa. Também se mostra viável metodologicamente visto que será possível a realização do teste das práticas de ensino propostas por meio de um quase experimento com os alunos do semestre 2013/2 da disciplina de Administração de Recursos Humanos II, do período noturno, sendo realizado um pré-teste com a turma do semestre anterior.

No semestre 2013/1 os alunos foram analisados, mas com a aplicação da metodologia tradicional. No segundo semestre, todos os alunos tiveram a opção de consentir em participar da pesquisa e serem submetidos às práticas de ensino propostas. Com a aplicação de práticas de ensino percebeu-se uma oportunidade para testar o desenvolvimento de competências na disciplina de Administração de Recursos Humanos.

A proposta das práticas de ensino baseadas no desenvolvimento por competências em Recursos Humanos apresenta contribuição à comunidade acadêmica por abrir possibilidades de aplicação dessas práticas em outras disciplinas, bem como em outras áreas. Como mencionado, por este ser um assunto ainda em crescimento na área da Administração, no contexto nacional, sua realização servirá como base para trabalhos futuros, contribuindo para outros pesquisadores que podem até mesmo adequar tal proposta.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

Este trabalho de dissertação divide-se em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta a Introdução, os objetivos, a justificativa e a estrutura do trabalho. O segundo capítulo refere-se à fundamentação teórica, sendo apresentados conceitos relacionados à competências, ensino por competências, andragogia, processo para o desenvolvimento de competências com enfoque no *problem-based learning*.

No terceiro capítulo são demonstrados os procedimentos metodológicos, com destaque para a caracterização e tipo de estudo, universo e amostra da pesquisa, coleta de dados, análise e interpretação de dados, bem como as limitações da pesquisa.

Já no quarto capítulo serão apresentados os resultados da pesquisa. E por último, serão apresentadas as considerações finais, com o resgate do problema de pesquisa, bem como os objetivos deste trabalho, sugestões de melhorias e recomendações para próximos trabalhos.

Há ainda as referências das obras utilizadas na realização do trabalho, bem como os anexos e apêndices.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica do presente trabalho aborda como tópicos principais: Competências, focada no ensino por competências, andragogia, processo para desenvolvimento de competências, com foco no *Problem-Based Learning*.

2.1 COMPETÊNCIAS

Para compreender o ensino por competências, tópico principal do presente estudo, faz-se necessária uma análise da conceituação e definição do que são competências. Há certa indefinição quanto à origem do conceito de competência, se no ambiente organizacional da França ou se nos Estados Unidos, mostrando-se necessário um pequeno estudo sobre as duas escolas.

Para Kilimnik e Sant’Anna (2006, p. 90), essa indefinição conceitual se deve ao fato de que muitas são as definições atribuídas à expressão competência individual, gerando a “inexistência de um consenso quanto a seu conceito, além de divergências de caráter filosófico e ideológico, pode, também, ser atribuída à adoção da expressão com diferentes enfoques, em áreas distintas do conhecimento”.

Assim, inicialmente há que se distinguir entre as escolas americana e francesa. A visão americana apresenta características mais tayloristas-fordistas, há uma preocupação com a qualificação dos indivíduos, as pessoas devem ser qualificadas para poder exercer suas atividades. A visão francesa encara as competências como a possibilidade do indivíduo saber mobilizar os conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas.

Segundo Parry (1996 apud FERNANDES; FLEURY, 2007), existem duas concepções atribuídas às competências, os *inputs* e *outputs*. Para o referido autor, na escola americana as competências são encaradas como *inputs*, conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que afetam o desempenho do indivíduo. Já na escola francesa, as competências são *outputs*, os colaboradores demonstram competências a partir do momento onde atingem ou superam os resultados esperados em seu trabalho. Da escola americana podem ser citados como exemplos Boyatzis, Spencer e Spencer; na escola francesa grandes nomes são Le Boterf e Zarifian.

Dutra (2008, p. 22) indica que a primeira vez que o conceito de competência foi proposto de forma estruturada foi “em 1973, por David

McClelland, na busca de uma abordagem mais efetiva que os testes de inteligência nos processos de escolha de pessoas para as organizações”. O conceito foi rapidamente ampliado a fim de dar suporte aos processos de avaliação e orientar ações de desenvolvimento profissional (DUTRA, 2008).

Todavia, na visão de Zarifian (2001), o conceito de competências foi desenvolvido na escola francesa para oferecer suporte a alguns movimentos de qualificação profissional em empresas de pequeno e médio porte do setor moveleiro na década de 1980.

A partir da década de 1990, na intensificação da reestruturação produtiva, a emergência do conceito de competência é resultado da aceleração da concorrência, da lógica da atividade de serviços, do trabalho intermitente e informal e da baixa previsibilidade de negócios e atividades (LIMA et al, 2012). Segundo os autores, com base nessa nova lógica de atividade econômica, a noção de competência começa a tomar forma, passando a tratar de forma predominante do desenvolvimento de capacidades. Capacidades estas as quais podem ser posteriormente mobilizadas em situações em sua maioria pouco previsíveis (RUAS, 2005).

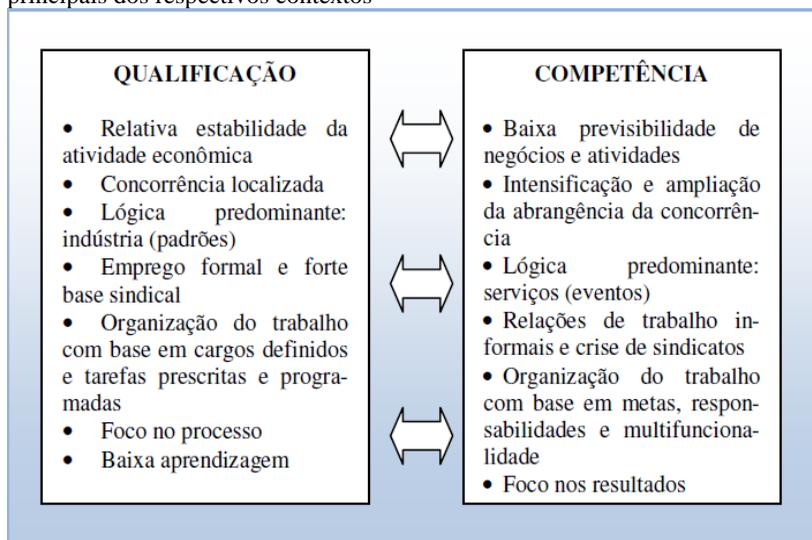
Para Lima et al (2012), apenas em 1994 com Lawler que a escola americana passou a se alinhar com a escola europeia. Segundo Bonilauri e Karam (2004), Lawler considera que o modelo baseado no conjunto de habilidades e requisitos definidos a partir da estrutura de cargos não atende à demanda das organizações inseridas em um mundo globalizado, as quais necessitam atrair e desenvolver pessoas com combinações de capacidades complexas.

Assim, de acordo com Lima et al (2012), ao longo do tempo a tônica deixa de ser a qualificação e passa a ser a competência e a profissionalização, ainda estando associadas aos requisitos do cargo ou da posição.

No Brasil, pode-se considerar a existência de uma escola própria, onde há um equilíbrio entre as duas visões, alguns dos representantes são Dutra, Fleury e Fleury. Enquanto Dutra (2008) aponta uma ideia de competência ligada à entrega, onde o colaborador pode e deve querer entregar seu conhecimento, habilidade e atitude à organização, para Fleury e Fleury (2007), a competência apresenta a ideia de agregar valor, não apenas ao negócio, mas também ao indivíduo.

Reforçando essa distinção das visões sobre a competência, Ruas (2005) apresenta a diferença entre qualificação e competência, indo de encontro às definições da escola americana que aborda a competência como algo similar à qualificação.

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



Fonte: Ruas (2005, p. 37).

De acordo com a figura 1, a qualificação mostra-se algo mais previsível, estável, com foco no processo, concorrência localizada, existência de cargos bem definidos (emprego formal), tarefas prescritas e programadas. Já a competência não apresenta previsibilidade, considera um campo maior de concorrência, relações informais de trabalho, foco nos resultados e organização do trabalho com base em metas e responsabilidades. O foco muda “para o desenvolvimento do indivíduo para que em situações diferentes, as competências deste fossem postas em prática” (TOSTA, 2011, p. 29).

Essa mudança da lógica da qualificação para as competências, de acordo com Costa (2007, p. 44) apresenta importantes consequências para a gestão de recursos humanos, para o autor:

[...] quando se conhece alguma coisa é por toda a vida; quando se é alguma coisa é, momentaneamente, de maneira transitória e contingente. Passando de uma lógica do “ter” a uma lógica do “ser”, o indivíduo evolui de uma lógica de certeza a uma lógica de incerteza, de uma lógica de estabilidade a uma lógica de instabilidade, de uma lógica de permanência a

uma lógica de transformação. O indivíduo competente em uma dada situação, em um dado momento, pode não o ser em uma outra situação. Competente aos 30 anos, ele pode não mais ser aos 40, se não evoluiu. Essa lógica impõe uma dinâmica, uma atitude adaptadora permanente, uma visão da transformação, ausente na concepção de qualificação.

A fim de reforçar a diferenciação quanto às definições de competência, cabe uma análise dos conceitos de competência.

2.1.1 Conceitos de Competência

Mesmo tendo surgido entre as décadas de 1970 e 1980, a definição só passa ser definida em seu formato atual por Le Boterf e por Zarifian que, segundo Dutra (2008, p. 22), “exploram o conceito de competência associado à idéia de agregação de valor e entrega a determinado contexto de forma independente do cargo, isto é, a partir da própria pessoa”. Apresentando uma visão mais ligada à escola francesa.

Fleury e Fleury (2007) complementam que a base de tal conceito é o deslocamento do foco que era sobre o estoque de conhecimentos e habilidades para a forma como a pessoa passou a mobilizar tal estoque de conhecimentos e habilidades em determinado contexto, agregando valor para o meio no qual estava inserida.

Competência, para Zarifian (2003), é uma inteligência prática das situações, que se apoia em conhecimentos adquiridos, transformando-os, à medida que a diversidade das situações aumenta. De forma complementar, Resende (2003, p. 32) aponta que:

Competência é a transformação de conhecimentos, aptidões, habilidades, interesse, vontade, etc. em resultados práticos. Ter conhecimento e experiência e não saber aplicá-los em favor de um objetivo, de uma necessidade, de um compromisso, significa não ser competente.

Dutra (2008), a fim de facilitar a compreensão do conceito de competência, apresenta uma sequência de quatro fases (Quadro 3) com relação ao desenvolvimento de tal conceito, as quais foram classificadas em função da abrangência e impacto na gestão de pessoas.

Quadro 3 – Fases do desenvolvimento do conceito de competência

	Primeira fase	Segunda fase	Terceira fase	Quarta fase
Conceito	Competência como base para seleção e desenvolvimento de pessoas	Competência diferenciada por nível de complexidade	Competência como conceito integrador da gestão de pessoas e destas com os objetivos estratégicos da empresa	Apropriação pelas pessoas dos conceitos de competência
Resumo	Competências levantadas a partir de histórias de sucesso servem de padrão para analisar as demais pessoas	Criação de escalas de diferenciação por níveis de complexidade	As competências humanas não mais derivariam das trajetórias de sucesso, mas dos objetivos estratégicos e das competências organizacionais. Maior ênfase ao uso do conceito de competência como entrega e agregação de valor.	Trabalho em duas frentes simultâneas: aprimoramento dos sistemas de gestão de pessoas e estimulação para as pessoas construírem seus projetos de carreira e desenvolvimento profissional
Período	Final da década de 1970 e início da década de 1980	---	Segunda metade da década de 1990 – Atual	Atual

continua...

continuação

Crítica	Mesma caracterização de competência aplicada indistintamente a todas as pessoas	Vinculação da competência a trajetórias de sucesso do passado; ausência de vinculação entre as competências e os objetivos estratégicos da empresa; necessidade de estender a utilização das competências para outras políticas e práticas de gestão de pessoas	Não há crítica explícita, apenas foi complementada por alguns conceitos para a quarta abordagem	Muitas empresas não atingiram nem a terceira fase ainda
----------------	---	---	---	---

Fonte: Adaptado Dutra (2008).

A primeira fase aborda a competência como base para a seleção e o desenvolvimento de pessoas, de acordo com Dutra (2008), nessa fase o conceito está centrado na concepção de McClelland (1973) citado anteriormente e em Boyatzis (1982). Tal conceito foi elaborado com base na “observação de competências diferenciadoras que conduziram pessoas ao sucesso profissional” (DUTRA, 2008, p. 33). Primeiro levantam-se histórias de sucesso, depois se utiliza essas competências como padrão para análise das demais pessoas. A principal crítica desta fase apontada pelo referido autor é o fato de ser utilizada a mesma caracterização de competência indistintamente a todas as pessoas.

Nessa primeira fase, é possível acrescentar a ideia apontada por Rothwell e Lindholm (1999), os quais detalham que normalmente um modelo de competência é uma descrição narrativa de competências ocupacionais para um grupo identificável (uma categoria ocupacional,

um departamento ou uma ocupação). Para os referidos autores é possível diferenciar as performances exemplares (*best-in-class*) de outras performances.

A segunda fase aborda a competência diferenciada por nível de complexidade (DUTRA, 2008). De acordo com o referido autor, conforme foram sendo incorporados os conceitos de competência, as organizações foram criando de forma natural escalas de diferenciação com base em níveis de complexidade.

Para Fleury e Fleury (2007), essa abordagem parte da premissa que existe uma relação natural entre as estratégias e as competências organizacionais com as competências individuais das pessoas. Dutra (2008) complementa que ainda que não exista uma plena consciência deste processo, ele existe. Sendo que a consciência do processo permite à organização obter melhor sincronia.

A terceira abordagem é uma derivação da segunda. Segundo Dutra (2008, p. 32):

O processo de definição segue o mesmo padrão da segunda abordagem. Inicialmente, são identificadas as trajetórias de carreira existentes na organização; posteriormente, são levantadas as competências existentes na organização em cada trajetória e, por fim, elas são discutidas com o conjunto de pessoas-chaves da organização para se obter a melhor adequação aos intentos estratégicos e às competências organizacionais.

Essa fase inicia um novo modo de olhar para a gestão de pessoas, onde não se busca apenas integrar os objetivos estratégicos da empresa, mas também a integração da gestão de pessoas propriamente dita (DUTRA, 2008). O autor complementa que os maiores avanços puderam ser notados quando se passou a usar o conceito de competência como entrega e agregação de valor, posteriormente sendo acrescentados dos conceitos complementares de complexidade e espaço ocupacional. Sendo essa inserção de novos conceitos importante para questões relacionadas à carreira e à remuneração.

Na quarta fase as empresas passam a trabalhar em duas frentes de forma simultânea, aprimoram os sistemas de gestão de pessoas e estimulam as pessoas a construir seus projetos de carreira e desenvolvimento profissional (DUTRA, 2008).

Poucas empresas encontram-se na terceira fase, a maior parte ainda encontra-se na primeira ou na segunda fase, para Dutra (2008)

essa migração é questão de tempo, sendo um processo inexorável devido às pressões recebidas. O referido autor até levanta a possibilidade de emergir uma quinta fase deste processo.

Para Gramigna (2002, p. 17-18), é possível desdobrar as competências em quatro:

- a) Diferenciais: consideradas estratégicas, estabelecem a vantagem competitiva da empresa. São identificadas no estabelecimento da missão empresarial e descritas de forma genérica. São constituídas por um conjunto de capacitações que auxiliam a empresa a alcançar seus resultados e fazer o diferencial no mercado.
- b) Essenciais: são aquelas identificadas e definidas como as mais importantes para o sucesso do negócio e devem ser percebidas pelos clientes.
- c) Básicas: as necessárias para manter a organização funcionando. São percebidas no ambiente interno, estimulam e alicerçam o clima de produtividade.
- d) Terceirizáveis: as que não estão ligadas à atividade-fim da organização e que podem ser repassadas a fontes externas com maior competência e valor agregado.

Neste sentido, de forma mais ampla, mas similar à Gramigna (2002), para Dutra (2008) existem competências organizacionais e competências individuais. Segundo Dalmau e Tosta (2009), as competências individuais representam o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes inerentes ao profissional tratado singularmente ou mesmo referentes às equipes de trabalho, já as competências organizacionais são consideradas no âmbito da organização como um todo. Cabendo destaque às competências individuais para o presente estudo.

Segundo Perrenoud (2000), a noção de competência não descarta a importância dos saberes, porém, compreende ainda a sua aplicação. Neste sentido, o autor cita a definição de competência elaborada por Le Boterf, sendo o significado de competência na ação profissional: a competência não reside nos recursos (conhecimentos, capacidades) a serem mobilizados, mas na própria mobilização desses recursos. A competência pertence à ordem do saber para mobilizar. Para haver competência, é preciso que esteja em jogo um repertório de recursos, como os conhecimentos, as capacidades cognitivas e as capacidades relacionais (LE BOTERF apud PERRENOUD, 2000).

Assim, a competência propriamente dita pode ser definida como sendo a capacidade de agir eficazmente em determinada situação,

apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles (PERRENOUD, 2000).

O referido autor define como recursos de competências os conhecimentos, as habilidades e as atitudes que quando mobilizados geram as competências. Sendo que os conhecimentos representam o saber, as habilidades o saber-fazer e as atitudes o saber-ser.

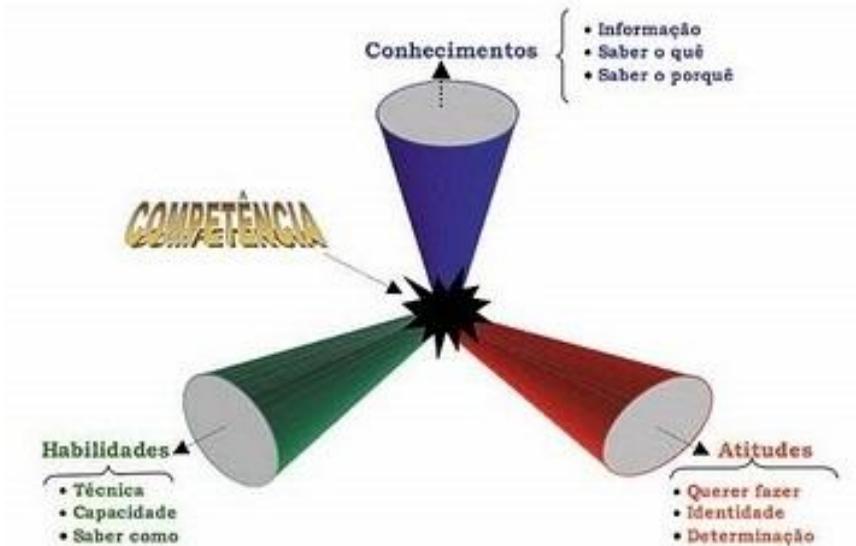
Para Leme (2005), as competências são divididas em duas: técnicas e comportamentais. As competências técnicas representam “tudo que o profissional precisa saber para desempenhar sua função”, “tudo aquilo de que o profissional precisa para ser um especialista tecnicamente” (LEME, 2005, p. 15).

Já as competências comportamentais representam “tudo que o profissional precisa demonstrar como seu diferencial competitivo e tem impacto em seus resultados, por exemplo, criatividade, flexibilidade, foco em resultados e no cliente, organização, planejamento e tantas outras” (LEME, 2005, p. 15). Para o autor, as competências comportamentais representam o grande desafio da área de Recursos Humanos, em suma, a identificação e mensuração de comportamentos.

Ainda existem duas outras formas de apresentar as competências, segundo Pires et al (2005), a primeira quando a descrição das competências é utilizada em um instrumento de avaliação de desempenho no trabalho e, então, as competências são descritas sob a forma de comportamentos passíveis de observação (referenciais de desempenho). A segunda quando as competências são aplicadas na formulação de ações de treinamento, sendo necessário descrever não apenas os referenciais de desempenho (comportamentos desejados), que representarão os objetivos instrucionais, mas conjuntamente descrever conhecimentos, habilidades e atitudes que constituirão os conteúdos educacionais a serem ministrados.

Corroborando com Perrenoud, Durand (2000) foca na segunda opção citada por Pires et al (2005), apontando que a competência é composta por três dimensões: conhecimentos (*knowledge*), habilidades (*know how*) e atitudes (*attitudes*), conforme Figura 2:

Figura 2 – As três dimensões da competência



Fonte: Durand (2000).

O autor considera o conhecimento como a informação, a sabedoria, saber o quê e o porquê; a habilidade é a técnica, a aptidão, saber como fazer; e a atitude é a identidade, a determinação, é querer fazer. Durand (2000) grifa que as dimensões são interdependentes, mas complementares.

Neste mesmo sentido, Leme (2005, p. 18) apresenta um resumo do que significa cada um dos itens integrantes da competência, bem como os encaixa na sua classificação de tipos de competência (técnica ou comportamental), conforme o Quadro 4:

Quadro 4 – Desdobramento do CHA

Conhecimento	Saber	Competência Técnica
Habilidade	Saber fazer	Competência comportamental
Atitude	Querer fazer	

Fonte: Adaptado de Leme (2005, p. 18).

Para Leme (2005), os conhecimentos e as habilidades estão ligados às competências técnicas, já as atitudes são caracterizadas como competência comportamental, onde este ‘querer fazer’ vai transformar-se em competência através do julgamento de valor.

De acordo com Ruzzarin, Amaral e Siminovschi (2002), a escola francesa desenvolveu uma concepção de competências muito difundida nos meios empresariais e acadêmicos, cuja classificação sustenta-se em três elementos:

- a) O saber (conhecimentos);
- b) O saber fazer (habilidades); e
- c) O saber ser (atitudes).

Os autores complementam que a competência é uma ferramenta para redefinir o processo de identificação das características essenciais para o sucesso.

Corroborando com os autores citados anteriormente, Rabaglio (2004) afirma que a competência é formada pelos conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) do indivíduo. O autor aponta que o conhecimento é o saber, aquilo que se sabe, mas não necessariamente se coloca em prática; a habilidade é o saber fazer, o que se pratica, se tem experiência e domínio sobre; e a atitude é o querer fazer, as características pessoais que levam a praticar ou não o que se conhece e se sabe.

Com relação às competências individuais, Dutra (2008, p. 28) faz uma ressalva:

Muitas pessoas e alguns teóricos compreendem a competência como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para que a pessoa desenvolva suas atribuições e responsabilidades. Esse enfoque é pouco instrumental, uma vez que o fato de as pessoas possuírem determinado conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes não é garantia que elas irão agregar valor à organização.

Para Dutra (2008), é necessário agregar a noção de ‘entrega’ quando se fala em competência. Ou seja, verificar o quanto a pessoa se entrega ao trabalho, às atividades realizadas, não apenas focando no que ela faz. Essa visão se mostra coerente com o mundo empresarial, para avaliações organizacionais etc. Contudo, no enfoque da educação, é preciso maior atenção às competências individuais propriamente ditas.

Assim, como o foco do estudo está nas competências individuais e as ideias dos principais autores convergem para o modelo de conhecimentos, habilidades e atitudes, faz-se necessário verificar no que compreende cada uma dessas dimensões da competência.

2.1.1.1 Conhecimentos, Habilidades e Atitudes

A ideia de conhecimentos, habilidades e atitudes, para Gramigna (2002) é apresentada a partir da metáfora da árvore das competências, onde seus três componentes (raízes, tronco e copa) combinados formam um todo. Ao receber um tratamento adequado em cada uma das partes, a árvore segue seu curso natural, crescendo sadia e gerando bons frutos/flores.

A raiz da árvore representa o conjunto de valores, crenças e princípios formados ao longo da vida, ou seja, as atitudes, as quais representam o início de tudo, sendo o principal componente da competência, refere-se ao “querer ser e querer agir” (GRAMIGNA, 2002).

Já o tronco representa os conhecimentos, ou seja, o “conjunto de informações que a pessoa armazena e lança quando precisa” (GRAMIGNA, 2002, p. 19). A referida autora complementa que quanto maior for o conhecimento, mais fortalecida será a competência, permitindo que o profissional enfrente com sabedoria e flexibilidade seus desafios.

E por fim, a copa, que corresponde às habilidades, ou seja, agir com talento, ter capacidade técnica, obtendo resultados positivos. Gramigna (2002, p. 20) complementa que “uma competência só é reconhecida quando disponibilizada. Não adianta alguém saber que sabe. Para obter o reconhecimento, precisa demonstrar que sabe”.

Analisando individualmente cada um dos três componentes, inicia-se pelo conhecimento, o qual representa o saber, o que se sabe, mas não necessariamente se coloca em prática, a habilidade é o saber fazer, o que pratica, que tem experiência e domínio sobre, e a atitude é o querer fazer, as características pessoais que levam a praticar ou não o que conhece e sabe (GIRARDI; TOSTA; PACHECO, 2009).

Segundo Gramigna (2002, p. 63):

[...] o conhecimento é um indicador de competências que ajuda a lidar com o paradoxo da fortaleza e flexibilidade. Quanto mais reconhecimento colocamos em nossa bagagem, mais nos tornamos fortes e nos permitimos ser

flexíveis para enfrentar as mudanças e as rupturas que surgem em microintervalos em tempo.

O conhecimento é definido por Roque (2004) como o ‘saber’ diz respeito aos conhecimentos, aos saberes em uso, ao saber teórico, formalizado e prático, àqueles que podem ser transmitidos e que são adquiridos tanto na educação formal quanto na informal. Segundo a referida autora, os saberes teóricos podem ser representados pelo saber técnico, que traduz o que deve ser feito, já o saber metodológico é traduzido como o que deve ser feito.

De acordo com Durand (2000), o conhecimento pode ser conceituado como uma série de informações que são assimiladas e estruturadas pelo indivíduo ao longo tempo, que lhe permitem um entendimento do mundo. Pires et al (2005, p. 17) aponta como sendo o “o saber que a pessoa acumulou ao longo da vida”.

Neste sentido, Zarifian (2001) indica que a dialética entre conhecimento e competência se estabelece à medida que os conhecimentos se modificam no contato com os problemas e acontecimentos encontrados em situações concretas. O que leva a necessidade de saber como aplicar o conhecimento adquirido.

As habilidades, ou seja, o saber fazer, para Roque (2004), está relacionado à aplicação dos conhecimentos e reflete nas habilidades como o resultado das competências adquiridas. As habilidades são representadas por ser o uso do conhecimento de forma adequada, por ser a demonstração prática dos conhecimentos adquiridos (GRAMIGNA, 2002).

A habilidade é apontada, por Durand (2000), como a capacidade de fazer uso produtivo do conhecimento, instaurando conhecimentos e utilizando-os em ações. As habilidades podem ser divididas em três, de acordo com Katz (s.d. apud STONER; FREEMAN, 1999): humanas, conceituais e técnicas. A habilidade humana representa a capacidade de trabalhar com outras pessoas. A conceitual é a capacidade mental de coordenar e integrar todos os interesses da organização. E por fim, a habilidade técnica representa a capacidade de usar os instrumentos, dotar os processos ou aplicar as técnicas de um campo de especialização.

As habilidades, também, podem ser classificadas como intelectuais, quando abrangem essencialmente processos mentais de organização e reorganização de informações e como motoras ou manipulativas quando exigirem fundamentalmente uma coordenação

neuromuscular (BLOOM et al., 1979; GAGNÉ et al., 1988 apud BRANDÃO; BORGES-ANDRADE, 2007).

E por fim, as atitudes caracterizam o saber ser, que por sua vez refere-se aos valores do sujeito, às suas atitudes, suas características pessoais e culturais, capacidade de interação, comunicação, adaptação etc. (ROQUE, 2004). De acordo com Durand (2000), as atitudes referem-se aos aspectos sociais e afetivos relacionados ao trabalho.

As atitudes para Gagné et al (1988 apud BRANDÃO; BORGES-ANDRADE, 2007, p. 40) “são estados complexos do ser humano, que afetam o seu comportamento em relação a pessoas, objetos e eventos, determinando a escolha de um curso de ação pessoal”.

Gramigna (2002) reforça que as atitudes representam um dos indicadores de impactos que dá distinção aos profissionais, quanto mais adequadas ao contexto onde o profissional está inserido, maior a influência sobre os liderados.

Segundo Pires et al (2005, p. 18):

O efeito da atitude é justamente ampliar a reação positiva ou negativa de uma pessoa, ou seja, sua predisposição em relação à adoção de uma ação específica. Essa última dimensão está relacionada a um sentimento, a uma emoção ou a um grau de aceitação ou rejeição da pessoa em relação aos outros, a objetos ou a situações. Portanto, por analogia, a atitude refere-se ao querer fazer.

Leme (2005) ressalta que é preciso atentar para a diferenciação entre atitude e comportamento, salientando que em mesmo comportamento pode representar a expressão de diversas atitudes. De acordo com o autor, “é comum e correto, portanto, afirmar que, em um processo de implantação de Gestão por Competências, haja o foco no comportamento, pois esse é a ‘materialização’ desejada pela empresa” e ainda complementa que “serão sábias as empresas que perceberem e se aprofundarem na insistência de explicação do porquê daquele comportamento, auxiliando no desenvolvimento das Atitudes das pessoas” (LEME, 2005, p. 21) .

O autor resume essa diferenciação apontando que “as Atitudes têm origem nos Valores pessoais e são materializadas através dos Comportamentos observáveis” (LEME, 2005, p. 21). Pode-se assim definir uma pessoa como competente quando ela é capaz de mobilizar seus conhecimentos, habilidades e atitudes no seu cotidiano (RUZZARIN; AMARAL; SIMINOVSKI, 2002).

Na mesma linha, Fleury e Fleury (2001, p. 188) definem conclusivamente competências como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”. Corroborando com os demais autores, Ropé e Tanguy (1997) afirmam que uma pessoa competente é aquela capaz de julgar, avaliar e ponderar, achando soluções, decidindo após exame e discussão acerca de determinada situação, de forma conveniente e adequada.

Assim, mostra-se necessário para a realização da pesquisa levantar quais as competências necessárias para um profissional da área de Recursos Humanos.

2.1.2 Competências dos profissionais de Recursos Humanos

Muitas mudanças são sentidas no mundo empresarial, Gil (2011) aponta especificamente no campo dos Recursos Humanos, algumas destas transições como: do operacional para o estratégico, do reativo para o preventivo, do isolamento para o benchmarking, entre muitas outras.

Para acompanhar cada uma dessas transições, o profissional deve se adequar também, novas competências passam a ser requeridas dos indivíduos. Segundo Gorbis e Findler (2013, 106-110), dez novas habilidades críticas para o sucesso da força de trabalho do futuro foram identificadas:

- a) Pensamento computacional: a fim de dar sentido aos dados cujo volume aumenta exponencialmente será preciso linguagem de programação fácil e tecnologia que ensine os fundamentos da programação dos mundos virtual e físico, os quais permitirão manipulação do ambiente e aperfeiçoamento das interações. O uso de simulações será uma expertise central e os departamentos de Recursos Humanos valorizarão quem tem capacidade de análise estatística e raciocínio quantitativo.
- b) Mentalidade de Design: precisará reconhecer que tipo de pensamento cada tarefa requer e fazer os devidos ajustes a seu ambiente de trabalho. Possibilidade de planejar o ambiente de trabalho de modo a torná-lo apto a produzir os resultados que se deseja.
- c) Gestão da carga cognitiva: em um mundo rico em fluxos de informações, vem à tona a questão da sobrecarga cognitiva,

sendo necessário saber transformar a massa de dados em vantagem, filtrando e focando no que é importante.

- d) Conhecimento de novas mídias: o uso de mídias geradas por usuários (vídeos, *blogs*, *podcasts*) será sentido no ambiente de trabalho. Assim, a próxima geração de trabalhadores precisará ser capaz de “ler” e avaliar vídeos da mesma forma como hoje lê e avalia textos e apresentações.
- e) Transdisciplinaridade: os colaboradores ideais da próxima década terão profunda compreensão de ao menos um campo, mas com capacidade de conversar no idioma de várias áreas do saber. Sendo requerido senso de curiosidade e desejo de continuar aprendendo sempre.
- f) Capacidade de conferir sentido: demanda crescente por habilidades que as máquinas não têm, como o pensamento que não pode ser codificado. Sendo esta a capacidade de conferir sentido que ajuda a gerar conhecimento único e crítico à tomada de decisão.
- g) Inteligência social: capacidade de avaliar as emoções dos que estão à sua volta e de adaptar as palavras faladas, os gestos feitos e até o tom de voz utilizado a essas emoções.
- h) Pensamento original e adaptativo: necessidade de adaptabilidade situacional, ou seja, capacidade de responder a circunstâncias únicas, inesperadas no momento.
- i) Competência intercultural: as pessoas tendem a ser enviadas a muitas localidades de maneira que precisam ser capazes de trabalhar em qualquer ambiente, isso demanda habilidades linguísticas, capacidade de adaptação e de oferecer e responder a novos contextos. Além disso, para serem bem-sucedidos em equipes diversificadas, será necessário ser capaz de identificar e comunicar pontos de conexão (metas comuns, prioridades, valores) que transcendam suas diferenças e lhes permitam construir relacionamentos e trabalhos juntos eficazmente.
- j) Colaboração virtual: como líderes de uma equipe virtual, os indivíduos precisam desenvolver estratégias para engajar e motivar um grupo disperso. Para estimularem a participação e a motivação, podem precisar fazer com que plataformas colaborativas incluam características típicas dos *games*, como *feedback* imediato, objetivos claros e desafios sequenciais em estágios.

Ainda que Gorbis e Findler (2013) tenham abordado estas novas habilidades num caráter geral, para profissionais das mais diversas áreas, elas podem ser inseridas na realidade do profissional da área de Recursos Humanos.

Fleury e Fleury (2001), inspirados na obra de Le Boterf, apresentam as competências para o profissional (Quadro 5):

Quadro 5 – Competências para o profissional

Saber agir	Saber o que e por que faz. Saber julgar, escolher, decidir.
Saber mobilizar recursos	Criar sinergia e mobilizar recursos e competências.
Saber comunicar	Compreender, trabalhar, transmitir informações, conhecimentos.
Saber aprender	Trabalhar o conhecimento e a experiência, rever modelos mentais; saber desenvolver-se.
Saber engajar-se e comprometer-se	Saber empreender, assumir riscos. Comprometer-se.
Saber assumir responsabilidades	Ser responsável, assumindo os riscos e consequências de suas ações e sendo por isso reconhecido.
Ter visão estratégica	Conhecer e entender o negócio da organização, o seu ambiente, identificando oportunidades e alternativas.

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

Como os autores apresentam as competências de forma ampla e genérica, percebe-se que muitas podem ser adaptadas para o profissional da área de Gestão de Pessoas, assim, tal profissional precisa: saber agir, saber mobilizar recursos, saber comunicar, saber aprender, saber engajar-se e comprometer-se, saber assumir responsabilidades e ter visão estratégica.

Fleury e Fleury (2001) propõem uma categorização das competências do indivíduo em: competências de negócio, competências técnico-profissionais e competências sociais. Dentre as competências de negócio encontram-se: relacionadas à compreensão do negócio, seus objetivos na relação com o mercado, clientes e concorrentes; compreensão do ambiente político e social; capacidade de planejamento.

As competências técnico-profissionais são as específicas de determinada operação, ocupação ou atividade. Fleury e Fleury (2001) também incluem nesta categoria a atualização constante dos

conhecimentos e a disponibilização de novos, bem como a aplicação desses conhecimentos na realização das atividades. E por fim, as competências sociais são as necessárias para interagir com as pessoas.

A primeira categoria não se aplica tanto na realidade acadêmica onde a pesquisa está inserida, mas as duas últimas categorias são visíveis na necessidade de competências do profissional (em formação) da área de Recursos Humanos, envolvendo bem a tríade conhecimentos, habilidades e atitudes.

Segundo Gil (2011), é solicitado a este profissional que assuma novas responsabilidades, sendo necessária a aquisição de novas habilidades conceituais, técnicas e humanas. Para Gil (2011, p. 61), está se delineando um novo perfil para o profissional da área de Gestão de Pessoas, que precisa ser capaz de:

- a) Atender aos usuários internos externos: foco não pode ser só para empresa, mas também fornecedores e consumidores;
- b) Manter-se aberto para as novas tecnologias administrativas: procurar assegurar que o trabalho rotineiro seja realizado com a maior eficiência possível;
- c) Proporcionar à organização, empregados capacitados e motivados: proporcionar reconhecimento aos demais colaboradores não apenas através de remuneração;
- d) Preocupar-se com a qualidade de vida no trabalho: garantir um local de trabalho agradável aos demais e que transmita confiança;
- e) Agregar valor aos empregados, à empresa e aos clientes: conhecer profundamente a empresa, colaboradores e clientes, propor estratégias que possibilitem o crescimento pessoal dos empregados ao mesmo tempo em que garantem o alcance das metas e realização da missão da empresa e satisfação dos clientes;
- f) Atuar como agente de mudança: desenvolver a capacidade da empresa de aceitar a mudança e capitalizar-se com ela;
- g) Reconhecer as pessoas como parceiras da organização: reconhecer que como parceiras as pessoas fazem investimentos na organização esperando retorno desse investimento;
- h) Proporcionar competitividade à organização;
- i) Manter um comportamento ético e socialmente responsável.

Em outro estudo, Sant'Anna (2002) sintetiza uma lista das 15 (quinze) competências mais mencionadas nos trabalhos dos principais autores estrangeiros da área de competências, sendo estas:

Quadro 6 – Competências individuais requeridas

Competências individuais requeridas
1- Capacidade de aprender rapidamente novos conceitos e tecnologias
2- Capacidade de trabalhar em equipes
3- Criatividade
4- Visão de mundo ampla e global
5- Capacidade de comprometer-se com os objetivos da organização
6- Capacidade de comunicação
7- Capacidade de lidar com incertezas e ambiguidades
8- Domínio de novos conhecimentos técnicos associados ao exercício do cargo ou função ocupada
9- Capacidade de inovação
10- Capacidade de relacionamento interpessoal
11- Iniciativa de ação e decisão
12- Autocontrole emocional
13- Capacidade empreendedora
14- Capacidade de gerar resultados efetivos
15- Capacidade de lidar com situações novas e inusitadas

Fonte: Adaptado de Sant'Anna (2002, p. 215).

Assim, não são expostas apenas competências necessárias para um profissional da área de RH, mas sim, algumas competências gerais que são necessárias aos mais diversos profissionais na atualidade. Cabendo ressaltar que cada pessoa e cada empresa terão particularidades, apresentando novas necessidades de desenvolvimento de competências ao longo do tempo.

Nesse cenário, insere-se o ensino por competências, em face dessa momentaneidade de “estar competente”, precisa-se estar sempre aprimorando e modificando as competências de acordo com o contexto onde elas são requeridas.

2.2 ENSINO POR COMPETÊNCIAS

Antes da abordagem do ensino por competências propriamente dito, cabe uma distinção entre as conceituações de ensino e educação. O ensino está ligado à forma de transmissão, envolvendo a transferência e aquisição de conhecimentos. Enquanto a educação é um processo evolutivo, envolvendo a transferência e aquisição de valores, a qual contempla formação, aperfeiçoamento e capacitação/treinamento, podendo ser vista como muito mais ampla.

Na visão de Neves (2010), a imagem do educador é de quem propicia possibilidades de reflexão, visando o amadurecimento emocional, permitindo que os alunos reflitam e possam desenvolver solidariedade, responsabilidade, respeito, honestidade, cidadania e patriotismo, sem prejuízos ao aprendizado acadêmico.

Segundo Dalmau (2001, p. 12), a educação profissional pode ser dividida em três pontos básicos que são:

a) Formação profissional: preparar a pessoa para uma profissão, através de treinamento sistemático em atividades específicas. Tem como propósito que as pessoas façam melhor o seu trabalho. Deve ser descentralizada e imparcial;

b) Aperfeiçoamento: aprimorar uma pessoa para uma carreira. Aprimoramento da aprendizagem realizada com a intenção de aprofundar os conhecimentos profissionais;

c) Treinamento: adaptar a pessoa para uma função. Auxiliar o colaborador a adquirir eficiência no seu trabalho presente ou futuro, através de apropriados hábitos de pensamento e ação, habilidades, conhecimentos e atitudes.

Já o ensino é conceituado, por Macian (1987), como uma ação intencional, dirigida por um instrutor capacitado a transferir toda a riqueza de sua experiência acumulada para um aprendiz que se inicia em um processo educacional. No presente estudo, por haver maior preocupação com a forma de transmissão, o foco encontra-se no ensino.

O ensino tradicional, segundo Pérez e Geliz (2005), tem ênfase na obtenção de conhecimento, onde o aluno é entendido como um receptor, enquanto o professor é o detentor do conhecimento, que deve transmitir o que sabe, pois ele é o único especialista no assunto. No modelo tradicional, as aulas são planejadas levando em conta o ponto de vista do professor, sendo a aprendizagem baseada na memorização, não levando em conta muitas vezes as necessidades individuais dos estudantes.

O ensino por competências se apresenta como uma alternativa à educação tradicional. Ele surgiu na década de 1930 nos Estados Unidos, sendo conhecido por Educação Baseada em Normas de Competências (EBNC), tendo o foco no ensino profissionalizante (GONCZI, 2001). Segundo o autor, esta forma de ensino é muito controversa mundialmente, sendo questionada por muitos porque engessaria a visão crítica do indivíduo, entretanto, para a maioria ela é vista como um ponto de partida para elevar o nível dos profissionais no mercado, tornando-os cada vez mais competentes.

De acordo com Ricardo (2010, p. 619), “as competências não esvaziam a escola de conteúdos, ao contrário, estes passam a ser

trabalhados com mais profundidade e com significado para os alunos, pois terão alguma relação com situações para as quais são instrumentos fundamentais na busca de soluções”.

O referido autor reforça que o ensino por competências não visa ao abandono das disciplinas em direção a uma unificação utópica, mas sim em ter um melhor aproveitamento, permitindo que as especialidades evitem as abordagens superficiais em qualquer situação de aprendizagem. Em suma, “um ensino por competências pretende questionar o projeto escolar” (RICARDO, 2010, p. 619).

Para Perrenoud (2000), quando a instituição de ensino se preocupa com o desenvolvimento de competências, em geral, prioriza os recursos. Há uma preocupação com os itens isoladamente, mas não com a sinergia necessária entre eles para enfrentar soluções complexas (CAVALHEIRO, 2010).

De acordo com Perrenoud (2000), a escola não tem a preocupação de ligar as competências a certas situações da vida do aluno. Cavalheiro (2010) complementa que quando se indaga o motivo de um curso ensinar determinado conteúdo as respostas são vagas e quando se faz referência à preparação para a vida, apresenta-se um lado muito global.

Por meio da metodologia de ensino por competência pretende-se potencializar um novo modelo de aprendizagem autônomo e significativo mediante estratégias didáticas orientadas para um maior desenvolvimento de habilidades e atitudes, não apenas dos conhecimentos (MARTÍNEZ; ECHEVARRIA, 2009).

Como consequência da implantação da aprendizagem por competências, para transmitir os conhecimentos aos alunos, os professores devem combinar as mais diversas metodologias docentes combinadas com atividades que permitam o exercício das mais diversas competências (MARTÍN-PEÑA; DÍAZ-GARRIDO; IZQUIERDO, 2012). Para os autores, isso implica que o aluno também deverá estar preparado para ser avaliado continuamente. Nesse sentido, Fernández (2008) aponta que na avaliação por competências não se avalia a competência propriamente dita, mas sim o exercício, a aplicação por parte do estudante.

Para Ricardo (2010), o principal problema da metodologia de ensino tradicional não é o acúmulo de conhecimentos propriamente dito, mas na ausência de estratégias e situações que permitam ao aluno se servir desses conhecimentos ao longo da vida. O autor ressalta que o que deve ser debatido não é a pertinência dos saberes escolares, mas a ignorância em gerenciá-los e utilizá-los no cotidiano.

Com relação aos métodos de aprendizagem atuais, surge uma nova perspectiva onde os estudantes passam a serem os protagonistas da aquisição do próprio conhecimento, sendo eles mesmos que de forma autônoma se organizam e interpretam as informações (RODRIGUEZ; VIEIRA, 2009).

Nesse sentido, cabe também ao educador se adequar, alterando seus hábitos docentes, visto que o êxito das inovações na educação dependem em grande parte da forma em que os diferentes atores interpretam, redefinem, filtram e dão forma às mudanças propostas (RODRIGUEZ; VIEIRA, 2009).

Gil (2011, p. 135) aponta que é preciso que os formadores (professores) atentem para alguns princípios da Psicologia da Aprendizagem, ou seja, precisa-se ter em conta que as pessoas são diferentes em relação à sua capacidade de aprender. Também é preciso levar em conta que a motivação é de natureza endógena, mas que esta representa um poderoso elemento na aprendizagem.

A atenção depende da motivação e da disposição do indivíduo, mas o instrutor consegue despertá-la (GIL, 2011). Estando diretamente ligada à atenção, a retenção do conteúdo pode ser trabalhada através da repetição, por exemplo. A transferência é apontada como ponto crucial (GIL, 2011, p. 136):

[...] o aprendizado que não puder ser transferido para outras situações além daquela em que ocorreu originalmente se mostrará pouco útil. Assim, cabe ao instrutor criar situações para favorecer a transferência, tais como: empregar exemplos que esclareçam a aplicação dos conhecimentos a situações específicas, propor exercícios e trabalhos práticos e favorecer a discussão acerca da aplicação dos conhecimentos.

E por fim, o autor aponta a necessidade de fornecer *feedback* acerca do desempenho. É importante que seja fornecido esse *feedback* ao longo de todo o treinamento, não apenas no final para que o estudante saiba como está sua aprendizagem.

Para Galvão, Câmara e Jordão (2012, p. 639):

Aprendizagem, para ser eficiente, precisa ser reconstrutiva e ressignificativa; isso exige focalizar o processo de ensino no estudante e não no professor. Trata-se de incluir na prática pedagógica a ideia de que aprender é resolver problemas e ensinar, oferecer feedback. Aqui,

práticas avaliativas devem ter como foco principal a análise de desempenho, permitindo a correção de aspectos indesejados.

A apresentação do *feedback* e uma avaliação qualitativa dos alunos permite que eles percebam efetivamente onde estão as deficiências, sabendo quais conteúdos precisam ser estudados com maior foco. Permite um conhecimento mais profundo do seu entendimento sobre o conteúdo, tanto no que se refere aos conhecimentos quanto às habilidades, o que favorece o desenvolvimento de competências.

O ensino por competências se mostra como uma interessante opção para a educação de adultos, para a formação de nível superior, assim, considerando esse perfil de alunos, mostra-se necessário entender um pouco da Andragogia.

2.2.1 Andragogia

A Andragogia, na visão de Osório (2003, p. 93) “é (...) a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender, por oposição à pedagogia como arte e ciência de ensinar as crianças. A Andragogia baseia-se noutros pressupostos de aprendizagem e de ação com os adultos”. Pode-se entender que na Andragogia o foco da educação está voltado para homens maduros.

Segundo Hamze (2008 apud CARVALHO, 2010), na Andragogia a aprendizagem tem uma particularidade mais centrada no aluno, na independência e na autogestão da aprendizagem, para a aplicação prática na vida diária.

Nesse sentido, mostra-se necessário identificar quais as particularidades da Andragogia e quais as principais diferenças com relação à Pedagogia. O quadro 7 aponta as principais diferenças entre a Pedagogia e a Andragogia:

Quadro 7 – Diferenças entre Pedagogia e Andragogia

	Pedagogia	Andragogia
Necessidade de saber	Aprendentes apenas necessitam de saber que devem aprender aquilo que o professor lhes ensina	Adultos têm necessidade de conhecer o motivo pelo qual devem aprender antes de se comprometerem com a aprendizagem

continua...

continuação

Conceito de si	O professor tem do aprendente a imagem de um ser dependente. É esta dependência que marca, também, a autoimagem daquele que aprende	Conscientização, por parte do adulto, da responsabilidade das suas decisões e da sua vida. Torna-se necessário que sejam encarados como indivíduos capazes de se autogerirem
Papel da experiência	A experiência do aprendente é considerada de pouca utilidade. Dá-se importância à experiência do professor ou dos materiais pedagógicos	Adultos portadores de uma experiência que os distingue das crianças e jovens. A educação de adultos deve centrar-se nos processos individuais de aprendizagem face aos processos mais coletivos de outras etapas evolutivas
Vontade de aprender	A disposição para aprender aquilo que o professor ensina tem como fundamento critérios e objetivos internos à lógica escolar, isto é, a finalidade de obter êxito e progredir, em termos escolares	Os adultos têm a intenção de iniciar o processo de aprendizagem desde que compreendam a sua utilidade para determinadas situações de vida
Orientação da aprendizagem	Aprendizagem encarada como um processo de aquisição de conhecimentos. Lógica centrada nos conteúdos	Aprendizagem encarada como resolução de problemas e tarefas da vida quotidiana
Motivação	Motivação para aprendizagem extrínseca ao sujeito (classificações escolares, pressões familiares, apreciações do professor)	Motivação para a aprendizagem também extrínseca (promoção profissional, melhor salário, etc.), mas principalmente intrínseca (autoestima, satisfação profissional, qualidade de vida).

Fonte: Adaptado de Canário (1999) e Osorio (2003).

Percebe-se com o quadro 7, que a Andragogia apresenta-se como um desafio maior, visto que o aluno tem um maior interesse, consciência, expectativa e participação efetiva no processo de aprendizagem.

Para os alunos crianças e jovens, o professor é um referencial que detém o saber, contudo, os adultos já possuem experiência de vida, algumas vezes experiência na área em questão, sendo questionadores, agentes de mudança, críticos, o que realmente se espera de um bom aluno de graduação, por exemplo.

De acordo com Knowles, Holton e Swanson (1998 apud NOFFS; RODRIGUES, 2011), os princípios fundamentais da aprendizagem de adultos são 6 (seis): a necessidade do aprendiz de saber (o porquê, o quê e como); autoconceito do aprendiz (autônomo e autodirigido); experiência anterior do aprendiz (recurso e modelos mentais); prontidão para aprender (relacionado à vida e à tarefa de desenvolvimento); orientação para a aprendizagem (centrado no problema e contextual) e motivação para aprender: (valor intrínseco e recompensa pessoal).

Todos os itens estão relacionados com o crescimento individual de cada aluno, crescimento institucional e crescimento da sociedade, levando em conta as diferenças individuais de cada um dos aprendizes, as diferenças relacionadas ao tema e as diferenças situacionais.

No modelo de educação andragógica, os alunos têm participação nas diversas fases do processo de ensino-aprendizagem (NOFFS; RODRIGUES, 2011). O aluno adulto necessita participar ativamente do processo de aprendizagem, não apenas saber o porquê, o quê e como, mas participar de muitas das decisões que envolvam seu estudo. A contextualização dos conteúdos e das atividades também é muito importante. Além disso, o método de ensino deve ser voltado para a aplicação de sua experiência pessoal e profissional, permitindo que ele traga para a sala de aula seus conhecimentos e que possa levar para a sua vida o que foi aprendido no meio acadêmico.

Assim, conclui-se que os alunos adultos necessitam saber o motivo pelo qual devem realizar certas aprendizagens, aprendem melhor experimentalmente, concebem a aprendizagem como resolução de problemas e que aprender melhor quando o tópico possui valor imediato e os motivadores mais potentes para a aprendizagem são internos (KNOWLES, 1990).

Para essa mudança da visão pedagógica para a andragógica mostra-se necessária uma adaptação do perfil do professor. De acordo com Bellan (2005), percebe-se que o papel tradicional do professor deve

ser revisto, visto que os alunos adultos são conscientes de suas habilidades e experiências, exigindo mais envolvimento no processo de aprendizagem. O professor deve transformar-se em facilitador, um agente de transformação (CARVALHO, 2010). Nesse sentido, Noffs e Rodrigues (2011, p. 286) apontam que “o docente, envolvido nesse modelo, necessita conhecer o desenvolvimento e as necessidades de diferentes faixas etárias com as quais vai lidar”.

A transição da pedagogia para a andragogia, de acordo com Carvalho (2010) deve ser feita durante os estudos universitários, em função da faixa etária em que se encontram os jovens ingressantes na graduação. Assim, o autor reforça que programar o ensino de adultos sob o foco da andragogia tanto nas universidades, como em outras instituições de ensino, trará grandes benefícios para o aprendiz, fazendo que se transformem em profissionais mais conscientes e capacitados.

O ensino com foco na andragogia pode ser capaz de desenvolver nos adultos toda sua capacidade, permitindo assim que suas habilidades sejam desenvolvidas ou a floradas (CARVALHO, 2010). Para o referido autor, a aprendizagem para os adultos “é orientada para a resolução de problemas e tarefas com que se confrontam na sua vida cotidiana, o que desaconselha uma lógica centrada nos conteúdos, uma vez que estão dispostos a iniciar um processo de aprendizagem desde que compreendam a sua utilidade” (CARVALHO, 2010, p. 87).

Desta forma, percebe-se que disciplinas e cursos estruturados de forma convencional podem não atender às expectativas de um aluno adulto, por isso, segundo Canário (1999), é necessário o encorajamento de práticas de educação alternativas. Assim, a discussão em grupo, estudos de caso, simulações, exercícios de prática de competências, projetos de campo, são algumas das estratégias utilizadas (DALE, 1954 apud KNOWLES, 1980).

Quanto mais ativo for o papel do aluno na sua aprendizagem, maior e mais profunda ela será, assim, estas estratégias tem papel importante na formação dos adultos, não se desconsidera o uso de exposição de conteúdos, mas devem-se buscar novos meios de ensino que façam uso das experiências de vida dos estudantes. Nesse contexto, entra o processo para o desenvolvimento de competências.

2.3 PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Em relação ao desenvolvimento das competências, cabe ressaltar “que este é um conceito mais elástico e deverá ser formado ao longo da vida das pessoas, quer seja em cursos formais como em atividades

informais, na escola e no próprio mundo do trabalho” (BENETTI, 2008, p. 50).

É possível compreender o processo para o desenvolvimento de competências em quatro etapas: levantamento das necessidades de competências (quais as competências pretende-se desenvolver), planejamento (como serão desenvolvidas), execução (aplicação do método) e avaliação (confirmar se as competências foram efetivamente desenvolvidas).

2.3.1 Levantamento das necessidades de competências

O levantamento das necessidades representa saber identificar quais as competências que se pretende desenvolver nos alunos. Independentemente do tipo de curso, disciplina ou treinamento que esteja sendo ofertado, essa deve ser a primeira etapa a ser contemplada.

Nesse sentido, Carvalho (1999, p. 127) aponta que “é preciso saber o que queremos que alguém aprenda, diagnosticar que alguém precisa aprendê-lo, preparar situações que possibilitem o aprendizado, verificar os resultados”.

Na primeira etapa do processo, o levantamento de necessidades, procura-se conhecer as metas e planejamento desta aprendizagem, bem como os conhecimentos, as habilidades, as atitudes a serem desenvolvidas e o perfil dos alunos. A intenção no primeiro momento é identificar as deficiências que devem ser superadas quanto ao desempenho esperado (MARCONDES, 2007).

Esse levantamento das necessidades de competências cabe ao professor e aos demais responsáveis pelo planejamento da disciplina, bem como do curso como um todo. Dentro do contexto do levantamento das necessidades de treinamento, está inserido o mapeamento de competências, o qual “busca como resultado o perfil de competências, de um setor econômico, uma função ou ainda de uma área ocupacional” (TOSTA, 2011, p. 40).

Por meio do mapeamento de competências torna-se possível identificar o *gap* ou lacuna das competências existentes e quais se precisa desenvolver para preencher tal lacuna. No contexto organizacional, Brandão e Bahry (2005) apontam que o mapeamento tem como objetivo reduzir as discrepâncias entre as competências disponíveis e as necessárias ao alcance dos objetivos da organização. Trazendo para o ensino, mapeiam-se as competências que os alunos já possuem e quais deveriam desenvolver.

Com as competências a serem desenvolvidas determinadas, seja após do mapeamento de competências ou do levantamento, dá-se início à segunda etapa do processo de desenvolvimento de competências, de planejamento.

2.3.2 Planejamento

Marcondes (2007) aponta esta etapa como sendo a responsável por contemplar planos, programas, prazos, responsáveis, recursos etc.. No caso do ensino por competências, é nesse momento que é desenvolvido o plano de ensino, abordando a metodologia a ser aplicada, o conteúdo a ser apresentado, meios e critérios de avaliação dos resultados, prazos, bibliografia e demais objetivos da disciplina (ou curso).

Com relação ao conteúdo, segundo Marcondes (2007), não são apenas definidos os conteúdos que serão abordados, mas também o enfoque, a abordagem e a profundidade dos mesmos. É necessário que haja pertinência e consistência com o padrão de desempenho pretendido e os resultados esperados.

Nesta etapa, Bohlander, Sherman e Snell (2003) destacam que a escolha do método adequado merece destaque, o mesmo deve ser selecionado para que conhecimentos, habilidades e atitudes sejam desenvolvidos.

2.3.2.1 Métodos para o desenvolvimento de competências

Dentre as opções de métodos para o desenvolvimento de competências, Galvão, Câmara e Jordão (2012) apontam o estudo deliberado, sendo esta uma atividade de estudo em que o aprendiz não somente controla, mas também toma as iniciativas do processo, tendo como objetivo a melhoria de desempenho. Esse formato, segundo os autores, tem sido constantemente definido com relação à obtenção de alguma habilidade, relaciona-se à organização e apreensão de uma habilidade passo a passo.

O estudo individual visando à aquisição de uma habilidade envolve a identificação de passos de ação que são componentes sequenciais ou alternados, novos ou conhecidos que se tornam uma habilidade total quando operados juntos (GAGNÉ, 1985 apud GALVÃO; CÂMARA; JORDÃO, 2012).

Outra questão levantada por Galvão, Câmara e Jordão (2012, p. 630) é o tempo para o desenvolvimento de habilidades reais. Segundo os autores:

[...] investigações longitudinais em uma variedade de áreas têm demonstrado de modo cada vez mais convincente que diferenças nas primeiras experiências de vida, preferências, hábitos, oportunidades e, principalmente, tempo de estudo individual deliberado qualitativa e quantitativamente eficiente são os principais determinantes da obtenção da capacidade performática expert, e não alguma possível habilidade diferenciadora de natureza genética.

Os autores reforçam que “pesquisas têm confirmado que, na maioria das áreas, são necessários pelo menos dez anos de estudo individual deliberado para que a expertise seja alcançada”. Segundo a lei de potência da aprendizagem apresentada pelos autores, “o tempo que se leva para realizar uma performance diminui à medida que a prática se desenvolve (NEWELL; ROSENBLOOM, 1981 apud GALVÃO; CÂMARA; JORDÃO, 2012, p. 630).

Contudo, os estudantes ainda não percebem a importância do estudo deliberado para a aprendizagem, segundo Galvão, Câmara e Jordão (2012, p. 631):

[...] pesquisas realizadas com estudantes de graduação de vários cursos (Matemática, Psicologia, Letras-inglês e Pedagogia) demonstram que a maioria dos acadêmicos tem dedicado pouco tempo para a aprendizagem fora da sala de aula. No geral, 39% dos estudantes participantes das pesquisas dedicam de uma a duas horas de estudo diárias e 24,5% dedicam apenas uma hora do dia para o estudo individual deliberado.

De acordo com Pozo (1998), seria interessante a aplicação de uma metodologia direcionada para a solução de problemas. O autor expõe que preparar o aluno para a resolução de problemas não se caracteriza apenas por dotar os alunos de habilidades e estratégias eficazes, mas sim, na criação de hábitos e atitudes para enfrentar a aprendizagem como um problema, para o qual deve ser encontrada uma resposta quando uma situação a exigir.

Devido à dificuldade em percebê-las com precisão, Dutra (2008, p. 111) aponta que ainda que “seja possível mensurar o desenvolvimento das pessoas e avaliar a efetividade dos processos de desenvolvimento, não há uma forma definitiva e testada para assegurar a efetividade das ações de desenvolvimento”.

Considerando que os cursos que oferecem aos alunos maior proximidade com a realidade profissional (mundo empresarial) são mais efetivos no desenvolvimento de competências, ainda assim, necessita-se de meios para que as competências sejam desenvolvidas, sendo necessárias práticas que as estimulem. Nesse sentido, algumas estratégias são necessárias.

Segundo Costa (2007, p. 28):

Pelo fato de a competência implicar a resolução de problemas ou o alcance de resultados, defende-se que a pedagogia das competências poderia promover a oportunidade de se converter o currículo em um ensino integral, mesclando-se nos problemas os conhecimentos gerais, os conhecimentos profissionais, as experiências de vida e de trabalho que, normalmente, são tratadas isoladamente.

Quando se busca trabalhar com competências diante de um contexto que, nesse caso, é a área de Recursos Humanos, não só a transmissão do conhecimento é importante. O professor precisa gerar o estímulo ideal por meio de atividades em grupo, jogos e interatividades diversas.

Dentro das metodologias problematizadoras, Cyrino e Toralles-Pereira (2004) apontam a problematização e a aprendizagem baseada em problemas (ABP). Estas são duas propostas distintas que trabalham com problemas intencionais para o desenvolvimento do processo de aprender.

Vale ressaltar as distinções com relação ao uso dos resultados entre a aprendizagem baseada em problemas e a problematização, a primeira os novos conhecimentos são utilizados para a aquisição de habilidades, do exercício e construção intelectual. Já, na problematização os resultados são voltados para a compreensão crítica da realidade estudada, visando a sua transformação frente proposições de intervenção na realidade estudada (BERBEL, 1998).

Paulo Freire (1975) aduz que a educação não pode ser uma prática de depósito de conteúdos apoiada numa concepção de homens

como seres vazios, mas de problematização dos homens em suas relações com o mundo. Isto reforça a importância da educação focada na resolução de problemas, fundamentando-se na relação dialógica entre educador e educando, que possibilita a ambos aprenderem juntos, por meio de um processo emancipatório (CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004).

Esse formato de educação problematizadora, para as autoras, trabalha a construção de conhecimentos a partir da vivência de experiências significativas, apoiando-se nos processos de aprendizagem por descoberta, em oposição aos de recepção (em que os conteúdos são oferecidos ao aluno em sua forma final). Como exemplo, percebe-se a criação de empresas juniores em universidades, laboratórios etc.

Para o desenvolvimento de competências também podem ser utilizadas simulações, que são caracterizadas como situações onde existe um cenário simulado representando modelos reais, tornando possível a representação do cotidiano (GRAMIGNA, 1993). Em muitas ocasiões esta é a melhor forma de treinar pessoas, já que a avaliação da performance individual torna-se mais fácil, visto que é possível repetir quantas vezes for necessário o cenário.

Exemplos de simulações simples são a reprodução da realidade por meio de teatros, situações-problema comuns a pessoa ou grupos; tais atividades servem como ponto de partida para diagnósticos e ações corretivas pela aplicação de metodologias específicas de resolução de problemas (GRAMIGNA, 1993).

Outra opção é o uso de jogos de empresas, que segundo Goldschmidt (1977 apud MOTTA; MELO; PAIXÃO, 2012), lembra um estudo de caso onde são adicionadas duas variáveis, o *feedback* e o tempo. Estas duas características ilustram “as principais vantagens da utilização dos jogos de empresas no processo de ensino-aprendizagem em gestão: a capacidade de observar as consequências de suas decisões, e a possibilidade de se aprender com os erros” (MOTTA; MELO; PAIXÃO, 2012, p. 345).

Entretanto, para Sauaia (2008), a abordagem dos jogos não permite maior aquisição de conhecimento teórico e aplicado pelo aluno, tendo possibilidade de obtenção de um bom desempenho no jogo devido à sorte.

O jogo pode ser definido, de acordo com Gramigna (1993, p. 4), como “atividade espontânea, realizada por mais de uma pessoa, regida por regras que determinam quem o vencerá”. Para a autora, o jogo além de representar uma atividade lúdica, ele é, principalmente, um importante instrumento de educação. A autora aponta que através do

jogo “as pessoas exercitam habilidades necessárias ao seu desenvolvimento integral e, dentre elas, autodisciplina, sociabilidade, afetividade, valores morais, espírito de equipe e bom senso” e complementa que “o jogo é como um exercício que prepara o indivíduo para a vida” (GRAMIGNA, 1993, p. 3).

Em jogos treinamento, de acordo com Elgood (1987), o aluno (individualmente ou em grupo) é confrontado com uma situação na qual se exige que ele tome decisões, que aja de acordo. Como resultado o aluno sofrerá consequências positivas ou negativas de seus atos, sequencialmente, enfrenta nova situação que representa, pelo menos em parte, resultado das suas próprias ações. E assim, através desse “ciclo de decisão-resultado, ele tem a oportunidade de aprender” (ELGOOD, 1987, p. 1).

Nos jogos há a possibilidade de aprendizagem em diversas áreas, tudo depende da condução e da estrutura do jogo. Elgood (1987) ressalta que algumas das áreas que podem ser abrangidas são: aprender sobre situações gerenciais; aprender sobre tomada de decisões e aprender sobre o comportamento.

Para o referido autor, quando o jogo tem o propósito de apresentar novos conhecimentos, pode ser feito através da relação entre as variáveis decisórias e os resultados, onde os alunos podem ir analisando cada variável conforme alteram o cenário. Se o objetivo é encorajar a prática de habilidades requer-se um jogo mais complexo e o tipo de jogo mais adequado ficará claro quando a habilidade estiver previamente definida, sendo importante saber em que momento tal habilidade será requerida na vida real.

Mas, o ponto crucial é identificar se as regras do jogo estão de acordo com o que se pretende, assim, Elgood (1987) aponta que a melhor forma de testá-lo é jogando sozinho antes de apresentá-lo aos demais.

Gramigna (1993) faz referência à abordagem dos jogos de empresa que se fundamenta na participação ativa do grupo. Esta forma de jogo, de acordo com a autora, permite a construção de sua aprendizagem e desenvolvimento a partir da experiência vivenciada e do comprometimento com mudanças diversas.

Os jogos de empresa podem ser considerados um método inovador, de acordo com Gramigna (1993), ou seja, no caso de uma resolução de problemas, o problema é lançado e o grupo toma todas as decisões para resolvê-lo, sem nenhuma interferência do facilitador, sendo este inoperante e em alguns momentos podendo ser considerado

dispensável, é apenas um observador do processo grupal e só se faz presente na análise dos resultados.

O termo jogo é aceito, por Elgood (1987), como qualquer tipo de exercício que atenda a quatro condições:

- 1) Tenha uma estrutura suficientemente evidente, de modo a poder ser reconhecido como o mesmo, sempre que for utilizado.
- 2) Confronte os participantes com uma situação de mudança, sendo esta total ou parcialmente decorrente de suas próprias ações.
- 3) Permita a identificação antecipada se for desejável de algum critério segundo o qual se ganhe ou perca.
- 4) Exija, para sua operação, certa quantidade de dados, documentos, materiais, administrativos ou comportamentais.

Dentre as vantagens do uso de jogos, Elgood (1987) cita a alta motivação e a variedade. Com a divisão em diversas equipes, cada uma adota política diferente, mudando sua política inúmeras vezes, permitindo que surjam situações para estudo em quantidade superior do que por meio de um estudo de caso.

Outra opção para o desenvolvimento de competências é o treinamento experiencial ao ar livre (TEAL), segundo Leonário, Torgeani e Brunaldi (2010), esta modalidade representa uma metodologia que busca desenvolver pessoas através de programas que sejam dinâmicos, participativos, estimuladores para o aprendizado.

Toda a programação do TEAL tem como objetivo o desafio entre equipes, com reações emocionais e físicas carregadas com novos aprendizados, o que, de acordo com os referidos autores, vêm oferecer resultados perceptíveis proporcionando o desenvolvimento de competências e, principalmente, mudanças de comportamento.

Esse formato de treinamento pode ser realizado por meio de *rafting*, rapel, acampamento, trilhas, atividades de solo, tirolesa, técnicas para dinâmicas de grupo, entre outras atividades e tem como objetivo um desenvolvimento maior de habilidades e atitudes, visto que permite o trabalho em equipe, entrosamento, convivência etc. Ele permite que os envolvidos tenham experiências e oportunidades para vivenciar, raciocinar e refletir sobre o conteúdo apresentado partindo de todas as situações incluindo problemas, erros e insucessos (LEONÁRIO; TOREGANI; BRUNALDI, 2010).

Muitas outras opções podem ser aplicadas para o desenvolvimento de competências, como a realização de encenações

através do teatro, jogos como *role-playing game* (RPG), onde cada participante interpreta um personagem diferente, entre outros.

Assim, a fim de possibilitar essa integração entre o mundo real (organizacional) e a aprendizagem acadêmica, de realizar o alinhamento entre teoria e prática, pode-se fazer uso de diversas práticas e estratégias. No presente estudo, optou-se pelo uso de uma educação mais problematizadora, neste caso, focada na aplicação do PBL, acrescido de algumas características dos jogos.

2.3.2.2 *Problem-based learning*

O *problem-based learning* (PBL) foi formalizado por educadores da área médica entre as décadas de 1950 e 1960 (ALLEN; DONHAM; BERNHARDT, 2011), como esse método foi trazendo à tona algumas deficiências no ensino de ciências, foi posteriormente aplicado em outras áreas, como da engenharia (WOODS, 1985 apud ALLEN; DONHAM; BERNHARDT, 2011) e conseqüentemente expandiu-se para as áreas de ciências básicas e aplicadas, como ciências humanas e sociais (DUCH; GROH; ALLEN, 2001).

O número de escolas que tem adotado o PBL é crescente e tem repercutido no mundo e no Brasil como importante processo de ensino-aprendizagem (ALMEIDA; BATISTA, 2013). De acordo com os autores, as pioneiras no país a Faculdade de Medicina de Marília (Famema), o curso de medicina da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e a Escola de Saúde Pública do Ceará.

No PBL os alunos trabalham em equipes, de forma colaborativa, aprendendo por meio da resolução de problemas reais e complexos, sob orientação do professor (ALLEN; DONHAM; BERNHARDT, 2011). Basicamente apresentam-se casos complexos típicos de pacientes reais aos estudantes com o pretexto de aprendizagem, sendo necessário que os estudantes tivessem que trabalhar de forma integrada e usando conhecimento multidisciplinar (WOOD, 1994).

Segundo Rojas, Rojas e Opazo (2010), a instrução baseada em problemas se dá a partir da construção do conhecimento estruturado, onde se desenvolve no aluno habilidades que permitem uma autoaprendizagem eficaz, aumenta a satisfação e a motivação por aprender e desenvolve-se competências de trabalho em equipe e habilidade para comunicação.

As atividades empregadas no PBL permitem que os alunos desenvolvam habilidades que auxiliarão tanto na vida acadêmica quanto no mercado de trabalho, há o foco no conceito de aprender fazendo, seja

através de estudos de caso, exercícios em grupo, debates, jogos ou simulações (THOMPSON; BEAK, 2007).

O PBL, segundo Thompson e Beak (2007), permite ao aluno resolver problemas complexos relacionados às temáticas da disciplina, facilitando o aprimoramento da capacidade de tomada de decisão, resolução de problemas, comunicação, entendimento, etc..

O trabalho que os estudantes realizam durante o desenvolvimento da metodologia, para Rojas, Rojas e Opazo (2010), é:

- a) Focar no problema e definir sua natureza, interagindo para explorar os conhecimentos prévios, integrando-os e debatendo, a fim de formular e testar hipóteses e com elas focar na discussão e resolução do caso;
- b) Identificar a necessidade de novos aprendizados, analisam as situações a aprender, discutem os recursos que necessitam, decidem e distribuem o trabalho entre os integrantes do grupo.
- c) Finalmente, com a apresentação tornam explícita sua compreensão e descrição do problema, expondo suas intervenções, os conhecimentos obtidos e as dificuldades encontradas, explicando o que foi necessário fazer para solucionar o problema.
- d) Realiza-se a reflexão do grupo sobre a aprendizagem, se chegaram a uma solução satisfatória ou se ficaram aspectos por resolver.

De acordo com Allen, Donham e Bernhardt (2011), o PBL continua sendo um método favorecido em muitas escolas de medicina. A aplicação de casos práticos, a resolução de problemas é muito importante nesta área visto que os alunos não podem estar despreparados no momento em que for necessária sua atuação.

Para Engle (1999), os estudantes trabalham em equipes para resolver os problemas reais ou similares com a realidade. Assim que são definidos os limites e o escopo do problema, as equipes identificam e organizam ideias relevantes e prioridades de conhecimentos.

O desenvolvimento da metodologia do PBL, segundo Rojas, Rojas e Opazo (2010), se dá através de casos práticos, onde a resolução dos problemas exercitam as habilidades dos alunos e exploram os conhecimentos que se pretende ensinar. A análise dos casos é feita em equipes com no máximo seis estudantes, seguindo as seguintes etapas propostas pelos autores:

- a) Recepção do caso com perguntas chave: o ponto de partida é a confrontação com uma situação problema real que solicite o

manejo de conhecimentos prévios e novos, de tal forma que cada integrante do grupo colabore com a experiência, conhecimentos, habilidades e atitudes que dispõem. Entregase a informação incompleta, para obrigá-los a tomar decisões consensuais sobre o problema. As perguntas iniciais devem ter respostas abertas, permitindo a possibilidade de ter mais de uma resposta.

- b) Discussão entre pares, as dificuldades encontradas dão pauta para a tomada de decisão do que necessitam conhecer para avançar. Busca de informação geral e solicitação de informações adicionais específicas aos docentes. Nesta etapa permite-se acesso a todos os tipos de fontes de informação.
- c) Entrega por parte dos professores de informações solicitadas pelos alunos acompanhadas de novas perguntas que devem ser respondidas. Nesta etapa exige-se que sejam muito específicos quanto à necessidade e especificidade da informação extra que necessitam. Evita-se fornecer informações secundárias ou pouco relevantes.
- d) Resolução do caso, incorporando fundamentação teórica aos aspectos centrais. Preparar uma apresentação seguindo uma sequência similar ao trabalho intelectual realizado pela equipe. Para apresentar, sorteia-se um aluno de tal que todos os integrantes devem estar preparados para realizar tal apresentação. Para a avaliação se considera: a organização do grupo durante o desenvolvimento do caso; a pertinência das informações adicionais solicitadas; a demora na solicitação; a apresentação oral e as respostas às perguntas formuladas pelos demais estudantes e docentes sobre o tema.

A utilização do método do *problem-based learning* requer uma mudança no paradigma educacional para os professores; o papel do instrutor muda de mero apresentador do conteúdo, para o papel de facilitador de um processo de resolução de problemas (ALLEN; DONHAM; BERNHARDT, 2011).

De acordo com Rojas, Rojas e Opazo (2010), as funções do docente nesse tipo de metodologia consistem em: previamente, preparar casos problema que sejam representativos das situações que o estudante poderia enfrentar no exercício profissional, que propiciem a realização dos objetivos de aprendizagem, que possam ser representadas sem perder as características básicas de realidade e que ofereçam alternativas ou direções de trabalho e desenho da forma de apresentação do caso problema escolhido.

Os referidos autores reforçam que durante o desenvolvimento da metodologia deve focar-se em: dar as instruções do trabalho a ser realizado; entregar informações solicitadas pelos alunos, tendo registro desse processo; guiar com perguntas os grupos que estejam desorientados; controlar o tempo e, finalmente, avaliar a apresentação dos grupos interrogando a todos os integrantes, de maneira que percebam o aprendizado alcançado, examinando as possibilidades de generalizações ou aplicações diversas das que se conhecia.

Segundo Ricardo (2010), as atividades realizadas com situações-problema torna-se um bom momento para aprender não apenas os conteúdos, mas sua gestão. Além disso, o referido autor aponta que o “professor terá que avaliar frequentemente suas escolhas didáticas e eleger conteúdos relevantes, em oposição a extensas listas, recorrendo constantemente às referências dos saberes escolares e suas fontes de transposição” (RICARDO, 2010, p. 619).

Para Allen, Donham e Bernhardt (2011), ao invés de dar apenas aulas, os instrutores de PBL devem encontrar ou criar bons problemas baseados em objetivos claros. Com a utilização dos problemas, os instrutores levam os alunos a aprenderem conceitos chave, fatos e processos relacionados ao conteúdo do curso. Os problemas a serem trabalhados nesse tipo de metodologia de ensino devem ser cuidadosamente construídos, não se pode apenas apresentar aos alunos problemas, é preciso promover o desenvolvimento de modelos conceituais (HUNG; JONASSEN; LIU, 2007).

Segundo Dochy et al (2003), há um efeito positivo do PBL nas competências dos alunos, sendo notável que os estudantes que aprenderam por meio desse método lembraram com mais facilidade do conhecimento adquirido em comparação com os estudantes que aprenderam com a metodologia tradicional.

O PBL pode ser considerado como uma metodologia com uma abordagem desafiadora e motivacional (ALLEN; DONHAM; BERNHARDT, 2011). De acordo com os autores, ele tem grande popularidade entre instrutores dos mais diversos cursos porque muda a natureza do ensinar e do aprender. Em essência os instrutores gostam de se sentir livres para trabalhar com diferentes modelos, onde os estudantes são ativos e no controle da sua própria aprendizagem.

Para o propósito de tentar fazer com que as atividades de aprendizagem se estendam para além das horas em sala de aula, os estudantes de PBL podem ser encorajados a usar os textos disponibilizados nos ambientes virtuais de aprendizagem para escrever no fórum, a fim de criar debates (TOSUN; TAŞKESENLİGİL, 2011). É

possível, durante a implementação do processo, monitorar todas as mensagens enviadas pelos estudantes e a frequência na participação.

Além disso, os autores apontam que muitos alunos se sentem envergonhados de questionar no ambiente da sala de aula e que o fórum permite que eles externalizem as dúvidas que possuem.

Como metodologia de ensino, o PBL representa uma estratégia que pode direcionar toda a organização curricular de um curso, necessitando da mobilização do corpo docente, acadêmico e administrativo da instituição, o que pode demandar alterações estruturais e trabalho integrado dos departamentos e disciplinas que compõem o currículo dos cursos (CYRINO; TORALLES-PEREIRA, 2004).

Em resumo, o PBL pode ser considerado um englobamento das outras estratégias, permitindo a compilação de jogos, simulações, estudos de casos, debates etc. que apresenta situações reais e exige esforço e dedicação por parte do aluno na busca por solução para problemas complexos ligados à disciplina, mas concernentes à realidade.

2.3.3 Execução

A terceira etapa, a execução, refere-se a colocar em prática tudo o que foi definido anteriormente na fase de planejamento. Entretanto, nem sempre o que foi planejado é verificado como adequado para ser executado. Neste momento, as adaptações necessárias são realizadas de acordo com a reação observada nos alunos. Esse momento é a última oportunidade para que os objetivos sejam alcançados e, assim, garantir a eficácia da aprendizagem (MARCONDES, 2007).

Esta etapa representa a aplicação efetiva da metodologia escolhida, ela permite adaptações, mas objetiva seguir o planejamento que foi traçado com base nas competências que devem ser desenvolvidas. Após a aplicação, mostra-se necessário verificar se o que foi proposto efetivamente foi realizado, se ocorreu tudo como planejado e quais os resultados advindos, assim, é preciso realizar a avaliação.

2.3.4 Avaliação

A quarta e última etapa representa a avaliação do processo de desenvolvimento de competências, ou seja, verificar se as competências foram efetivamente desenvolvidas. Esta avaliação está diretamente ligada com o método que foi aplicado.

Segundo Davies (1976), a avaliação apresenta como principal objetivo determinar se a instrução foi ou não bem sucedida e, também,

avaliar as vantagens e limitações dos métodos utilizados. De forma complementar, Ivancevich (2008) indica que nesta etapa comparam-se os resultados com os objetivos do programa de treinamento e desenvolvimento definidos anteriormente.

A mensuração do desenvolvimento de competências é algo complexo por contar com aspectos não passíveis de mensuração, o desenvolvimento de atitudes, a predisposição e motivação das pessoas, os estímulos oferecidos e as expectativas. Desta forma, sempre ficam dúvidas sobre a real intensidade do retorno obtido (MARCONDES, 2007).

Assim, o grande desafio da avaliação de treinamento é mensurar o resultado em duas dimensões: objetiva (meta) e subjetiva (percepção de valor). Bohlander, Snell e Sherman (2003) apontam que existem quatro critérios para se avaliar um treinamento: reações, aprendizado, comportamento e resultados. A combinação desses critérios demonstra o quadro total da capacitação, possibilitando descobrir quais os problemas, o que deve ser mudado no programa e se deve ou não continuar com o programa.

Esta indicação de Bohlander, Snell e Sherman é baseada na técnica de avaliação e classificação de treinamento desenvolvida por Donald Kirkpatrick entre as décadas de 1950 e 1960, que ainda é muito utilizada nos dias de hoje. O método de avaliação divide-se em quatro níveis (Quadro 8):

Quadro 8 – Escala de níveis de avaliação de Kirkpatrick

Escala de níveis de avaliação de Kirkpatrick		
Nível 1	Reação	Avalia se os participantes gostaram do treinamento, se ficaram satisfeitos.
Nível 2	Aprendizagem	Observa-se o conhecimento adquirido pelos participantes com o treinamento.
Nível 3	Comportamento	Avalia se existe alteração no comportamento dos participantes antes e depois do treinamento.
Nível 4	Resultados	Avalia o impacto gerado na organização, a partir da realização do treinamento.

Fonte: Adaptado de Mavin, Lee e Robson (2010).

No primeiro nível ocorre a avaliação de reação, onde se conhece a satisfação imediatamente ao término de um evento de treinamento, considerando-se fatores ligados à didática, recursos institucionais e à organização do evento (BOHLANDER; SNELL; SHERMAN, 2003). O

que no caso da sala de aula, seria verificar a aceitação dos métodos aplicados, das escolhas ao longo da disciplina por parte dos alunos.

Trata-se de uma avaliação de reação, visto que se baseia mais nas reações emocionais e nas opiniões dos participantes quando o término da formação/capacitação, e não propriamente em aspectos concretos de aplicação ou validação das aprendizagens efetuadas. Esse é o nível de avaliação mais utilizado, sendo a sua aplicação fácil, rápida e de baixo custo, fornecendo um número considerável de informações que permitem fazer constantes atualizações. Nesse contexto, é importante uma reação positiva dos participantes com relação ao que foi ministrado, pois o futuro do programa de formação dependerá desta reação.

No segundo nível é realizada a avaliação de aprendizagem, esta trata da mudança de atitudes, aumento do conhecimento adquirido e melhoria das habilidades das pessoas em relação ao conhecimento abordado no treinamento (MARCONDES, 2007; BOHLANDER; SNELL; SHERMAN, 2003). De acordo com Kirkpatrick (1998), a aprendizagem ocorre quando há uma mudança na forma de perceber a realidade e/ou um aumento de conhecimentos e/ou, ainda, um aumento de habilidades.

Nesta etapa avalia-se o quanto os participantes adquiriram/desenvolveram os saberes propostos no programa de formação, e em que medida conseguiram aplicar esses saberes adquiridos em contextos reais ou em práticas simuladas. Normalmente, esse tipo de avaliação é aplicado antes e depois, permitindo a comparação. Através de avaliações, provas e exercícios, é mensurado o que foi efetivamente aprendido ao longo da capacitação.

O terceiro nível concentra-se no impacto que a formação teve nos participantes, procurando verificar se ocorreram alterações nos comportamentos dos alunos, para isso, se procede a uma avaliação por meio do desempenho demonstrado na transferência do aprendizado para a situação do trabalho e, no decorrer do exercício das atividades dos cargos pertinentes ao público envolvido (MARCONDES, 2007; BOHLANDER; SNELL; SHERMAN, 2003).

Para tal, é necessário definir previamente, quais os objetivos pretendidos, quanto à mudança de comportamentos; e dar aos participantes tempo suficiente para assimilarem e implementarem os novos conhecimentos adquiridos, o que normalmente decorre entre três a seis meses após a respectiva formação. Kirkpatrick (1998) identifica cinco requisitos que devem estar presentes para que ocorram mudanças no comportamento: desejo de mudança; conhecimento de o que fazer e de como fazer; um clima de trabalho adequado; auxílio na aplicação dos

conhecimentos adquiridos; e recompensa pela mudança no comportamento.

No caso dos alunos de graduação, como muitas vezes ainda não se encontram inseridos no universo organizacional, esta avaliação pode se dar por meio de simulações da vida real, por exemplo.

E, por último, no nível 4 avalia-se a mudança provocada na organização, os resultados efetivamente obtidos (MARCONDES, 2007; BOHLANDER; SNELL; SHERMAN, 2003). Considerando o mundo acadêmico nesta etapa avaliam-se as notas, médias obtidas, bem como o real desenvolvimento das competências.

Vale ressaltar que o aperfeiçoamento e adequação no processo de desenvolvimento de competências é muito importante ao longo do tempo, o professor e os responsáveis pela gestão educacional devem estar atentos para que as disciplinas que são lecionadas não fiquem obsoletas. Esse, de acordo com Kirkpatrick (1998) é o mais importante e possivelmente o mais difícil dos quatro níveis. Na maior parte das vezes não se sabe como medir os resultados e porque o que existe são apenas evidências de que houve melhoria e não provas evidentes.

O objetivo desse nível é fornecer informação sobre qual foi o impacto da formação na organização, ou seja, de como a mudança de comportamentos conseguiu afetar favoravelmente a organização, procurando obter esta informação através dos progressos ao nível dos indicadores organizacionais pré-determinados.

A proposta de avaliação de Kirkpatrick (1998) é de que: o nível 1 deve ser efetuado em todos os tipos de cursos de formação; o nível 2 deverá ser aplicado em situações em que o aluno deverá assimilar um conjunto de conhecimentos ou desenvolver certas habilidades; o nível 3 deve ser utilizado apenas nos casos em que o principal objetivo da capacitação seja a mudança no comportamento (desenvolvimento de atitudes); e por último, o nível 4 deverá ser desenvolvido quando os resultados são prioritários para a empresa. Vale ressaltar que o sucesso de um nível não resulta necessariamente em sucesso num outro nível.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresenta-se o percurso metodológico utilizado para o presente estudo, através da caracterização do tipo estudo, a definição do universo de amostragem, os instrumentos e técnicas de coleta de dados, a análise dos dados, bem como as limitações do estudo.

3.1 CARACTERIZAÇÃO E TIPO DE ESTUDO

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa ação, sendo realizado um experimento sem grupo de controle. Para Tripp (2005), a pesquisa ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática, onde as técnicas de pesquisa atendem aos critérios das demais pesquisas acadêmicas, como a revisão pelos pares quanto a procedimentos, significância, originalidade e validade.

Segundo o referido autor, a pesquisa-ação, por ser um tipo de investigação-ação, também representa um processo cíclico onde se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir e investigar no campo da prática. Nesse sentido, “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 446).

Assim, a proposta da pesquisa vai ao encontro do descrito pelo autor, pois se realizou a investigação do campo na prática através do acompanhamento da turma de 2013/1 e da aplicação do experimento na turma 2013/2. Além disso, as práticas de ensino foram planejadas, adaptadas e implementadas (aplicadas), descritas e por fim avaliadas o que configura esse formato de pesquisa.

Para Gil (2002), a classificação de uma pesquisa se faz mediante algum critério, podendo ser categorizada quanto aos objetivos, à abordagem e aos procedimentos. Com relação aos objetivos, a presente pesquisa classifica-se num primeiro momento como exploratória e num segundo momento como descritiva e experimental.

Para Triviños (2006, p. 109), na pesquisa exploratória “o pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimento para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental”. O que se encaixa no presente estudo, onde se realizou uma primeira abordagem exploratória no levantamento das competências e no desenvolvimento da metodologia de ensino, para um

posterior experimento do método de ensino seguido da etapa descritiva da pesquisa.

A pesquisa descritiva, para Gil (2008, p. 28), tem “como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Ou seja, estudou-se o desenvolvimento de competências nos alunos e a relação do desenvolvimento de tais competências com a aplicação de metodologia diferenciada, sendo narradas as etapas da realização do experimento.

Quanto à abordagem, a presente pesquisa é quantitativa e qualitativa. Optou-se pelo uso de ambas as abordagens pelo entendimento de serem complementares. Triviños (2006) afirma que a pesquisa qualitativa não refuta a quantitativa, elas podem ser independentes ou complementares, dependendo da pesquisa.

Na pesquisa qualitativa há a participação do pesquisador que compreende e interpreta os dados coletados na pesquisa (CHIZZOTTI, 2001). Nesse sentido, Vergara (2007) destaca que pesquisas qualitativas investigam as realidades sociais através da compreensão e interpretação dos significados humanos e seus processos de construção social.

Assim, como foi realizada toda a pesquisa dentro da sala de aula, mais especificamente na disciplina de Administração de Recursos Humanos II, foi realizado o experimento e foram acompanhados os alunos, contando com a participação da pesquisadora em todas as aulas dos semestres 2013/1 e 2013/2 para coletar dados. Também houve a preocupação em acompanhar o desempenho dos alunos de forma qualitativa, não apenas com base nas notas, mas participação em sala de aula, debates e demais interações.

Em contrapartida, a pesquisa quantitativa pode ser caracterizada pelo uso de quantificação na coleta e no tratamento dos dados da pesquisa por meio de técnicas estatísticas (RICHARDSON et al, 2008). Assim, o presente estudo se encaixa nesse perfil devido à utilização de dados numéricos e das análises estatísticas, para conhecer os alunos, perfis dos mesmos, notas e resultados da disciplina como um todo.

Assim, em resumo, a pesquisa foi dividida em duas etapas: uma primeira exploratória e qualitativa e uma segunda de caráter experimental, descritiva, qualitativa e quantitativa. A primeira etapa exploratória e qualitativa visou levantar as competências do profissional da área de Recursos Humanos para o desenvolvimento das práticas de ensino por competências, já a segunda etapa foi a aplicação do das práticas de ensino propostas através da realização de um experimento em sala de aula.

A segunda etapa de caráter experimental pode ser classificada como um quase experimento que, de acordo com Selltiz et al (1976), podem ser conceituados como delineamentos de pesquisa que sem distribuição aleatória dos participantes, nem grupos-controle. Ao invés disso, a comparação entre as condições de tratamento e não tratamento (que seria o grupo controle) deve sempre ser feita com grupos não equivalentes ou com os mesmos sujeitos antes do tratamento.

Tal experimento foi realizado através de aplicação das práticas de ensino por competências na disciplina de Administração de Recursos Humanos II (CAD7139) do período noturno do semestre 2013/2, aplicando algumas mudanças no plano de ensino com relação ao semestre 2013/1, por exemplo, nas atividades realizadas em sala, estrutura das avaliações, forma de apresentação da teoria, relacionando teoria e prática, mas não interferindo nos conteúdos previstos na ementa.

As comparações, seguindo o perfil dos quase-experimentos, puderam ser realizadas com os alunos do semestre 2013/2 antes e depois da aplicação das práticas de ensino. Os dados desses alunos também foram comparados (superficialmente) com a turma do semestre anterior (2013/1), que também foi acompanhada (em caráter de pré-teste), mas seguiu o modelo tradicional de ensino. Por serem dois grupos distintos, tanto em número de pessoas, quanto em perfil, as comparações estatísticas e mais aprofundadas se mostraram impossíveis.

Além disso, como a pesquisa possui uma amostra intencional, sem a distribuição aleatória dos participantes e sem a presença de um grupo de controle propriamente dito, ela se encaixa no perfil dos quase experimentos.

Assim, no presente estudo realizou-se uma avaliação tanto qualitativa quanto quantitativa dos alunos do semestre 2013/2 antes e depois da aplicação das práticas de ensino. A qualitativa através do comparativo das competências do início da disciplina com as do término, e quantitativa através das avaliações e notas obtidas ao longo do semestre letivo. A avaliação dos alunos do semestre 2013/1 foi quantitativa com relação à média.

3.2 LOCAL DE PESQUISA

Para a realização da pesquisa foi selecionada a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por ser o local de estudo da pesquisadora, por apresentar flexibilidade com relação à aplicação das pesquisas, por ser viável o acesso à disciplina, por permitir que seja alterada a metodologia de ensino ao longo dos semestres.

Optou-se pelo curso de Administração e dentre as disciplinas do curso, a disciplina de Administração de Recursos Humanos (CAD7139) se mostra adequada para a aplicação das práticas de ensino por competências. Os assuntos abordados na área e os conhecimentos ensinados permitem maior possibilidade do desenvolvimento de habilidades e atitudes através de uma proposta com enfoque prático, através da aplicação do *problem-based learning*. E mais especificamente, a turma do período noturno onde há o acesso para aplicação do experimento.

3.3 POPULAÇÃO DE PESQUISA

Para a primeira etapa da coleta de dados, foram realizadas entrevistas com 4 (quatro) professores da área de Recursos Humanos, sendo 3 (três) professores do curso de Administração da UFSC e 1 (um) professor do curso de Administração de uma faculdade particular. Também foi realizada uma entrevista com um professor do curso de Psicologia da UFSC. No total foram realizadas 5 (cinco) entrevistas. Esses professores foram selecionados de forma intencional, por estarem relacionados com a área de RH, mas, sobretudo, por de alguma forma se encontrarem envolvidos com pesquisas na área de competências.

Com o intuito de um melhor aprofundamento sobre as competências necessárias ao profissional de Recursos Humanos, foram realizadas tentativas de contato, através de e-mails e ligações, com membros de órgãos relacionados com a área, sendo a Associação Brasileira de Recursos Humanos (ABRH), Associação Comercial e Industrial de Florianópolis (ACIF), Associação Catarinense de Empresas de Tecnologia (ACATE), Fundação dos Administradores de Santa Catarina (FUNDASC), contudo, não se obteve êxito para o agendamento de entrevistas.

Para a realização da pesquisa, a escolha da amostra foi intencional, sendo selecionados para participação na pesquisa os estudantes da sétima fase do curso de graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), do período noturno, nos semestres 2013/1 e 2013/2, que cursaram a disciplina de Administração de Recursos Humanos II (CAD7139). Esta escolha se deve ao fato de o professor orientador ministrar tal disciplina, viabilizando a aplicação da pesquisa.

No semestre 2013/1, a turma possuía 49 (quarenta e nove) alunos matriculados, considerando 1 (um) desistente e 4 (quatro) alunos que não obtiveram média, participaram da pesquisa um total de 44 (quarenta

e quatro) alunos que foram acompanhados ao longo do semestre. Os alunos que não obtiveram média receberam “Conceito Insuficiente”, então não tinham uma nota específica para ser utilizada na análise da pesquisa.

Já em 2013/2, os alunos matriculados no início da disciplina totalizavam 45 (quarenta e cinco), houve 17 (dezessete) desistências ao longo do semestre, totalizando 28 (vinte e oito) alunos. Dos alunos concluintes, 3 (três) alunos concluíram a disciplina, mas não responderam ao questionário aplicado no primeiro ou no último dia de aula, assim o universo da pesquisa passou para 25 (vinte e cinco) alunos que participaram do experimento.

3.4 COLETA DE DADOS

Anteriormente à coleta de dados, realizou-se um acompanhamento da turma da disciplina de Administração de Recursos Humanos II (CAD7139) do semestre 2013/1, onde foram assistidas todas as aulas ministradas durante o semestre, sendo analisado: a estrutura das aulas ministradas, os conteúdos, as dinâmicas, as atividades, provas, interação entre docente e discentes, bem como, o desempenho dos alunos. O acompanhamento desta disciplina serviu como base para propor as alterações e as práticas de ensino baseadas no ensino por competências para o semestre seguinte.

Na primeira etapa, com o intuito de levantar as competências necessárias para um profissional da área de Administração de Recursos Humanos, realizou-se uma pesquisa na literatura especializada. Cervo, Bervian e Silva (2007) apontam que a pesquisa bibliográfica representa uma fonte secundária, que tem como objetivo o aprofundamento do pesquisador com relação ao tema objeto de pesquisa, através de revisão a respeito da literatura existente.

Nesse mesmo sentido, Vergara (2007) caracteriza a pesquisa bibliográfica como um estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, ou seja, material acessível ao público em geral.

Para a concretização deste estudo, foi utilizada bibliografia sobre competências, ensino por competências, com tópicos sobre andragogia, e o processo para o desenvolvimento de competências, com foco no PBL. Conforme demonstra o quadro 9 com os principais autores abordados em cada temática:

Quadro 9 – Principais autores abordados na pesquisa

Assunto	Principais autores
Competências	Durand (2000), Dutra (2008), Gramigna (2002), Fleury e Fleury (2001 e 2007), Leme (2005), Ruzzarin, Amaral e Siminovschi (2002), Zarifian (2001 e 2003).
Ensino por competências	Cavalheiro (2010), Gil (2011), Martín-Peña, Díaz-Garrido e Izquierdo (2012), Martínez e Echevarría (2009), Perrenoud (2000), Ricardo (2010).
Processo para o desenvolvimento de competências	Allen, Donham e Bernhardt (2011), Bohlander, Snell e Sherman (2003), Cyrino, Toralles-Pereira (2004), Elgood (1987), Gramigna (1993), Marcondes (2007).

Fonte: Elaborado pela autora.

Também foi realizada uma análise documental do conteúdo programático do Plano de Ensino da disciplina Administração de Recursos Humanos II (CAD7139) para levantar os conhecimentos necessários. Bem como, levantou-se as competências estabelecidas nos oito incisos do art. 4º da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências.

Foram realizadas entrevistas de caráter semiestruturado com 5 (cinco) professores relacionados à área da pesquisa para levantamento das competências que estes julgam necessárias aos profissionais de Recursos Humanos. As entrevistas tiveram em média duração de 25 (vinte e cinco) minutos, tendo o roteiro como um guia (Apêndice A), o qual contava com 14 (quatorze) perguntas norteadoras para conduzir a conversa.

Mesmo possuindo um roteiro, a entrevista permitiu que os entrevistados tivessem liberdade para expressar suas ideias. As respostas foram livres e incentivadas através do diálogo durante todo o período da entrevista. Realizou-se a gravação da entrevista com o consentimento dos entrevistados para posterior transcrição e levantamento das categorias de análise.

Cada uma das perguntas do roteiro (Apêndice A) possuía como objetivo identificar competências, atividades e demais opiniões do entrevistado. O objetivo era manter o foco da entrevista nos tópicos principais, sem engessar as respostas advindas do entrevistado. Nesse sentido, o quadro 10 ilustra o objetivo de cada uma dessas perguntas do roteiro:

Quadro 10 – Objetivo das perguntas da Entrevista

Estrutura da Pergunta	Objetivo
1) Atividades estratégicas que um profissional de RH costuma desenvolver em uma empresa de médio/grande porte	Identificar as atividades de um profissional de RH
2) Atividades estratégicas que um profissional de RH costuma desenvolver em uma microempresa	
3) Conhecimentos teóricos e práticos necessários com relação ao processo de Recrutamento e Seleção	Competências para o processo de Recrutamento e Seleção
4) Habilidades necessárias com relação ao processo de Recrutamento e Seleção	
5) Atitudes necessárias com relação ao processo de Recrutamento e Seleção	
6) Conhecimentos teóricos e práticos necessários com relação ao processo de Treinamento e Desenvolvimento	Competências para o processo de Treinamento e Desenvolvimento
7) Habilidades necessárias com relação ao processo de Treinamento e Desenvolvimento	
8) Atitudes necessárias com relação ao processo de Treinamento e Desenvolvimento	
9) Conhecimentos teóricos e práticos necessários com relação ao processo de Avaliação de Desempenho	Competências para o processo de Avaliação de Desempenho
10) Habilidades necessárias com relação ao processo de Avaliação de Desempenho	
11) Atitudes necessárias com relação ao processo de Avaliação de Desempenho	
12) Competências que um profissional de Recursos Humanos não precisaria apresentar	Competências não adequadas para um profissional de RH
13) Sugestão para que tais pontos fossem desenvolvidos em sala de aula	Verificar a aplicabilidade do ensino por competências em sala de aula
14) Verificar se o entrevistado já trabalha o desenvolvimento de competências em sala de aula e como faz isso	

Fonte: Elaborado pela autora.

Em resumo, as entrevistas tinham como objetivo identificar a visão do profissional sobre as atividades e competências de um profissional de Recursos Humanos, mais especificamente de um administrador, levando em conta os principais processos de RH

(Recrutamento e Seleção, Treinamento e Desenvolvimento, Avaliação de Desempenho), também se buscou saber se os professores buscavam o desenvolvimento das competências nas disciplinas que ministravam.

Após o levantamento das competências, foram selecionadas as técnicas de *problem-based learning* mais indicadas para as aulas, de acordo com o que foi encontrado na pesquisa bibliográfica como mais usual. Identificando em quais casos cada técnica era utilizada, optou-se pelos exercícios, atividades e avaliações no formato mais adequado para as características da disciplina.

Com as práticas de ensino por competências delineadas, elas foram aplicadas da seguinte forma: tentar equilibrar o número de aulas teóricas e práticas, fazendo com que sempre a aula prática seja precedida das aulas teóricas, ou seja, após ter conhecimento sobre o assunto, o aluno testará sua habilidade em aplicá-lo. Durante o semestre foi feito o uso de atividades práticas, provas de caráter mais prático, estudos de caso, leituras dirigidas, entre outros.

No primeiro dia de aula, os alunos responderam a um questionário (Apêndice B) onde se levantou os conhecimentos (teóricos e práticos) que eles já possuem. Por conhecimento prático, entendem-se as habilidades, já as atitudes não puderem ser mensuradas. Tais questionários foram recolhidos e guardados para posterior análise. Ao término do semestre, o mesmo questionário foi aplicado permitindo a comparação dos resultados a fim de verificar mudanças no desenvolvimento das competências.

A escala utilizada, para mensurar as competências dos alunos, foi a Likert, que segundo Richardson et al (2008, p. 271), começa com a coleta de uma quantidade importante de itens que indicam atitudes negativas e positivas sobre um objeto, instituição ou tipo de pessoa. Nesta escala, o conjunto de itens é administrado a um grupo de sujeitos e cada item se classifica ao longo de um contínuo de cinco pontos que varia entre “muito de acordo a muito em desacordo”. Assim, a medição de competências se deu em cinco níveis:

Quadro 11 – Escala de medição de competências

4	Dê o grau 4 se você achar que tem total domínio
3	Dê o grau 3 se você achar que tem domínio
2	Dê o grau 2 se você achar que tem razoável domínio
1	Dê o grau 1 se você achar que tem pouco domínio
0	Dê o grau 0 se você achar que não tem domínio

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesta escala, o respondente deve atribuir grau 0 ao conhecimento teórico e/ou prático que não possui, ou seja, não tem domínio e no outro extremo, grau 4, quando for entendimento de que existe total domínio do conhecimento teórico e/ou prático.

Ao longo da disciplina comparou-se o desenvolvimento do aluno frente os temas (através dos exercícios e provas). Também foi aplicado um questionário socioeconômico (Apêndice C) para conhecer melhor o perfil dos alunos, com questões sobre idade, estágio, trabalho, outros cursos de graduação, experiências anteriores em RH, entre outras.

A avaliação da pesquisa foi feita com base no método de avaliação de treinamento de Kirkpatrick (1998). O Quadro 12 apresenta um resumo de como o procedimento metodológico foi realizado e sua ligação com os objetivos específicos do estudo:

Quadro 12 – Resumo das metodologias a serem aplicadas.

Objetivos Específicos	Metodologia
Identificar as competências necessárias para formar um administrador competente na área de Recursos Humanos	Conhecimentos: Conteúdo programático do Plano de Ensino; entrevista com os professores de Recursos Humanos do curso de Administração da UFSC Habilidades e Atitudes: incisos do art. 4º da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005 do Conselho Nacional de Educação que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado; entrevista com os professores de Recursos Humanos do curso de Administração da UFSC
Verificar como a disciplina de Administração de Recursos Humanos II do período noturno está sendo ministrada	- Análise do plano de ensino da disciplina CAD7139 do semestre 2013/1 e observação das aulas do semestre 2013/1
Estruturar e aplicar as práticas de ensino propostas	- Quase-experimento com os alunos da disciplina CAD7139 do período noturno do semestre 2013/2
Avaliar as práticas de ensino propostas e aplicadas	- Método de avaliação de Kirkpatrick (1998)

Fonte: Elaborado pela autora.

Cada um dos quatro objetivos específicos tem uma etapa metodológica própria e específica que serviu como fonte de dados para a elaboração, aplicação e avaliação das práticas de ensino propostas.

3.5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

A presente pesquisa aborda o método hipotético dedutivo, que para Kaplan (1972, p. 12 apud GIL 2008, p. 12):

[...] o cientista, através de uma combinação de observação cuidadosa, hábeis antecipações e intuição científica, alcança um conjunto de postulados que governam os fenômenos pelos quais está interessado, daí deduz ele as consequências por meio de experimentação e, dessa maneira, refuta os postulados, substituindo-os, quando necessário, por outros, e assim prossegue.

Gil (2008) complementa que não se possui conhecimentos suficientes para explicar determinado fenômeno, surge o problema. A fim de buscar a explicação do problema formulam-se conjecturas ou hipóteses e a partir dessas hipóteses deduzem-se consequência que serão testadas ou falseadas.

Assim, o estudo se enquadra em tal classificação visto que foram estabelecidas duas hipóteses prévias para serem analisadas através da pesquisa. Por meio da realização do experimento, espera-se verificar se as práticas de ensino baseadas no ensino por competências efetivamente desenvolve competências nos alunos. Assim, foram desenvolvidas duas hipóteses: **H₁**: As práticas de ensino propostas melhoram o desenvolvimento de competências dos alunos de RH; **H₂**: Os alunos que aprendem a partir das práticas de ensino propostas possuem em média notas superiores aos alunos do semestre anterior submetidos à metodologia tradicional.

Sendo na primeira hipótese, a variável independente as práticas de ensino e a dependente o desenvolvimento de competências; na segunda hipótese a variável independente é representada pelas práticas de ensino e a dependente a média dos alunos.

O objetivo geral da pesquisa consiste em propor práticas de ensino baseadas no ensino por competências para a área de Recursos Humanos do curso de Administração da UFSC, a partir desta proposição foi verificado se as competências foram desenvolvidas após a aplicação

das práticas (hipótese um), através do acompanhamento dos alunos antes, durante e depois da realização do experimento. O aumento nas notas, hipótese dois, seria considerado como uma consequência indireta pelo maior envolvimento do aluno com a disciplina.

Para verificação da hipótese um foi realizada uma análise estatística através do programa de Estatística Stata versão 11.0 (Statacorp, College Station, TX, USA), sendo utilizado o valor de p menor que 0,05 como indicativo de significância estatística. Foram realizados testes qui-quadrado, sendo o de heterogeneidade para relacionar as informações dos alunos (média, sexo, idade e demais informações mais relacionadas com o socioeconômico) e o de Mc Nemar para realizar a comparação do desenvolvimento de competências nos alunos, através dos questionários aplicados no primeiro e no último dia de aula.

Por se tratarem de turmas diferentes, com características e um número de alunos diferentes, mostra-se impossível a realização de análise estatística para comparar as médias finais dos alunos nos dois semestres, para verificar a hipótese dois foi apenas comparada a média final da turma, sem levar em conta as particularidades de cada uma.

Foi realizada análise de conteúdo com o material obtido a partir das entrevistas, para Triviños (2006), esse formato de análise representa uma técnica que pode ser utilizada tanto na pesquisa qualitativa quanto quantitativa. A análise de conteúdo, de acordo com Bardin (1977, p. 42), é definida como: um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Outro ponto exposto por Minayo et al (1994) é a necessidade de escrever com clareza como os dados foram organizados e analisados. De acordo com Lakatos e Marconi (1992, p. 167), “uma vez manipulados os dados e obtidos os resultados, o passo seguinte é análise e interpretação dos mesmos”.

A categorização é um procedimento essencial na análise de conteúdo. Dessa maneira, essas podem ser abertas, fechadas ou mistas (VERGARA, 2007). Para este estudo, foi utilizada a categorização aberta, permitindo que as categorias fossem definidas ao longo da pesquisa, mais especificamente, a partir da transcrição das entrevistas, de forma que facilitasse na identificação das competências necessárias aos profissionais da área de Recursos Humanos.

Após o término da definição das competências a serem desenvolvidas e da elaboração das práticas de ensino a serem aplicadas, foi realizada a efetiva aplicação e avaliação das práticas. A avaliação realizada foi baseada no método de avaliação e classificação de treinamento de Kirkpatrick (1998). Esse método foi selecionado por ser muito utilizado em pesquisas do gênero, já tendo sido testado por outros pesquisadores ao longo dos anos. Cabe recordar que este método contempla quatro etapas: reação, comportamento, aprendizagem e resultados.

Saber se o método utilizado foi bem aceito pelos participantes é primordial, porque ainda que o aluno venha a desenvolver alguma competência, é interessante que não tenha sido algo maçante, sendo importante que tenha sido satisfatória a participação na atividade. Assim, para atender à primeira etapa de avaliação, no último dia de aula, ao término da disciplina, realizou-se uma conversa com os alunos onde foi aberto espaço para realização de um *feedback* por parte deles. Por não ter sido uma avaliação formal, esse nível 1 de Reação mostra-se um pouco subjetivo.

No nível 2, de aprendizagem, a avaliação foi baseada nas provas, no trabalho final da disciplina (estudo de caso), nos resumos críticos desenvolvidos e nos exercícios práticos, buscando mensurar se houve algum desenvolvimento de competência, ou seja, se o aluno realmente passou a ter mais conhecimento e/ou habilidade e/ou atitude após a aplicação das novas práticas de ensino.

O nível 3, referente ao comportamento, foi suprimido devido ao tempo disponível para realização da pesquisa e do número de participantes. Para avaliação do nível 4 foi primordial a comparação das respostas dos alunos ao questionário aplicado no início, bem como a avaliação ao longo do semestre e avaliação final da disciplina.

Para a comparação e análise estatística dos questionários aplicados no primeiro e no último dia de aula, para verificar os conhecimentos dos alunos sobre os principais processos de RH, foi utilizado o teste qui-quadrado de Mc Nemar, através do programa de Estatística Stata versão 11.0 (Statacorp, College Station, TX, USA), por se tratarem de dados pareados (antes e depois) e de uma amostra muito pequena não havia outro teste adequado e também é bastante utilizado na literatura. Foram considerados estatisticamente significativos os dados que contiveram p menor que 0,05.

3.6 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

A primeira limitação da pesquisa foi a impossibilidade de aplicar a pesquisa nos dois turnos da disciplina de Administração de Recursos Humanos II, visto que a disciplina mesmo possuindo a mesma ementa, é ministrada por professores distintos o que altera todo o encaminhamento da mesma.

Assim, outra limitação é o fato de esta ser caracterizada como um quase-experimento, sendo realizada através de uma amostra específica, não aleatória e de não haver grupo de controle para comparação, assim, não é possível a generalização dos dados obtidos. Ainda que se tenha feito o uso da turma do semestre anterior para comparação de resultados, esta não pode ser considerada como um grupo controle.

Dessa forma, os resultados referem-se à realidade da turma da disciplina de Administração de Recursos Humanos II, da sétima fase, do período noturno do curso de Administração da Universidade Federal de Santa Catarina do semestre 2013/2, não podendo ser extrapolados a outras disciplinas e instituições que não estiveram inseridas na pesquisa.

4 ESTUDO DE CASO

Neste capítulo são apresentados os dados coletados ao longo da pesquisa, já analisados e interpretados. Num primeiro momento foram identificadas as competências necessárias ao profissional de Recursos Humanos, mais especificamente ao administrador. Na sequência foi analisado o formato da disciplina no semestre 2013/1, as alterações propostas e realizadas na estrutura da disciplina para o semestre 2013/2. Por fim, é apresentado o perfil dos alunos e os resultados obtidos com o experimento.

4.1 COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS AO PROFISSIONAL DE RECURSOS HUMANOS

Ainda que muitas sejam as atividades exercidas pelo profissional de Recursos Humanos, para a pesquisa foi levado em conta, mais especificamente, o perfil do administrador de RH. Neste sentido, buscou-se identificar as principais atividades e, conseqüentemente, as competências necessárias para esse profissional, conforme ressalta o Entrevistado 1:

[...] existe toda uma interdisciplinaridade que envolve a Gestão de Pessoas, mas no geral, trabalham com atração de pessoas, por meio de práticas de recrutamento e seleção, TDE (treinamento, desenvolvimento e educação continuada), avaliação e com práticas de retenção (motivação, qualidade de vida no trabalho).

Desse modo, as competências necessárias ao administrador da área de Recursos Humanos foram definidas, levando-se em conta os principais temas abordados na disciplina: Recrutamento e Seleção; Treinamento e Desenvolvimento; Avaliação de Desempenho e Planejamento Estratégico de Recursos Humanos.

Além disso, houve uma preocupação em apontar a importância do conhecimento da empresa em si, conforme exposto pelo Entrevistado 2:

Acho que a primeira competência que um profissional de RH ou de gestão de pessoas deve ter hoje, numa empresa moderna, é estar alinhado ao negócio, ao business da empresa. Ele precisa ver o RH como uma questão de negócio e não simplesmente fantasia, porque tradicionalmente a área de RH é muita acusada por fazer um monte

de coisinhas de perfumarias que não tem muito a ver com a essência. Então em empresas mais avançadas, modernas, o RH precisa fazer parte dessas estratégias e contribuir com essa visão de negócio.

Assim, a partir das entrevistas realizadas com os professores da área de RH e Competências, do conteúdo programático do Plano de Ensino da disciplina de Administração de Recursos Humanos II (ANEXO B), ministrada no curso de Administração da UFSC e dos incisos do artigo 4º da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005 do Conselho Nacional de Educação que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado (ANEXO A) foram identificados os seguintes conhecimentos como necessários ao profissional de Recursos Humanos, conforme o quadro 13:

Quadro 13 – Conhecimentos necessários ao profissional de Recursos Humanos

Conhecimentos	Definição
Conhecer as técnicas de Recrutamento e Seleção	Ter conhecimento sobre as técnicas que podem ser aplicadas no processo de Recrutamento (interno/externo, tipos de anúncio, meios de atração etc.) e Seleção (meios de seleção – incluindo dinâmicas, testes, avaliações em geral)
Conhecer as etapas do processo de Recrutamento e Seleção	Ter conhecimento de todas as etapas que compreendem o processo de Recrutamento (chamada, atração etc.) e Seleção (desde a definição de critérios até a integração do selecionado)
Conhecer as técnicas de Treinamento e Desenvolvimento	Ter conhecimento sobre as técnicas que podem ser aplicadas no processo de Treinamento e Desenvolvimento (capacitação, universidade corporativa, EAD ou presencial, curso longo prazo, graduação, palestra etc.)
Conhecer as etapas do processo de Treinamento e Desenvolvimento	Ter conhecimento de todas as etapas que compreendem o processo de Treinamento e Desenvolvimento (levantamento das necessidades de treinamento, planejamento, execução e avaliação)

continua...

continuação

Conhecer a Educação a distância	Ter conhecimento sobre a Educação a distância como importante opção para a realização dos treinamentos, vantagens/desvantagens, formatos, sujeitos, particularidades
Conhecer a Educação continuada	Ter conhecimento sobre a Educação continuada, bem como universidade corporativa e todo o universo em torno da educação dentro das organizações, vantagens/desvantagens, importância, relevância, modelos
Conhecer as técnicas de Avaliação de Desempenho	Ter conhecimento sobre as técnicas que podem ser aplicadas no processo de Avaliação de Desempenho (360°, 180°, por pares etc.), saber as avaliações mais indicadas para cada caso, se qualitativa ou quantitativa e quando mesclá-las
Conhecer as etapas do processo de Avaliação de Desempenho	Ter conhecimento de todas as etapas que compreendem o processo de Avaliação de Desempenho (definição de objetivos, planejamento, sensibilização, aplicação da avaliação, a avaliação do processo realizado, seguida das correções e levantamento das necessidades de treinamento)
Conhecer o impacto da Avaliação de Desempenho sobre a organização	Ter conhecimento sobre os impactos que a Avaliação de Desempenho têm sobre a organização, desde a (des) motivação que pode gerar até a integração com a remuneração dos colaboradores
Conhecer o negócio da empresa	Ter conhecimento sobre o negócio da empresa, conhecer missão, visão, objetivos e estratégias globais da empresa onde se encontra inserido
Conhecer o Planejamento Estratégico de Recursos Humanos (PERH)	Ter conhecimento sobre a importância e necessidade do PERH, desde conceitos e etapas, passando pela análise interna e externa

Fonte: Dados primários.

Para a definição dos conhecimentos necessários ao profissional de Recursos Humanos, foram levadas em conta apenas as temáticas da disciplina específica (Administração de Recursos Humanos II), desconsiderando os assuntos previamente abordados na disciplina de Administração de Recursos Humanos I.

Para complementar a tríade da competência foram identificadas as habilidades necessárias a este profissional, sendo estas:

Quadro 14 – Habilidades necessárias ao profissional de Recursos Humanos

Habilidades	Definição
Saber planejar um processo de Recrutamento e Seleção	Saber efetivamente planejar um processo de Recrutamento e Seleção
Saber elaborar e implementar um processo de Recrutamento e Seleção	Saber efetivamente elaborar e implementar um processo de Recrutamento e Seleção contemplando todas as suas etapas
Saber descrever cargos	Saber realizar a descrição (completa) dos cargos da empresa que deve ser o passo inicial para todos os demais processos
Saber planejar um programa de Treinamento e Desenvolvimento	Saber efetivamente planejar tanto um processo quanto um programa de Treinamento e Desenvolvimento
Saber identificar as necessidades de treinamento	Saber realizar o levantamento das necessidades de treinamento
Saber elaborar e implementar um Treinamento	Saber efetivamente elaborar e implementar um Treinamento
Saber avaliar o treinamento	Saber efetivamente avaliar um Treinamento, realizando as correções necessárias
Saber planejar um processo de Avaliação de Desempenho	Saber efetivamente planejar um processo de Avaliação de Desempenho
Saber elaborar e implementar um processo de Avaliação de Desempenho	Saber efetivamente elaborar e implementar um processo de Avaliação de Desempenho contemplando todas as suas etapas, seja qualitativa e/ou quantitativa
Saber avaliar um processo de Avaliação de Desempenho	Saber efetivamente avaliar um processo de Avaliação de Desempenho realizando as correções necessárias
Saber desenvolver e aplicar o planejamento estratégico de Recursos Humanos	Saber realizar o planejamento estratégico de Recursos Humanos, mantendo sempre o alinhamento com o planejamento estratégico da organização

continua...

continuação

Saber reconhecer e definir problemas	Saber reconhecer e definir o que são problemas relevantes para a organização e mais especificamente para a Gestão de Pessoas
Saber agir	Saber colocar em prática tudo que precisa e deseja, não apenas planejar, ter capacidade de realização. Saber o que faz e por que faz, saber julgar, escolher, decidir.
Saber repassar conhecimentos	Saber repassar seus conhecimentos, seja para os colegas, subordinados, superiores, participantes de processos de Recrutamento e Seleção, Treinamento e Desenvolvimento, Avaliação de Desempenho
Saber pensar estrategicamente	Ter visão estratégica, conhecer e entender o negócio da organização, seu ambiente, identificando oportunidades, alternativas. Possuir um pensamento que vá além da área de RH apenas, visualizando impactos das suas ações nas demais áreas (interna e externamente)
Saber equacionar soluções	Saber encontrar soluções para os problemas e imprevistos que surgem
Ter raciocínio lógico	Saber aplicar o raciocínio lógico nas suas atividades e atribuições
Saber pensar criticamente	Saber refletir e atuar criticamente nas suas atividades
Saber pensar de forma analítica	Saber aplicar o pensamento analítico nas suas atividades e atribuições, sabendo analisar as situações, partindo das partes até atingir a compreensão do todo
Saber comunicar	Compreender, processar, transmitir informações e conhecimentos, assegurando o entendimento da mensagem pelos outros
Ter criatividade	Ter criatividade no planejamento e na realização de suas atividades
Saber adaptar-se	Saber se adaptar às mais diferentes situações, imprevistos, mudanças, rever modelos mentais
Saber valorizar as ações positivas das pessoas	Saber valorizar as ações positivas das pessoas com que se relaciona, a fim de motivá-las e incentivá-las

Fonte: Dados primários.

A maior parte das habilidades identificadas está relacionada com a operacionalização dos conhecimentos, ou seja, em colocá-los em prática, em saber como aplicar o conhecimento que se possui.

Também foram indicadas como habilidades necessárias, mas de forma mais situacional, ter pensamento crítico e analítico, não aceitar o que é imposto simplesmente, saber analisar a situação, se posicionar, além disso, entender que esta “crítica” não pode ser vazia, mas embasada. Também é requerido que o profissional seja comunicativo, consiga comunicar-se bem com os colegas, superiores, participantes dos processos de RH e demais pessoas envolvidas com a empresa. E por fim, foi citada a importância da adaptabilidade, como o mercado é extremamente mutável, mostra-se necessário conseguir adaptar-se às situações que se apresentam.

Também foram identificadas as atitudes que seriam aconselhadas ao profissional de Recursos Humanos, de acordo com o Quadro 15:

Quadro 15 – Atitudes necessárias ao profissional de Recursos Humanos

Atitudes	Definição
Ser respeitoso	Ser respeitoso com todas as pessoas com que se relaciona, seja interna ou externamente à empresa, colegas, subordinados, superiores e participantes dos processos de Recrutamento e Seleção, Treinamento e Desenvolvimento, Avaliação de Desempenho
Ser atencioso	Ser atencioso com todas as pessoas com que se relaciona, seja interna ou externamente à empresa, colegas, subordinados, superiores e participantes dos processos de Recrutamento e Seleção, Treinamento e Desenvolvimento, Avaliação de Desempenho
Ser profissional	Ser profissional na realização de suas atividades e no convívio com as pessoas interna e externamente ligadas à organização
Ser determinado	Ser determinado na realização de suas atividades
Ser pró-ativo	Ser pró-ativo para realização de suas atividades, ter iniciativa
Ter foco	Ter foco no planejamento e na realização de todas as suas atividades
Ter vontade de aprender	Ter vontade aprender visto que a área de Recursos Humanos está sempre em mutação, com novas técnicas para todos os seus processos

continua...

continuação

Estar aberto a mudanças	Estar aberto a mudanças visto que a área de Recursos Humanos está sempre em mutação, com novas técnicas para todos os seus processos
Ser ético	Ser ético em todas as suas ações, principalmente as relacionadas aos processos de Recursos Humanos
Aceitar as diferenças	Capacidade de entender e atitude de aceitar a diversidade e singularidade as pessoas, Saber lidar com as diferenças entre todas as pessoas que precisa conviver, seja interna ou externamente à empresa
Ser um agregador de pessoas para o alcance dos objetivos da organização	Saber agregar as pessoas, gerar integração e mantê-las próximas e unidas visando ao alcance dos objetivos da organização

Fonte: Dados primários.

As atitudes identificadas mostraram-se bem genéricas, sendo as atitudes comumente desejadas a um profissional que se relaciona com pessoas e que atua em nível gerencial.

Após a identificação das competências necessárias foi possível focar nas práticas de ensino por competências propriamente ditas, mas antes se mostrou necessário conhecer como a disciplina era ministrada.

4.2 O FORMATO DA DISCIPLINA ANTES DAS PRÁTICAS DE ENSINO

Para verificar as alterações necessárias na disciplina de Administração de Recursos Humanos II (CAD7139), mostrou-se necessário conhecer o formato da disciplina, então foi feito um acompanhamento de todo o semestre de 2013/1 antes de propor modificações na estrutura. Neste semestre, pequenas intervenções foram realizadas apenas com caráter de pré-teste, não sendo realizada nenhuma análise com relação ao desenvolvimento de competências.

Segundo o plano de ensino (ANEXO B), a disciplina possui 04 créditos, tendo uma carga horária de 72 horas. A ementa da disciplina aborda os seguintes tópicos: Planejamento; Recrutamento; Seleção; Integração de Recursos Humanos; Rotatividade de Pessoal; Mercado de Trabalho; Relacionamento Humano; Treinamento e Desenvolvimento

de Recursos Humanos; Avaliação de Desempenho; Gestão do Conhecimento e Tópicos Avançados em Recursos Humanos.

Dentre os objetivos específicos da disciplina encontra-se “relacionar os fundamentos teóricos com a prática”, “demonstrar e aplicar técnicas de recursos humanos”, “preparar o acadêmico para execução de suas atividades profissionais na área de recursos humanos” e “desenvolver o pensamento crítico na perspectiva do desempenho de suas atividades na área de recursos humanos”. Tais objetivos já demonstram uma preocupação e uma possibilidade para o desenvolvimento de competências dentro da disciplina, não sendo encontrada essa abertura na disciplina do período matutino.

A metodologia de trabalho na disciplina é baseada em: aulas expositivas dialogadas, leituras dirigidas (opcionais), debates em grupo, exercícios, trabalho final (estudo de caso e estudo teórico).

O sistema de avaliação era baseado em:

- a) Duas provas escritas com peso 2 (dois) cada;
- b) Trabalho no formato de estudo de caso com peso 4 (quatro) sendo dividido em 60% (sessenta por cento) para o trabalho escrito e 40% (quarenta por cento) para a apresentação e defesa em sala de aula;
- c) Orientação de cada etapa do trabalho, totalizando em quatro com peso 1 (um);
- d) Artigo científico sobre o trabalho com peso 1 (um).

As aulas ministradas eram de cunho teórico, com tentativas de debates e maior participação por parte do professor, contudo, não houve muita participação por parte dos alunos, os debates eram um pouco vazios e sempre os mesmos estudantes colaboravam com as discussões, a maior parte não interagiu.

Não eram realizadas aulas práticas, alguns exercícios foram passados para os alunos, mas sem programação prévia e continuidade, eram esporádicos conforme o professor via a necessidade de reforço na turma. Não houve atividades *online*, nem uso do *Moodle* (plataforma de ensino virtual da UFSC). Todo o diálogo entre professor e alunos era realizado pessoalmente ou via e-mail.

As referências bibliográficas e indicações de leitura foram indicadas no plano de ensino apenas. No primeiro dia de aula o professor encaminha uma espécie de apostila com tópicos que permitem um melhor acompanhamento das aulas. Não havendo nenhuma forma de leitura obrigatória.

O trabalho solicitado era um estudo de caso, para a realização do mesmo, foram distribuídos os assuntos da disciplina para os alunos

(divididos em equipes), cada equipe trabalhou com um assunto específico, selecionado pelo professor, em uma empresa da região selecionada pela própria equipe. Tais assuntos foram: Avaliação de desempenho, Treinamento e Desenvolvimento de Pessoas, Educação corporativa/Educação a distância, Recrutamento e Seleção, Planejamento Estratégico de Recursos Humanos e Gestão do Conhecimento.

O trabalho era escrito em formato de relatório, o qual deveria conter: introdução, objetivos, justificativa, desenvolvimento teórico, estudo de caso, considerações finais (relacionando com a teoria) e referências. Esperava-se que os alunos apresentassem uma análise do ambiente da organização, bem como os problemas e soluções.

Além do trabalho escrito, os alunos precisavam apresentar o estudo de caso para a turma. Esta apresentação era realizada por um membro da equipe sorteado, os demais membros do grupo eram questionados durante o decorrer da apresentação, assim todos precisavam estar preparados para apresentar ou para responder aos questionamentos.

O formato do trabalho era planejado com a intenção de melhorar a forma como os alunos trabalhavam em equipe, dividiam tarefas, aprendiam a lidar com as divergências de opiniões, aprendiam a se comunicar melhor e a organizarem seu tempo, mas este objetivo estava apenas implícito.

Este trabalho representava a principal forma de desenvolvimento de competências durante este semestre. Ele permitia que o aluno integrasse seus conhecimentos, visualizando como ocorre na prática os processos que foram aprendidos em sala de aula, contudo, não são exigidas muitas habilidades.

Foram realizadas orientações para o trabalho que tinham como objetivo auxiliar na confecção do trabalho, não visando desenvolvimento de competências. Como houve pouca participação e utilização do espaço destinada para as orientações do trabalho, os trabalhos estavam muito aquém do esperado pelo professor da disciplina.

As provas tinham como objetivo mensurar os conhecimentos dos alunos, assim, elas eram de cunho mais teórico. Havia uma tentativa de apresentar questões mais práticas, mas estas não testavam as habilidades propriamente ditas dos alunos.

A primeira prova aplicada foi de cunho teórico e prático, solicitando ao aluno que estruturasse um processo de Recrutamento e Seleção e de Treinamento e Desenvolvimento para uma empresa fictícia.

A segunda prova foi teórica e de múltipla escolha abordando todos os conteúdos apresentados ao longo do semestre.

O artigo científico foi entregue impresso pelos alunos, não sendo necessária nenhuma forma de apresentação do mesmo. Como este funcionava como um complemento do trabalho, somente auxiliava no poder de síntese, visto que o conteúdo era o mesmo, não sendo necessária nova pesquisa. Além disso, como não havia apresentação do artigo, percebeu-se certa displicência dos alunos na confecção do artigo, sendo entregues diversos resumos dos trabalhos e não artigos propriamente ditos, principalmente, com relação aos alunos que já possuíam média para aprovação na disciplina.

Sendo assim, percebe-se que os alunos não possuíam nenhum tipo de leitura obrigatória, nem atividades fora da sala de aula, somente as atividades previstas no plano de ensino como requisitos para avaliação. Os autores a serem lidos ou pesquisados eram indicados no plano de ensino e ficava a critério de cada estudante a leitura, sendo esta uma das possíveis causas da ocorrência de poucos debates e discussões. Quando, raramente, ocorriam debates, estes eram infrutíferos, seja por falta de conhecimento sobre o tema, por falta de vontade/motivação ou por falta de maturidade. Em geral, os alunos costumavam aguardar numa posição reativa que o professor ensinasse o conteúdo da disciplina, por falta de conhecimento no tema.

Ao verificar o perfil dos alunos, através de pesquisa realizada no Sistema de Controle Acadêmico da Graduação (CAGR), a base de dados da UFSC, levantou-se que:

Tabela 1 – Sexo dos alunos do Semestre 2013/1

Sexo	Frequência	Porcentagem (%)	Porcentagem acum. (%)
Feminino	15	34,09	34,09
Masculino	29	65,91	100
Total	44	100	

Fonte: Dados secundários, CAGR.

Dos 44 (quarenta e quatro) alunos do semestre 2013/1, 34,09% eram mulheres e 65,91% homens. Mostrando-se uma turma com predominância de alunos do sexo masculino.

Com relação à idade dos estudantes do semestre 2013/1, de acordo com a tabela 2, a pesquisa realizada no CAGR, demonstra que:

Tabela 2 – Faixa etária dos alunos do Semestre 2013/1

Idade	Frequência	Porcentagem (%)	Porcentagem acum. (%)
De 21 a 25 anos	39	88,64	88,64
De 26 a 30 anos	4	9,09	97,73
De 31 a 35 anos	0	0	97,73
De 36 a 40 anos	0	0	97,73
De 41 a 45 anos	0	0	97,73
De 46 a 50 anos	0	0	97,73
Mais de 50 anos	1	2,27	100
Total	44	100	

Fonte: Dados secundários, CAGR.

Dentre os alunos, 39 (trinta e nove) 88,64% possuíam idade compreendida entre 21 (vinte e um) e 25 (vinte e cinco) anos. Esta turma pode ser considerada bastante jovem. O que pode justificar a pouca participação da turma se considerarmos que o grau de maturidade tenha relação com a idade e possa interferir na participação em sala de aula, mais especificamente nos debates.

Tabela 3 – Média dos alunos do Semestre 2013/1

Média	Frequência	Porcentagem (%)	Porcentagem acum. (%)
10	0	0	0
9,9 – 9,0	2	4,55	4,55
8,9 – 8,0	11	25	29,55
7,9 – 7,0	9	20,45	50
6,9 – 6,0	22	50	100
Total	44	100	

Fonte: Dados primários.

Com relação à média dos alunos, a metade dos alunos teve sua nota concentrada entre 6,9 e 6,0, o que representa uma média baixa, muito próxima do mínimo aceitável para aprovação. Além disso, foi

extremamente baixo o número de alunos com notas acima de 9 (nove), representando 4,55%.

Conforme apontado nos procedimentos metodológicos, os alunos que não obtiveram média na disciplina foram desconsiderados da pesquisa. Eles não foram imediatamente reprovados, receberam “Conceito Insuficiente”, ou seja, teriam uma oportunidade de apresentar um novo trabalho e alterar a nota recebida. Muitos são os fatores que levam o aluno a não obter média, assim, este trabalho solicitado é extremamente complexo, exige conhecimento sobre todas as temáticas da disciplina, representando uma boa oportunidade para o aluno ter uma segunda chance de apresentar um trabalho que permita demonstrar os conhecimentos adquiridos ao longo da disciplina.

Após a realização do levantamento das competências necessárias ao profissional de Recursos Humanos, da identificação das metodologias de ensino por competências possíveis de serem aplicadas e de conhecer o formato da disciplina, foi possível realizar a proposição de práticas de ensino baseadas no ensino por competências.

4.3 AS PRÁTICAS DE ENSINO PROPOSTAS

A partir da pesquisa bibliográfica optou-se por adotar práticas de ensino baseadas no *problem-based learning* (PBL) para desenvolvimento das competências por se mostrar uma metodologia completa e atual, que vem sendo utilizada em várias instituições e nas mais diversas áreas.

Assim, seriam desenvolvidas atividades, simulações, provas baseadas em problemas e estudos de casos. A apresentação de casos similares à realidade empresarial busca fazer com que os alunos se deparem com situações diversas e possíveis, sendo necessário que tentem encontrar a melhor forma de resolvê-las aplicando os conhecimentos teóricos aprendidos, aplicando e desenvolvendo habilidades e atitudes na resolução de tais situações.

Foi mantida a estrutura da disciplina, sendo realizadas pequenas alterações com a intenção do desenvolvimento de competências dos alunos. Não sofreram alterações: carga horária, número de créditos, ementa e objetivos.

O conteúdo programático foi redefinido, com pequenas alterações na sequência da apresentação do conteúdo buscando maior coerência e lógica no encadeamento da disciplina, conforme demonstra o Quadro 16:

Quadro 16 – Alterações no conteúdo programático da disciplina

Conteúdo programático 2013/1	Conteúdo programático 2013/2
1. Colocação de Recursos Humanos: Planejamento de Recursos Humanos; Recrutamento de Recursos Humanos; Seleção de Recursos Humanos; Integração de Recursos Humanos; Rotatividade de Pessoal (<i>turnover</i>); Mercado de Trabalho; Relacionamento Humano; 2. Treinamento e Desenvolvimento. Conceituação Sistema de treinamento Programa de treinamento Educação continuada 3. Avaliação de Desempenho. Metodologias Modelos de avaliação de desempenho Tendência de avaliação de desempenho Tópicos Avançados em Recursos Humanos.	1. Mercado de Trabalho – Carreira; 2. Recrutamento de Recursos Humanos; Seleção de Recursos Humanos; Integração de Recursos Humanos; Rotatividade de Pessoal (<i>turnover</i>); Relacionamento Humano; 3. Conceituação de Treinamento e Desenvolvimento; Sistema de treinamento; Programa de treinamento; Educação continuada; Educação a distância; Gestão do Conhecimento; Universidades Corporativas; 4. Avaliação de Desempenho. Metodologias; Modelos de avaliação de desempenho; Tendência de avaliação de desempenho; Tópicos Avançados em Recursos Humanos; 5. Planejamento de Recursos Humanos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na metodologia de trabalho foram removidos os debates em grupo, considerando que estes se encontram implícitos nas práticas de ensino propostas. Espera-se que em todas as aulas ocorram debates espontâneos entre os alunos. Que o professor possa mediar, mas que não precise ficar solicitando a participação dos discentes.

A principal alteração na estrutura da disciplina encontra-se no sistema de avaliação, buscando mensurar o desenvolvimento de competências e não apenas a obtenção de conhecimento. Essas mudanças são:

Quadro 17 – Alterações no sistema de avaliação da disciplina

Sistema de avaliação de 2013/1	Sistema de avaliação de 2013/2
<p>- 2 Provas Escritas – Peso 2 (dois) cada; 1ª prova: prática 2ª prova: teórica (múltipla escolha)</p>	<p>- 2 Provas Escritas – Peso 2 (dois) cada; 1ª prova: prática 2ª prova: teórica e prática Alteração: Os textos utilizados como base para os resumos críticos, as atividades contidas no <i>Moodle</i>, o conteúdo das apresentações, os conteúdos ministrados em sala são base da matéria a ser cobrada nas provas.</p>
<p>- 1 Trabalho – Estudo de Caso – Peso 4 (quatro) - Referente aos assuntos apresentados em sala de aula - Trabalho redigido em formato de Relatório.</p>	<p>- 1 Trabalho – Estudo de Caso – Peso 3 (três) - Referente aos assuntos apresentados em sala de aula Alterações: - Trabalho passou a ter peso menor. - Trabalho passou a ter o formato de “Mini TCC”, acrescentando, problema de pesquisa e metodologia.</p>
<p>- Etapas das orientações – Peso 1 (um) - Apresentação do que está sendo desenvolvido no estudo de caso.</p>	<p>- Etapas das orientações– Peso 1 (um) - Idêntico ao semestre anterior</p>
<p>- 1 artigo científico – Mesmo grupo do trabalho Estudo de Caso – Peso 1 (um) - Artigo elaborado pela mesma equipe do trabalho - Obedecendo às normas da ABNT - Posicionamento crítico sobre o tema - De 15 a 21 páginas</p>	<p>- Resumos críticos – Peso 2 (dois) - Resumos elaborados pela mesma equipe do trabalho - Textos disponibilizados no <i>Moodle</i> sobre os temas da disciplina - Obedecendo às normas da ABNT - Posicionamento crítico sobre o tema - 5 páginas por resumo - Sorteio de alunos para apresentar o resumo crítico no dia da entrega. Alteração: Substituição do artigo pelo resumo. Quantidade similar de páginas escritas (no total dos 4 resumos), mas aumento da leitura, da crítica e necessidade de apresentação.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

O trabalho em formato de estudo de caso, a ser realizado em alguma empresa local foi mantido, apenas foi alterado seu formato para uma espécie de trabalho de conclusão de curso em tamanho menor, antes ele possuía o formato de relatório. Cada uma das etapas do trabalho é precedida de uma orientação para a equipe, estas orientações foram mantidas nos dois semestres.

A apresentação do trabalho é realizada por um único membro da equipe, sendo sorteado no momento da apresentação, ou seja, todos os membros do grupo precisam estar preparados para apresentar. Logo após a apresentação ocorre um *feedback* para o aluno, por parte do professor, sobre o conteúdo e o formato da apresentação. Na sequência, os demais membros devem responder perguntas sobre o trabalho, sobre a organização estudada, sobre o processo abordado, abordando a parte mais prática da realização do estudo de caso. Nesse momento, todas as dúvidas sobre o trabalho escrito e apresentação são sanadas, sendo possível identificar o conhecimento e domínio de cada um dos integrantes da equipe sobre o trabalho realizado. Nesse momento, após a apresentação e respostas dos questionamentos, ocorre uma correção oral do trabalho, esclarecendo pontos que não estão de acordo com o esperado ou até incorretos.

Este formato além de testar os conhecimentos dos alunos, permite um maior desenvolvimento de atitudes nos alunos, relacionadas ao perfil desejado do profissional de RH, como: ter foco, ser determinado, ser pró-ativo e ter vontade de aprender. Também permite desenvolver e testar habilidades como: saber repassar conhecimentos, pensar estrategicamente, equacionar soluções, raciocínio lógico, pensar criticamente, saber comunicar, ter criatividade e saber adaptar-se.

A principal alteração no formato da disciplina encontra-se na eliminação do artigo científico baseado no trabalho em equipe, e no acréscimo de Resumos críticos sobre os quatro temas principais da disciplina (Recrutamento e Seleção, Treinamento e Desenvolvimento, Avaliação de Desempenho e Planejamento Estratégico de Recursos Humanos). O artigo era somente entregue, os resumos são apresentados para a turma para gerar debate e verificar a compreensão de todos sobre as temáticas. Esta alteração tinha como intuito reforçar o aprendizado teórico, os conhecimentos dos alunos sobre essas temáticas e desenvolver algumas habilidades como saber lidar com pessoas e saber lidar com as diferenças, visto que a crítica nem sempre é a mesma para todos os membros da equipe.

Além disso, o artigo era realizado sobre o tema abordado no estudo de caso, já os resumos fazem com que todos os alunos precisem

escrever sobre todos os temas, não ficando restritos aos seus trabalhos. Reforçando todo o conhecimento sobre as temáticas abordadas ao longo da disciplina.

Todas as aulas seriam reestruturadas, antes da apresentação de cada matéria pelo professor, os alunos já entregaram um resumo crítico elaborado com base nos textos disponibilizados no *Moodle*, fazendo com que a turma já tivesse contato com o assunto a ser abordado. Esta alteração tem como objetivo o desenvolvimento de conhecimentos teóricos, habilidades de síntese e, principalmente, de atitudes pró-ativas de leitura.

As aulas expositivas mantiveram os mesmos assuntos ministrados atualmente, sendo de cunho teórico e visando o repasse de conhecimentos aos alunos com relação ao conteúdo da disciplina. A principal alteração é que foi introduzido um resumo crítico sobre os quatro principais assuntos da disciplina (Recrutamento e Seleção, Treinamento e Desenvolvimento, Avaliação de Desempenho e Planejamento Estratégico de Recursos Humanos). Dessa forma, foram disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (*Moodle*), textos de autores renomados da área para que os alunos lessem e resumissem criticamente antes da aula teórica sobre o assunto. Assim seria possível um maior debate sobre o tema.

A apresentação do resumo, mais precisamente, o levantamento de tópicos para debate sobre os textos seria realizada por uma equipe, sendo sorteada no momento da aula. A apresentação dos exercícios também deve ocorrer desse modo, fazendo com que todos os alunos encontrem-se preparados.

Além de todas as alterações, optou-se por realizar a aplicação de exercícios mais práticos sobre os processos de RH abordados na disciplina, buscando desenvolver as habilidades e atitudes indicadas como necessárias ao profissional de RH. Ao término da disciplina, uma espécie de jogo deve ser realizada com os alunos para fixar todos os conteúdos, verificando a real possibilidade de aplicação dos conhecimentos adquiridos.

4.4 APLICAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO BASEADAS NO ENSINO POR COMPETÊNCIAS

Primeiramente foram realizadas as alterações no plano de ensino (Apêndice D) e definido um cronograma (Apêndice E) para a disciplina, apresentando aos alunos no início do semestre o que seria trabalhado em

cada dia de aula. O plano de ensino foi apresentado aos alunos no primeiro dia de aula, sendo explicado detalhadamente cada um dos itens.

Para uma melhor compreensão de como se desenvolveu a pesquisa, mostra-se necessário apresentar uma espécie de diário da aplicação das práticas de ensino, apresentando o que foi desenvolvido a cada dia de aula.

4.4.1 Aplicação do experimento

As aulas da disciplina de Administração de Recursos Humanos II (CAD7139) tiveram início no dia 12 (doze) de agosto de 2013.

1ª aula (12/08): Foi realizada a apresentação da disciplina, do plano de ensino, bem como a metodologia de trabalho. Foram definidos os grupos e os temas para o trabalho final. Foi dada ênfase para a importância da participação nas aulas destinadas às orientações do trabalho. Os alunos informados sobre a disponibilização de um fórum para debate no *Moodle*.

Iniciou-se a apresentação teórica com um resgate conceitual da disciplina de Administração de Recursos Humanos I. Ao término da aula, procedeu-se com a aplicação do questionário (Apêndice B) aos alunos a fim de realizar o levantamento das competências em Recursos Humanos que estes já possuíam ao iniciar a disciplina.

2ª aula (14/08): Foi realizada a continuação do resgate conceitual e apresentação do conteúdo sobre Mercado de trabalho. Distinções entre Trabalho x Emprego; Empregabilidade x Empresabilidade; Profissional Especialista x Profissional Generalista. Foi ressaltada a importância das atitudes na diferenciação das pessoas dentro do contexto organizacional. Ocorreu um pouco de discussão do tema e exposição de casos reais por parte dos alunos.

Nesta aula foram trabalhadas algumas habilidades como: saber repassar conhecimentos; saber pensar estrategicamente; saber comunicar; saber pensar criticamente.

3ª aula (19/08): Início do conteúdo teórico sobre Recrutamento e Seleção, mais especificamente sobre desenho de cargos, com a apresentação do passo a passo de como desenhá-los e apresentação da Classificação Brasileira de Ocupações como ponto de partida. Deu-se sequência ao Recrutamento Interno e Externo (vantagens e desvantagens, tipos, modelos, indicações etc.).

Competências a serem desenvolvidas: conhecer as técnicas de Recrutamento e Seleção; conhecer as etapas do processo de

Recrutamento e Seleção e saber planejar um processo de Recrutamento e Seleção.

4ª aula (21/08): Continuação do conteúdo sobre Recrutamento e Seleção, com foco ainda no Recrutamento (anúncios, chamada, atenção, interesse, desejo e ação etc.).

Os alunos estavam encontrando dificuldade para realização do resumo crítico e do trabalho final, assim, ao final da aula dedicou-se um tempo específico para esclarecer dúvidas.

Definiu-se que o resumo crítico: pode ser escrito na 1ª pessoa; pode e deve acrescentar outros autores; o posicionamento crítico deve ser feito apenas no final, para desenvolver a competência de síntese. Além disso, devem ser seguidas as normas da ABNT.

Para o trabalho final esclareceu-se que a empresa selecionada deve ser de fácil acesso, ter a estrutura de um mini TCC, mas que conforme os alunos fossem confeccionando seus trabalhos, trouxessem o que foi escrito e as dúvidas para as aulas de orientação.

Competências a serem desenvolvidas: conhecer as técnicas de Recrutamento e Seleção; conhecer as etapas do processo de Recrutamento e Seleção; saber planejar um processo de Recrutamento e Seleção; saber elaborar e implementar um processo de Recrutamento e Seleção; saber descrever cargos; ter raciocínio lógico; saber pensar criticamente; saber pensar de forma analítica e saber repassar conhecimentos.

5ª aula (26/08): Aula teórica sobre Recrutamento e Seleção. Foco na seleção, nos meios de seleção, testes, provas, entrevistas, dinâmicas etc.. Foi apresentado o passo a passo de como realizar o processo de seleção, com exemplos, pontuações e demais itens. Também se debateu as situações onde se mostra mais adequada a contratação de profissionais subqualificados e superqualificados.

Competências a serem desenvolvidas: conhecer as técnicas de Recrutamento e Seleção; conhecer as etapas do processo de Recrutamento e Seleção; saber planejar um processo de Recrutamento e Seleção; saber elaborar e implementar um processo de Recrutamento e Seleção; saber pensar criticamente e saber pensar de forma analítica.

6ª aula (28/08): Entrega e apresentação do Resumo crítico sobre Recrutamento e Seleção, este primeiro resumo foi entregue posteriormente à apresentação da matéria porque os alunos estavam com dúvidas sobre a confecção. Foi realizado sorteio aleatório de duas equipes, um membro de cada uma foi sorteado aleatoriamente para auxiliar a ministrar a aula. Houve uma troca de ideias, com exposição dos conceitos e pontos principais dos textos, por parte dos alunos

sorteados, mas com o auxílio dos colegas. Gerou bastante debate, mas os alunos sorteados se mostraram muito nervosos.

Os resumos críticos não atenderam às expectativas, muito fracos, muito aquém da expectativa, os alunos focaram nos resumos e muito pouco na crítica. Houve uma conversa com os alunos solicitando que expusessem mais os seus pontos de vista nos resumos críticos, que a intenção é verificar o entendimento deles sobre os textos e temáticas. Esta atividade busca desenvolver o pensamento crítico do aluno e se as equipes não se posicionarem há apenas o desenvolvimento de resumos.

Foi dada continuidade à matéria, mais especificamente continuação sobre os meios de seleção com foco na ordem mais adequada de utilização dos meios. Houve um incremento dos debates em sala de aula, com o professor levantando tópicos da realidade empresarial, ou situações delicadas, para que os alunos precisassem se posicionar sobre.

Competências a serem desenvolvidas: conhecer as técnicas de Recrutamento e Seleção; conhecer as etapas do processo de Recrutamento e Seleção; saber planejar um processo de Recrutamento e Seleção; saber elaborar e implementar um processo de Recrutamento e Seleção; saber pensar criticamente; saber pensar de forma analítica; saber repassar conhecimentos; saber comunicar e saber adaptar-se.

7ª aula (02/09): Encerramento sobre Recrutamento e Seleção. Apresentação do exercício sobre Recrutamento e Seleção (Apêndice F) para os alunos, disponibilizado no *Moodle*.

O exercício apresentava um problema em uma empresa fictícia, mais especificamente, um açougue, e solicitou-se que o aluno citasse, explicasse e desenvolvesse todo o processo de Recrutamento e Seleção para o cargo de açougueiro, deixando claros os motivos de priorização de cada uma das escolhas.

Competências a serem desenvolvidas: conhecer as técnicas de Recrutamento e Seleção; conhecer as etapas do processo de Recrutamento e Seleção; saber planejar um processo de Recrutamento e Seleção; saber elaborar e implementar um processo de Recrutamento e Seleção; saber pensar criticamente; saber pensar de forma analítica; saber repassar conhecimentos; saber comunicar; saber adaptar-se; saber reconhecer e definir problemas.

8ª aula (04/09): Orientação dos trabalhos finais, mais especificamente sobre o Capítulo 1. A equipe 7 (sete) não participou, as demais pareceram ter ideias bem delineadas para o desenvolvimento do estudo de caso.

9ª aula (09/09): Entrega dos resumos críticos de T&D (o qual não foi discutido separadamente) e apresentação do exercício prático de Recrutamento e Seleção (Apêndice F). Foi sorteada uma equipe para apresentar o exercício, a apresentação foi feita no *PowerPoint®*, mas muito aquém. A equipe sugeriu a realização de recrutamento interno, sendo inviável a realização do mesmo. Não fizeram descrição do cargo, ou seja, ficaram sem ponto de partida, realizaram um recrutamento sem nem saber o perfil do cargo que a pessoa selecionada deveria ocupar.

O professor realizou a correção do exercício com a explicação do passo a passo com participação e crítica dos colegas. Resultou num debate produtivo, com muita participação dos alunos. No final da aula foi dado início à teoria sobre Treinamento e Desenvolvimento.

Competências a serem desenvolvidas: Saber pensar criticamente; saber pensar de forma analítica; saber repassar conhecimentos; saber comunicar; saber adaptar-se; saber reconhecer e definir problemas; conhecer as técnicas de T&D e conhecer as etapas do processo de T&D.

10ª aula (11/09): Aula teórica sobre T&D, ainda de forma bastante introdutória, fazendo uma abordagem geral sobre treinamento, permitindo que os alunos expusessem suas experiências com treinamentos. Apresentação sobre o que é a educação continuada e as universidades corporativas.

Competências a serem desenvolvidas: conhecer as técnicas de T&D; conhecer as etapas do processo de T&D e conhecer a educação continuada.

11ª aula (16/09): Apresentação dos conceitos de Treinamento e Desenvolvimento. Foco no levantamento das necessidades de treinamento (LNT) e no planejamento. Foi apresentada de forma mais vaga a Educação a distância (EAD) como um dos meios para a realização do treinamento.

Foi realizada a solicitação de maior participação no fórum disponibilizado no *Moodle*, apenas uma postagem de aluno até a presente data. Tal fórum tem como intuito permitir um maior debate entre os alunos sobre as temáticas da disciplina.

Competências a serem desenvolvidas: conhecer as técnicas de T&D; conhecer as etapas do processo de T&D; conhecer a educação a distância; saber planejar um programa de T&D; saber identificar as necessidades de treinamento; saber elaborar e implementar um treinamento; ter criatividade; saber agir; saber repassar conhecimentos; saber pensar estrategicamente; saber equacionar soluções; ter raciocínio lógico; saber comunicar; saber adaptar-se.

12ª aula (18/09): Término da apresentação dos conceitos de T&D, término do planejamento, implementação e avaliação. Foi apresentado passo a passo de cada uma das etapas, explicando o que deve ser levado em conta no momento de planejar, implementar e avaliar o treinamento. Foco na avaliação do treinamento realizado (reação, aprendizagem, comportamento e resultado).

Com a solicitação de maior participação no fórum, o número de postagens no *Moodle* passou para três. Foi realizada a apresentação do exercício prático de T&D (Apêndice G) que foi disponibilizado no *Moodle*. O exercício dava continuidade ao exercício de Recrutamento e Seleção, dessa vez o proprietário do açougue necessita que seja calculado o custo para a realização de alguns treinamentos (apresentando o valor por colaborador), bem como a viabilidade de participação dos colaboradores (quantos poderiam ser treinados), deixando claros os motivos da priorização de cada escolha.

Competências a serem desenvolvidas: conhecer as técnicas de T&D; conhecer as etapas do processo de T&D; saber planejar um programa de T&D; saber identificar as necessidades de treinamento; saber elaborar e implementar um treinamento; saber avaliar o treinamento; ter criatividade; saber agir; saber repassar conhecimentos; saber pensar estrategicamente; saber equacionar soluções; ter raciocínio lógico; saber comunicar; saber adaptar-se.

13ª aula (23/09): Aula dedicada à orientação dos trabalhos finais, especificamente ao capítulo de Fundamentação Teórica. A equipe 7 (sete) não compareceu novamente. No geral, os alunos mostraram-se atrasados na produção do trabalho, com pouco conteúdo estruturado para esta etapa.

14ª aula (25/09): Apresentação do exercício prático sobre T&D (Apêndice G) por parte dos alunos. A apresentação não correspondeu à expectativa, a equipe se voluntariou a apresentar, mas não atendia aos pré-requisitos, não seguia etapas, foi muito aquém da resposta esperada. Não foi realizado o orçamento, não foi calculado o custo unitário do treinamento e nem foi traçado o objetivo do treinamento. Os alunos demonstraram muita falta de conhecimento sobre o assunto. Gerou muito debate entre os alunos, mas não foi tão produtivo quanto o esperado, como tinha muita dúvida sobre o assunto. O professor corrigiu o exercício em conjunto com a turma, estruturando da forma mais adequada, mostrando onde estavam os erros da equipe.

Competências a serem desenvolvidas: conhecer as técnicas de T&D; conhecer as etapas do processo de T&D; saber planejar um programa de T&D; saber identificar as necessidades de treinamento;

saber elaborar e implementar um treinamento; saber avaliar o treinamento; ter criatividade; saber agir; saber repassar conhecimentos; saber pensar estrategicamente; saber equacionar soluções; ter raciocínio lógico; saber comunicar; saber adaptar-se.

15ª aula (30/09): Apresentação dos conceitos, tecnologias, tipos, mídias de EAD. Os alunos estavam dispersos porque havia prova na segunda aula, o professor optou pela realização de uma prova surpresa (valendo um ponto extra na 1ª prova, o que não foi informado aos alunos) com as seguintes questões teóricas sobre EAD:

- 1) *Considerando as seguintes tecnologias: Internet, Videoconferência, Teleconferência, Material impresso, TBC/CBT e audioconferência, cite dois pontos positivos e negativos de cada uma delas e a definição de cada.*
- 2) *Qual o grau de efetividade do uso destas tecnologias em um programa de capacitação profissional?*
- 3) *Qual a implicação em termos de custos para as empresas?*
- 4) *Quais os pré-requisitos para ao uso em programas de capacitação profissional?*

Os alunos mostraram-se muito apreensivos, desconheciam o tema e ficaram muito preocupados porque não foi avisado que a pontuação seria apenas adicional à prova.

Competências a serem desenvolvidas: Conhecer a educação a distância; saber adaptar-se; ser respeitoso; ser atencioso e ter vontade de aprender.

16ª aula (02/10): Aula dedicada à revisão do conteúdo da prova, através do esclarecimento de dúvidas que ficaram até o momento. Os alunos também aproveitaram o momento para tirar algumas dúvidas sobre as questões relativas à EAD e à prova surpresa.

Após a realização da prova surpresa percebeu-se que os alunos passaram a prestar mais atenção à aula. Pode-se atribuir que a prova gerou um reforço negativo, demonstrando aos alunos que a falta de atenção, de forma desrespeitosa com o professor, não dando devido valor à matéria que estava sendo apresentada, não era uma atitude aceitável e não deveria ser repetida.

17ª aula (07/10): Aplicação da primeira prova (Apêndice I) de caráter teórico e prático, onde foi solicitado ao aluno apresentar seus conhecimentos sobre os processos de Recrutamento e Seleção e de Treinamento e Desenvolvimento, bem como apresentar suas habilidades relativas a estes dois processos (técnicas, etapas, estrutura). Os alunos deveriam apresentar na prova as justificativas para as suas escolhas,

expondo os motivos que o levaram a optar por determinada técnica, por exemplo.

A prova tinha como intuito mensurar as competências dos alunos com relação aos conhecimentos: de técnicas de Recrutamento e Seleção; das etapas do processo de Recrutamento e Seleção; das técnicas de T&D; das etapas do processo de T&D; da EAD; da educação continuada. E também com relação às habilidades: de elaborar um processo de Recrutamento e Seleção; de descrever cargos; de planejar um programa de T&D; de identificar as necessidades de treinamento; de elaborar um treinamento; de avaliar um treinamento; de reconhecer e definir problemas; de repassar conhecimentos; de pensar estrategicamente; de equacionar soluções; de raciocinar logicamente, de pensar criticamente; de pensar de forma analítica e de comunicar.

18ª aula (09/10): Aula dedicada à orientação dos trabalhos finais, especificamente ao capítulo de Metodologia. As equipes 2 (dois) e 7 (sete) não compareceram. O trabalho parece estar um pouco atrasado, os alunos ainda estão meio perdidos, não trouxeram muito texto já desenvolvido.

19ª aula (14/10): Entrega do Resumo crítico sobre Avaliação de Desempenho. Apresentação do conteúdo sobre Gestão do Conhecimento e retorno ao tópico sobre Universidade Corporativa. Foi dado início à matéria sobre Avaliação de Desempenho. Ocorreram debates e questionamento muito bons, baseados nos textos utilizados no resumo crítico.

Competências a serem desenvolvidas: conhecer a educação continuada; conhecer as técnicas de Avaliação de Desempenho e conhecer as etapas do processo de Avaliação de Desempenho.

20ª aula (16/10): Continuação da matéria sobre Avaliação de Desempenho (objetivos, condições para realização da avaliação, a avaliação propriamente dita). Debate sobre a Avaliação como processo ou uma ferramenta. Apresentação dos passos da avaliação (planejamento, execução, avaliação e correção), a função da Avaliação de Desempenho como fator para levantamento das necessidades de treinamento. Houve bastante participação dos alunos, com intervenções, dúvidas, exemplos etc.

Competências a serem desenvolvidas: conhecer as técnicas de Avaliação de Desempenho; conhecer as etapas do processo de Avaliação de Desempenho; saber planejar um processo de Avaliação de Desempenho; saber elaborar e implementar um processo de Avaliação de Desempenho e saber avaliar um processo de Avaliação de Desempenho.

21ª aula (21/10): Continuação da matéria sobre Avaliação de Desempenho. Houve muito debate sobre a integração da Avaliação de desempenho com o plano de cargos e salários e com recompensas financeiras em geral. Foi apresentada a avaliação através da análise comparativa, sendo utilizado o cargo para representar o desempenho esperado. Diferenças e especificidades das avaliações quantitativas e qualitativas, etapas, formatos, metas, escalas, período de avaliação etc. Foi debatida a necessidade de uma ferramenta de controle, bem como do treinamento e da sensibilização dos participantes do processo de Avaliação de Desempenho. Foram abordadas as diferentes técnicas de Avaliação de Desempenho. Muita participação dos alunos.

Competências a serem desenvolvidas: conhecer as técnicas de Avaliação de Desempenho; conhecer as etapas do processo de Avaliação de Desempenho; saber planejar um processo de Avaliação de Desempenho; saber elaborar e implementar um processo de Avaliação de Desempenho e saber avaliar um processo de Avaliação de Desempenho.

22ª aula (23/10): Entrega da prova corrigida, sendo realizada a apresentação dos critérios de avaliação/correção. Foi apresentado o exercício de Avaliação de Desempenho (Apêndice H) disponibilizado no *Moodle*. O exercício dava continuidade às problemáticas do açougue, sendo solicitado aos alunos que definissem os critérios de avaliação com base nas informações apresentadas e nas funções de cada cargo, contemplando o desenho do cargo com a especificação das competências e definição do processo de avaliação de desempenho (qualitativo e quantitativo).

23ª aula (30/10): Orientação dos trabalhos finais, mais especificamente do capítulo sobre o estudo de caso.

24ª aula (04/11): Entrega do resumo crítico sobre Planejamento Estratégico de Recursos Humanos (PERH). Apresentação do exercício sobre Avaliação de Desempenho, o grupo se voluntariou a apresentar, estrutura correta, mas muito simples, foi solicitado que trouxessem uma apresentação mais estruturada para ficar mais visível aos colegas. Ao final da aula foi iniciada a matéria sobre PERH com pouca participação por parte dos alunos.

Competências a serem desenvolvidas: conhecer as técnicas de Avaliação de Desempenho; conhecer as etapas do processo de Avaliação de Desempenho; saber planejar um processo de Avaliação de Desempenho; saber elaborar e implementar um processo de Avaliação de Desempenho; saber avaliar um processo de Avaliação de

Desempenho; Conhecer o Planejamento Estratégico de Recursos Humanos (PERH); saber comunicar e saber repassar conhecimentos.

25ª aula (06/11): Entrega do trabalho final (estudo de caso). Continuação da matéria de PERH. Ao final da aula o grupo que se voluntariou a apresentar o exercício sobre Avaliação de Desempenho, demonstrou a resolução do exercício através de uma apresentação via *PowerPoint*®, houve boa participação dos colegas.

Competências a serem desenvolvidas: conhecer as técnicas de Avaliação de Desempenho; conhecer as etapas do processo de Avaliação de Desempenho; saber planejar um processo de Avaliação de Desempenho; saber elaborar e implementar um processo de Avaliação de Desempenho; saber avaliar um processo de Avaliação de Desempenho; conhecer o PERH; saber desenvolver e aplicar o PERH; saber comunicar e saber repassar conhecimentos.

26ª aula (11/11): Apresentação dos trabalhos dos grupos 1 e 2. O grupo 1 teve 4 (quatro) desistências, sendo composto por apenas dois alunos, assim, o professor sorteou quem apresentaria, mas autorizou ambos a responderem às perguntas. O trabalho era sobre educação corporativa. A aluna sorteada estava muito nervosa durante a apresentação, mas se saíram bem aos questionamentos. O grupo 2 teve 2 (duas) desistências e 1 (um) aluno excluído da equipe por falta de participação. Dentre os demais, uma aluna foi sorteada para apresentar, apresentou muito bem o trabalho, demonstrando total domínio e os demais responderam às perguntas, mas ficou claro que a aluna que apresentou detinha mais conhecimento sobre o estudo de caso que os colegas, mesmo não trabalhando na empresa estudada. O trabalho do segundo grupo era sobre T&D.

27ª aula (13/11): Apresentação dos trabalhos dos grupos 3 e 4. O trabalho do grupo 3 era sobre Avaliação de Desempenho, a apresentação foi muito e responderam bem aos questionamentos também. O trabalho do grupo 4 era sobre EAD. O grupo apresentou muitos dados que não constavam na pesquisa, advindos de deduções e conversas informais, o que resultou em muitas respostas durante os questionamentos que não batiam com o que foi exposto no trabalho escrito. Apresentação muito ruim, a aluna estava muito nervosa, não sabia como falar em público. Os questionamentos para a equipe 4 (quatro) foram tantos que não foi possível terminar no dia.

28ª aula (18/11): Foi realizada a continuação dos questionamentos para o grupo 4. Após o esclarecimento de todas as dúvidas advindas do trabalho escrito, iniciou-se a apresentação do grupo 5 sobre Gestão do Conhecimento. Apresentação aceitável do aluno

sorteado e responderam bem aos questionamentos. Poderiam ter se aprofundado muito mais no estudo de caso, fizeram o necessário, mas não aproveitaram bem o tempo disponibilizado para realização da pesquisa.

29ª aula (20/11): Apresentação do grupo 6 sobre Planejamento Estratégico de Recursos Humanos. A apresentação foi aceitável e o grupo apresentou dificuldade em responder aos questionamentos. O grupo ficou muito centrado na visão do aluno que era proprietário da empresa, deixaram de realizar algumas análises por conta disso.

30ª aula (25/11): Foi realizado o término dos questionamentos para o grupo 6 e o encerramento das apresentações. A aula do dia 27/11 foi cedida para outro professor em troca do horário cheio (das 18:30 às 22:00) no dia 04/12.

31ª aula (02/12): Aplicação da 2ª prova (Apêndice J), com caráter teórico e prático permitiu que os alunos escolhessem dentre as 9 (nove) questões, 5 (cinco) que responderiam. Esta prova tinha como objetivo surpreender os alunos, vindo num formato diferenciado da primeira. Os alunos precisavam estar prontos para mudanças, para serem surpreendido, para resgatar conceitos e teoria também.

A prova tinha como intuito mensurar as competências dos alunos com relação aos conhecimentos: de técnicas de Recrutamento e Seleção; das etapas do processo de Recrutamento e Seleção; das técnicas de T&D; das etapas do processo de T&D; da EAD; da educação continuada; das etapas do processo de Avaliação de Desempenho; do impacto da Avaliação de Desempenho sobre a organização; do PERH. E também com relação às habilidades: de planejar um processo de Avaliação de Desempenho; de elaborar um processo de Avaliação de Desempenho; de avaliar um processo de Avaliação de Desempenho; de desenvolver e aplicar o PERH; de reconhecer e definir problemas; de repassar conhecimentos; de pensar estrategicamente; de equacionar soluções; de raciocinar logicamente, de pensar criticamente; de pensar de forma analítica e de comunicar.

32ª aula (04/12): Foi realizada a aplicação da atividade sobre Planejamento Estratégico de Recursos Humanos, intitulada pela pesquisadora, professor e auxiliares de “Jogo”, mesmo não atendendo às especificações que classificam um jogo propriamente dito com resultados esperados e vencedores.

Tal atividade representa o ponto chave para a aplicação do PBL. Por se mostrar a atividade principal das práticas de ensino propostas, indicada para resgatar toda a matéria do semestre e tentar desenvolver

muitas competências nos alunos, o “Jogo” será abordado em tópico específico, na sequência.

33ª aula (09/12): Aplicação da Prova de Recuperação, formato teórico com questões de múltipla escolha, não fazendo parte das práticas de ensino propostas.

34ª aula (11/12): Divulgação das notas finais no *Moodle* e no mural do Centro de Ciências da Administração na UFSC.

Analisando as práticas de ensino aplicadas e as alterações realizadas, alguns itens merecem destaque, sendo estes: os resumos críticos, os exercícios práticos, o fórum e o *Moodle*, o trabalho final, as avaliações e o “Jogo”.

4.4.2 Resumos críticos

Mesmo não se tratando da aplicação do PBL, os resumos críticos representam uma atividade importante para o desenvolvimento de conhecimentos teóricos. Tais resumos foram solicitados às equipes com o objetivo de reforçar o aprendizado teórico, os conhecimentos dos alunos sobre essas temáticas e desenvolver algumas habilidades como saber lidar com pessoas, saber lidar com as diferenças, visto que o posicionamento crítico nem sempre é o mesmo para todos os membros da equipe, bem como incentivar o pensamento analítico e crítico.

E foi o que efetivamente ocorreu, ainda que os resumos escritos não apresentassem uma crítica muito consistente sobre o tema, levando em conta o pouco conhecimento sobre o assunto, os debates em sala foram muito produtivos devido ao fato de os alunos já possuírem uma noção prévia do assunto a ser abordado. Houve maior participação, os alunos já vinham com dúvidas, questionamentos, inclusive com apresentação de exemplos e casos reais.

Os resumos fizeram com que obrigatoriamente os alunos aumentassem a carga de leitura na disciplina, no semestre anterior foram apenas apresentadas referências bibliográficas no plano de ensino, deixando a critério do aluno qual obra pesquisa e a necessidade de realização desta pesquisa. O aluno não somente leu os textos relacionados e resumiu, mas precisou refletir sobre o que foi lido e posicionar-se sobre a temática, apontando convergências e divergências dentre os autores e seu posicionamento pessoal.

No dia da entrega do resumo crítico, um aluno se voluntariava ou era sorteado para falar sobre a matéria, levantar tópicos que considerasse relevantes dos textos, expor críticas e debater com os demais colegas. Esta apresentação efetivamente gerou muito debate, foi possível

verificar quais alunos haviam efetivamente lido os textos e qual a compreensão que haviam tido dos textos. Ficou evidente que muitos alunos não leram e outros ficaram intimidados em contribuir para o debate.

Não foi realizado um debate obrigatório sobre o resumo crítico sempre no dia da entrega, mas estas discussões acabaram ocorrendo espontaneamente porque os alunos detinham um conhecimento prévio e estavam curiosos para saber mais e, também, esclarecer dúvidas.

O debate sempre foi incentivado ao longo do semestre, após a entrega dos resumos críticos, através da apresentação percebiam-se os erros e as dúvidas no entendimento do tema e a partir dali o professor prosseguia com a aula teórica, com aulas expositivas e dialogadas, permitindo a apresentação de casos reais e intervenção de todos ao longo da exposição. Durante todo o semestre, a participação dos alunos foi melhorando, poucos foram os alunos que não se manifestaram espontaneamente até o término do semestre.

O debate sobre os temas não ocorreram exatamente como o planejado, o primeiro resumo sobre Recrutamento e Seleção foi entregue após a matéria ter sido ministrada porque os alunos estavam com dúvidas sobre a atividade.

As aulas teóricas e os resumos críticos possibilitaram aos alunos uma oportunidade de desenvolver os seguintes conhecimentos: de técnicas de Recrutamento e Seleção; das etapas do processo de Recrutamento e Seleção; das técnicas de T&D; das etapas do processo de T&D; da EAD; da educação continuada; das técnicas de Avaliação de Desempenho; das etapas do processo de Avaliação de Desempenho; do impacto da Avaliação de Desempenho sobre a organização; do PERH.

Quase todo o conhecimento estava inserido somente com as aulas teóricas e os resumos críticos, contudo também foram englobadas as habilidades de: repassar conhecimentos; pensar estrategicamente; pensar criticamente; pensar de forma analítica e saber adaptar-se. Competências que vão ao encontro do perfil delineado e esperado de um profissional de RH.

Ainda que se possa considerar que as atitudes foram pouco trabalhadas nesta atividade, houve um desenvolvimento e demonstração de algumas atitudes nos alunos que efetivamente leram os textos e se sentiram motivados a participar com mais propriedade dos debates, por exemplo: ser determinado, ser pró-ativo, ter foco, ter vontade de aprender e aceitar as diferenças.

Percebeu-se que os alunos, em geral, não somente leram os textos relacionados às temáticas e resumiram, mas, também, precisaram refletir sobre o que foi lido e posicionarem-se, apontando convergências e divergências dentre os autores e seu posicionamento pessoal.

4.4.3 Exercícios práticos

Outra alteração significativa não foi apresentada no plano de ensino intencionalmente a fim de surpreendê-los, mas possuía embasamento e margem para sua existência, que foi a inserção de exercícios práticos que não valiam nota após as aulas teóricas. Assim, após a apresentação da teoria, ou seja, conceitos, usos, modelos, técnicas, relevância, dos principais temas da disciplina (Recrutamento e Seleção, Treinamento e Desenvolvimento, Avaliação de Desempenho), um exercício prático sobre o assunto era passado aos alunos (Apêndices F, G, H). O exercício de PERH foi a atividade em formato de “Jogo” que será abordada em tópico específico devido às suas especificidades.

Nestes exercícios aplicou-se PBL, com enfoque na resolução de problemas, a partir de um estudo de caso de um Açougue. A escolha do Açougue era para não haver intimidade dos alunos com o tipo de negócio, ser algo novo para eles. O mesmo estudo de caso foi sendo utilizado ao longo da disciplina para que os alunos fossem se familiarizando com a empresa, características e problemas específicos. Foram apresentadas situações cotidianas que um profissional de RH enfrenta na sua rotina e os alunos precisaram lidar com cada uma delas em equipe.

Estas atividades visavam mostrar para o aluno como aplicar o conhecimento adquirido, discutindo e participando das ações/decisões em equipe, permitindo o desenvolvimento de habilidades e atitudes. Como eram apresentados problemas ao longo do texto da atividade, ao final, os alunos deveriam da melhor forma possível, auxiliar a empresa a solucioná-los, como uma espécie de consultoria.

Foi realizado um primeiro exercício sobre Recrutamento e Seleção (Apêndice F), onde os alunos precisaram desenvolver todo o processo, em seguida, um exercício de Treinamento e Desenvolvimento (Apêndice G) onde era necessária a criação de um programa de T&D e, por último, uma atividade sobre Avaliação de Desempenho (Apêndice H), onde foi criado todo o processo para a empresa. Os três exercícios seguiam a mesma linha, um dando continuidade ao outro.

Do mesmo jeito que nos resumos, ocorreram apresentações voluntárias dos exercícios. Nos primeiros, principalmente de

Recrutamento e Seleção, notou-se uma dificuldade muito grande dos alunos em colocar na prática o conhecimento adquirido. O grupo apresentou soluções inviáveis e sem justificativa para suas escolhas, na sequência houve uma orientação do professor, com a revisão de alguns pontos que podem ter gerado dúvida nos alunos. Nos demais exercícios a compreensão e entendimento dos alunos ficaram mais evidentes, soluções com maior viabilidade, coerência e crítica foram apresentadas.

Como a resolução dos exercícios representava um meio importante para o desenvolvimento de habilidades, visto que era o momento em que os alunos poderiam aplicar os conceitos e teorias, demonstrando se sabiam efetivamente elaborar os processos, houve uma atenção especial desde a entrega do primeiro exercício para evitar que os alunos permanecessem com dúvidas sobre qualquer uma das etapas dos processos de RH.

No semestre de 2013/1 foram realizados exercícios esporádicos e sem continuidade, neste formato cada um dos assuntos possuía um exercício correspondente para assegurar que o aluno testasse a aplicação dos conteúdos aprendidos em sala de aula. Cada equipe possuía um estudo de caso diferente o que não permitia a comparação e participação de todos.

Os exercícios práticos possibilitaram aos alunos uma oportunidade de desenvolver os seguintes conhecimentos: de técnicas de Recrutamento e Seleção; das etapas do processo de Recrutamento e Seleção; das técnicas de T&D; das etapas do processo de T&D; da EAD; da educação continuada; das técnicas de Avaliação de Desempenho; das etapas do processo de Avaliação de Desempenho; do impacto da Avaliação de Desempenho sobre a organização; do PERH.

E habilidades em: planejar um processo de Recrutamento e Seleção; elaborar e implementar um processo de Recrutamento e Seleção; descrever cargos; planejar um programa de T&D; identificar as necessidades de treinamento; elaborar e implementar um treinamento; avaliar o treinamento; planejar um processo de Avaliação de Desempenho; elaborar e implementar um processo de Avaliação de Desempenho; avaliar um processo de Avaliação de Desempenho; desenvolver e aplicar o PERH; repassar conhecimentos; pensar estrategicamente; pensar criticamente; pensar de forma analítica; de adaptar-se; de reconhecer e definir problemas; valorizar as ações positivas das pessoas; de agir e de ter criatividade.

Este formato de atividade também possibilitou o desenvolvimento de algumas atitudes, como: aceitar diferenças; ser respeitoso; ser determinado; ser pró-ativo; ter vontade de aprender.

Como a resolução do exercício ocorria em grupo, todas as atitudes relacionadas com o relacionamento com outras pessoas e com trabalho em equipe também seriam desenvolvidas. A aplicação dos exercícios práticos aumentou a possibilidade do desenvolvimento de habilidades e de algumas atitudes, visto que as aulas teóricas e os resumos críticos tem um foco maior no desenvolvimento de conhecimentos.

Considerando o “Jogo” como um exercício prático ele permitiu maior adaptabilidade às situações, com os imprevistos apresentados ao longo da atividade. O pensamento analítico foi requisitado ao longo de toda a atividade, para permitir que os alunos solucionassem os problemas da melhor forma possível dentro do tempo estipulado. Mas esta atividade por conta da complexidade necessita de tópico especial.

O nível dos resultados obtidos nos exercícios foi melhorando e permitiu demonstrar melhor para os alunos o “como fazer”. Caso os alunos acreditassem possuir conhecimentos e habilidades sobre os temas após a construção do resumo crítico e de diversas aulas teóricas, o exercício vinha para confirmar e reforçar esse aprendizado.

4.4.4 Fórum e Moodle

Optou-se pelo uso do *Moodle*, que é um *software* livre muito utilizado na UFSC, para a disponibilização dos textos da disciplina, para que os alunos realizassem pesquisas, leituras e atividades extraclasse. Com estes textos disponibilizados no ambiente virtual, os alunos não precisam xerocar o material, ainda que este estivesse disponibilizado no Xerox do Centro Socioeconômico na UFSC.

Todas as informações relativas à disciplina e quaisquer avisos eram postados no *Moodle* para que os alunos precisassem interagir com a ferramenta, diminuindo o volume de e-mails com dúvidas e aumentando o uso do ambiente virtual.

No último semestre todo o contato era realizado via e-mail ou presencialmente, o uso do *Moodle* facilitou muito. Foi possível apresentar textos complementares, vídeos interessantes relativos às temáticas da disciplina, bem como avisos e lembretes em geral, atingindo todos os alunos.

Além disso, também foi disponibilizado um fórum para debate no *Moodle*. O fórum de discussão, segundo Mezzari (2011), permite uma comunicação assíncrona, ou seja, em tempos diferentes entre professor e aluno, sendo indicada na complementação da interação síncrona em que o aluno pode expor suas opiniões, abrindo espaço para a realização de

discussões de temas da disciplina e permitindo o esclarecimento de dúvidas.

A postagem continha a seguinte temática: *“Nos dias de hoje, verifica-se que as empresas estão começando a optar por selecionar pessoas que tenham muito mais atitudes do que conhecimentos e habilidades. Nesse sentido, não importa se um profissional é generalista ou especialista. O que importa é que ele apenas queira fazer alguma coisa e o restante se corre atrás. Pergunta-se: em termos de gestão de pessoas, você concorda que esta afirmativa tende a gerar mais problemas em empresas que não estão com seus processos de RH estruturados? Justifique sua resposta”*.

O objetivo do fórum era gerar debate entre os alunos da turma com relação às competências e ao RH de forma geral, contudo, apenas 12 (doze) alunos participaram com contribuições muito interessantes. A pouca participação dos estudantes não é preocupante porque eles não possuem o hábito de acessar o ambiente virtual, nem de participar de atividades fora da sala de aula.

Acredita-se que tal prática pode ser incentivada nos próximos semestres, todavia, carece de maior participação por parte do docente que pode colocar contribuições e novas perguntas ao longo do debate para incentivar que mesmo os alunos que comentaram uma única vez, postem um novo comentário.

Não foi possível verificar relação de participação no fórum com melhor desempenho na disciplina, principalmente porque dos 12 (doze) alunos participantes, 4 (quatro) ficaram em recuperação.

Conclui-se que ainda que não tenha ocorrido muita participação no fórum, esta é uma ferramenta que pode ser mais bem utilizada com as próximas turmas, mas os alunos aceitaram bem o uso do *Moodle* como facilitador da comunicação ao longo da disciplina.

4.4.5 Trabalho final

O trabalho principal da disciplina que é solicitado em todos os semestres, é a realização de um estudo de caso em uma organização. A alteração neste semestre foi o formato do trabalho, passando a ser um trabalho de conclusão de curso reduzido, onde os alunos precisam buscar a teoria, um problema, apresentar metodologia e o estudo de caso propriamente dito.

Tal atividade se mostra importante por representar o principal meio de ligação entre o aluno e a empresa. O estudante se vê inserido no meio empresarial, acompanhando parte da realidade da organização

selecionada, podendo fazer observações das mais diversas áreas e interagindo com este universo e as pessoas que lá estão inseridas.

O trabalho final apresentou aos alunos uma oportunidade de desenvolver os seguintes conhecimentos: de técnicas de Recrutamento e Seleção; das etapas do processo de Recrutamento e Seleção; das técnicas de T&D; das etapas do processo de T&D; da EAD; da educação continuada; das técnicas de Avaliação de Desempenho; das etapas do processo de Avaliação de Desempenho; do impacto da Avaliação de Desempenho sobre a organização; do PERH; do negócio da empresa.

E habilidades em: planejar um processo de Recrutamento e Seleção; elaborar e implementar um processo de Recrutamento e Seleção; descrever cargos; planejar um programa de T&D; identificar as necessidades de treinamento; elaborar e implementar um treinamento; avaliar o treinamento; planejar um processo de Avaliação de Desempenho; elaborar e implementar um processo de Avaliação de Desempenho; avaliar um processo de Avaliação de Desempenho; desenvolver e aplicar o PERH.

Cabe ressaltar que os conhecimentos e as habilidades específicos de cada um dos processos de RH, tiveram maior possibilidade de desenvolvimento nas equipes que abordaram o assunto. Para os demais, que assistiram à defesa, o trabalho proporcionou uma consolidação maior do que foi abordado durante o semestre, mas sem o mesmo efeito.

As habilidades que puderam ser desenvolvidas, de forma geral, foram: repassar conhecimentos; pensar estrategicamente; equacionar soluções; pensar criticamente; pensar de forma analítica; comunicar; de adaptar-se; de reconhecer e definir problemas; valorizar as ações positivas das pessoas; de agir e ter criatividade.

Esse formato de atividade também possibilitou o desenvolvimento de algumas atitudes, como: aceitar as diferenças; ser respeitoso; ser determinado; ser profissional; ser pró-ativo; ter foco; ter vontade de aprender; ser ético; ser um agregador de pessoas para o alcance dos objetivos da organização. Nesse caso, a atitude de “ser um agregador de pessoas para o alcance dos objetivos da organização” indicada como necessária para um profissional de RH, pode ser visualizada como “ser um agregador de pessoas para o alcance dos objetivos da equipe”. Os alunos precisaram trabalhar alinhados, buscando um bom resultado na confecção do trabalho e resultando em um bom desempenho.

Nesse formato, o trabalho visa do desenvolvimento de competências similares às desenvolvidas nas aulas, resumos e exercícios. Contudo, permite o conhecimento do negócio da empresa e

que o aluno desenvolva a consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional. A percepção do aluno muda de estudante para membro da organização, muitas vezes até como um consultor, ele passa a enxergar a empresa com outros olhos.

A orientação fornecida aos alunos para este trabalho também já ocorria no último semestre, mas por se mostrar importante foi mantida. Os alunos pareceram não perceber a importância dessas orientações, alguns não compareceram, outros enviaram um membro da equipe apenas para pontuar, mas sem dúvidas reais.

Ressaltando a importância das orientações, a equipe 7 (sete) não participou das orientações do trabalho (estudo de caso), conseqüentemente, os alunos não conseguiram confeccioná-lo e acabaram por desistir da disciplina próximo ao final do semestre, visto que essa nota tinha um peso alto com relação à média da disciplina.

Um melhor aproveitamento do espaço reservado para as orientações poderia permitir a produção de trabalhos mais robustos, completos, com análises e propostas mais significativas, mostra-se necessário verificar como incentivar e conscientizar os alunos da importância da orientação e de seguir um cronograma para a confecção de um trabalho deste porte.

Seria, também, interessante a criação de critérios de avaliação para a orientação, contemplando o que foi desenvolvido até o momento, a participação da equipe, entre outros fatores. Tornando obrigatória a participação de toda a equipe. Mas, ressalta-se que é de extrema importância a manutenção deste trabalho para integração dos alunos com o mundo empresarial e para o desenvolvimento de competências. O contato que os alunos têm através dessa pesquisa com o meio empresarial é de muita relevância.

4.4.6 Avaliações

As provas da disciplina também foram adaptadas para que fosse possível levar em conta as competências e não apenas o conhecimento adquirido. As provas passaram a ter cunho mais prático, a primeira (Apêndice I) solicitava que o aluno desenvolvesse um processo de Recrutamento e Seleção e de Treinamento e Desenvolvimento, justificando todas as suas decisões e escolhas. O aluno precisava demonstrar que sabia efetivamente o que estava propondo e não apenas sugerindo ações sem propósitos.

Para a segunda prova (Apêndice J), a maior parte dos alunos esperava uma solicitação de desenvolvimento de um processo de

Avaliação de Desempenho e se preparou exclusivamente para isso. Contudo, foram solicitados conhecimentos teóricos e práticos por parte dos estudantes, abordando todos os temas estudados ao longo do semestre. Foram apresentadas 9 (nove) questões para que o aluno selecionasse 5 (cinco) que desejava responder. Dentre estas questões, estava contemplada a referente ao processo de Avaliação de Desempenho e muitos alunos optaram por esta questão, mesmo sendo a mais extensa.

As avaliações não foram desenvolvidas com o intuito de desenvolver alguma competência, mas sim de mensurá-las. O desempenho dos alunos na primeira prova mostrou-se abaixo do esperado, considerando os 25 (vinte e cinco) alunos participantes da pesquisa, 15 (quinze) obtiveram notas inferiores a 6 (seis), que representa a média da universidade. Na segunda prova o desempenho foi um pouco melhor, dos 25 (vinte e cinco) alunos analisados, 6 (seis) tiveram notas inferiores a 6 (seis).

A média dos alunos na primeira prova foi 5,5, já a média na segunda prova foi de 6,8, o que pode representar que os alunos passaram a ter um maior domínio do conteúdo da disciplina.

4.5 A APLICAÇÃO DO “JOGO”

A principal alteração realizada na estrutura da disciplina foi a inserção de uma atividade no final do semestre, uma espécie de jogo baseado no PBL para reforçar a temática de Planejamento Estratégico de Recursos Humanos (PERH) e, conseqüentemente, todos os temas abordados ao longo do semestre. Esta atividade representou uma nota que foi complementar à nota da segunda prova, tendo participação facultativa dos alunos. Este último exercício foi o mais elaborado e completo, através da realização de uma atividade em sala de aula com duração de três horas e meia no último dia de aula.

A atividade possuía regras pré-definidas (Apêndice K) e critérios de avaliação (Apêndice Q). Tais critérios foram previamente estabelecidos, contudo, não foram apresentados aos alunos para não tirar o efeito surpresa. Tal atividade não apresentava um vencedor, mesmo possuindo algumas previsões de respostas esperadas (Apêndice R). Ainda assim, tal atividade foi denominada de “Jogo”, mesmo não apresentando algumas características básicas do jogo, como possuir um ganhador.

A turma foi dividida em quatro grupos aleatórios, visto que todos estavam trabalhando com a mesma equipe desde o início do semestre,

seria interessante misturá-los para trabalharem com pessoas que não estavam habituados. Cada equipe recebeu um *case* (Apêndices L, M, N e O), todos eram iguais na estrutura mudando apenas o ramo de atuação da empresa. A atividade foi acompanhada pelo professor, estagiária docente e dois membros do grupo de pesquisa, para ser possível o acompanhamento mais efetivo de cada um dos grupos.

Figura 3 – Visão geral da turma



Fonte: Elaborado pela autora.

Cada equipe definiu uma liderança, somente os líderes poderiam conversar entre si e com o professor (que no caso representava o proprietário da empresa e poderia esclarecer dúvidas). Os demais membros da equipe só poderiam conversar com os membros do seu grupo. Também foi definido um relator por equipe, apenas este poderia utilizar o notebook, desde que com a internet desligada. Ao longo da atividade foi autorizado o uso de mais um notebook porque os alunos estavam perdendo muito tempo.

O *case* apresentado era complexo com diversos problemas que permitiam diversas soluções, mas solicitou-se que as equipes apresentassem duas soluções principais, de forma completa e estruturada. As soluções poderiam repetir apenas uma vez, assim, os líderes precisaram conversar e acordar entre si quais soluções cada grupo proporia.

Para decidirem quem proporia qual solução, os líderes precisaram conversar e chegar num consenso, de acordo com a Figura 4:

Figura 4 – Lideranças tirando dúvidas com o “dono” da empresa



Fonte: Elaborado pela autora.

O Grupo 1 optou por propor soluções ligadas a Recrutamento e Seleção e Plano de Cargos e Salários. O Plano de Cargos e Salários por não fazer parte desta disciplina não estava previsto na resposta esperada, mas foi aceito. O Grupo 2 optou por trabalhar Treinamento e Desenvolvimento e Gestão do Conhecimento, o Grupo 3 selecionou Avaliação de Desempenho e Recrutamento e Seleção e, por fim, o Grupo 4 propôs as soluções ligadas ao Treinamento e Desenvolvimento e Planejamento Estratégico de Recursos Humanos.

O Grupo 1 trabalhou o *case* da Vidraçaria (Apêndice N), mas perdeu um pouco de tempo para identificar os problemas e posteriormente decidir o que seria proposto como solução, não dividiram o trabalho, todos os membros debatiam todos os tópicos em

conjunto o que gerou desperdício de tempo. O líder não mostrou muita iniciativa e liderança propriamente dita, ficou mais reativo. Após o imprevisto, queriam revogar a mudança de lei juridicamente, depois de reclamarem, optaram por agregar as atividades do caixa ao atendente.

A pesquisadora e os membros do grupo de pesquisa, que acompanharam a atividade, realizaram uma avaliação conjunta do Grupo 1, concluindo que:

- a) Grau de conhecimento do tema: os alunos detinham pouco conhecimento sobre o Plano de Cargos e Salários e por isso apresentaram tanta dificuldade em desenvolver a solução. A proposta apresentada sobre Recrutamento e Seleção não era a mais adequada, mas muito bem estruturada;
- b) Trabalho em equipe: os alunos trabalharam em equipe, mas não dividiram adequadamente as atividades para conseguir solucionar tudo dentro do tempo;
- c) Pró-atividade/iniciativa: a equipe não se mostrou muito pró-ativa, não perguntou sobre os objetivos da empresa, mas realizaram alguns questionamentos durante a atividade;
- d) Organização do tempo: não finalizaram a atividade, mas conseguiram estruturar as informações;
- e) Qualidade do produto/solução do problema: muito fraco para o Plano de Cargos e Salários, não entregaram um produto final. No caso do Recrutamento e Seleção bem estruturado;
- f) Viabilidade da implantação: duas soluções viáveis, mas medianas, poderiam ter proposto melhores soluções;
- g) Grau de detalhamento e profundidade: no caso do Plano de Cargos e Salários muito pouco conhecimento, foi muito vago, já no Recrutamento e Seleção foram fornecidas muitas informações, mas com pouco detalhamento;
- h) Trabalho sob pressão: trabalharam bem sob pressão;
- i) Grau de interação com outras equipes: houve negociação para a definição de quem proporia quais soluções, mais nenhuma interação ocorreu.

Transformando a avaliação (feita pelos avaliadores e autoavaliação) em um nota numérica, de acordo com os critérios de avaliação pré-definidos (Apêndice Q), o Grupo 1 obteve como média final na atividade igual a 5,7.

A Figura 5 apresenta o Grupo 1 durante a realização da atividade:

Figura 5 – Grupo 1



Fonte: Elaborado pela autora.

O Grupo 2 trabalhou o *case* da Padaria (Apêndice L), este grupo se diferenciou por optar pela Gestão do Conhecimento, mesmo sem mostrar muita certeza sobre o conhecimento dos membros da equipe acerca do tema, para negociar o quanto antes com as demais lideranças. Ficaram muito preocupados com os problemas já levantados no *case*, não buscaram identificar novos ou enumerá-los. O líder puxou a responsabilidade para si, mas ficou sobrecarregado. Outro membro do grupo se mostrou em posição de liderança também organizando os colegas. No início desta atividade, este membro fez um questionamento para o professor, ele não respondeu e todos compreenderam como funcionaria o contato somente da liderança com a empresa.

A pesquisadora e os membros do grupo de pesquisa, que acompanharam a atividade, realizaram uma avaliação conjunta do Grupo 2, concluindo que:

- a) Grau de conhecimento do tema: os alunos não entendiam muito sobre Gestão de Conhecimento, então nesta solução encontraram um pouco mais de dificuldade, em Treinamento e Desenvolvimento eles demonstraram bastante conhecimento;
- b) Trabalho em equipe: os alunos trabalharam bem em equipe, dividiram adequadamente as atividades, mas não foi o ideal porque não conseguiram solucionar tudo dentro do tempo;
- c) Pró-atividade/iniciativa: a equipe se mostrou muito pró-ativa, todos buscaram soluções, procuraram questionar bastante durante a atividade;
- d) Organização do tempo: não finalizaram a atividade, mas conseguiram estruturar as informações;
- e) Qualidade do produto/solução do problema: muito fraco para a Gestão do Conhecimento, não entregaram um produto final. A solução de T&D foi mais bem estruturada, mas ainda não representava a ideal;
- f) Viabilidade da implantação: duas soluções viáveis, a de T&D era bem viável, mas a de Gestão do Conhecimento era mediana;
- g) Grau de detalhamento e profundidade: pouco detalhamento e profundidade nos dois casos, mas foi mais vago no caso da Gestão de Conhecimento;
- h) Trabalho sob pressão: trabalharam bem sob pressão;
- i) Grau de interação com outras equipes: muito boa interação com as outras equipes, propôs o acordo para a definição do tema, foi a primeira a abrir mão do tema pré-selecionado, optou por um tema um pouco menos conhecido para iniciar a atividade antes.

Transformando a avaliação (feita pelos avaliadores e autoavaliação) em um nota numérica, de acordo com os critérios de avaliação pré-definidos (Apêndice Q), o Grupo 2 obteve como média final na atividade igual a 6,76.

A Figura 6 apresenta o Grupo 2 durante a realização da atividade:

Figura 6 – Grupo 2



Fonte: Elaborado pela autora.

O Grupo 3 trabalhou o *case* do Restaurante (Apêndice M) e optou por trabalhar Avaliação de Desempenho e Recrutamento e Seleção. Após a entrega do imprevisto, o grupo se perdeu um pouco, mas optou por repassar as funções do cargo de caixa para os garçons. Dois alunos se mostraram pouco participativos durante a atividade.

Através da avaliação realizada pela pesquisadora e os membros do grupo de pesquisa, que acompanharam a atividade, concluiu-se que:

- a) Grau de conhecimento do tema: os alunos demonstraram bastante conhecimento sobre os temas selecionados, Recrutamento e Seleção e Avaliação de Desempenho;
- b) Trabalho em equipe: os alunos trabalharam bem em equipe, dividiram adequadamente as atividades, mas não foi o ideal porque não conseguiram solucionar tudo dentro do tempo, comunicação constante;
- c) Pró-atividade/iniciativa: a equipe se mostrou muito pró-ativa, todos buscaram soluções, procuraram questionar bastante durante a atividade;

- d) Organização do tempo: não finalizaram a atividade, mas conseguiram estruturar as informações;
- e) Qualidade do produto/solução do problema: mediana, faltaram considerações mais práticas para ambos os temas;
- f) Viabilidade da implantação: duas soluções muito boas e viáveis, fáceis de implementar, mas poderiam ser aprimoradas;
- g) Grau de detalhamento e profundidade: os dois temas foram detalhados, mas pouco aprofundados;
- h) Trabalho sob pressão: faltou um pouco de amadurecimento por parte da equipe para trabalhar sob pressão;
- i) Grau de interação com outras equipes: boa interação com as outras equipes, mas só interagiu o necessário.

Transformando a avaliação (feita pelos avaliadores e autoavaliação) em uma nota numérica, de acordo com os critérios de avaliação pré-definidos (Apêndice Q), o Grupo 3 obteve como média final na atividade igual a 7,38.

A Figura 7 apresenta o Grupo 3 durante a realização da atividade:

Figura 7 – Grupo 3



Fonte: Elaborado pela autora.

O Grupo 4 recebeu o *case* da Farmácia de Manipulação (Apêndice O) e propôs as soluções ligadas ao Treinamento e Desenvolvimento e Planejamento Estratégico de Recursos Humanos. A liderança se mostrou bem decidida e pró-ativa ao escolher o tema de PERH, visto que os colegas não queriam este tema por receio de ser muito complexo.

Através da avaliação realizada pela pesquisadora e os membros do grupo de pesquisa, que acompanharam a atividade, concluiu-se que:

- a) Grau de conhecimento do tema: os alunos demonstraram bastante conhecimento sobre os temas selecionados, T&D e PERH;
- b) Trabalho em equipe: os alunos não trabalharam bem em equipe, houve muito conflito de ideias. Durante a execução das atividades chegou uma aluna atrasada e tomou as rédeas da situação, questionando a liderança do líder;
- c) Pró-atividade/iniciativa: a equipe se mostrou muito pró-ativa, todos buscaram soluções, procuraram questionar bastante durante a atividade;
- d) Organização do tempo: não finalizaram a atividade, mas conseguiram estruturar as informações;
- e) Qualidade do produto/solução do problema: muito fraco para o PERH, não entregaram um produto final. A solução de T&D foi mais bem estruturada;
- f) Viabilidade da implantação: a solução de T&D era muito viável, mas a PERH era inviável, muito fraca;
- g) Grau de detalhamento e profundidade: a solução de PERH sem detalhamento e nenhuma profundidade, em T&D foi um pouco mais detalhado, mas pouco aprofundado;
- h) Trabalho sob pressão: trabalharam bem sob pressão;
- i) Grau de interação com outras equipes: muito boa interação com as outras equipes, propôs o acordo para a definição do tema, foi a segunda equipe a abrir mão do tema pré-selecionado, optou por um tema um pouco menos conhecido para iniciar a atividade antes.

Transformando a avaliação (feita pelos avaliadores e autoavaliação) em um nota numérica, de acordo com os critérios de avaliação pré-definidos (Apêndice Q), o Grupo 4 obteve como média final na atividade igual a 6.

A Figura 8 apresenta o Grupo 4 durante a realização da atividade:

Figura 8 – Grupo 4



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao longo da atividade, imprevistos surgiram, com o intuito de simular a imprevisibilidade do mercado. O imprevisto principal foi a extinção do cargo de “caixa” (Apêndice P) que era a base para qualquer uma das soluções propostas pelos alunos, ou seja, foi necessária iniciar toda a solução para o novo cargo, desde o desenho do mesmo.

Algumas informações não foram disponibilizadas propositalmente, caso os alunos perguntassem para o professor obteriam as respostas, por exemplo, os objetivos da empresa e informações sobre o mercado de trabalho (Apêndice K), apresentadas no final do passo-a-passo da aplicação da atividade. Nenhuma equipe perguntou quais os objetivos da empresa, o que dificultou o trabalho deles e deixou as soluções propostas questionáveis porque poderiam não estar alinhadas ao propósito da empresa.

O professor escreveu estas informações no quadro próximo ao término da atividade, quando os alunos olharam o que estava escrito não tinham mais tempo para realizar alterações nas soluções propostas e perceberam o tamanho do erro. Na Figura 9 é possível verificar o espanto dos líderes de cada uma das equipes ao verificarem os objetivos organizacionais:

Figura 9 – Divulgação dos objetivos da empresa



Fonte: Elaborado pela autora.

No caso do Grupo 3, por exemplo, após a apresentação dos objetivos tentaram acelerar os processos e dividir mais ainda as tarefas. Gerou muita discussão e pouco debate. O grupo 4 também tentou acelerar o desenvolvimento, mas o tempo já era curto.

Ainda que existissem respostas esperadas e soluções previstas para a atividade (Apêndices R, S, T, U, V), não havia certo ou errado na atividade, a ideia era que os alunos debatessem, trabalhassem em equipe, sob pressão, aceitando as diferenças entre os membros, sabendo lidar com a imprevisibilidade, sabendo adaptar-se, e ainda propusessem boas soluções viáveis e estruturadas.

Os alunos deveriam demonstrar algumas atitudes, bem como tiveram a oportunidade de desenvolvê-las, como: ser respeitoso, ser atencioso, ser profissional, ser determinado, ser pró-ativo, ter foco, ter vontade de aprender, estar aberto a mudanças, ser ético, aceitar as diferenças e ser um agregador de pessoas para o alcance dos objetivos da organização.

Após o término da atividade o professor solicitou que cada uma das equipes fizesse uma autoavaliação, de acordo com os mesmos

critérios (Apêndice Q) que foram levados em conta para a avaliação real, a autoavaliação foi levada em conta para o fechamento da nota da atividade. As avaliações realizadas pelos alunos foram compatíveis com a realidade, sem muita discrepância com o que foi avaliado pela pesquisadora e demais avaliadores.

Um ponto interessante levantado pela autoavaliação é que os alunos não tinham trabalhado com estas equipes, então não se conheciam muito bem, não estavam apenas entre amigos, o que permitiu que eles tivessem que trabalhar melhor alguns pontos como tolerância, saber trabalhar em equipe, iniciativa, pró-atividade etc..

Após a autoavaliação foi realizado um *feedback* geral, os alunos apresentaram as soluções e o professor foi indicando as deficiências, bem como as qualidades de cada uma delas.

Os principais problemas observados durante a atividade foram: faltou administração do tempo; faltou concluir a atividade, focaram em fazer um trabalho ótimo e não conseguiram terminar; as lideranças delegaram poucas atividades; faltou mapear antes do início da atividade o mapeamento dos conhecimentos e habilidades de cada um dos membros do grupo antes de delegar a função de cada um; alguns perderam o foco; perda de tempo com detalhamentos excessivos.

Figura 10 – Encerramento da atividade com *feedback*



Fonte: Elaborado pela autora.

O professor abriu espaço para que os alunos expusessem as percepções deles sobre onde estavam os erros na atividade: perda de tempo; gastaram muito tempo debatendo e não produzindo; demoraram a perceber que precisavam delegar tarefas; deveriam ter trabalhado um processo por vez para finalizar pelo menos um; faltou definição da metodologia a ser utilizada. Tal reflexão foi importante para que os alunos percebessem onde estavam as deficiências das suas equipes, suas próprias, mas também auxiliaram na avaliação do colegas.

Na sequência foi dado espaço para que os alunos dessem o *feedback* da disciplina como um todo. Foram expostas as visões dos alunos sobre as mudanças realizadas na estrutura da disciplina, desde atividades, prova, mas principalmente sobre a realização do “Jogo”, por ser uma novidade e ponto chave da pesquisa.

Tal atividade se mostrou extremamente válida, ainda que nenhum dos grupos tenha terminado integralmente a solução, todas as soluções propostas atendiam ao solicitado, eram estruturadas e viáveis. Esta atividade representava uma nota complementar à segunda prova, mas a maior parte da turma já possuía média e participou com todo afinco. Apenas dois alunos faltaram, considerando ser a presença facultativa, mostra o comprometimento dos alunos com a disciplina.

Através do “Jogo” de PERH, foi possível buscar o desenvolvimento da totalidade das competências expostas anteriormente, visto que de acordo com a decisão tomada pela equipe havia uma maior probabilidade de desenvolvimento de competências relacionadas com os processos selecionados pela equipe.

4.6 PERFIL DOS ESTUDANTES DO SEMESTRE 2013/2

Foram selecionados para a realização do experimento, ou seja, para a aplicação da pesquisa, os alunos da sétima fase do período noturno do curso de Administração da UFSC que estivessem cursando a disciplina de Administração de Recursos Humanos II (CAD7139).

Os alunos matriculados no início da disciplina totalizavam 45 (quarenta e cinco), havendo 17 (dezessete) desistências ao longo do semestre, totalizando 28 (vinte e oito) alunos. 3 (três) alunos que concluíram a disciplina não responderam ao questionário aplicado no primeiro ou no último dia de aula, assim o universo da pesquisa passou para 25 (vinte e cinco) alunos.

Destes 25 (vinte e cinco) alunos, 9 (nove) eram mulheres e 16 (dezesseis) homens, conforme a Tabela 4:

Tabela 4 – Sexo dos alunos do Semestre 2013/2

Sexo	Frequência	Porcentagem (%)	Porcentagem acum. (%)
Feminino	9	36	36
Masculino	16	64	100
Total	25	100	

Fonte: Dados primários.

Assim como a turma do semestre anterior, esta turma tinha predominância de alunos do sexo masculino, representando 64% dos alunos. Com relação à idade, 18 alunos estavam na faixa etária entre 21 e 25 anos, o que representa 72%, conforme demonstra a Tabela 5:

Tabela 5 – Faixa etária dos alunos do Semestre 2013/2

Idade	Frequência	Porcentagem (%)	Porcentagem acum. (%)
De 21 a 25 anos	18	72	72
De 26 a 30 anos	5	20	92
De 31 a 35 anos	1	4	96
De 36 a 40 anos	1	4	100
De 41 a 45 anos	0	0	100
De 46 a 50 anos	0	0	100
Mais de 50 anos	0	0	100
Total	25	100	

Fonte: Dados primários.

Percebe-se que tal turma tem um perfil bastante, vale ressaltar que o aluno mais velho da turma possuía 40 anos. Ao se observar as médias finais obtidas pelos alunos durante o semestre, expostas na Tabela 6, observa-se uma predominância entre 7,9 e 7,0.

Tabela 6 – Média dos alunos do Semestre 2013/2

Média	Frequência	Porcentagem (%)	Porcentagem acum. (%)
10	0	0	0
9,9 – 9,0	1	4	4
8,9 – 8,0	4	16	20
7,9 – 7,0	12	48	68
6,9 – 6,0	8	32	100
Total	25	100	

Fonte: Dados primários.

Tal resultado não demonstra uma turma com médias altas, contudo, apresenta um desempenho superior ao da turma do semestre anterior, onde a maior parte dos alunos estava concentrada na faixa entre 6,9 e 6.0.

Considerando que a turma tem um perfil predominantemente masculino, mostra-se relevante verificar se há relação do sexo do aluno com a média obtida. Assim, a tabela 7 apresenta a relação entre as médias finais com o sexo dos alunos:

Tabela 7 – Relação das médias com o sexo dos alunos do Semestre 2013/2

Sexo	Média					Total
	10	9,9 - 9,0	8,9 – 8,0	7,9 – 7,0	6,9 – 6,0	
Feminino	0	1 (11,11%)	2 (22,22%)	3 (33,33%)	3 (33,33%)	9 (100%)
Masculino	0	0	2 (12,5%)	9 (56,25%)	5 (31,25%)	16 (100%)
Total	0	1 (4%)	4 (16%)	12 (48%)	8 (32%)	25 (100%)

Fonte: Dados primários.

Ao realizar tal relação, encontrou-se um $p = 0,43$, o que não é estatisticamente significativo. Ou seja, não há relação direta entre o sexo do aluno e a média obtida na disciplina.

Considerando que a turma do semestre 2013/2 possui um perfil bastante jovem, mostra-se interessante a verificação da relação da idade do aluno com a média obtida na disciplina. Assim, a tabela 8 demonstra a relação das médias com a faixa etária dos alunos:

Tabela 8 – Relação das médias com a faixa etária dos alunos do Semestre 2013/2

Idade	Média					Total
	10	9,9 – 9,0	8,9 – 8,0	7,9 – 7,0	6,9 – 6,0	
Menos de 21	0	0	0	0	0	0
De 21 a 25	0	1 (5,56%)	2 (11,11%)	8 (44,44%)	7 (38,89%)	18 (100%)
De 26 a 30	0	0	2 (40%)	3 (60%)	0	5 (100%)
De 31 a 35	0	0	0	1 (100%)	0	1 (100%)
De 36 a 40	0	0	0	0	1 (100%)	1 (100%)
De 41 a 45	0	0	0	0	0	0
De 46 a 50	0	0	0	0	0	0
Mais de 50	0	0	0	0	1 (100%)	1 (100%)
Total	0	1 (4%)	4 (16%)	12 (48%)	8 (32%)	25 (100%)

Fonte: Dados primários.

Em relação à idade, não houve diferença estatisticamente significativa entre a média final nas diferentes faixas etárias, considerando o $p = 0,57$. Ao cruzar o sexo com a média final dos alunos, obteve-se:

Tabela 9 – Relação das médias com o sexo dos alunos do Semestre 2013/2

Sexo	Média					Total
	10	9,9 – 9,0	8,9 – 8,0	7,9 – 7,0	6,99 – 6,0	
Feminino	0	1 (11,11%)	2 (22,22%)	3 (33,33%)	3 (33,33%)	9 (100%)
Masculino	0	0	2 (12,5%)	9 (56,25%)	5 (31,25%)	16 (100%)
Total	0	1 (4%)	4 (16%)	12 (48%)	8 (32%)	25 (100%)

Fonte: Dados primários.

Em relação ao sexo, considerando o $p = 0,43$, não houve diferença estatisticamente significativa entre a média final nos sexos dos

alunos. Ao se relacionar o fato de estar cursando outra graduação com a média dos alunos, verificou-se que:

Tabela 10 – Relação das médias com cursando outra graduação dos alunos do Semestre 2013/2

Cursa outra graduação	Média					Total
	10	9,9 – 9,0	8,9 – 8,0	7,9 – 7,0	6,99 – 6,0	
Não	0	1 (4,35%)	4 (17,39%)	12 (52,17%)	6 (26,09%)	23 (100%)
Sim	0	0	0	0	2 (100%)	2 (100%)
Total	0	1 (4%)	4 (16%)	12 (48%)	8 (32%)	25 (100%)

Fonte: Dados primários.

Não foi encontrada uma diferença estatisticamente significativa entre as médias dos alunos e o fato de estarem cursando outra graduação além de Administração, sendo o $p = 0,2$. Ao se relacionar a conclusão de outra graduação e média dos alunos, obteve-se:

Tabela 11 – Relação das médias com cursando outra graduação dos alunos do Semestre 2013/2

Outra graduação concluída	Média					Total
	10	9,9 – 9,0	8,9 – 8,0	7,9 – 7,0	6,99 – 6,0	
Não	0	1 (4,76%)	3 (14,39%)	9 (42,86%)	8 (38,10%)	21 (100%)
Sim	0	0	1 (25%)	3 (75%)	0	4 (100%)
Total	0	1 (4%)	4 (16%)	12 (48%)	8 (32%)	25 (100%)

Fonte: Dados primários.

Quando se realizou o cruzamento entre as médias e o fato de já ter concluído outra graduação em área diversa que Administração, também não foi encontrada diferença estatisticamente significativa, sendo o $p = 0,44$. Realizou-se o cruzamento entre o fato de o aluno estar realizando estágio com a média final, conforme Tabela 12:

Tabela 12 – Relação das médias com estágio dos alunos do Semestre 2013/2

Estagiando	Média						Total
	10	9,9 9,0	–	8,9 – 8,0	7,9 – 7,0	6,99 6,0	
Não	0	1 (5,26%)		4(21,05%)	9 (47,37%)	5 (26,32%)	19 (100%)
Sim	0	0		0	3 (50%)	3 (50%)	6 (1005)
Total	0	1 (4%)		4 (16%)	12 (48%)	8 (32%)	25 (100%)

Fonte: Dados primários.

Não foi encontrada diferença estatisticamente significativa entre a média final e o fato de o aluno estar realizando estágio, sendo encontrado um $p = 0,49$. Assim, buscou-se relacionar a média dos alunos com o fato de estar trabalhando, obteve-se:

Tabela 13 – Relação das médias com trabalho dos alunos do Semestre 2013/2

Trabalhando	Média						Total
	10	9,9 9,0	–	8,9 – 8,0	7,9 – 7,0	6,99 6,0	
Não	0	1 (9,09%)		0	4 (36,36%)	6 (54,55%)	11 (100%)
Sim	0	0		4 (28,57%)	8 (57,14%)	2 (14,29%)	14 (100%)
Total	0	1 (4%)		4 (16%)	12 (48%)	8 (32%)	25 (100%)

Fonte: Dados primários.

Na relação das médias com o fato de os alunos estarem trabalhando, encontrou-se um $p = 0,04$ o que se mostra estatisticamente significativo. Confirmando que há relação entre estas variáveis, mostrando um desempenho melhor entre os alunos que estavam trabalhando no momento da pesquisa. Assim, mostrou-se importante verificar se há relação entre já ter trabalhado na área de RH a e média dos alunos, obteve-se:

Tabela 14 – Relação das médias com trabalho na área de RH dos alunos do Semestre 2013/2

Trabalhou em RH	Média					Total
	10	9,9 – 9,0	8,9 – 8,0	7,9 – 7,0	6,99 – 6,0	
Não	0	0	4 (18,18%)	11 (50%)	7 (31,82%)	22 (100%)
Sim	0	1 (33,33%)	0	1 (33,33%)	1 (33,33%)	3 (100%)
Total	0	1 (4%)	4 (16%)	12 (48%)	8 (32%)	25 (100%)

Fonte: Dados primários.

Foi encontrada, com $p = 0,04$, diferença estatisticamente significativa entre as médias finais dos alunos e o fato de terem trabalhado na área de RH. Assim, os alunos que já tiveram uma experiência profissional nesta área tiveram um desempenho mais significativo na disciplina. Ao verificar se há esta relação, considerando os alunos que ainda trabalham na área de RH, encontrou-se:

Tabela 15 – Relação das médias com trabalho atual na área de RH dos alunos do Semestre 2013/2

Está trabalhando na área de RH	Média					Total
	10	9,9 – 9,0	8,9 – 8,0	7,9 – 7,0	6,99 – 6,0	
Não	0	1 (4,35%)	4 (17,39%)	11 (47,83%)	7 (30,43%)	23 (100%)
Sim	0	0	0	1 (50%)	1 (50%)	2 (100%)
Total	0	1 (4%)	4 (16%)	12 (48%)	8 (32%)	25 (100%)

Fonte: Dados primários.

Quando se verifica a relação da média dos alunos com a situação de ainda estar trabalhando na área de RH, não há mais uma diferença estatisticamente significativa, sendo encontrado $p = 0,88$. Esta insignificância pode estar relacionada ao fato de que um dos alunos que não está mais trabalhando na área ter tirado a nota mais alta da turma.

Considerando os processos de RH, os alunos foram questionados se já haviam participado e/ou estruturado algum dos principais processos, assim, ao se relacionar a participação em um processo de Recrutamento e Seleção e a média dos alunos, obteve-se:

Tabela 16 – Relação das médias com participação em processo de Recrutamento e Seleção dos alunos do Semestre 2013/2

Participou ReS	Média					Total
	10	9,9 – 9,0	8,9 – 8,0	7,9 – 7,0	6,99 – 6,0	
Não	0	0	1 (12,50%)	3 (37,50%)	4 (50%)	8 (100%)
Sim	0	1 (5,88%)	3 (17,65%)	9 (52,94%)	4 (23,53%)	17 (100%)
Total	0	1 (4%)	4 (16%)	12 (48%)	8 (32%)	25 (100%)

Fonte: Dados primários.

Considerando as médias finais com a participação em um processo de Recrutamento e Seleção, não há diferença estatisticamente significativa, foi encontrado um $p = 0,56$. Assim, buscou-se verificar a relação no caso da estruturação de um processo de Recrutamento e Seleção e a média dos alunos, obteve-se:

Tabela 17 – Relação das médias com estruturação de um processo de Recrutamento e Seleção dos alunos do Semestre 2013/2

Estruturação ReS	Média					Total
	10	9,9 – 9,0	8,9 – 8,0	7,9 – 7,0	6,99 – 6,0	
Não	0	1 (4,35%)	4 (17,39%)	11 (47,83%)	7 (30,43%)	23 (100%)
Sim	0	0	0	1 (50%)	1 (50%)	2 (100%)
Total	0	1 (4%)	4 (16%)	12 (48%)	8 (32%)	25 (100%)

Fonte: Dados primários.

Neste caso foi encontrado um $p = 0,88$ que não representa uma diferença estatisticamente significativa. Ao se relacionar a participação

em um processo de Treinamento e Desenvolvimento e a média dos alunos, obteve-se:

Tabela 18 – Relação das médias com participação em processo de Treinamento e Desenvolvimento dos alunos do Semestre 2013/2

Participou T&D	Média					Total
	10	9,9 – 9,0	8,9 – 8,0	7,9 – 7,0	6,99 – 6,0	
Não	0	0	1 (9,09%)	5 (45,45%)	5 (45,45%)	11 (100%)
Sim	0	1 (7,14%)	3 (21,43%)	7 (50%)	3 (21,43%)	14 (100%)
Total	0	1 (4%)	4 (16%)	12 (48%)	8 (32%)	25 (100%)

Fonte: Dados primários.

Neste caso, o p encontrado foi de 0,47, o que também não se mostrou estatisticamente significativo. Sendo verificada na sequência a relação entre a estruturação de um processo de Treinamento e Desenvolvimento e a média dos alunos:

Tabela 19 – Relação das médias com estruturação de um processo de Treinamento e Desenvolvimento dos alunos do Semestre 2013/2

Estruturação T&D	Média					Total
	10	9,9 – 9,0	8,9 – 8,0	7,9 – 7,0	6,99 – 6,0	
Não	0	0	4 (16,67%)	12 (50%)	8 (33,33%)	24 (100%)
Sim	0	1 (100%)	0	0	0	1 (100%)
Total	0	1 (4%)	4 (16%)	12 (48%)	8 (32%)	25 (100%)

Fonte: Dados primários.

Ao se relacionar as medias dos alunos com a estruturação de um processo de T&D, encontrou-se $p = 0,00$ o que representa uma diferença estatisticamente significativa. O único aluno que estruturou um processo de T&D obteve a nota mais alta da turma. E por fim, verificando

participação em um processo de Avaliação de Desempenho e a média dos alunos, obteve-se:

Tabela 20 – Relação das médias com participação em processo de Avaliação de Desempenho dos alunos do Semestre 2013/2

Participação AD	Média						
	10	9,9 9,0	–	8,9 – 8,0	7,9 – 7,0	6,99 – 6,0	Total
Não	0	0		1 (7,14%)	6 (42,86%)	7 (50%)	14 (100%)
Sim	0	1 (9,09%)		3 (27,27%)	6 (54,55%)	1 (9,09%)	11 (100%)
Total	0	1 (4%)		4 (16%)	12 (48%)	8 (32%)	25 (100%)

Fonte: Dados primários.

Nesta relação foi encontrado um $p = 0,10$ que não representa uma diferença estatisticamente significativa. Não foi verificada a relação das médias finais dos alunos com a estruturação de um processo de Avaliação de Desempenho porque nenhum aluno havia participado da estruturação deste tipo de processo.

O fato de os alunos estarem trabalhando, principalmente na área específica de RH, influenciou nas médias dos alunos. O estágio não influenciou, assim como o fato de estar cursando ou já ter cursado outra graduação. Considerando os processos de RH, a participação nos processos não mostrou relação com a média, contudo, no caso de T&D, a estruturação do processo mostrou uma relação.

Após a aplicação da pesquisa, mostra-se necessário realizar a avaliação, verificar se atendeu à expectativa, quais as correções necessárias e a visão dos alunos sobre as práticas de ensino por competências aplicadas durante o semestre.

4.7 AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ENSINO

Diante da necessidade de avaliação das práticas de ensino propostas e aplicadas, optou-se por avaliá-las a partir do método de Kirkpatrick, onde a avaliação é realizada em quatro níveis: reação, aprendizagem, comportamento e resultados.

Assim, primeiramente buscou-se verificar o nível 1, a Reação. Para isso, na última aula onde foi aplicado o “Jogo”, ao término da atividade, quando foi realizado o *feedback* da atividade, aproveitou-se o

momento para questionar aos alunos sobre qual a percepção com relação à disciplina, às mudanças realizadas, sobre o “jogo” propriamente dito, realização de resumos críticos, exercícios, avaliações, aulas expositivas etc..

Os alunos não foram obrigados a expor sua opinião, apenas quem estivesse à vontade para falar. Eles comentaram que no início ficaram muito preocupados com a carga de leitura e atividades, também associaram as desistências de muitos colegas a este choque inicial. Mas, informaram que gostaram muito da realização dos exercícios práticos, reforçando o conteúdo apresentado em sala de aula, que estas atividades permitiram visualizar a aplicabilidade da matéria aprendida, bem como testar os conhecimentos e habilidades adquiridas.

Todos gostaram muito do “jogo”, comentaram que acharam que foi dinâmico e diferente. Além disso, percebeu-se uma vontade de que houvesse uma segunda chance para fazer do jeito “certo”, visto que nenhuma equipe conseguiu finalizar a atividade. O empenho e a dedicação que os alunos demonstraram durante a realização do “jogo” deixou perceptível esta aprovação da atividade.

A motivação e seriedade que os alunos demonstraram na realização da atividade do “Jogo” foi confirmada através do *feedback*, todos se mostraram muito engajados. O comentário geral levantava a necessidade de mais atividades interativas, como essa, em outras disciplinas, ou ainda, atividades mais práticas e interdisciplinares.

Como crítica os alunos expuseram a carga de leitura para os resumos críticos, alegando que não tinham tempo hábil para ler tudo que era solicitado. Também houve insatisfação com relação à complexidade da prova (neste caso a primeira), que exigiu muita organização, síntese, controle de tempo e que não foi finalizada por alguns estudantes.

Os alunos não demonstraram muita opinião sobre o uso do *Moodle* ao longo da disciplina, provavelmente, porque a maior parte apenas acessou para baixar os textos relacionados aos resumos críticos. Poucos foram os alunos que participaram do fórum de discussão disponibilizado no ambiente virtual e os poucos que participaram não interagiram.

Ainda que este primeiro nível, tenha sido atendido por uma avaliação subjetiva, onde foi realizado apenas um diálogo com os alunos, foi possível verificar a aceitação das práticas de ensino propostas, mas entendendo que a insegurança da mudança pode ter resultado em muitas desistências e que algumas adequações sempre se mostram necessárias.

Para o nível 2, a Aprendizagem, observa-se o conhecimento adquirido pelos participantes. Assim, foi realizada a aplicação de duas provas, dos exercícios práticos, do “jogo”, trabalho estudo de caso e resumos críticos, para mensurar se houve algum desenvolvimento de competência, ou seja, se o aluno realmente passou a ter mais conhecimento e/ou habilidade e/ou atitude sobre os processos de RH abordados, após a aplicação das práticas de ensino baseadas no ensino por competências.

No geral o desempenho dos alunos na segunda prova foi superior ao da primeira, sendo a média na primeira prova 5,5 e na segunda, 6,8. Contudo, não se pode associar isto diretamente ao fato de terem maior conhecimento sobre os assuntos, pode estar relacionado ao fato de a prova conter outro formato.

O desempenho nos resumos críticos também foi melhor ao longo da disciplina, considerando tanto a avaliação qualitativa, quanto a quantitativa. Com relação às notas, a média da turma no primeiro resumo foi 6, no segundo 6,82, no terceiro 8,6 e no quarto 8,28. A piora na média do último resumo pode estar associada ao acúmulo de outras atividades, avaliações próximas à data de entrega.

Muitos são os fatores que podem ter influenciado na melhora do conteúdo dos resumos, por exemplo: maior conhecimento dos temas, mais leitura, adequação ao que era solicitado, maior comprometimento, maior dedicação etc.. Principalmente no primeiro resumo crítico, os alunos não apresentaram um bom desempenho, eram resumos superficiais e sem nada de crítica.

O desempenho no trabalho (estudo de caso) foi aquém do esperado, o trabalho escrito não atendeu às expectativas, no geral todos os textos foram pouco aprofundados, tanto na parte teórica, quanto na parte prática. Era perceptível que a realização do trabalho foi feita perto do prazo de entrega, faltou revisão no texto, seja na estrutura ou no português. Os alunos deixaram o trabalho de lado no início da disciplina e demoraram a efetivamente escrever. As apresentações dos trabalhos foram divididas, alguns dos alunos sorteados tinham total domínio do conteúdo e apresentaram muito bem o estudo. Outros ficaram nervosos, não estavam preparados e não agregaram muito, deixando mais dúvidas do que o trabalho escrito.

Para responder às dúvidas e para verificar o conhecimento dos demais membros de cada equipe (não sorteados para apresentar), o professor e a pesquisadora realizaram perguntas individuais sobre o trabalho, seja sobre o conteúdo, estrutura, metodologia, estudo de caso etc. Nestas perguntas foi possível verificar se o trabalho efetivamente

tinha sido feito pela equipe, se algum aluno não havia participado e se havia conflito de opiniões. Também foi possível, através dos questionamentos, identificar se os alunos tinham domínio sobre os temas abordados nas pesquisas, explicando o porquê de cada um dos itens apresentados, de cada uma das escolhas realizadas.

Este formato de avaliação, através de uma espécie de banca, permite maior possibilidade de desenvolvimento de habilidades e atitudes o que é bastante importante e complementar ao trabalho escrito. Também permite uma avaliação individual e mais qualitativa dos alunos, infelizmente essa avaliação acaba ocorrendo mais detalhadamente para o aluno sorteado para apresentar e não para todos.

O desempenho dos alunos na resolução dos exercícios práticos foi melhorando ao longo da disciplina, na atividade de Recrutamento e Seleção os alunos demonstraram não saber como estruturar o processo, no exercício de T&D eles já conseguiram estruturar melhor, mas faltaram muitas informações e etapas. Já no exercício de Avaliação de Desempenho, os exercícios entregues foram mais elaborados e mais bem estruturados. Essa alteração do desempenho nos exercícios práticos somada à seriedade, esforço, boas ideias e soluções propostas no “Jogo”, mostra que algumas competências foram efetivamente desenvolvidas pelos alunos e que houve uma aprendizagem real dos conteúdos da disciplina.

Assim, superficialmente pode-se afirmar que houve uma possível melhora nos conhecimentos e habilidades apresentados pelos alunos, verificando qualitativamente o desempenho de cada um e realizando a comparação das notas dos alunos ao longo do semestre. Dessa forma, há indícios de que as práticas de ensino propostas e aplicadas auxiliaram no desenvolvimento de competências. Contudo, seria necessária a repetição do estudo para verificar se isso é procedente, bem como um maior acompanhamento dos alunos participantes desta pesquisa.

O próximo nível de avaliação, o nível 3, que representa o Comportamento foi suprimido devido ao tempo disponível para realização da pesquisa. Seria possível realizar inferências sobre as mudanças de comportamento com base no acompanhamento realizado ao longo da disciplina, contudo, na literatura é reforçada a necessidade de um tempo mais longo para a avaliação da mudança de comportamento. Para que esse nível pudesse ser adequadamente avaliado, seria necessário acompanhar os alunos efetivamente durante dois semestres e reaplicar algumas das atividades.

Na sequência foi realizada a avaliação dos Resultados que representa o nível 4 do método proposto por Kirkpatrick. Para essa etapa

da avaliação, realizou-se a comparação das respostas dos alunos aos questionários respondidos no primeiro dia de aula, com os questionários respondidos no último dia. Foram realizadas duas comparações: uma apenas das respostas dos alunos, classificando em: melhorou, piorou, permaneceu igual (de forma mais qualitativa) e outra comparação estatística.

Para realizar essa comparação estatisticamente, utilizou-se o teste qui-quadrado de Mc Nemar comparando as respostas dos alunos em cada um dos processos (Recrutamento e Seleção, Treinamento e Desenvolvimento, Avaliação de Desempenho e Planejamento Estratégico de Recursos Humanos):

Quadro 18 – Qui-quadrado do processo de Recrutamento e Seleção

Recrutamento e Seleção	P	Conclusão Estatística
Conceito de Recrutamento	0,25	Não significativo
Conceito de Seleção	0,5	Não significativo
Estruturar um processo de Recrutamento (teoria)	0,007	Significativo
Estruturar um processo de Seleção (teoria)	0,03	Significativo
Decisão de Recrutamento	0,003	Significativo
Meios de Seleção (teoria)	0,25	Não significativo
Estruturar um processo de Recrutamento (prática)	0,03	Significativo
Estruturar um processo de Seleção (prática)	0,06	Não significativo
Meios de Seleção (prática)	1	Não significativo

Fonte: Dados primários.

Considerando estatisticamente significativos os resultados de $p < 0,05$, percebe-se que apenas as alterações com relação às estruturas dos processos de Recrutamento e Seleção (teóricas), bem como o conhecimento sobre a decisão de recrutamento e a estruturação de um processo de Recrutamento na prática apresentaram diferenças estatisticamente significativas.

Todavia, ao analisar qualitativamente a diferença nas respostas dos alunos individualmente com base no questionário, sem testes estatísticos, é possível identificar que:

Quadro 19 – Melhora no conhecimento do processo de Recrutamento e Seleção

Recrutamento e Seleção	Melhorou	Piorou	Permaneceu igual
Conceito de Recrutamento	22	0	3
Conceito de Seleção	24	0	1
Estruturar um processo de Recrutamento (teoria)	23	0	2
Estruturar um processo de Seleção (teoria)	24	0	1
Decisão de Recrutamento	24	1	0
Meios de Seleção (teoria)	22	0	3
Estruturar um processo de Recrutamento (prática)	18	4	4
Estruturar um processo de Seleção (prática)	17	3	5
Meios de Seleção (prática)	16	4	5

Fonte: Dados primários.

Conforme exposto no Quadro 17, houve uma melhora na pontuação de todos os itens apresentados aos alunos. Os conhecimentos teóricos foram mais desenvolvidos, contudo houve uma melhora na estruturação prática dos processos, o que está mais relacionado às habilidades dos alunos. Fica claro que os tópicos relacionados com o Recrutamento foram mais bem assimilados pelos alunos, mas no geral houve uma melhora significativa.

No caso do processo de Treinamento e Desenvolvimento, ao realizar o qui-quadrado, obteve-se:

Quadro 20 – Qui-quadrado do processo de Treinamento e Desenvolvimento

Treinamento e Desenvolvimento	P	Conclusão Estatística
Conceito de T&D	1	Não significativo
Estruturar um processo de T&D (teoria)	0,06	Não significativo
Uso do EAD (teoria)	0,007	Significativo
Conceito EAD	0,5	Não significativo
Sujeitos EAD (teoria)	0,06	Não significativo
Educação Corporativa	0,01	Significativo
Estruturar um processo de T&D (prática)	0,21	Não significativo
Uso do EAD (prática)	0,007	Significativo
Sujeitos EAD (prática)	0,06	Não significativo

Fonte: Dados primários.

Percebe-se que houve uma diferença estatisticamente significativa sobre o uso do EAD, tanto na teoria, quanto na prática. Também houve melhora significativa no que se refere à Educação Corporativa. Nos demais itens não houve essa expressividade.

Todavia, ao realizar a comparação individual das respostas dos alunos aos questionários, observa-se que:

Quadro 21 – Melhora no conhecimento do processo de Treinamento e Desenvolvimento

Treinamento e Desenvolvimento	Melhorou	Piorou	Permaneceu igual
Conceito de T&D	22	1	2
Estruturar um processo de T&D (teoria)	21	1	3
Uso do EAD (teoria)	24	0	1
Conceito EAD	24	0	1
Sujeitos EAD (teoria)	21	0	4
Educação Corporativa	19	2	4
Estruturar um processo de T&D (prática)	19	3	3
Uso do EAD (prática)	18	2	5
Sujeitos EAD (prática)	18	3	4

Fonte: Dados primários.

Através da análise de cunho mais qualitativo não foi possível confirmar a melhora no desenvolvimento de conhecimentos práticos do uso do EAD, nem de Educação Corporativa, conforme demonstrado através da análise estatística.

Assim como no processo de Recrutamento e Seleção, em T&D é possível verificar que a maioria melhorou seus conhecimentos, principalmente no que se refere à teoria. Mas, mesmo nos temas mais práticos houve uma melhora significativa na classificação dos alunos.

No geral, ao realizar uma comparação entre os tópicos práticos e teóricos, aparentemente são desenvolvidos mais facilmente os conteúdos teóricos, contudo, percebe-se uma melhora significativa no aprendizado da prática (habilidade).

Ao realizar a análise do processo de Avaliação de Desempenho através do qui-quadrado, verifica-se que:

Quadro 22 – Qui-quadrado do processo de Avaliação de Desempenho

Avaliação de Desempenho	P	Conclusão Estatística
Conceito de Avaliação de Desempenho	1	Não significativo
Estruturar um processo de Avaliação de Desempenho (teoria)	1	Não significativo
Avaliação quantitativa (teoria)	0,03	Significativo
Avaliação qualitativa (teoria)	0,06	Não significativo
Estruturar um processo de Avaliação de Desempenho (prática)	1	Não significativo
Avaliação quantitativa (prática)	0,03	Significativo
Avaliação qualitativa (prática)	0,06	Não significativo

Fonte: Dados primários.

A partir do teste qui-quadrado verifica-se que houve diferença estatisticamente significativa nos resultados referentes à avaliação quantitativa, seja na parte teórica ou prática do conteúdo.

Quadro 23 – Melhora no conhecimento do processo de Avaliação de Desempenho

Avaliação de Desempenho	Melhorou	Piorou	Permaneceu igual
Conceito de Avaliação de Desempenho	23	1	1
Estruturar um processo de Avaliação de Desempenho (teoria)	24	1	0
Avaliação quantitativa (teoria)	21	0	4
Avaliação qualitativa (teoria)	21	0	4
Estruturar um processo de Avaliação de Desempenho (prática)	18	4	3
Avaliação quantitativa (prática)	18	2	5
Avaliação qualitativa (prática)	18	1	6

Fonte: Dados primários.

No teste qui-quadrado foi apontado um resultado significativo na avaliação quantitativa seja na teoria ou na prática. Na análise qualitativa estes pontos aparecem como tendo sido desenvolvidos, mas não com o mesmo destaque. Qualitativamente, pode-se perceber que houve uma melhora nos conhecimentos de Avaliação de Desempenho de cunho mais teórico de forma mais significativa.

Por fim, foi verificado o processo de Planejamento Estratégico de Recursos Humanos, onde através do qui-quadrado, obteve-se:

Quadro 24 – Qui-quadrado do processo de PERH

PERH	P	Conclusão Estatística
Conceito de PERH	0,06	Não significativo
Etapas do PERH	0,002	Significativo
Análise interna	0,01	Significativo
Análise externa	0,001	Significativo

Fonte: Dados primários.

Este foi o processo que comparativamente obteve maior representatividade estatística, apresentando resultados estatisticamente significativos para as etapas do PERH, análise interna e externa, sendo todos conteúdos teóricos. Ao analisar os resultados dos questionários individualmente, encontra-se:

Quadro 25– Melhora no conhecimento do processo de PERH

PERH	Melhorou	Piorou	Permaneceu igual
Conceito de PERH	21	1	3
Etapas do PERH	20	0	5
Análise interna	22	0	3
Análise externa	22	0	3

Fonte: Dados primários.

No caso do PERH, os resultados foram os mais parecidos entre as comparações, não sendo estatisticamente significativo apenas o conceito de PERH. Mas de forma geral, os resultados foram positivos, como nos demais processos.

Vale ressaltar que os alunos não tinham conhecimento das respostas dadas no primeiro dia de aula, considerando o espaço de tempo entre o preenchimento dos questionários, eles não lembravam o que haviam respondido e não puderam realizar um comparativo. Assim, pode-se atribuir a “piora” no conhecimento do aluno ao fato de que ele acreditava dominar o conteúdo e ao longo da disciplina percebeu que não sabia tanto assim.

Em resumo, pode-se perceber que de forma geral em todos os assuntos houve uma melhora geral, contudo quando se analisa a aquisição de teoria o total de desenvolvimento ainda se mostra mais significativo. Como esperado, os conhecimentos mais facilmente são adquiridos, mas o estudo apresenta uma melhora significativa no

desenvolvimento das habilidades que nesse caso pode ser considerada a aplicação prática dos conhecimentos.

Buscar meios de melhorar a aplicação prática dos conteúdos e em consequência desenvolver mais atitudes em sala de aula ainda que se mostre possível, mostra-se como um grande desafio visto que essas são mais difíceis não apenas de serem desenvolvidas, mas também de serem mensuradas e analisadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES

Neste capítulo são apresentadas as considerações finais, por meio do resgate dos objetivos e resultados, e as recomendações para trabalhos futuros.

5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aumento da preocupação e da importância do desenvolvimento de competências é cada vez mais perceptível, sendo inserido inicialmente no meio empresarial e migrando aos poucos para o mundo acadêmico.

De acordo com Dias (2010), uma abordagem de ensino/aprendizagem por competências considera os saberes como recursos a serem mobilizados, o trabalho por meio de problemas, criando ou (re) utilizando novas metodologias de ensino/aprendizagem, incentivando o improviso, caminhando no sentido de uma maior integração disciplinar, na direção do desenvolvimento de um trabalho multidisciplinar.

Assim, o PBL apresenta-se como uma boa alternativa para facilitar o ensino por competências. Neste estudo, houve a aplicação parcial do PBL, onde foi realizado em uma disciplina isolada, com a combinação de aulas expositivas com o trabalho com problemas. A diminuição do tempo de aulas teóricas e o aumento de exercícios práticos e, principalmente, a atividade final do “Jogo” se mostrou muito importante para o desenvolvimento das habilidades e para a aplicação prática do conteúdo aprendido. Houve uma redução da profundidade, mas com maior amplitude do conteúdo.

No caso do PBL as soluções para os problemas podem trazer um universo de imprevisibilidade para a sala de aula, no caso da pesquisa, o docente estava preparado e sabia bem como lidar com as situações, mas é muito importante esse preparo por parte do professor. Em todos os exercícios práticos havia uma resposta esperada, mas essa não estava engessada, os alunos poderiam propor novas ideias, ter diferentes interpretações, desde que embasadas.

O foco do trabalho não é expor o PBL como uma metodologia revolucionária ou como a solução dos problemas de ensino, mas este se mostra uma boa opção para permitir o desenvolvimento de competências através do ensino.

Dessa forma, o objetivo geral do trabalho foi definido como: propor práticas de ensino baseadas no ensino por competências para a área de Recursos Humanos do curso de Administração da UFSC.

Para atender ao objetivo geral foram definidos quatro objetivos específicos. Com relação ao primeiro objetivo específico de identificar as competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) necessárias para tornar um administrador competente em Recursos Humanos, essas competências foram identificadas através da pesquisa bibliográfica, do exposto no conteúdo programático do Plano de Ensino da disciplina de Administração de Recursos Humanos II (CAD7139), dos oito incisos do art.º 4º da Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado e, principalmente, através das entrevistas realizadas com professores da área de Recursos Humanos e Competências.

Num primeiro momento foram listadas inúmeras competências, sendo reduzidas de acordo com a repetição e relevância. A divisão dos conhecimentos, habilidades e atitudes foi mantida, mas buscou-se um foco maior nas competências relacionadas aos processos ligados à disciplina de Administração de Recursos Humanos II. Muitas foram as competências citadas, por exemplo, as ligadas à qualidade de vida no trabalho, mas que seriam abordadas na disciplina de Administração de Recursos Humanos I ou Desenvolvimento de Recursos Humanos, assim, essas foram cortadas.

A fim de atender ao segundo objetivo específico, foi verificado como a disciplina de Administração de Recursos Humanos II do período noturno estava sendo ministrada através do acompanhamento durante todo o semestre de 2013/1. Foi analisado o plano de ensino, as práticas docentes, as atividades realizadas, avaliações, bem como todas as aulas ministradas neste período.

Percebeu-se que a disciplina tinha uma abertura para a aplicação da pesquisa, que permitiria uma adoção do PBL mais facilmente, mas que ainda era uma disciplina com aulas bastante teóricas e restritas, focada bastante no desenvolvimento de conhecimentos.

A partir do levantamento das competências e conhecendo como a disciplina era estruturada, foi possível, com base no PBL propor as práticas de ensino por competências voltadas para essa área. Foram definidas as atividades a serem realizadas, com base no conteúdo da disciplina, as avaliações e formatos das aulas. Após o desenvolvimento das práticas, procedeu-se com a aplicação na turma do semestre 2013/2,

através de um experimento, o que responde ao terceiro objetivo específico proposto.

A aplicação do PBL, com enfoque na resolução de problemas, através de exercícios de fixação e da atividade final permitiu uma maior aproximação dos alunos com os problemas reais das organizações. Não foi apenas necessário lidar com as situações mais extremas, mas fazer isso em equipe, precisando lidar com pessoas com pensamentos diferentes, precisando fazer concessões/acordos e lidando com a imprevisibilidade.

As aulas expositivas mantiveram os mesmos assuntos ministrados anteriormente, sendo de cunho teórico e visando o repasse de conhecimentos aos alunos com relação ao conteúdo da disciplina. Contudo, esta primeira exposição da teoria foi realizada após os alunos lerem os textos disponibilizados no *Moodle* e da entrega dos resumos críticos, considerando que estes tenham uma noção prévia do assunto a ser abordado. Essa estratégia fez toda a diferença. Não se sabe se todos os alunos efetivamente leram os textos, mas os debates foram muito mais produtivos, com discussões embasadas. No semestre 2013/1 os alunos até realizavam debates, mas estes eram infrutíferos, sem conhecimento sobre as temáticas, eram mais vazios.

As aulas voltadas para a prática visavam mostrar para o aluno como aplicar o conhecimento adquirido, discutindo e participando das ações/decisões em equipe, permitindo o desenvolvimento de habilidades e atitudes. Para essas aulas, foram selecionadas três temáticas: Recrutamento e Seleção, Treinamento e Desenvolvimento e Avaliação de Desempenho. Para a temática de Planejamento Estratégico de Recursos Humanos foi aplicado o “Jogo” retomando todos os processos.

No geral os alunos conseguiram adquirir um bom resultado, ainda que estatisticamente não se tenha obtido um resultado tão expressivo, ao analisar as respostas individuais dos alunos ao questionário aplicado no primeiro e no último dia de aula, houve uma melhora nos conhecimentos teóricos e práticos. Nessa comparação foi possível verificar o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, mas mostra-se necessário encontrar uma forma de verificar o desenvolvimento de atitudes.

As avaliações dos alunos também foram adaptadas para que fosse possível levar em conta as competências e não apenas o conhecimento adquirido. Para isso, foi mantido o trabalho final realizado em uma organização (estudo de caso), as provas passaram a ter cunho mais prático e adicionou-se a nota do “Jogo” à média dos alunos.

A primeira prova mostrou-s bem prática fazendo com que os alunos construísem os processos de Recrutamento e Seleção e T&D para uma empresa, contudo, na segunda prova buscou-se mesclar teoria e prática para surpreender os alunos, mas não foi tão satisfatório como o esperado, acabou-se mensurando mais conhecimentos do que habilidades. Seria interessante encontrar uma forma de realizar uma aplicação mais efetiva dos processos de RH para a segunda prova, mas de forma diferente da primeira, a fim de não atender às expectativas dos alunos.

Houve uma tentativa de integração do ambiente virtual com a disciplina presencial, para isso os textos dos resumos críticos foram disponibilizados no *Moodle*, todos os avisos, lembretes, notas, vídeos e textos extras foram postados nesse ambiente. Para tentar maior acesso e debate, foi criado um fórum para debate sobre algumas temáticas da disciplina, mas o número de participações não foi muito expressivo. O uso do *Moodle* precisa ser aprimorado, incentivado e aumentado. Essa é uma ferramenta que pode ser utilizada de diversas formas e permite uma maior participação e envolvimento do aluno fora do ambiente da sala de aula.

A necessidade de *feedbacks* qualitativos e individuais ficou latente, foram realizados *feedbacks* qualitativos e individuais para os alunos sorteados para apresentar os estudos de caso, o trabalho prático da disciplina, mas para os demais não foram fornecidos. Na última atividade, foi realizado um *feedback* da solução proposta pelo grupo e da atividade em si, mas não uma avaliação do desempenho individual do estudante.

Além disso, os alunos mais tímidos e menos participativos acabaram por se integrar à disciplina somente quando sorteados. O professor chamava-os para participar, fazia questionamentos, perguntas sobre experiências próprias, mas as respostas eram sempre breves. Mostra-se necessário encontrar meios de gerar uma maior participação dos alunos que tentam “se esconder” durante a aula.

Outro ponto que poderia ser alterado para os próximos semestres é o fato de o resumo crítico ser confeccionado pelo mesmo grupo do trabalho prático. Os resumos críticos tinham como objetivo desenvolver o conhecimento dos alunos, apresentar a teoria anteriormente à exposição em sala de aula, permitindo o debate e maior interação nas aulas expositivas. Contudo, como foram desenvolvidos em grupo, os alunos acabaram por dividir tarefas e nem todos leram os textos na íntegra. Os resumos deveriam ser confeccionados individualmente e os

alunos poderiam continuar a se voluntariar ou serem sorteados para iniciar a apresentação da matéria.

O *case* apresentado na atividade final de PERH deveria ser um pouco mais simples. O excesso de problemas e possibilidades acabou por prejudicar os alunos com relação ao tempo. O objetivo era apresentar o maior número de possibilidades possíveis para que os alunos definissem o que consideravam relevantes. A partir disso, deveriam criar uma lista de problemas e priorizar o que resolver num primeiro momento. Poderia ser interessante manter a quantidade de problemas e situações, mas evitar o texto que não fosse diretamente relacionado com os pontos principais.

E por fim, após a aplicação das práticas de ensino, foi realizada a avaliação do mesmo, atendendo ao quarto objetivo. Para isso, foram selecionados os critérios de avaliação de Kirkpatrick, que aponta quatro níveis de avaliação: reação, aprendizagem, comportamento e resultados.

No primeiro nível foi avaliada a reação dos alunos às práticas de ensino aplicadas, esta avaliação foi realizada no último dia de aula do semestre após a aplicação do “Jogo”, essa avaliação foi verbal após o *feedback* da atividade. A reação dos alunos foi positiva, gostaram da interatividade, da maior dinamicidade da disciplina, da realização dos exercícios com caráter mais prático, principalmente com relação do “Jogo”, a avaliação foi muito positiva. A avaliação foi negativa para a complexidade das provas e para o volume de leitura.

No segundo nível, na avaliação da aprendizagem, foi verificado o desempenho dos alunos nas provas, trabalho final, exercícios práticos, resumos críticos e no “Jogo”. Também foi feito o acompanhamento da evolução dos alunos em cada uma dessas avaliações, o que, no geral, resultou num melhor desempenho dos alunos ao longo da disciplina, o que pode demonstrar que eles passaram a ter maior conhecimento sobre as temáticas durante o semestre. E, também, mais habilidades, visto que nos exercícios práticos os alunos passaram a estruturar de forma melhor e mais completa os processos de RH.

As atitudes poderiam ser mensuradas no terceiro nível, de comportamento, contudo, essa etapa foi suprimida por conta do tempo. Não daria para mensurar a mudança de comportamento dos alunos apenas no período da disciplina, seria necessário acompanhá-los por um tempo maior.

Para o quarto nível, de resultados, utilizou-se a comparação das respostas dos alunos para os questionários aplicados no primeiro e no último dia de aula, apontando qual o nível de conhecimentos práticos e teóricos que os alunos possuíam sobre as principais temáticas da

disciplina. Nesse nível, normalmente, se avalia o impacto na organização onde o aprendente está inserido, como nesse caso não é possível, foi realizada essa adaptação.

Em resumo, conclui-se que para a aplicação das práticas de ensino por competências, abordadas no estudo, resultar em um desenvolvimento real de competências seria necessário um tempo maior para desenvolvimento das atividades práticas, para acompanhamento e avaliação dos alunos. Uma única disciplina não seria capaz de efetivamente desenvolver competências nos alunos, ela representa um começo, mas deveria fazer parte de um conjunto de disciplinas que visassem este desenvolvimento.

No início da pesquisa foram definidas duas hipóteses, **H₁**: As práticas de ensino propostas melhoram o desenvolvimento de competências dos alunos de RH; **H₂**: Os alunos que aprendem a partir das práticas de ensino propostas possuem em média notas superiores aos alunos do semestre anterior submetidos à metodologia tradicional.

Ao realizar a análise estatística, verificou-se uma diferença significativa nos seguintes conhecimentos teóricos e práticos: estruturar um processo de Recrutamento (teoria); decisão de Recrutamento; estruturar um processo de Seleção (teoria); estruturar um processo de Recrutamento (prática); uso do EAD (teoria); educação corporativa; uso do EAD (prática); avaliação quantitativa (teoria); avaliação quantitativa (prática); etapas do PERH; análise interna e análise externa. Contudo, dos 29 (vinte e nove) itens que foram avaliados, apenas 12 (doze) apresentaram uma diferença significativa.

Ainda que na análise individual das respostas dos alunos aos questionários aplicados no primeiro e no último dia de aula apresentem uma melhora e possível desenvolvimento de competências, estatisticamente não se pode afirmar que as práticas de ensino propostas e aplicadas efetivamente melhorem o desenvolvimento de competências nos alunos. Assim, ainda que se tenha obtido bons resultados na disciplina, com bons desempenhos por parte dos alunos, não há como creditar essa melhora às práticas de ensino aplicadas, o que torna a primeira hipótese parcialmente incorreta.

Para a segunda hipótese de que os alunos que aprendem a partir das práticas de ensino propostas possuem em média notas superiores aos alunos do semestre anterior submetidos à metodologia tradicional, realizou-se a comparação da média final da turma de 2013/1 e 2013/2, em ambos os casos a média foi 7 (sete).

Apesar de a turma do primeiro semestre contar com 20 alunos a mais, as diferenças entre as notas não se mostraram significativas, não

sendo possível fazer inferências sobre uma melhora no desempenho acadêmico com relação às notas devido à aplicação da nova metodologia. Dessa forma, a segunda hipótese mostrou-se plenamente incorreta.

As práticas de ensino desenvolvidas, voltadas para o desenvolvimento de competências pode agregar maior conhecimento, permitir o desenvolvimento de algumas habilidades e atitudes ao aluno, mas isso não necessariamente refletirá no desempenho acadêmico dele.

Para que o aluno consiga desenvolver cada vez mais e melhor suas competências, é necessária uma integração entre o universo acadêmico, empresarial e pessoal. O aluno precisa buscar estágios, palestras, cursos, se reciclar sempre e não ficar apenas restrito ao universo do seu curso universitário, além disso, o empenho, a vontade de aprender e a forma como ele se porta no seu dia-a-dia, as leituras que realiza, as atividades em que está envolvido também serão reflexos das competências que poderão ser desenvolvidas.

O desenvolvimento de competências pode ser facilitado através da universidade e do meio acadêmico, mas se mostra mais uma responsabilidade do aluno em buscar tal integração. Mas isso não significa que as instituições de ensino possam se eximir da responsabilidade de formar cidadãos mais bem preparados, competentes, com senso crítico, capacidade analítica e demais competências adequadas para encarar o mercado de trabalho ao concluir uma graduação.

Assim, foi atingido o objetivo geral da pesquisa que consistia em propor práticas de ensino baseadas no ensino por competências para a área de Recursos Humanos do curso de Administração da UFSC.

5.2 RECOMENDAÇÕES

Esta pesquisa focou na proposta de práticas de ensino baseadas no ensino por competências para a área de Recursos Humanos, mais especificamente na disciplina de Administração de Recursos Humanos II. Portanto, como recomendação de trabalhos futuros, seguindo a lógica apresentada, sugere-se expandir para as demais disciplinas da área de Recursos Humanos, visando uma continuidade neste desenvolvimento de competências e, na sequência, para as demais disciplinas do curso de Administração.

Outra possibilidade é a realização do experimento em mais de uma turma ao mesmo tempo para comparação, através da divisão dos alunos em duas turmas, ou ainda, do acompanhamento dos mesmos

alunos por mais de um semestre, buscando acompanhar o desenvolvimento das competências ao longo do tempo.

Também, considerando a complexidade do processo de avaliação de mudanças no nível comportamental, visualiza-se a possibilidade de realizar estudo específico para entender como o aprendizado e as mudanças ocorrem neste nível. Ou seja, testar as competências desenvolvidas nestes alunos nos próximos semestres. Poder-se-ia aplicar os mesmos exercícios práticos dos processos de RH aos alunos nos próximos semestres e verificar quais as competências que foram efetivamente desenvolvidas.

Sugere-se que novas atividades e metodologias sejam inseridas a fim de desenvolver mais atitudes, visto que na presente pesquisa o foco ainda ficou nos conhecimentos e nas habilidades, sendo as atitudes mais trabalhadas somente no “Jogo”.

Poderia ser trabalhada a ideia da criação de um laboratório de Recursos Humanos, aprimoramento da empresa júnior, de forma que ficasse mais focada na área e permitisse maior participação de todos, realização de um número significativo de visitas técnicas, entre outras práticas. O importante é proporcionar meios de aproximar os alunos da realidade empresarial.

Deve-se desenvolver um meio para que os alunos efetivamente leiam os textos solicitados, assim, poderia ser mais indicado que a realização dos resumos críticos fosse individual e não mais em equipe. Ao realizar a confecção do resumo crítico em grupo, os alunos dividiam a leitura e não liam o texto na íntegra.

Outro ponto que pode ser melhorado são os meios de motivação, visto que os alunos do período noturno chegam mais cansados à aula devido às atividades do dia, seja trabalho, estágio ou demais atividades. Mostra-se importante definir estratégias que visem à busca de motivação para os alunos.

REFERÊNCIAS

ALLEN, D. E.; DONHAM, R. S.; BERNHARDT, S. A.. Problem-Based Learning. In: BUSKIST, W.; GROCCIA, J. E.. Evidence-Based Teaching. **New Directions for Teaching and Learning**, n. 128, p. 21-29, Winter 2011.

ALMEIDA, E. G.; BATISTA, N. A.. Desempenho Docente no Contexto PBL: Essência para Aprendizagem e Formação Médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**. v. 37, n. 2, 2013, p. 192-201.

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELLAN, Z. S., **Andragogia em Ação**: Como ensinar adultos sem se tornar Maçante, Santa Bárbara d'Oeste, SOCEP Editora, 2005.

BENETTI, K. C.. **Competências docentes para EAD**: Análise da realidade do curso de graduação em Administração a distância da Universidade Federal de Santa Catarina. 2008. 111 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Interface Comunicação, Saúde e Educação**, n. 2, p. 139-54, fev. 1998.

BITENCOURT, C. C. **A Gestão de Competências Gerenciais – A Contribuição da Aprendizagem Organizacional**. 2001. 320 f. Tese (Doutorado) – Curso de Programa de Pós-Graduação de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1793>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

BOHLANDER, G.; SNELL, S. A.; SHERMAN, A.. **Administração de recursos humanos**. São Paulo: Thomson, 2003.

BONILAURI, A. R. C.; KARAM, M. E. Desenvolvimento de Competências: conceitos e aplicações. In: MUNDIM, A. P. F.; RICARDO, E. J. (org.). **Educação corporativa**: fundamentos e práticas. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.

BRANDÃO, H. P.; BAHRY, C. P.. Gestão por Competências: métodos e técnicas para mapeamento de competências. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 2, n. 56, p.179-194, abr./jun., 2005.

BRANDÃO, H. P.; BORGES-ANDRADE, J. E.. Causas e efeitos da expressão de competências no trabalho: para entender melhor a noção de competência. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 8, n. 3, p. 32-49, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2005**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces01_04.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Sinaes. Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior. **ENADE 2009: Relatório de Curso**. Brasília, DF: Sinaes, 2009. 59p.

CANÁRIO, R. **Educação de Adultos: um campo e uma problemática**. Lisboa: Educa, 1999. p. 132-133.

CARVALHO, L. C. F.. T&D Estratégicos. In: BOOG, G. G. (Coord.). Associação Brasileira de Treinamento e Desenvolvimento. **Manual de treinamento e desenvolvimento**. 3. ed. São Paulo: Makron Books, 1999, p. 125-144 .

CARVALHO, J. A. et al.. Andragogia: considerações sobre a aprendizagem do adulto. **REMPEC - Ensino, Saúde e Ambiente**. v. 3, n. 1, p. 78-90, abril 2010.

CAVALHEIRO, C.. **Simulações e técnicas de vivência na disciplina de Planejamento e Controle de Empreendimentos**. 2010. 219 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R.. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHIZZOTTI, A.. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COSTA, M. P.. **Certezas e incertezas da educação profissional por competências**. 2007. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Goiás, Goiânia, 2007.

CYRINO, E. G; TORALLES-PEREIRA, M. L.. Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n 3, mai./jun., 2004, p. 780-788.

DALMAU, M. B. L. **Anotações realizadas em sala de aula. Disciplina Mestrado: Gestão por Competências**. Curso de Pós-Graduação em Administração. Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

DALMAU, M. B. L.. **Impactos da Utilização da Educação a Distância na Capacitação de Recursos Humanos Realizados pelas Empresas de Grande Porte**. 2001. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

DALMAU, M. B. L.; TOSTA, K. C. B. T. **Mapeamento e gestão de competências**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração, 2009.

DAVIES, I. K. **A organização do treinamento**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976.

DIAS, I. S. Competências em Educação: conceito e significado Pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 73-78, jan./jun. 2010.

DOCHY, F. et al. Effects of Problem-Based Learning: A Meta-Analysis. **Learning and Instruction**, n. 13, p. 533–568, 2003.

DUCH, B., GROH, S. E., ALLEN, D. E.. **The Power of Problem-Based Learning: A**

Practical “How-to” for Teaching Undergraduate Courses in Any Discipline. Sterling: Stylus, 2001.

DURAND, T.. L’alchimie de la compétence. **Revue Française de Gestion**. Paris, n. 127, p. 84-102, jan./ fev. 2000.

DUTRA, J. S.. **Competências**: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna. São Paulo: Atlas, 2008. 206 p.

ELGOOD, C.. **Manual de jogos de treinamento**. São Paulo: Siamar, 1987. 120 p.

ENGLE, C. E. Not Just a Method but a Way of Learning. In: BOUD, D.; FELETTI, G.. **The Challenge of Problem-Based Learning**. London: Kogan Page, 1999. p. 17-27.

FERNANDES, B. H. R.; FLEURY, M. T.. Modelos de Gestão por competência: evolução e teste de um sistema. **Análise – Revista de Administração da PUCRS**. v. 18, n. 2, p. 103-122, jul./dez. 2007. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/face/article/view/2676>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

FERNÁNDEZ, A. **La evaluación por competencias**. Evaluación de los estudiantes por competencias. Encuentros sobre calidad en la Educación Superior Universidad de Vigo y ANECA, 2008.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T.. Construindo o conceito de competência. Curitiba, **Revista de Administração Contemporânea**, Edição Especial, 2001, p. 183-196.

_____. **Estratégias empresariais e formação de competências**: um quebra cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. São Paulo: Atlas, 2007.

FREIRE, P.. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1975.

GALVÃO, A.; CÂMARA, J.; JORDÃO, M.. Estratégias de aprendizagem: reflexões sobre universitários. **Revista Brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 627-644, set./dez. 2012.

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

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.

_____. **Gestão de Pessoas: enfoque nos papéis profissionais**. São Paulo: Atlas, 2011. 307 p.

GIRARDI, D.; TOSTA, K. C. B. T.; PACHECO, A. S. V.. A Gestão de Pessoas e a Gestão por Competências. In: GIRARDI, D.; TOSTA, K. C. B. T.; PACHECO, A. S. V. A.. **Gestão de Recursos Humanos: Teoria e Casos práticos**. Florianópolis: Pandion, 2009.

GONCZI, A.. Análisis de las tendencias internacionales y de los avances en educación y capacitación laboral basadas en normas de competencias. In: ARGÜELLES, A.; GONCZI, A.. **Educación y capacitación basada en normas de competencias: una perspectiva internacional**. México: Limusa, 2001.

GORBIS, M.; FINDLER, D. As 10 novas habilidades para o trabalho. **HSM Management**. v. 5, n. 98, p. 106-110, maio/jun, 2013.

GRAMIGNA, M. R. M.. **Jogos de Empresa**. São Paulo: Makron Books, 1993.

_____. **Modelo de competências e Gestão dos Talentos**. São Paulo: Makron Books, 2002. 163 p.

HERNANDEZ, F.. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HUNG, W., JONASSEN, D. H.; LIU, R. Problem-based Learning. In: SPECTOR, J. M.; VAN MERRIENBOER, J.; MERRILL, M. D.; DRISCOLL, M. P.. **Handbook of Research for Educational Communications and Technology**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2007. p. 485-505.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Sinopses estatísticas da educação superior – graduação**. 2006. Brasília, DF, Brasil.

Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 01 jul. 2013.

_____. **Apresentados resultados do censo da educação superior 2010**. 2010. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 01 jul. 2012.

_____. **Censo da Educação Superior 2010: análise crítica dos resultados para a tomada de decisões estratégicas**. 2011. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 01 jul. 2013.

_____. **O que é o Enade**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enade>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

IVANCEVICH, J. M. **Gestão de Recursos humanos**. 10 ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2008.

KILIMNIK, Z. M.; SANT'ANNA, A. S.. Modernidade organizacional, políticas de gestão de pessoas e competências profissionais. Capítulo 4. In: ANDRADE, J. E. B.; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. **Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 576 p.

KIRKPATRICK, D. **Evaluating training programs: the four levels**. 2. ed. San Francisco: Berret-Koehler, 1998.

KNOWLES, M. **The modern practice of adult education: from pedagogy to Andragogy**. Englewood Cliffs: Cambridge, 1980.

_____. **The adult learner: A neglected species**. 4. ed. Houston: Gulf, 1990.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A.. **Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LEME, R.. **Aplicação prática de gestão de pessoas**: mapeamento, treinamento, seleção, avaliação e mensuração de resultados de treinamento. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005. 224 p.

LENKAUSKAITĖ, J.; MAŽEIKIENĖ, N. Challenges of Introducing Problem-Based Learning (PBL) in Higher Education Institutions: Selecting and Using Problems. **Social Research**. v. 27, n. 2, p. 78-88, 2012.

LEONÁRIO, J. N.; TOREGANI, A. F.; BRUNALDI, K. R.. Capacitação: Começamos, vamos continuar! TEAL – Treinamento Experiencial ao ar livre. **Maringá Management: Revista de Ciências Empresariais**, v. 7, n.1, p. 32-40, jan./jun. 2010.

LIMA M. A. M. et al. Morfologia das competências: Análise da produção científica brasileira. **RPCA**. v. 6, n. 3, p. 1-16, jul./set. 2012.

MACIAN, L. M.. **Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos**. Epu: São Paulo, 1987.

MARCONDES, R. C.. Desenvolvendo pessoas: Do treinamento e desenvolvimento à universidade corporativa. In: HANASHIRO, Darcy M. M.; TEIXEIRA, M. L. M.; ZACARELLI, L. M.. **Gestão do Fator Humano**. Uma visão baseada em *stakeholders*. São Paulo: Saraiva, 2007.

MARTÍN-PEÑA, M. L.; DÍAZ-GARRIDO, E.; IZQUIERDO, L. B.. Metodología docente y evaluación por competencias: una experiencia em la materia Dirección de Producción. **Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa**. n. 18, jul. 2012, p. 237-247.

MARTÍNEZ, P.; ECHEVVARÍA, B. Formación basada en competencias. **Revista de Investigación Educativa**. 2009, p. 125-147.

MAVIN, S.; LEE, L.; ROBSON, F.. **The evaluation of learning and development in the workplace**: a review of the literature. Londres: HEFCE, 2010.

MEZZARI, A. O uso da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como reforço ao ensino presencial utilizando o Ambiente de

- Aprendizagem Moodle. **Revista Brasileira de Educação Médica**. v. 35, n.1, p. 114-121, 2011.
- MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1994.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- MONEREO, C.; BADIA, A.. La competencia informacional desde una perspectiva psicoeducativa: enseñanza basada en la resolución de problemas prototípicos y emergentes. **Revista Española de Documentación Científica**. p. 75-99, 2012.
- MOTTA, G. S.; MELO, D. R. A.; PAIXÃO, R. B.. O Jogo de Empresas no Processo de Aprendizagem em Administração: o Discurso Coletivo de Alunos. **Revista de Administração Contemporânea**. v. 16, n. 3, art. 1, p. 342-359, maio/jun. 2012.
- MOURÃO, L.; PUENTE-PALACIOS, K. E.. Formação profissional. In: BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L.. **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 576 p. p. 41-64.
- NEVES, L. O. J.. Educação ou ensino. **Educação Profissional: Ciência e Tecnologia**. Ed. Especial Fórum Mundial de Educação Tecnológica e Profissional, v. 4, n. 1, p. ix-ix, jul./dez. 2010.
- NOFFS, N. A; RODRIGUES, C. M. R. Andragogia na psicopedagogia: A atuação com adultos. **Revista Psicopedagogia**. v. 28, n. 87, p. 283-92, 2011.
- OLIVEIRA, M. R. F; SANTOS, A. R. J.. Formação e atuação do professor na sociedade contemporânea: implicações e possibilidades. **Revista HISTEDBR On-Line**. Campinas, n. 44, dez. 2011, p. 47-56.
- OSORIO, A. **Educação Permanente e Educação de Adultos**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2003.

PÉREZ, L. M.; GELIZ, F. R. **ITIC²**: Una propuesta metodológica de integración tecnológica al currículo. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2005.

PERRENOUD, P.. Construindo Competência. **Nova Escola**. São Paulo, set. 2000, p. 19-31.

PIRES, A. K. et al. **Gestão por competências e organizações de governo**. Brasília: ENAP, 2005, 100 p.

POZO, J. I. **A solução de problemas**: aprender a resolver, resolver para aprender. Porto Alegre: Artmed, 1998.

RABAGLIO, M. O.. **Ferramentas de avaliação de performance com foco em competências**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.

RESENDE, E.. **O livro das competências**: desenvolvimento das competências: a melhor auto-ajuda para pessoas organizações e sociedade. 2 ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.

RICARDO, E. C. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 605-628, maio/ago. 2010.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RODRIGUEZ, A.; VIEIRA, M. J.. La formación en competencias en la universidad. Un estudio empírico sobre su tipología. **Revista de Investigación Educativa**. p. 27-47, 2009.

ROJAS, M. M.; ROJAS, M. V.; OPAZO, C. T.. Desarrollo metodológico de "análisis de casos" como estrategia de enseñanza. **Educación Médica Superior**. v. 24, n. 1, p. 85-94, 2010.

ROPÉ, F.; TANGUY, L.. **Saberes e Competência**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

ROQUE, G. O. B.. **Uma proposta de um modelo de avaliação de aprendizagem por competências para cursos a distância baseados na web**. 2004. 160 f. Dissertação (Mestrado em Informática) –

Programa de Pós-Graduação em Informática. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ROTHWELL, W.; LINDHOLM, J. Competency identification, modeling and assessment in the USA. **International Journal of Training and Development**, Oxford, v. 3, n. 2, p. 90-105, jun. 1999.

RUAS, R. L. Gestão por competências: uma contribuição a estratégia das organizações. In: RUAS, R.L.; ANTONELLO, C.S.; BOFF, L.H. (Org.). **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

RUZZARIN, R.; AMARAL, A.; SIMINOVSKI, M. **Gestão por competências**: indo além da teoria. Porto Alegre: SEBRAE/RS, 2002.

SANT'ANNA, A. S.. **Competências individuais requeridas, modernidade organizacional e satisfação no trabalho**: uma análise de organizações mineiras sob a ótica de profissionais da área da administração. 2002. Tese (Doutorado em Administração) – CEPEAD/UFMG, Belo Horizonte, 2002.

SAUAIA, A. C. A.. **Laboratório de gestão**: simulador organizacional, jogo de empresas e pesquisa aplicada. Barueri: Manole, 2008.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**. São Paulo: Herder e Universidade de São Paulo, 1976.

STONER, J. A. F.; FREEMAN, R. E.. **Administração**. 5 ed. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil, 1999.

THOMPSON, K. J.; BEAK, J.. The Leadership Book: Enhancing the Theory-Practice Connection Through Project-Based Learning. **Journal of Management Education**. 2007. p. 278-291.

TOSTA, H. T. T.. **Competências gerenciais requeridas aos gestores intermediários da Universidade Federal da Fronteira Sul**. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

TOSUN, C.; TAŞKESENİĞİL, Y.. Using the MOODLE Learning Management System in Problem Based Learning Method. **International Online Journal of Educational Sciences**, v. 3, n. 3, 2011, p. 1021-1045.

TRIPP, D.. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez., 2005, p. 443-466.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006.

VENTURELLI, J.. **Educación médica: nuevos enfoques, metas y métodos**. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud/Organización Mundial de la Salud; 1997.

VERGARA, S. C.. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

WOOD, E. J. The Problems of Problem-Based Learning. **Biochemical Education**, 1994, n. 22, p.78-82.

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

_____. **O modelo das competências**. São Paulo: Senac, 2003.

APÊNDICE A – Roteiro entrevista com professores

- 1) Considerando uma empresa de médio/grande porte quais as atividades estratégicas que um profissional de Recursos Humanos costuma desenvolver?
- 2) E considerando a realidade de uma microempresa, quais as atividades estratégicas que um profissional de Recursos Humanos costuma desenvolver?

Recrutamento e Seleção

- 3) Quais os conhecimentos teóricos e práticos necessários com relação ao processo de Recrutamento e Seleção?
- 4) Quais as habilidades necessárias com relação ao processo de Recrutamento e Seleção?
- 5) Quais as atitudes necessárias com relação ao processo de Recrutamento e Seleção?

Treinamento e Desenvolvimento

- 6) Quais os conhecimentos teóricos e práticos necessários com relação ao processo de Treinamento e Desenvolvimento?
- 7) Quais as habilidades necessárias com relação ao processo de Treinamento e Desenvolvimento?
- 8) Quais as atitudes necessárias com relação ao processo de Treinamento e Desenvolvimento?

Avaliação de Desempenho

- 9) Quais os conhecimentos teóricos e práticos necessários com relação ao processo de Avaliação de Desempenho?
- 10) Quais as habilidades necessárias com relação ao processo de Avaliação de Desempenho?
- 11) Quais as atitudes necessárias com relação ao processo de Avaliação de Desempenho?
- 12) Quais competências um profissional de Recursos Humanos não precisaria apresentar?
- 13) Qual sugestão para que tais pontos fossem desenvolvidos em sala de aula?
- 14) O professor está trabalhando esse desenvolvimento de competências em sala de aula? Como?

APÊNDICE B – Questionário aplicado nos alunos da disciplina

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA ADMINISTRAÇÃO
DISCIPLINA: ADM. RECURSOS HUMANOS II - PROF.
MARCOS DALMAU, Dr.**

ALUNO: _____

Caro aluno, por favor, responda ao questionário com base no seu conhecimento sobre os processos de Recursos Humanos.

Em relação ao processo de Recrutamento e Seleção, como você avalia seu conhecimento teórico:

- a) Quanto ao conceito de Recrutamento:
 4 (Total) 3 2 1 0 (Nenhum)
- b) Quanto ao conceito de Seleção:
 4 (Total) 3 2 1 0 (Nenhum)
- c) Quanto à estruturação de um processo de Recrutamento:
 4 (Total) 3 2 1 0 (Nenhum)
- d) Quanto à estruturação de um processo de Seleção:
 4 (Total) 3 2 1 0 (Nenhum)
- e) Com relação às variáveis que influenciam na decisão do tipo de Recrutamento:
 4 (Total) 3 2 1 0 (Nenhum)
- f) Com relação aos meios de Seleção:
 4 (Total) 3 2 1 0 (Nenhum)

Em relação ao processo de Recrutamento e Seleção, como você avalia seu conhecimento prático:

- g) Quanto à estruturação de um processo de Recrutamento:
 4 (Total) 3 2 1 0 (Nenhum)
- h) Quanto à estruturação de um processo de Seleção:
 4 (Total) 3 2 1 0 (Nenhum)
- i) Com relação aos meios de Seleção:
 4 (Total) 3 2 1 0 (Nenhum)

Em relação ao processo de Treinamento e Desenvolvimento, como você avalia seu conhecimento teórico:

- a) Quanto ao conceito de Treinamento e Desenvolvimento:
() 4 (Total) () 3 () 2 () 1 () 0 (Nenhum)
- b) Quanto à estruturação de processo de Treinamento:
() 4 (Total) () 3 () 2 () 1 () 0 (Nenhum)
- c) Quanto à utilização da Educação a distância (EAD):
() 4 (Total) () 3 () 2 () 1 () 0 (Nenhum)
- d) Quanto ao conceito de Educação a distância (EAD):
() 4 (Total) () 3 () 2 () 1 () 0 (Nenhum)
- e) Quanto aos sujeitos da Educação a distância (EAD):
() 4 (Total) () 3 () 2 () 1 () 0 (Nenhum)
- f) Quanto à Educação Corporativa:
() 4 (Total) () 3 () 2 () 1 () 0 (Nenhum)

Em relação ao processo de Treinamento e Desenvolvimento, como você avalia seu conhecimento prático:

- g) Quanto à estruturação de processo de Treinamento:
() 4 (Total) () 3 () 2 () 1 () 0 (Nenhum)
- h) Quanto à utilização da Educação a distância (EAD):
() 4 (Total) () 3 () 2 () 1 () 0 (Nenhum)
- i) Quanto aos sujeitos da Educação a distância (EAD):
() 4 (Total) () 3 () 2 () 1 () 0 (Nenhum)

Em relação ao processo de Avaliação de Desempenho, como você avalia seu conhecimento teórico:

- a) Quanto ao conceito de Avaliação de Desempenho:
() 4 (Total) () 3 () 2 () 1 () 0 (Nenhum)
- b) Quanto à estruturação do processo de Avaliação de Desempenho:
() 4 (Total) () 3 () 2 () 1 () 0 (Nenhum)
- c) Quanto à elaboração da Avaliação de Desempenho quantitativa:
() 4 (Total) () 3 () 2 () 1 () 0 (Nenhum)
- d) Quanto à elaboração da Avaliação de Desempenho qualitativa:
() 4 (Total) () 3 () 2 () 1 () 0 (Nenhum)

Em relação ao processo de Avaliação de Desempenho, como você avalia seu conhecimento prático:

- e) Quanto à estruturação do processo de Avaliação de Desempenho:
() 4 (Total) () 3 () 2 () 1 () 0 (Nenhum)
- f) Quanto à elaboração da Avaliação de Desempenho quantitativa:

- 4 (Total) 3 2 1 0 (Nenhum)
g) Quanto à elaboração da Avaliação de Desempenho qualitativa:
 4 (Total) 3 2 1 0 (Nenhum)

**Em relação ao Planejamento Estratégico de Recursos Humanos,
como você avalia seu conhecimento:**

- a) Quanto ao conceito de Planejamento Estratégico de Recursos Humanos:
 4 (Total) 3 2 1 0 (Nenhum)
- b) Quanto às etapas do Planejamento Estratégico de Recursos Humanos:
 4 (Total) 3 2 1 0 (Nenhum)
- c) Com relação à análise interna:
 4 (Total) 3 2 1 0 (Nenhum)
- d) Com relação à análise externa:
 4 (Total) 3 2 1 0 (Nenhum)

Obrigada pela participação!

APÊNDICE C – Questionário socioeconômico aplicado com os alunos**Nome:** _____**Idade:** _____ **anos.**

1) Você está estagiando?
() Não () Sim. Onde? _____

2) Você está trabalhando?
() Não () Sim. Onde? _____

3) Cursa outra graduação?
() Não () Sim. Qual? _____

4) Já concluiu outra graduação?
() Não () Sim. Qual? _____

5) Já trabalhou na área de Recursos Humanos?
() Não (Pule para questão 7) () Sim. Onde? _____

6) Ainda trabalha na área de Recursos Humanos?
() Não () Sim. Executando quais atividades? _____

7) Já participou de um processo de Recrutamento e Seleção?
() Não () Sim. Onde? _____

8) Já estruturou algum processo de Recrutamento e Seleção?
() Não () Sim. Onde? Como? _____

9) Já participou de algum Treinamento e Desenvolvimento?
() Não () Sim. Onde? _____

10) Já estruturou alguma política de Treinamento e Desenvolvimento?

Não Sim. Onde? Como? _____

11) Já participou de um processo de Avaliação de Desempenho?

Não Sim. Onde? _____

12) Já estruturou um processo de Avaliação de Desempenho?

Não Sim. Onde? Como? _____

Obrigada pela participação!

APÊNDICE D – Plano de ensino da disciplina de Administração de Recursos Humanos II – UFSC Semestre 2013/2

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina

Curso: Ciências da Administração

Disciplina: Administração de Recursos Humanos II

Professor(es): Marcos Dalmau, Dr. **e-mail:** dalmau@cse.ufsc.br

Código: CAD7139 **Carga Horária:** 72hs **Créditos:** 04

Pré-requisito(s): CAD-07138

Período/Fase: 7ª **Ano:** Disciplina Semestral

2. EMENTA: Planejamento; Recrutamento; Seleção; Integração de Recursos Humanos; Rotatividade de Pessoal; Mercado de Trabalho; Relacionamento Humano; Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos; Avaliação de Desempenho;. Gestão do Conhecimento e Tópicos Avançados em Recursos Humanos.

3. OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA:

Capacitar o aluno de uma visão global da área de Recursos Humanos, bem como discutir questões fundamentais e abalzar as principais técnicas utilizadas em Recursos Humanos nas Organizações.

4. OBJETIVO(S) ESPECÍFICOS(S) DA DISCIPLINA:

- a) Apresentar os fundamentos conceituais relacionados à área de recursos humanos;
- b) Relacionar os fundamentos teóricos com a prática;
- c) Demonstrar e aplicar técnicas de recursos humanos;
- d) Sensibilizar o acadêmico para a necessidade do auto-desenvolvimento;
- e) Preparar o acadêmico para execução de suas atividades profissionais na área de recursos humanos;
- f) Desenvolver o pensamento crítico na perspectiva do desempenho de suas atividades na área de Recursos humanos.

5. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. Mercado de Trabalho – Carreira;
2. Recrutamento de Recursos Humanos;
Seleção de Recursos Humanos;
Integração de Recursos Humanos;

Rotatividade de Pessoal (*turnover*);
 Relacionamento Humano;
 3. Conceituação de Treinamento e Desenvolvimento;
 Sistema de treinamento;
 Programa de treinamento;
 Educação continuada;
 Educação a distância;
 Gestão do Conhecimento;
 Universidades Corporativas;
 4. Avaliação de Desempenho.
 Metodologias;
 Modelos de avaliação de desempenho;
 Tendência de avaliação de desempenho;
 Tópicos Avançados em Recursos Humanos;
 5. Planejamento de Recursos Humanos.

6. METODOLOGIA DO TRABALHO:

Para a oferta da disciplina os procedimentos adotados serão os seguintes:

- a) aulas expositivas dialogadas;
- b) leituras dirigidas;
- c) exercícios;
- d) trabalho final – estudo de caso e estudo teórico

7. SISTEMA DE AVALIAÇÃO:

a) 2 Provas Escritas – Peso 2,0 (dois) cada;

Para a 1ª Prova serão considerados os assuntos ministrados na disciplina até a data de realização da mesma. Para a 2ª Prova serão contemplados TODOS (acumulativa) os temas e pontos trabalhados em sala.

Observação 1: Salienta-se que os textos utilizados como base para os resumos críticos, as atividades contidas no Moodle e o conteúdo das apresentações, além dos conteúdos ministrados em sala de aula, servirão como base da matéria a ser cobrada nas provas.

b) 1 Trabalho – Estudo de Caso – Peso 3,0 (três) (referente aos assuntos apresentados em sala de aula).

Observação 1: O trabalho deverá ser realizado em empresas sobre um dos assuntos:

- C1) Avaliação de desempenho;
- C2) Treinamento e Desenvolvimento de Pessoas;
- C3) Educação Corporativa / Educação a Distância;
- C4) Recrutamento e Seleção;
- C5) Planejamento Estratégico de RH;
- C6) Gestão do Conhecimento;
- C7) outros assuntos, desde que aceitos pelo professor.

Observação 2: O trabalho deverá ser redigido em forma de “Mini TCC”, contendo os itens necessários e pertinentes à elaboração do mesmo. Salienta-se que serão exigidos principalmente os seguintes pontos: Introdução, Problema, Objetivos, Justificativa da escolha do tema, Desenvolvimento Teórico, Metodologia, Estudo de caso (histórico da empresa, a pesquisa propriamente dita), Considerações finais e Referências Bibliográficas;

Observação 2.1: Quanto às Conclusões, os alunos deverão apontar quais teorias foram utilizadas/identificadas na empresa, apresentando um comparativo final;

Observação 2.2: Em relação às Referências Bibliográficas, os alunos deverão consultar **pelo menos SEIS livros** sobre o assunto;

Observação 2.2.1: Se, por ventura, o grupo utilizar referências sem a devida citação, o mesmo perderá 1,0 (um ponto) por cada citação encontrada. Se o trabalho for um plágio, o grupo receberá automaticamente nota zero.

Observação 3: Antes de começar a elaborar o trabalho, os alunos deverão apresentar o tipo de empresa para o professor.

Observação 4: Para a avaliação do trabalho, considerar-se-á a nota para o trabalho escrito (60%) e para a apresentação e defesa do mesmo em sala de aula (40%);

Observação 5: O trabalho deverá ser feito em grupo de até **6 (seis) pessoas**. Recomenda-se que o grupo contenha 5 (cinco) integrantes.

Observação 6: O trabalho será defendido por um dos membros do grupo sorteado no momento da apresentação. O restante do grupo será

questionado durante o decorrer da apresentação. Caso não saibam responder as perguntas, o professor irá tirar 1,0 ponto por questão.

Observação 7: Não serão aceitas trocas de membros entre os grupos, assim como se houver desistência de algum membro, o grupo assumirá a responsabilidade por finalizar o trabalho.

Observação 8: o grupo que não entregar o trabalho na devida data, perderá, automaticamente, 1,0 ponto por dia (INCLUSIVE SÁBADO E DOMINGO).

Observação 9: Não serão aceitas trocas de temas do trabalho.

Observação 10: Somente será considerado entregue o trabalho na versão papel. O encaminhamento do trabalho via digital, mesmo que dentro do prazo, não será considerado.

c) Etapas das orientações do trabalho – Peso 1 (Hum) – A cada orientação prevista, **o grupo deverá trazer TODO o trabalho escrito em desenvolvimento para ser avaliado, conforme modelo pré-estabelecido.** Cada avaliação contemplará uma nota de 0 (zero) a 10 (dez). Ao final das 4 (quatro) orientações, o grupo deverá somar as notas recebidas e dividi-la por 4 (quatro). Daí, tem-se a nota desta etapa avaliativa.

Observação 1: o não comparecimento à orientação e a **não entrega do trabalho em sala de aula** implicará em nota 0 (zero) para a referida etapa.

Observação 2: A entrega do trabalho, mesmo que posterior à data pré-estabelecida, não possibilitará o recebimento de nota para o mesmo.

Observação 3: A avaliação do trabalho obedecerá os parâmetros qualitativos de análise, ou seja: lógica, desenvolvimento e profundidade do tema, clareza, redação, normas técnicas e coerência.

d) Resumos críticos – Peso 2 (dois). Elaborados pelos mesmos integrantes do grupo do trabalho Estudo de Caso.

Observação 1: Formatação: papel A4; margens superior e esquerda = 3 cm; inferior e direita = 2 cm; fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento entre linhas – simples. Seguir regras da ABNT (citação e referências).

Observação 2: número máximo de páginas: 5 incluindo texto e referências.

Observação 3: É necessário posicionamento da equipe sobre a temática.

Observação 4: Serão sorteados alunos para apresentar os resumos críticos, nos mesmos moldes da Observação 6 da apresentação do Trabalho.

Observação 5: Além da apresentação, serão realizados debates via fórum no Moodle sobre os textos, sendo a participação dos alunos obrigatória. Para tanto, serão considerados na avaliação tanto os aspectos quantitativos quanto qualitativos de cada equipe/aluno.

Observação 6: A entrega do trabalho deverá ser obedecida rigorosamente. Para tanto, o grupo que não entregar na data pré-estabelecida terá descontado 1 ponto por dia de atraso (INCLUSIVE SÁBADO E DOMINGO).

Observação 7: Somente será considerado entregue o trabalho na versão papel. O encaminhamento do trabalho apenas via digital, mesmo que dentro do prazo, não será considerado.

8. ATENDIMENTO EXTRA-CLASSE:

Em qualquer horário, desde que marcado antecipadamente com o professor pelo e-mail:

dalmau@cse.ufsc.br ou com a estagiária docente Rafaela Carvalho de Oliveira – rafaellacarv@hotmail.com

9. BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO. **Manual de desenvolvimento e treinamento.** ABTD, Coordenador Boog, Gustavo G. (Coord.) São Paulo: McGraw-Hill, 1996.

BERGAMINI, Cecília W. **Avaliação de desempenho humano na empresa.** São Paulo: Atlas 1988.

CARVALHO, Antonio Vieira de. **Treinamento de recursos humanos.** São Paulo: Pioneira,.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações.** Rio de Janeiro: Campus, 1999.

DESSLER, G. **Administração de Recursos Humanos.** São Paulo: Prentice Hall, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Administração de recursos humanos: um enfoque profissional.** São Paulo: Atlas, 1994.

LUCENA, Maria Diva da Salete. **Avaliação de Desempenho.** São Paulo: McGraw-Hill, 1977.

_____. **Planejamento de recursos humanos.** São Paulo: Atlas, 1990.

_____. **Avaliação de desempenho.** São Paulo: Atlas, 1992.

MACIAN, Leda Massari. **Treinamento e desenvolvimento de recursos humanos.** São Paulo: EPU, 1987.

MILKOVICH, George T.; BONDREAU, John W. **Administração de Recursos Humanos.** São Paulo: Atlas, 2000.

PONTES, B. R. **Planejamento, recrutamento, e seleção de pessoal.** São Paulo: LTC, 1988.

RIBEIRO, A. L. **Gestão de Pessoas.** São Paulo: Saraiva, 2006.

VIANNA, Marco Aurélio Ferreira. **Recursos humanos: excelência de idéias, prática e ação.** São Paulo: Quarter, 1994.

APÊNDICE E – Cronograma da disciplina

MÊS	AGOSTO
12	Apresentação da disciplina + apresentação da metodologia de trabalho + Aplicação da prova (desenvolvimento de competências)
14	Definição dos grupos + escolha dos temas + Resgate Conceitual
19	Mercado de Trabalho
21	Recrutamento e Seleção
26	Recrutamento e Seleção
28	Resumo crítico – Recrutamento e Seleção
	SETEMBRO
2	Exercício de Recrutamento e Seleção
4	Orientação Trabalhos (capítulo 1)
9	Resumo crítico – T&D
11	Treinamento e Desenvolvimento
16	Treinamento e Desenvolvimento
18	Exercício de Treinamento e Desenvolvimento
23	Orientação Trabalhos (fundamentação teórica)
25	Educação a Distância
30	Educação a Distância
	OUTUBRO
02	Gestão do Conhecimento e Universidades Corporativas
07	1ª PROVA
09	Orientação Trabalhos (metodologia)
14	Resumo crítico – Avaliação de Desempenho
16	Avaliação de Desempenho
21	Avaliação de Desempenho
23	Exercício sobre Avaliação de Desempenho
28	FERIADO

30	Orientação Trabalhos (estudo de caso)
	NOVEMBRO
04	Resumo crítico + PERH
06	ENTREGA DO TRABALHO FINAL
11	APRESENTAÇÃO GRUPOS 1 E 2 - TRABALHOS FINAIS
13	APRESENTAÇÃO GRUPOS 3 E 4 - TRABALHOS FINAIS
18	APRESENTAÇÃO GRUPOS 5 E 6 - TRABALHOS FINAIS
20	APRESENTAÇÃO GRUPO 7 – TRABALHO FINAL
25	TÉRMINO DAS APRESENTAÇÕES
27	SEM AULA
	DEZEMBRO
02	2ª PROVA
04	JOGO
09	RECUPERAÇÃO
11	DIVULGAÇÃO NOTAS FINAIS

APÊNDICE F – Exercício prático sobre Recrutamento e Seleção

Marcos é dono de uma rede de açougues, a Só Alegrias, que está procurando criar diferenciais competitivos para o seu empreendimento. Como sua empresa atua em uma área muito concorrida, ainda que os produtos oferecidos sejam diferenciados, de alta qualidade e selecionados, ele foi convencido a trabalhar de maneira estruturada e estratégica. Mediante esse tipo de pensamento, já definiu a sua missão, visão e valores básicos de atuação. Hoje Marcos decidiu ampliar a sua rede e deu início aos preparativos para abrir a sua quinta loja.

Cada uma delas tem uma estrutura pré-definida, com cerca de 10 funcionários (sendo metade destes açougueiros). A Só Alegrias oferece a seus funcionários os benefícios legais obrigatórios, bem como vale-alimentação, auxílio-creche, plano de saúde e odontológico. Além disso, como vem implementando práticas de qualidade de vida na empresa, oferece ginástica laboral.

Mas a empresa anda sofrendo com a rotatividade de funcionários, principalmente, para o cargo de açougueiro. As pessoas não parecem satisfeitas e contentes com o clima da empresa e com o trabalho sob pressão que se desenvolve, por isso, muitas vezes acabam saindo.

A empresa Só Alegrias possui um processo de recrutamento e seleção previamente estruturado, mas que não vem apresentado resultados positivos, pois estão sendo selecionados funcionários não capacitados para vaga, que requerem muito treinamento, pessoas pouco comprometidas, sem as características básicas necessárias para o cargo de açougueiro. O processo de recrutamento é realizado através de anúncio nos classificados, trabalha-se a seleção a partir da análise de currículos e entrevista.

Nesse sentido, cansado de quebrar a cabeça, Marcos chamou você e seu grupo de consultores para analisar o quadro atual, partindo da premissa que podem estar ocorrendo alguns equívocos no processo de recrutamento e seleção da empresa.

Marcos informou que já possui conhecimento de pelo menos dois candidatos interessados em trabalhar na empresa a qualquer custo, entretanto, acredita que eles não apresentam qualificação para tanto.

Diante do exposto, com base na teoria e no que está sendo ministrado em sala de aula, você e o seu grupo terão a incumbência de desenvolver um novo processo de recrutamento e seleção para a

empresa, para o cargo de **AÇOUGUEIRO**. Utilize técnicas trabalhadas em sala de aula, justificando os motivos das decisões.

Cite, explique e desenvolva TODO o processo de Recrutamento e Seleção para o cargo citado, deixando claros os motivos de priorização de cada escolha.

Resposta esperada:

- a) Descrição do cargo: Identificação; Sumário; Atividades desenvolvidas; Características; CHA; Supervisão dada/recebida (organograma); Relação com outros cargos; Máquina e ferramentas; Condições do ambiente de trabalho; Outras informações (\$, escolaridade etc.).
- b) Tipo de recrutamento (qual, porquê)
- c) Estruturação do anúncio
- d) Meio de seleção (pontuações etc.)

OBS: Atentar para o fato de que não pode ser o mesmo processo, visto que não está surtindo resultados.

APÊNDICE G – Exercício prático sobre Treinamento e Desenvolvimento

Os novos funcionários se adaptaram muito bem às rotinas da empresa, já se encontram integrados e vêm desempenhando muito bem suas atividades. Assim como, o clima da empresa também melhorou. A consultoria para estruturação de um novo processo de Recrutamento e Seleção foi um sucesso.

Contudo, a fim de motivar os colaboradores novos e os antigos, Marcos vem pensando em fazer um programa de desenvolvimento dos açougueiros. Dessa forma, além de capacitações específicas para o cargo ocupado, a ideia é trabalhar capacitações mais voltadas para a gestão. Futuramente, estima-se que um açougueiro será promovido ao cargo de **gerente** em cada uma das unidades (cinco) da Só Alegrias. Mas, para isso, a empresa quer se planejar para que seja possível treiná-los adequadamente em um prazo máximo de seis meses.

A rigor, Marcos não tem nada estruturado em termos de Treinamento e Desenvolvimento. Para tanto, não sabe ao certo como verificar as necessidades de treinamento de seus funcionários, muito menos escolher e investir em cursos que possam sanar seus problemas e possibilitar agregação de valor para a sua empresa como um todo.

Para a realização de tal programa, a empresa conta com R\$500,00 em caixa para cada unidade, mas não sabe se tal quantia é suficiente para o treinamento de todos os açougueiros. Além do mais, os açougues possuem amplo espaço disponível, assim como, quando necessário, Marcos disponibilizará seu Datashow de uso pessoal para serem utilizados em treinamentos tanto dos açougueiros, quanto dos gestores.

A fim de determinar a viabilidade e estruturar tal processo, Marcos procurou novamente a sua empresa de consultoria para auxiliá-lo.

Com base no que foi exposto, solicita-se a estruturação de uma política de Treinamento e Desenvolvimento para o cargo de **GERENTE**. Porém, em função dos escassos recursos, você deverá pensar em estruturar todo o processo, considerando o desenvolvimento de um procedimento de levantamento de necessidades de treinamento, bem como a estruturação de um planejamento para treinamentos considerados mais relevantes. Por outro lado, como Marcos não tem nada elaborado e não faz a menor ideia de como se fazer tudo isso, solicita-se que você prepare um instrumento de implementação dos

cursos, e, por fim, um procedimento de avaliação de treinamentos que contemple a reação, o aprendizado e os resultados a serem alcançados.

Calcule o custo para cada treinamento (explicitando valores por funcionário), a viabilidade de participação de funcionários (quantos poderiam ser treinados?), deixando claros os motivos da priorização de cada escolha. Ao final, apresente tudo isso ao seu contratante.

Bom trabalho! Mãos à obra!

Resposta esperada:

1° PASSO: LNT

2° PASSO: PLANEJAMENTO

3° PASSO: IMPLEMENTAÇÃO

4° PASSO: AVALIAÇÃO (Reação, Aprendizado, Comportamento e Resultado)

APÊNDICE H – Exercício prático sobre Avaliação de Desempenho

O Açogue Só Alegrias, organização já conhecida pela sua empresa de consultoria, vem crescendo vertiginosamente. E os trabalhos realizados pela consultoria em Gestão de Pessoas até o momento vêm mostrando resultados extremamente satisfatórios.

Neste momento, a necessidade da empresa é um Sistema de Avaliação de Desempenho bem estruturado, que avalie cada funcionário de forma sistematizada, que busque maximizar o potencial técnico de cada um e que os faça reconhecer as suas limitações até mesmo no que diz respeito as suas competências e habilidades. Essa avaliação pode vir agregar valor tanto nos produtos comercializados quanto tornar importante o processo de desenvolvimento individual de cada colaborador.

Logo, pelo fato do dos açougueiros serem de fundamental importância, Marcos (proprietário) deseja iniciar o desenvolvimento do sistema de avaliação por este setor.

O Açogue Só Alegrias conta hoje com uma equipe de 10 açougueiros, 2 caixas, 1 auxiliar de serviços gerais e 1 gerente em cada uma das duas unidades.

O açogue está estruturado de forma funcional, onde Marcos exerce hierarquicamente autoridade formal sobre o gerente, que, por sua vez, tem autoridade sobre os açougueiros e caixas.

Com base no que foi apresentado acima, pede-se:

Defina os Critérios de avaliação com base nas informações apresentadas e nas funções de cada cargo. Não se esqueça de contemplar o desenho do cargo com o CHA e definir o processo de avaliação de desempenho (Qualitativo e quantitativo).

Resposta esperada:

- Detalhar tudo! Pode alterar o desenho do cargo, mas teoricamente já possui feito desde o exercício de RS.

- Desenho do cargo de Gerente

- Manual de Avaliação de Desempenho: apresentação (o que é, objetivos, frequência, quem será avaliado, quem avaliará, quem são os responsáveis, como funcionará o programa, cálculo da pontuação, *feedback*).

Dentro do programa estão inseridos: plano de trabalho, divulgação, avaliação, análise e acompanhamento.

APÊNDICE I – 1ª Prova

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DE ADMINISTRAÇÃO
Disciplina: Administração de Recursos Humanos II – CAD7139
Professor: Marcos Dalmau, Dr.

Acadêmico

(a): _____

Matrícula: _____

Data: 07/10/2013.

1ª Prova Administração de Recursos Humanos II

JOÃO é um empresário e possui uma oficina mecânica há mais de 10 (dez) anos, a *Só Alegrias Auto Center LTDA*. A oficina é especializada em carros importados, trabalhando com manutenção, adaptações, parte elétrica, borracharia, escapamentos e todos os reparos em geral.

Para atender um público maior que procura uma oficina com credibilidade, especializada e confiável, mas que não tem condições de arcar com os custos de uma oficina autorizada, JOÃO decidiu ampliar a sua atuação no mercado, abrindo uma nova oficina (a primeira filial) da *Só Alegrias Auto Center*. Nessa nova unidade (recém-inaugurada) são ofertados os mesmo serviços da matriz, e, para tanto, foram contratados novos funcionários e remanejados alguns mecânicos da matriz.

A estrutura da matriz é: 1 (hum) gerente, 5 (cinco) mecânicos, 1 (hum) borracheiro e 1 (hum) atendente/caixa, totalizando em 8 (oito) pessoas. Na nova unidade o quadro de funcionários é o mesmo, sendo constituído por 8 (oito) pessoas também, com a diferença que o gerente da nova unidade é o filho de João.

No intuito de manter a cultura da empresa forte, JOÃO transmitiu a todos os seus novos funcionários o foco do seu negócio, que no caso está voltado totalmente para a satisfação dos seus clientes e seus desejos. Dessa forma, ele acredita seriamente que por meio de um ótimo atendimento e do bom gosto das peças seria menos difícil conquistar e encantar os consumidores.

Diante dos últimos resultados apresentados, JOÃO percebeu que dois mecânicos contratados não estavam correspondendo à altura dos desafios impostos. Conversando com eles, descobriu que ambos não

possuíam muita experiência em parte elétrica e, principalmente, não tinham muito conhecimento em carros importados. Tal situação o deixou intrigado, uma vez que o gerente da loja matriz foi quem conduziu o processo de seleção de todos os novos funcionários e ele havia garantido que tinha feito uma excelente escolha.

Visando ganhar tempo, resolveu realizar um treinamento básico de 40 (quarenta) horas do ICG¹, empresa essa localizada em um município próximo que tinha se apresentado como uma ofertante de cursos sobre consertos elétricos em veículos automotivos.

Como não poderia parar suas atividades e tinha urgência em solucionar o problema, pediu para que o gerente verificasse se o escopo do curso poderia atender as necessidades existentes, além de selecionar um mecânico para fazer o treinamento e repassar para os demais (o companheiro de trabalho e os mecânicos tanto da matriz quanto da filial) o que tinha aprendido, pois não tinha dinheiro o suficiente para encaminhar todos eles para a sede da empresa.

Após a realização do mesmo, o funcionário escolhido retornou ao trabalho muito preocupado, pois comentou que o curso que fizera não atendeu suas expectativas e necessidades existentes, além de que não se sentia à vontade para transmitir o que foi ofertado lá, tendo em vista que nunca tinha ministrado qualquer tipo de instrução para outras pessoas.

Com isso, os resultados permaneceram os mesmos e JOÃO começou a ficar preocupado, pois quando comparecia à loja, percebia que seu padrão não estava sendo obedecido. Após analisar profundamente a situação, JOÃO se convenceu de que existiam problemas relacionados à falta de conhecimento técnico, de conhecimento do produto (no caso carros importados), bem como algumas habilidades ligadas à consertos de lataria. Por outro lado, ficou mais tranquilo em saber que na última pesquisa de clima realizada, a grande maioria dos funcionários das lojas estava muito satisfeita com os benefícios e políticas de gestão de pessoas existentes e ofertados.

Diante do cenário existente, JOÃO tinha a crença de que algo específico voltado à capacitação de seus mecânicos deveria ser feito. Embora quisesse resultados imediatos, definiu um prazo de três meses para reverter o quadro de deficiências existente. Para tanto, resolveu contratar você e sua empresa para proporem medidas capazes de solucionar o problema.

¹ NOME FICTÍCIO!

Durante a fase de conversação e negociação sobre o serviço a ser realizado, um dos mecânicos pediu demissão e saiu da empresa. Como o processo de seleção da *Só Alegrias Auto Center LTDA* não era estruturado, JOÃO aproveitou e solicitou que você contemplasse tal serviço no seu rol de atividades a serem contratadas.

Após os entendimentos referentes a preço e tempo de serviço de consultoria (9 – nove - meses ininterruptos), as atividades prioritariamente contratadas foram as seguintes:

- a) Estruturação do processo de Recrutamento e Seleção para o cargo de **mecânico**;
- b) Estruturação de uma política de Treinamento e Desenvolvimento para o cargo de **mecânico**.

Com base no que foi exposto, solicita-se para esta prova que você CITE, EXPLIQUE E DESENVOLVA TODO o processo de recrutamento e seleção mais adequado para o cargo citado e que CITE, EXPLIQUE E ELABORE TODO o processo de UM treinamento a ser definido para os ocupantes deste cargo, deixando claro os motivos da priorização do mesmo.

Observação 1: no processo de treinamento, você deverá escolher UMA necessidade específica, conforme motivos priorizados. Para tanto, você deve elaborar um perfil padrão simples, considerando apenas as características de CHA do sujeito ocupante do cargo solicitado.

Observação 2: cabe destacar que para o processo de treinamento, JOÃO pediu para que você contemplasse a elaboração das avaliações de resultados de treinamento nos dois primeiros níveis que você conhece por ter assistido as aulas do prof. Dalmau! No segundo nível, elabore por COMPLETO o sistema de avaliação.

Observação 3: Pontuação para citação – 1 (hum) ponto; pontuação para explicação – 1 (hum) ponto; pontuação para elaboração/desenvolvimento – 3 (três) pontos.

Observação 4: Para conhecimento, o não atendimento de qualquer um dos itens solicitados implicará na NOTA ZERO para o item em questão. Exemplo: se citou, mas não descreveu, ganhou

**apenas 1 (hum) ponto. Se citou e descreveu, ganhou 2 (dois) pontos.
Se fez tudo, ganha 5 (cinco)! Só alegrias!**

APÊNDICE J – 2ª Prova

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA ADMINISTRAÇÃO
DISCIPLINA: RECURSOS HUMANOS II - PROF. MARCOS
DALMAU, Dr.
ALUNO: _____

2ª PROVA DE RECURSOS HUMANOS II

Das NOVE questões abaixo, escolha e responda **CINCO**. **TODAS AS QUESTÕES ESCOLHIDAS** deverão ser totalmente respondidas. Logo, se a mesma (a questão) solicitar justificativas, exemplos ou elaboração de algo, **O NÃO ATENDIMENTO DA EXIGÊNCIA IMPLICARÁ EM NOTA ZERO PARA A QUESTÃO.**

Caso você queira responder todas as questões, salienta-se que o professor irá corrigir as cinco primeiras. Cada questão escolhida valerá 2 pontos!

- 1) Em relação à matéria Planejamento Estratégico de RH, cite e explique, baseado em um exemplo corporativo, os seus passos de estruturação.
- 2) O que é competência? Como ela pode ser categorizada? Qual a relação desta com o Planejamento Estratégico de Recursos Humanos? Descreva e explique, considerando um exemplo corporativo.
- 3) O que você entende por Universidade Corporativa?
- 4) Quais as quatro etapas para avaliação do treinamento? Cite e explique cada uma delas.
- 5) (COMPERVE 2009 UFRN) Considere as seguintes afirmativas, relacionadas à gestão do conhecimento organizacional.
I – O conhecimento explícito está vinculado a registros – considerados como grandes “armazéns de dados” – da experiência da organização, e até, da de terceiros, além de uma grande diversidade de dados sobre o

ambiente interno (processos, rotinas) e o externo (clientes, fornecedores, governo, concorrentes).

II – A tecnologia tem um papel importante na gestão do conhecimento explícito, enquanto seu papel na gestão do conhecimento tácito recai no suporte ao intercâmbio de conhecimento entre pessoas.

III – No estudo das organizações, as questões centrais, além da evolução da tecnologia da administração, dizem respeito à posse dos meios de produção, originariamente de propriedade do trabalhador (o artesão) e, posteriormente, dominados pelas organizações.

IV – Os desafios relacionados à adoção das práticas e dos modelos associados à gestão do conhecimento podem ser superados através de ações simples de conscientização e de comunicação – sem grandes mudanças de processos, estruturas, sistemas de informação – e também do incentivo individual e coletivo da alta administração.

São afirmativas verdadeiras:

- a) II, III e IV apenas.
- b) I, II e IV apenas.
- c) I, II e III apenas.
- d) I, III e IV apenas.

JUSTIFIQUE AS RESPOSTAS ERRADAS, CONSIDERANDO A ANÁLISE DE CADA TERMO EXISTENTE.

6) Quais as etapas inerentes ao processo de Avaliação de Desempenho? Cite e explique-as detalhadamente. Aproveite e elabore um processo de Avaliação de Desempenho completo considerando o cargo de Professor. (Cite e explique vale 1,0 – elaboração vale 1,0)

7) Qual a relação do mapeamento de processos com a Gestão do Conhecimento? Cite um exemplo corporativo que explique e contextualize o seu uso.

8) Quais as vantagens do treinamento na modalidade EAD para o empregador? Cite e explique utilizando um exemplo corporativo.

9) Você é responsável pela execução de um programa de treinamento de uma organização e aprendeu que, quanto às técnicas a serem usadas neste treinamento, não existe uma que seja sempre a

melhor. O melhor método depende da combinação de alguns fatores que precisam ser avaliados em cada situação, e entre os quais citam-se:

I - escalas de comportamento;

II - adequação das instalações;

III - medições subjetivas;

IV - princípios de aprendizagem;

V - conteúdo desejado do programa;

VI - preferências e capacidades do treinando e do treinador;

VII - efetividade em termos de custo.

Os fatores corretos são:

a) I, IV, V e VI apenas.

b) II, III, IV e VII apenas.

c) II, III, VI e VII apenas.

d) II, IV, V, VI e VII apenas.

e) I, II, V, VI e VII apenas.

JUSTIFIQUE AS RESPOSTAS ERRADAS, CONSIDERANDO A ANÁLISE DE CADA TERMO EXISTENTE.

APÊNDICE K – Regras do “Jogo”

Passo a passo

Etapas prévias:

- 1) Dividir a turma em 4 grupos, sorteados aleatoriamente, dando um número de 1 a 4 para cada aluno sentado ao lado, posteriormente juntando todos os números “1”, depois os “2” e assim sucessivamente.
- 2) Distribuir um *case* para cada grupo (Padaria, Restaurante, Vidraçaria e Farmácia de Manipulação).
- 3) Cada grupo precisa definir uma liderança e uma relatoria. Somente a liderança pode entrar em contato com as outras equipes e com o professor (dono da empresa). Somente o relator pode acessar o notebook (com a *internet* desligada).
- 4) As informações referentes aos objetivos, análise externa etc. só serão fornecidas se solicitadas pelas equipes.
- 5) Cada grupo terá 1h e 45 minutos para propor duas soluções para o *case*, somente uma solução pode coincidir com a de outra equipe.
- 6) Cada grupo terá 15 minutos para apresentar as soluções propostas.

Cronograma:

18:30 – Início das atividades, separação dos grupos, primeiras informações.

18:45 – Os cases são entregues impressos para os grupos.

19:15 – Os grupos são informados sobre a extinção do cargo de caixa

20:30 – Encerra o tempo para realização da atividade

20:30 – 20:45 – Grupo 1 apresenta solução

20:45 – 21:00 – Grupo 2 apresenta solução

21:00 – 21:15 – Grupo 3 apresenta solução

21:15 – 21:30 – Grupo 4 apresenta solução

21:30 – Apresentação do *feedback* e encerramento da atividade, aplicação do questionário final da pesquisa

Os objetivos da empresa, bem como as informações do Mercado de trabalho apenas serão informados mediante solicitação do líder do grupo:

Objetivos:

- a) Abrir uma nova unidade na Trindade daqui a 3 (três) meses;
- b) Promover profissionais baseado em critérios de desempenho definidos;
- c) Municpiar/alavancar as consultas sobre as informações da empresa na ferramenta de retenção mais indicada (diminuir dívidas);
- d) Avaliar os treinamentos em 3 (três) níveis de profundidade.

Informação do Mercado de trabalho:

	Agronômica	Sambaqui	Lagoa
Idade	População Jovem (18 – 30): 20% População Adulta (31 – 55): 35% População Idosa (acima de 56): 45%	População Jovem (18 – 30): 25% População Adulta (31 – 55): 45% População Idosa (acima de 56): 30%	População Jovem (18 – 30): 50% População Adulta (31 – 55): 30% População Idosa (acima de 56): 20%
Sexo	Masculino: 60% Feminino: 40%	Masculino: 45% Feminino: 55%	Masculino: 55% Feminino: 45%
Escolaridade	Nível Fundamental: 30% Nível Médio: 30% Superior completo: 15% Superior incompleto: 15% Pós-graduação: 10%	Nível Fundamental: 20% Nível Médio: 30% Superior completo: 30% Superior incompleto: 10% Pós-graduação: 10%	Nível Fundamental: 10% Nível Médio: 10% Superior completo: 25% Superior incompleto: 40% Pós-graduação: 15%
Estado civil	Solteiro: 20% Casado: 40% Separado: 25% Viúvo: 15%	Solteiro: 30% Casado: 30% Separado: 30% Viúvo: 10%	Solteiro: 55% Casado: 25% Separado: 15% Viúvo: 5%
Cursos	Especializados:	Especializados:	Especializados:

voltados à área	20% Não especializados: 80%	60% Não especializados: 40%	40% Não especializados: 60%
Taxa de desemprego	Desemprego: 5%	Desemprego: 25%	Desemprego: 15%

APÊNDICE L – Case 1 Padaria

A equipe representa uma consultoria de Recursos Humanos contratada por uma **rede de Panificadoras**, com 5 unidades situadas na cidade de Florianópolis. Cada unidade conta com uma equipe de **1 gerente de loja, 2 supervisores, 2 caixas, 7 atendentes, 3 doceiros/padeiros e 2 faxineiros**. Além de contar com uma estrutura fixa (matriz) para todas as lojas contendo 1 gerente geral, 1 funcionário para o setor de compras, 1 para o setor financeiro e mais 1 para o setor de marketing.

Essa rede é reconhecida na cidade como uma empresa inovadora, que busca a todo o momento surpreender os clientes com promoções diferenciadas, mas que, acima de tudo, apresenta serviços que ficam na lembrança. De acordo com a sua missão, que é “prestar serviços de qualidade, primando pela total satisfação do cliente, mediante um atendimento personalizado, autêntico, organizado e cortês”, acredita-se que com ela a sua visão de ser “uma das marcas *Top of Mind* no ramo de atuação no que tange o atendimento de clientes nos próximos 5 anos”, poderá ser atingida. Seus valores incorporam os preceitos da atenção plena ao cliente, do excesso de zelo pelo mesmo, pela competência técnica e pela valorização de seu funcionário através da meritocracia, do bem estar, da saúde do trabalhador e do princípio do respeito.

Porém, ultimamente o atendimento vem sendo questionado pelos clientes mais antigos, o que tem gerado algumas insatisfações por parte dos mesmos. Há uns sete meses, sem mais nem menos, o dono da empresa instalou novas máquinas e implantou novos métodos de trabalho bastante simplificados na visão dele, com o intuito de agilizar e aumentar sua produtividade. Em paralelo, com o objetivo de não criar certa insegurança nos funcionários pela mudança ocorrida, ofertou também um pacote de benefícios.

No que se refere ao pacote de benefícios, a empresa agora comemora todas as datas festivas, tanto no aniversário dos funcionários, quanto em comemorações especiais. Além do mais, oferece móveis ergonomicamente planejados, vale alimentação acima da média de preços praticados pelo mercado, espaço para relaxamento e confraternizações, auxílio no pagamento de plano de saúde, plano odontológico, ambiente de trabalho amplo, iluminado e bem arejado, assim como horário flexível para os cargos de gerência e, por fim, participação nos resultados oriundos da eficiência administrativa, quando a mesma resulta no alcance dos 100% estimados.

Mesmo diante dessas condições, para surpresa dele (o dono), não se verificou o esperado aumento de desempenho. Na verdade, **a produção caiu, a qualidade baixou e a desmotivação dos funcionários aumentou**, o que se tornou algo muito preocupante.

O acontecido não gerou surpresa para você, pois conforme informações obtidas na primeira reunião de alinhamento com o proprietário, este confessou que sempre tomou decisões sem planejamento, baseado no que os concorrentes da sua região e de outras cidades fazem. Mesmo não tendo consultado ninguém de sua confiança antes de decidir o que fazer, resolveu adotar tais medidas e agora quer auxílio para sanar os problemas gerados.

De acordo com a informação obtida na mesma entrevista, segundo o dono, não há nada de errado com as máquinas, até porque ele conhece outras empresas que as usam sem nenhum problema. Além disso, o próprio dono solicitou ao fabricante das máquinas uma rigorosa vistoria técnica e recebeu como resposta a garantia que as mesmas estão funcionando com o máximo de eficiência.

Além do mais, o dono da empresa tem a impressão de que o pacote de benefícios é interessante, uma vez que não são todas as concorrentes que propiciam o que foi ofertado. Na visão dele, dentre os benefícios existentes os mais comentados pelos funcionários são aqueles que estão diretamente ligados ao salário. Entretanto, existem outros que pontos que o dono acredita que agregam valor aos profissionais de maneira indireta, que no caso são a participação nos resultados oriundos da eficiência administrativa quando a mesma resulta no alcance, apenas, de 100% das metas estimadas e os treinamentos. Todavia, isso não foi confirmado por eles...

Após fechamento da proposta de consultoria, você percebeu em um primeiro momento que a empresa não vem destinando recursos continuamente para a oferta de treinamentos técnicos para seus profissionais. É fato que existe a intenção e que quando alguém quer fazer algum tipo de capacitação, basta pedir. Mas, na prática os últimos pedidos não têm sido aprovados. Além disso, ainda que a empresa possua uma estrutura montada para treinamentos (na matriz) com cadeiras, quadro branco, retroprojetores e ar-condicionado, são esporádicos os treinamentos realizados internamente. Quando realizados não são estruturados e ministrados pelo próprio dono neste local construído especificamente para isso.

A rigor, sabe-se que o dono não possui traquejo suficiente para ministrar os cursos, mas, como falar isso para ele?! Poucas são as vezes

em que ocorrem treinamentos externos e quando ocorrem são por meio de palestras gratuitas ofertadas pelas Associações Comerciais. Com isso, existe um sentimento de que tais ações não estão gerando resultados positivos, pois você, agora como consultor contratado, escuta algumas pessoas reclamarem de que os cursos são genéricos, superficiais e não delineados para necessidades específicas. Ainda assim, você verificou, também, que elas não têm oportunidade para salientar isso formalmente, pois nos cursos não ocorrem avaliações. Outras pessoas, por sua vez, preferem ficar caladas ou então dizer que está tudo bem.

Partindo da premissa que a empresa ainda pratica uma política de remuneração com valores na média do mercado e que é importante entender o que está acontecendo, você resolveu aproveitar a oportunidade e perguntar para algumas pessoas quais seriam as reais causas de tais problemas. As respostas foram as seguintes:

Pessoa 1: *atribui a queda de produção à falta de treinamento técnico para os atendentes e doceiros/padeiros. Além disso, entende que as pessoas não têm parâmetros relacionados aos seus desempenhos de trabalho.*

Pessoa 2: *sugere que o problema pode ter sido causado pelo baixo valor dos salários e por causa dos processos de avaliação de desempenho serem informais.*

Pessoa 3: *afirma que tudo é causado pelo baixo moral dos empregados, pois eles se sentem frustrados em função da quantidade de trabalho que possuem e por terem que realizar atividades nas quais não foram contratados para fazer. Para eles, tudo fica ainda mais complicado, pois não sabem ao certo qual é o padrão correto, pois não existe a descrição formal de cargo, não se sabe ao certo a quem se reportar em momentos de problemas ou dúvidas, bem como as relações com os demais cargos.*

Pessoa 4: *ratifica o que a terceira pessoa afirmou, complementando, inclusive, que muitos novatos se sentem perdidos com o que fazer, pois os funcionários mais velhos se recusam a transmitir informações ou a dividir seus conhecimentos com eles, muito menos encontram informações referentes aos seus processos de trabalho tanto na intranet quanto em documentos físicos.*

Pessoa 5: *afirma que para ela o problema existe porque a empresa tem objetivos claros, mas estes não são comunicados pelo dono, tornando difícil o processo de elaboração de estratégias de RH e trabalho para o alcance das mesmas, pois não se sabe ao certo o que fazer primeiro.*

Pessoa 6: afirma que o problema é falta de pessoal, uma vez que os colaboradores da empresa estão sobrecarregados. Porém, ao se pensar em novas contratações, não sabem o que fazer, pois além de não terem um processo de seleção formalmente delineado, os últimos contratados não ficaram muito tempo na empresa por não apresentarem um perfil compatível com o esperado.

Em suma, o que é facilmente perceptível é que os funcionários não apresentam um padrão de trabalho e, principalmente, não vem apresentando a eficiência necessária para a realização das tarefas, cometendo, assim, erros considerados imperdoáveis pelos supervisores, que reclamaram diretamente para você, consultor. Por causa de tais erros, percebe-se que conflitos têm sido gerados, prejudicando as relações humanas harmoniosas que existiam antigamente. O mais curioso é que tal situação não deveria acontecer, pois todos os supervisores eram excelentes funcionários operacionais, com muito conhecimento das rotinas de trabalho e foram promovidos justamente por isso a pedido do dono da empresa.

Hoje você recebeu um telefonema do proprietário. Ele tinha recebido os relatórios gerenciais do último mês e estava bastante preocupado, pois não sabe o que fazer para solucionar os problemas. Ele comunicou que gostaria que você propusesse um conjunto de soluções para o problema.

Todos os funcionários da panificadora trabalham em turnos de 8 horas diárias e geram um custo mensal de salários. Para conhecimento, o gerente ganha R\$ 2.500,00 bruto por mês; os supervisores ganham R\$ 1.200,00 bruto por mês/cada; os caixas R\$ 990,00 bruto por mês/cada, com quebra de caixa inclusive; os atendentes, R\$ 900,00 bruto por mês/cada, sem comissões; os doceiros/padeiros, R\$ 800,00 bruto por mês/cada e os faxineiros, R\$ 640,00 bruto por mês/cada. O salário dos demais é dividido igualmente entre as lojas.

O faturamento médio de cada unidade da empresa é de R\$ 35.000,00 por mês e tal receita costuma ser suficiente para cobrir os outros custos fixos, que beiram na casa dos 25% por mês, além dos investimentos em matéria prima, que é de 10%. A sobra costuma ser dividida em 70% para reservas e novos investimentos e 30% para uso do dono.

No seu entendimento, algumas mudanças poderiam ser feitas para que a empresa voltasse a gerar resultados mais positivos. Todavia, para

que suas sugestões sejam acatadas, você terá que convencer o dono da viabilidade das mesmas.

Logo, solicita-se que você:

- 1) Liste o conjunto de soluções mais adequadas para a empresa, mas que proponha as DUAS PRIMEIRAS e PRINCIPAIS soluções. Para tanto, elas deverão ser apresentadas de forma estruturada, além de detalhadas e completas.
- 2) Importante: somente uma das soluções propostas pode coincidir com a solução proposta por outra equipe.
- 3) Para cada processo que for desenvolvido, usar como piloto o cargo de CAIXA!!!!
- 4) Cada grupo deve escolher um líder e um relator. O líder pode pedir auxílio para outras equipes.
- 5) No caso de dúvidas, pergunte ao dono!!

APÊNDICE M – Case 2 Restaurante

A equipe representa uma consultoria de Recursos Humanos contratada por uma **rede de Restaurante**, com 5 unidades situadas na cidade de Florianópolis. Cada unidade conta com uma equipe de **1 gerente de loja, 2 supervisores, 2 caixas, 7 garçons, 3 cozinheiros e 2 faxineiros**. Além de contar com uma estrutura fixa (matriz) para todas as lojas contendo 1 gerente geral, 1 funcionário para o setor de compras, 1 para o setor financeiro e mais 1 para o setor de marketing.

Essa rede é reconhecida na cidade como uma empresa inovadora, que busca a todo o momento surpreender os clientes com promoções diferenciadas, mas que, acima de tudo, apresenta serviços que ficam na lembrança. De acordo com a sua missão, que é “prestar serviços de qualidade, primando pela total satisfação do cliente, mediante um atendimento personalizado, autêntico, organizado e cortês”, acredita-se que com ela a sua visão de ser “uma das marcas Top of Mind no ramo de atuação no que tange o atendimento de clientes nos próximos 5 anos”, poderá ser atingida. Seus valores incorporam os preceitos da atenção plena ao cliente, do excesso de zelo pelo mesmo, pela competência técnica e pela valorização de seu funcionário através da meritocracia, do bem estar, da saúde do trabalhador e do princípio do respeito.

Porém, ultimamente o atendimento vem sendo questionado pelos clientes mais antigos, o que tem gerado algumas insatisfações por parte dos mesmos. Há uns sete meses, sem mais nem menos, o dono da empresa instalou novas máquinas e implantou novos métodos de trabalho bastante simplificados na visão dele, com o intuito de agilizar e aumentar sua produtividade. Em paralelo, com o objetivo de não criar certa insegurança nos funcionários pela mudança ocorrida, ofertou também um pacote de benefícios.

No que se refere ao pacote de benefícios, a empresa agora comemora todas as datas festivas, tanto no aniversário dos funcionários, quanto em comemorações especiais. Além do mais, oferece móveis ergonomicamente planejados, vale alimentação acima da média de preços praticados pelo mercado, espaço para relaxamento e confraternizações, auxílio no pagamento de plano de saúde, plano odontológico, ambiente de trabalho amplo, iluminado e bem arejado, assim como horário flexível para os cargos de gerência e, por fim, participação nos resultados oriundos da eficiência administrativa, quando a mesma resulta no alcance dos 100% estimados.

Mesmo diante dessas condições, para surpresa dele (o dono), não se verificou o esperado aumento de desempenho. Na verdade, **a produção caiu, a qualidade baixou e a desmotivação dos funcionários aumentou**, o que se tornou algo muito preocupante.

O acontecido não gerou surpresa para você, pois conforme informações obtidas na primeira reunião de alinhamento com o proprietário, este confessou que sempre tomou decisões sem planejamento, baseado no que os concorrentes da sua região e de outras cidades fazem. Mesmo não tendo consultado ninguém de sua confiança antes de decidir o que fazer, resolveu adotar tais medidas e agora quer auxílio para sanar os problemas gerados.

De acordo com a informação obtida na mesma entrevista, segundo o dono, não há nada de errado com as máquinas, até porque ele conhece outras empresas que as usam sem nenhum problema. Além disso, o próprio dono solicitou ao fabricante das máquinas uma rigorosa vistoria técnica e recebeu como resposta a garantia que as mesmas estão funcionando com o máximo de eficiência.

Além do mais, o dono da empresa tem a impressão de que o pacote de benefícios é interessante, uma vez que não são todas as concorrentes que propiciam o que foi ofertado. Na visão dele, dentre os benefícios existentes os mais comentados pelos funcionários são aqueles que estão diretamente ligados ao salário. Entretanto, existem outros que pontos que o dono acredita que agregam valor aos profissionais de maneira indireta, que no caso são a participação nos resultados oriundos da eficiência administrativa quando a mesma resulta no alcance, apenas, de 100% das metas estimadas e os treinamentos. Todavia, isso não foi confirmado por eles...

Após fechamento da proposta de consultoria, você percebeu em um primeiro momento que a empresa não vem destinando recursos continuamente para a oferta de treinamentos técnicos para seus profissionais. É fato que existe a intenção e que quando alguém quer fazer algum tipo de capacitação, basta pedir. Mas, na prática os últimos pedidos não têm sido aprovados. Além disso, ainda que a empresa possua uma estrutura montada para treinamentos (na matriz) com cadeiras, quadro branco, retroprojetores e ar-condicionado, são esporádicos os treinamentos realizados internamente. Quando realizados não são estruturados e ministrados pelo próprio dono neste local construído especificamente para isso.

A rigor, sabe-se que o dono não possui traquejo suficiente para ministrar os cursos, mas, como falar isso para ele?! Poucas são as vezes

em que ocorrem treinamentos externos e quando ocorrem são por meio de palestras gratuitas ofertadas pelas Associações Comerciais. Com isso, existe um sentimento de que tais ações não estão gerando resultados positivos, pois você, agora como consultor contratado, escuta algumas pessoas reclamarem de que os cursos são genéricos, superficiais e não delineados para necessidades específicas. Ainda assim, você verificou, também, que elas não têm oportunidade para salientar isso formalmente, pois nos cursos não ocorrem avaliações. Outras pessoas, por sua vez, preferem ficar caladas ou então dizer que está tudo bem.

Partindo da premissa que a empresa ainda pratica uma política de remuneração com valores na média do mercado e que é importante entender o que está acontecendo, você resolveu aproveitar a oportunidade e perguntar para algumas pessoas quais seriam as reais causas de tais problemas. As respostas foram as seguintes:

Pessoa 1: *atribui a queda de produção à falta de treinamento técnico para os garçons e cozinheiros. Além disso, entende que as pessoas não têm parâmetros relacionados aos seus desempenhos de trabalho.*

Pessoa 2: *sugere que o problema pode ter sido causado pelo baixo valor dos salários e por causa dos processos de avaliação de desempenho serem informais.*

Pessoa 3: *afirma que tudo é causado pelo baixo moral dos empregados, pois eles se sentem frustrados em função da quantidade de trabalho que possuem e por terem que realizar atividades nas quais não foram contratados para fazer. Para eles, tudo fica ainda mais complicado, pois não sabem ao certo qual é o padrão correto, pois não existe a descrição formal de cargo, não se sabe ao certo a quem se reportar em momentos de problemas ou dúvidas, bem como as relações com os demais cargos.*

Pessoa 4: *ratifica o que a terceira pessoa afirmou, complementando, inclusive, que muitos novatos se sentem perdidos com o que fazer, pois os funcionários mais velhos se recusam a transmitir informações ou a dividir seus conhecimentos com eles, muito menos encontram informações referentes aos seus processos de trabalho tanto na intranet quanto em documentos físicos.*

Pessoa 5: *afirma que para ela o problema existe porque a empresa tem objetivos claros, mas estes não são comunicados pelo dono, tornando difícil o processo de elaboração de estratégias de RH e trabalho para o alcance das mesmas, pois não se sabe ao certo o que fazer primeiro.*

Pessoa 6: *afirma que o problema é falta de pessoal, uma vez que os colaboradores da empresa estão sobrecarregados. Porém, ao se pensar em novas contratações, não sabem o que fazer, pois além de não terem um processo de seleção formalmente delineado, os últimos contratados não ficaram muito tempo na empresa por não apresentarem um perfil compatível com o esperado.*

Em suma, o que é facilmente perceptível é que os funcionários não apresentam um padrão de trabalho e, principalmente, não vem apresentando a eficiência necessária para a realização das tarefas, cometendo, assim, erros considerados imperdoáveis pelos supervisores, que reclamaram diretamente para você, consultor. Por causa de tais erros, percebe-se que conflitos têm sido gerados, prejudicando as relações humanas harmoniosas que existiam antigamente. O mais curioso é que tal situação não deveria acontecer, pois todos os supervisores eram excelentes funcionários operacionais, com muito conhecimento das rotinas de trabalho e foram promovidos justamente por isso a pedido do dono da empresa.

Hoje você recebeu um telefonema do proprietário. Ele tinha recebido os relatórios gerenciais do último mês e estava bastante preocupado, pois não sabe o que fazer para solucionar os problemas. Ele comunicou que gostaria que você propusesse um conjunto de soluções para o problema.

Todos os funcionários da panificadora trabalham em turnos de 8 horas diárias e geram um custo mensal de salários. Para conhecimento, o gerente ganha R\$ 2500,00 bruto por mês; os supervisores ganham R\$ 1.200,00 bruto por mês/cada; os caixas R\$ 990,00 bruto por mês/cada, com quebra de caixa inclusive; os garçons, R\$ 900,00 bruto por mês/cada, sem comissões; os cozinheiros, R\$ 800,00 bruto por mês/cada e os faxineiros, R\$ 640,00 bruto por mês/cada. O salário dos demais é dividido igualmente entre as lojas.

O faturamento médio de cada unidade da empresa é de R\$ 35.000,00 por mês e tal receita costuma ser suficiente para cobrir os outros custos fixos, que beiram na casa dos 25% por mês, além dos investimentos em matéria prima, que é de 10%. A sobra costuma ser dividida em 70% para reservas e novos investimentos e 30% para uso do dono.

No seu entendimento, algumas mudanças poderiam ser feitas para que a empresa voltasse a gerar resultados mais positivos. Todavia, para

que suas sugestões sejam acatadas, você terá que convencer o dono da viabilidade das mesmas.

Logo, solicita-se que você:

- 1) Liste o conjunto de soluções mais adequadas para a empresa, mas que proponha as DUAS PRIMEIRAS e PRINCIPAIS soluções. Para tanto, elas deverão ser apresentadas de forma estruturada, além de detalhadas e completas.
- 2) Importante: somente uma das soluções propostas pode coincidir com a solução proposta por outra equipe.
- 3) Para cada processo que for desenvolvido, usar como piloto o cargo de CAIXA!!!!
- 4) Cada grupo deve escolher um líder e um relator. O líder pode pedir auxílio para outras equipes.
- 5) No caso de dúvidas, pergunte ao dono!!

APÊNDICE N– Case 3 Vidraçaria

A equipe representa uma consultoria de Recursos Humanos contratada por uma **rede de Vidraçarias**, com 5 unidades situadas na cidade de Florianópolis. Cada unidade conta com uma equipe de **1 gerente de loja, 2 supervisores, 2 caixas, 7 atendentes, 3 vidraceiros e 2 faxineiros**. Além de contar com uma estrutura fixa (matriz) para todas as lojas contendo 1 gerente geral, 1 funcionário para o setor de compras, 1 para o setor financeiro e mais 1 para o setor de marketing.

Essa rede é reconhecida na cidade como uma empresa inovadora, que busca a todo o momento surpreender os clientes com promoções diferenciadas, mas que, acima de tudo, apresenta serviços que ficam na lembrança. De acordo com a sua missão, que é “prestar serviços de qualidade, primando pela total satisfação do cliente, mediante um atendimento personalizado, autêntico, organizado e cortês”, acredita-se que com ela a sua visão de ser “uma das marcas Top of Mind no ramo de atuação no que tange o atendimento de clientes nos próximos 5 anos”, poderá ser atingida. Seus valores incorporam os preceitos da atenção plena ao cliente, do excesso de zelo pelo mesmo, pela competência técnica e pela valorização de seu funcionário através da meritocracia, do bem estar, da saúde do trabalhador e do princípio do respeito.

Porém, ultimamente o atendimento vem sendo questionado pelos clientes mais antigos, o que tem gerado algumas insatisfações por parte dos mesmos. Há uns sete meses, sem mais nem menos, o dono da empresa instalou novas máquinas e implantou novos métodos de trabalho bastante simplificados na visão dele, com o intuito de agilizar e aumentar sua produtividade. Em paralelo, com o objetivo de não criar certa insegurança nos funcionários pela mudança ocorrida, ofereceu também um pacote de benefícios.

No que se refere ao pacote de benefícios, a empresa agora comemora todas as datas festivas, tanto no aniversário dos funcionários, quanto em comemorações especiais. Além do mais, oferece móveis ergonomicamente planejados, vale alimentação acima da média de preços praticados pelo mercado, espaço para relaxamento e confraternizações, auxílio no pagamento de plano de saúde, plano odontológico, ambiente de trabalho amplo, iluminado e bem arejado, assim como horário flexível para os cargos de gerência e, por fim, participação nos resultados oriundos da eficiência administrativa, quando a mesma resulta no alcance dos 100% estimados.

Mesmo diante dessas condições, para surpresa dele (o dono), não se verificou o esperado aumento de desempenho. Na verdade, **a produção caiu, a qualidade baixou e a desmotivação dos funcionários aumentou**, o que se tornou algo muito preocupante.

O acontecido não gerou surpresa para você, pois conforme informações obtidas na primeira reunião de alinhamento com o proprietário, este confessou que sempre tomou decisões sem planejamento, baseado no que os concorrentes da sua região e de outras cidades fazem. Mesmo não tendo consultado ninguém de sua confiança antes de decidir o que fazer, resolveu adotar tais medidas e agora quer auxílio para sanar os problemas gerados.

De acordo com a informação obtida na mesma entrevista, segundo o dono, não há nada de errado com as máquinas, até porque ele conhece outras empresas que as usam sem nenhum problema. Além disso, o próprio dono solicitou ao fabricante das máquinas uma rigorosa vistoria técnica e recebeu como resposta a garantia que as mesmas estão funcionando com o máximo de eficiência.

Além do mais, o dono da empresa tem a impressão de que o pacote de benefícios é interessante, uma vez que não são todas as concorrentes que propiciam o que foi ofertado. Na visão dele, dentre os benefícios existentes os mais comentados pelos funcionários são aqueles que estão diretamente ligados ao salário. Entretanto, existem outros que pontos que o dono acredita que agregam valor aos profissionais de maneira indireta, que no caso são a participação nos resultados oriundos da eficiência administrativa quando a mesma resulta no alcance, apenas, de 100% das metas estimadas e os treinamentos. Todavia, isso não foi confirmado por eles...

Após fechamento da proposta de consultoria, você percebeu em um primeiro momento que a empresa não vem destinando recursos continuamente para a oferta de treinamentos técnicos para seus profissionais. É fato que existe a intenção e que quando alguém quer fazer algum tipo de capacitação, basta pedir. Mas, na prática os últimos pedidos não têm sido aprovados. Além disso, ainda que a empresa possua uma estrutura montada para treinamentos (na matriz) com cadeiras, quadro branco, retroprojetores e ar-condicionado, são esporádicos os treinamentos realizados internamente. Quando realizados não são estruturados e ministrados pelo próprio dono neste local construído especificamente para isso.

A rigor, sabe-se que o dono não possui traquejo suficiente para ministrar os cursos, mas, como falar isso para ele?! Poucas são as vezes

em que ocorrem treinamentos externos e quando ocorrem são por meio de palestras gratuitas ofertadas pelas Associações Comerciais. Com isso, existe um sentimento de que tais ações não estão gerando resultados positivos, pois você, agora como consultor contratado, escuta algumas pessoas reclamarem de que os cursos são genéricos, superficiais e não delineados para necessidades específicas. Ainda assim, você verificou, também, que elas não têm oportunidade para salientar isso formalmente, pois nos cursos não ocorrem avaliações. Outras pessoas, por sua vez, preferem ficar caladas ou então dizer que está tudo bem.

Partindo da premissa que a empresa ainda pratica uma política de remuneração com valores na média do mercado e que é importante entender o que está acontecendo, você resolveu aproveitar a oportunidade e perguntar para algumas pessoas quais seriam as reais causas de tais problemas. As respostas foram as seguintes:

Pessoa 1: *atribui a queda de produção à falta de treinamento técnico para os atendentes e vidraceiros. Além disso, entende que as pessoas não têm parâmetros relacionados aos seus desempenhos de trabalho.*

Pessoa 2: *sugere que o problema pode ter sido causado pelo baixo valor dos salários e por causa dos processos de avaliação de desempenho serem informais.*

Pessoa 3: *afirma que tudo é causado pelo baixo moral dos empregados, pois eles se sentem frustrados em função da quantidade de trabalho que possuem e por terem que realizar atividades nas quais não foram contratados para fazer. Para eles, tudo fica ainda mais complicado, pois não sabem ao certo qual é o padrão correto, pois não existe a descrição formal de cargo, não se sabe ao certo a quem se reportar em momentos de problemas ou dúvidas, bem como as relações com os demais cargos.*

Pessoa 4: *ratifica o que a terceira pessoa afirmou, complementando, inclusive, que muitos novatos se sentem perdidos com o que fazer, pois os funcionários mais velhos se recusam a transmitir informações ou a dividir seus conhecimentos com eles, muito menos encontram informações referentes aos seus processos de trabalho tanto na intranet quanto em documentos físicos.*

Pessoa 5: *afirma que para ela o problema existe porque a empresa tem objetivos claros, mas estes não são comunicados pelo dono, tornando difícil o processo de elaboração de estratégias de RH e trabalho para o alcance das mesmas, pois não se sabe ao certo o que fazer primeiro.*

Pessoa 6: afirma que o problema é falta de pessoal, uma vez que os colaboradores da empresa estão sobrecarregados. Porém, ao se pensar em novas contratações, não sabem o que fazer, pois além de não terem um processo de seleção formalmente delineado, os últimos contratados não ficaram muito tempo na empresa por não apresentarem um perfil compatível com o esperado.

Em suma, o que é facilmente perceptível é que os funcionários não apresentam um padrão de trabalho e, principalmente, não vem apresentando a eficiência necessária para a realização das tarefas, cometendo, assim, erros considerados imperdoáveis pelos supervisores, que reclamaram diretamente para você, consultor. Por causa de tais erros, percebe-se que conflitos têm sido gerados, prejudicando as relações humanas harmoniosas que existiam antigamente. O mais curioso é que tal situação não deveria acontecer, pois todos os supervisores eram excelentes funcionários operacionais, com muito conhecimento das rotinas de trabalho e foram promovidos justamente por isso a pedido do dono da empresa.

Hoje você recebeu um telefonema do proprietário. Ele tinha recebido os relatórios gerenciais do último mês e estava bastante preocupado, pois não sabe o que fazer para solucionar os problemas. Ele comunicou que gostaria que você propusesse um conjunto de soluções para o problema.

Todos os funcionários da panificadora trabalham em turnos de 8 horas diárias e geram um custo mensal de salários. Para conhecimento, o gerente ganha R\$ 2500,00 bruto por mês; os supervisores ganham R\$ 1.200,00 bruto por mês/cada; os caixas R\$ 990,00 bruto por mês/cada, com quebra de caixa inclusive; os atendentes, R\$ 900,00 bruto por mês/cada, sem comissões; os vidraceiros, R\$ 800,00 bruto por mês/cada e os faxineiros, R\$ 640,00 bruto por mês/cada. O salário dos demais é dividido igualmente entre as lojas.

O faturamento médio de cada unidade da empresa é de R\$ 35.000,00 por mês e tal receita costuma ser suficiente para cobrir os outros custos fixos, que beiram na casa dos 25% por mês, além dos investimentos em matéria prima, que é de 10%. A sobra costuma ser dividida em 70% para reservas e novos investimentos e 30% para uso do dono.

No seu entendimento, algumas mudanças poderiam ser feitas para que a empresa voltasse a gerar resultados mais positivos. Todavia, para

que suas sugestões sejam acatadas, você terá que convencer o dono da viabilidade das mesmas.

Logo, solicita-se que você:

- 1) Liste o conjunto de soluções mais adequadas para a empresa, mas que proponha as DUAS PRIMEIRAS e PRINCIPAIS soluções. Para tanto, elas deverão ser apresentadas de forma estruturada, além de detalhadas e completas.
- 2) Importante: somente uma das soluções propostas pode coincidir com a solução proposta por outra equipe.
- 3) Para cada processo que for desenvolvido, usar como piloto o cargo de CAIXA!!!!
- 4) Cada grupo deve escolher um líder e um relator. O líder pode pedir auxílio para outras equipes.
- 5) No caso de dúvidas, pergunte ao dono!!

APÊNDICE O – Case 4 Farmácia de Manipulação

A equipe representa uma consultoria de Recursos Humanos contratada por uma **rede de Farmácias de Manipulação**, com 5 unidades situadas na cidade de Florianópolis. Cada unidade conta com uma equipe de **1 gerente de loja, 2 supervisores, 2 caixas, 7 atendentes, 3 farmacêuticos e 2 faxineiros**. Além de contar com uma estrutura fixa (matriz) para todas as lojas contendo 1 gerente geral, 1 funcionário para o setor de compras, 1 para o setor financeiro e mais 1 para o setor de marketing.

Essa rede é reconhecida na cidade como uma empresa inovadora, que busca a todo o momento surpreender os clientes com promoções diferenciadas, mas que, acima de tudo, apresenta serviços que ficam na lembrança. De acordo com a sua missão, que é “prestar serviços de qualidade, primando pela total satisfação do cliente, mediante um atendimento personalizado, autêntico, organizado e cortês”, acredita-se que com ela a sua visão de ser “uma das marcas Top of Mind no ramo de atuação no que tange o atendimento de clientes nos próximos 5 anos”, poderá ser atingida. Seus valores incorporam os preceitos da atenção plena ao cliente, do excesso de zelo pelo mesmo, pela competência técnica e pela valorização de seu funcionário através da meritocracia, do bem estar, da saúde do trabalhador e do princípio do respeito.

Porém, ultimamente o atendimento vem sendo questionado pelos clientes mais antigos, o que tem gerado algumas insatisfações por parte dos mesmos. Há uns sete meses, sem mais nem menos, o dono da empresa instalou novas máquinas e implantou novos métodos de trabalho bastante simplificados na visão dele, com o intuito de agilizar e aumentar sua produtividade. Em paralelo, com o objetivo de não criar certa insegurança nos funcionários pela mudança ocorrida, ofertou também um pacote de benefícios.

No que se refere ao pacote de benefícios, a empresa agora comemora todas as datas festivas, tanto no aniversário dos funcionários, quanto em comemorações especiais. Além do mais, oferece móveis ergonomicamente planejados, vale alimentação acima da média de preços praticados pelo mercado, espaço para relaxamento e confraternizações, auxílio no pagamento de plano de saúde, plano odontológico, ambiente de trabalho amplo, iluminado e bem arejado, assim como horário flexível para os cargos de gerência e, por fim,

participação nos resultados oriundos da eficiência administrativa, quando a mesma resulta no alcance dos 100% estimados.

Mesmo diante dessas condições, para surpresa dele (o dono), não se verificou o esperado aumento de desempenho. Na verdade, **a produção caiu, a qualidade baixou e a desmotivação dos funcionários aumentou**, o que se tornou algo muito preocupante.

O acontecido não gerou surpresa para você, pois conforme informações obtidas na primeira reunião de alinhamento com o proprietário, este confessou que sempre tomou decisões sem planejamento, baseado no que os concorrentes da sua região e de outras cidades fazem. Mesmo não tendo consultado ninguém de sua confiança antes de decidir o que fazer, resolveu adotar tais medidas e agora quer auxílio para sanar os problemas gerados.

De acordo com a informação obtida na mesma entrevista, segundo o dono, não há nada de errado com as máquinas, até porque ele conhece outras empresas que as usam sem nenhum problema. Além disso, o próprio dono solicitou ao fabricante das máquinas uma rigorosa vistoria técnica e recebeu como resposta a garantia que as mesmas estão funcionando com o máximo de eficiência.

Além do mais, o dono da empresa tem a impressão de que o pacote de benefícios é interessante, uma vez que não são todas as concorrentes que propiciam o que foi ofertado. Na visão dele, dentre os benefícios existentes os mais comentados pelos funcionários são aqueles que estão diretamente ligados ao salário. Entretanto, existem outros que pontos que o dono acredita que agregam valor aos profissionais de maneira indireta, que no caso são a participação nos resultados oriundos da eficiência administrativa quando a mesma resulta no alcance, apenas, de 100% das metas estimadas e os treinamentos. Todavia, isso não foi confirmado por eles...

Após fechamento da proposta de consultoria, você percebeu em um primeiro momento que a empresa não vem destinando recursos continuamente para a oferta de treinamentos técnicos para seus profissionais. É fato que existe a intenção e que quando alguém quer fazer algum tipo de capacitação, basta pedir. Mas, na prática os últimos pedidos não têm sido aprovados. Além disso, ainda que a empresa possua uma estrutura montada para treinamentos (na matriz) com cadeiras, quadro branco, retroprojetores e ar-condicionado, são esporádicos os treinamentos realizados internamente. Quando realizados não são estruturados e ministrados pelo próprio dono neste local construído especificamente para isso.

A rigor, sabe-se que o dono não possui traquejo suficiente para ministrar os cursos, mas, como falar isso para ele?! Poucas são as vezes em que ocorrem treinamentos externos e quando ocorrem são por meio de palestras gratuitas ofertadas pelas Associações Comerciais. Com isso, existe um sentimento de que tais ações não estão gerando resultados positivos, pois você, agora como consultor contratado, escuta algumas pessoas reclamarem de que os cursos são genéricos, superficiais e não delineados para necessidades específicas. Ainda assim, você verificou, também, que elas não têm oportunidade para salientar isso formalmente, pois nos cursos não ocorrem avaliações. Outras pessoas, por sua vez, preferem ficar caladas ou então dizer que está tudo bem.

Partindo da premissa que a empresa ainda pratica uma política de remuneração com valores na média do mercado e que é importante entender o que está acontecendo, você resolveu aproveitar a oportunidade e perguntar para algumas pessoas quais seriam as reais causas de tais problemas. As respostas foram as seguintes:

Pessoa 1: *atribui a queda de produção à falta de treinamento técnico para os atendentes e farmacêuticos. Além disso, entende que as pessoas não têm parâmetros relacionados aos seus desempenhos de trabalho.*

Pessoa 2: *sugere que o problema pode ter sido causado pelo baixo valor dos salários e por causa dos processos de avaliação de desempenho serem informais.*

Pessoa 3: *afirma que tudo é causado pelo baixo moral dos empregados, pois eles se sentem frustrados em função da quantidade de trabalho que possuem e por terem que realizar atividades nas quais não foram contratados para fazer. Para eles, tudo fica ainda mais complicado, pois não sabem ao certo qual é o padrão correto, pois não existe a descrição formal de cargo, não se sabe ao certo a quem se reportar em momentos de problemas ou dúvidas, bem como as relações com os demais cargos.*

Pessoa 4: *ratifica o que a terceira pessoa afirmou, complementando, inclusive, que muitos novatos se sentem perdidos com o que fazer, pois os funcionários mais velhos se recusam a transmitir informações ou a dividir seus conhecimentos com eles, muito menos encontram informações referentes aos seus processos de trabalho tanto na intranet quanto em documentos físicos.*

Pessoa 5: *afirma que para ela o problema existe porque a empresa tem objetivos claros, mas estes não são comunicados pelo dono, tornando difícil o processo de elaboração de estratégias de RH e*

trabalho para o alcance das mesmas, pois não se sabe ao certo o que fazer primeiro.

Pessoa 6: *afirma que o problema é falta de pessoal, uma vez que os colaboradores da empresa estão sobrecarregados. Porém, ao se pensar em novas contratações, não sabem o que fazer, pois além de não terem um processo de seleção formalmente delineado, os últimos contratados não ficaram muito tempo na empresa por não apresentarem um perfil compatível com o esperado.*

Em suma, o que é facilmente perceptível é que os funcionários não apresentam um padrão de trabalho e, principalmente, não vem apresentando a eficiência necessária para a realização das tarefas, cometendo, assim, erros considerados imperdoáveis pelos supervisores, que reclamaram diretamente para você, consultor. Por causa de tais erros, percebe-se que conflitos têm sido gerados, prejudicando as relações humanas harmoniosas que existiam antigamente. O mais curioso é que tal situação não deveria acontecer, pois todos os supervisores eram excelentes funcionários operacionais, com muito conhecimento das rotinas de trabalho e foram promovidos justamente por isso a pedido do dono da empresa.

Hoje você recebeu um telefonema do proprietário. Ele tinha recebido os relatórios gerenciais do último mês e estava bastante preocupado, pois não sabe o que fazer para solucionar os problemas. Ele comunicou que gostaria que você propusesse um conjunto de soluções para o problema.

Todos os funcionários da panificadora trabalham em turnos de 8 horas diárias e geram um custo mensal de salários. Para conhecimento, o gerente ganha R\$ 2500,00 bruto por mês; os supervisores ganham R\$ 1.200,00 bruto por mês/cada; os caixas R\$ 990,00 bruto por mês/cada, com quebra de caixa inclusive; os atendentes, R\$ 900,00 bruto por mês/cada, sem comissões; os farmacêuticos, R\$ 800,00 bruto por mês/cada e os faxineiros, R\$ 640,00 bruto por mês/cada. O salário dos demais é dividido igualmente entre as lojas.

O faturamento médio de cada unidade da empresa é de R\$ 35.000,00 por mês e tal receita costuma ser suficiente para cobrir os outros custos fixos, que beiram na casa dos 25% por mês, além dos investimentos em matéria prima, que é de 10%. A sobra costuma ser dividida em 70% para reservas e novos investimentos e 30% para uso do dono.

No seu entendimento, algumas mudanças poderiam ser feitas para que a empresa voltasse a gerar resultados mais positivos. Todavia, para que suas sugestões sejam acatadas, você terá que convencer o dono da viabilidade das mesmas.

Logo, solicita-se que você:

- 1) Liste o conjunto de soluções mais adequadas para a empresa, mas que proponha as DUAS PRIMEIRAS e PRINCIPAIS soluções. Para tanto, elas deverão ser apresentadas de forma estruturada, além de detalhadas e completas.
- 2) Importante: somente uma das soluções propostas pode coincidir com a solução proposta por outra equipe.
- 3) Para cada processo que for desenvolvido, usar como piloto o cargo de CAIXA!!!!
- 4) Cada grupo deve escolher um líder e um relator. O líder pode pedir auxílio para outras equipes.
- 5) No caso de dúvidas, pergunte ao dono!!

APÊNDICE P – Imprevistos do “Jogo”

SEÇÃO 1



Diário Oficial

REPÚBLICA
FEDERATIVA
DO BRASIL

IMPrensa Nacional
BRASÍLIA — DF

ANO CXXXVI - Nº 168
Quarta-feira, 04 de dezembro de 2013
NÃO PODE SER VENDIDO SEPARADAMENTE

Mudança na Lei 9.524 de 14 de outubro de 1998

Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Caixa

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA:
Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica agora revogada a necessidade da função de caixa.

Art. 2º Os cargos similares podem incorporar as funções do cargo extinto.

Art. 3º A empresa deverá alocar a quebra de caixa ao cargo que incorporou as funções do cargo.

Art. 4º Fica valendo a carga horária do cargo em específico.

Art. 5º Esta lei entra em vigor na sua data de publicação.

Brasília, 04 de novembro de 2013.

Presidente Dilma Rousseff

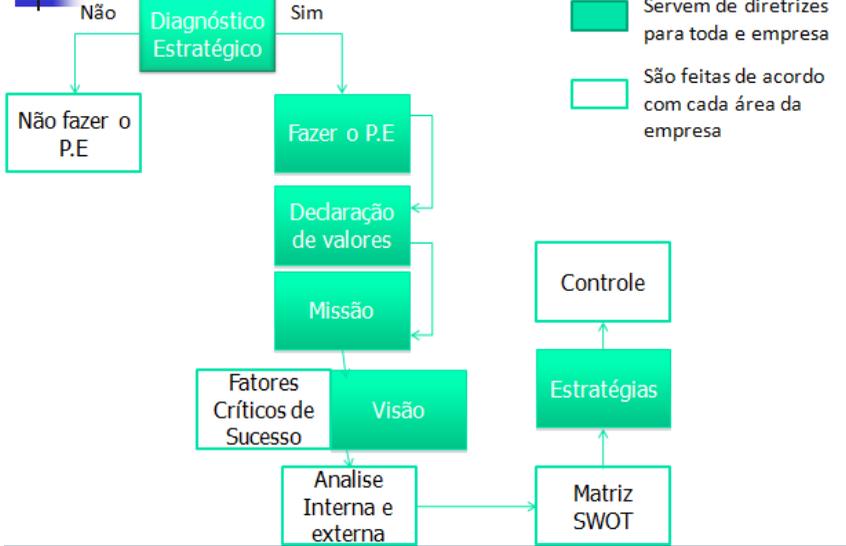
APÊNDICE Q – Critérios de avaliação do “Jogo”

Critérios de avaliação	5	4	3	2	1	OBS
Grau de conhecimento do tema						
Gestão do Conhecimento						
Planejamento Estratégico de RH						
Recrutamento e Seleção						
Treinamento e Desenvolvimento						
Avaliação de Desempenho						
Trabalho em equipe – considera-se a capacidade de se dividir o trabalho; atender ao que foi proposto considerando a possibilidade de se fazer com mais de uma pessoa; liderança e controle da situação.						
Pró-atividade/Iniciativa para buscar soluções – considera-se como a atitude de buscar/obter informações a respeito de acontecimentos que influenciam a tomada de decisão na empresa.						
Organização do tempo – atendimento das solicitações do case até o prazo final da avaliação.						
Qualidade do produto/solução do problema – contempla-se aqui a criatividade das soluções, bem como o pensamento crítico para a resolução das mesmas.						
Solução 1 -						
Solução 2 -						
Viabilidade da implantação – considera-se a pertinência e possibilidade de se realizar o que foi proposto sem qualquer tipo de entrave.						
Solução 1 -						
Solução 2 -						

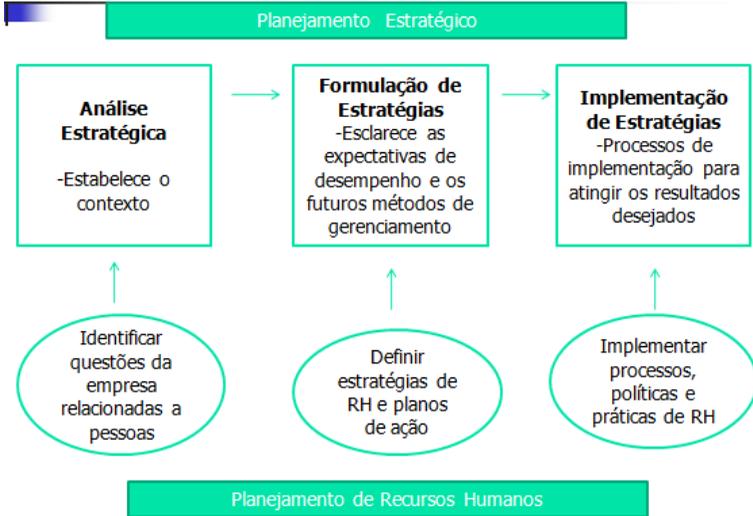
Grau de detalhamento e profundidade – considera-se a quantidade de informações apresentadas, bem como seus detalhes e pertinência ao conteúdo específico do assunto.						
Solução 1 -						
Solução 2 -						
Outros fatores						
Trabalhar sob pressão						
Grau de interação com outras equipes						

APÊNDICE R – Resposta esperada para PERH como solução

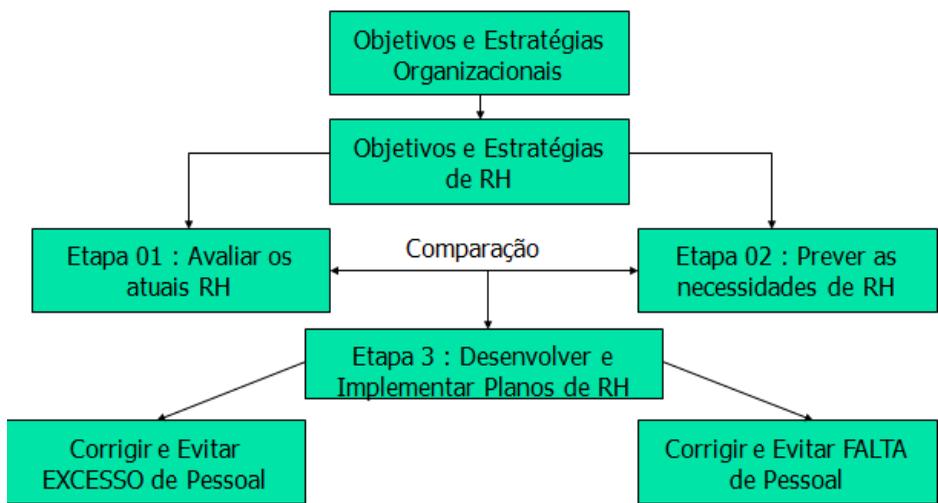
Processo de Planejamento Estratégico:



Processo de PERH:



Planejamento Estratégico de RH (Passos):



Análise Externa:

Empresa: Tecnologia; Consumidores/clientes; Fornecedores; Concorrência; Comunidade; Sindicatos; Governo; Ambiente Econômico; Ambiente Cultural; Ambiente Social; Ambiente Político etc.

Análise Interna:

Empresa: RH , Produção, Financeiro, Materiais, Marketing.

A ênfase encontra-se no conhecimento dos processos.

Visíveis: A organização formal (objetivos, tecnologia, estrutura, políticas e procedimentos, recursos financeiros) e os componentes formais (definição e descrição de tarefas, critérios de departamentalização, nível hierárquico, missão/objetivos/metasp, medidas de eficiência e produção).

Ocultos: A organização informal (percepções, atitudes, sentimentos, valores, interações informais, normas de grupo) e componentes informais (poder, visão pessoal da organização, competências individuais, necessidades e desejos emocionais, relacionamento afetivo entre as pessoas, medidas de nível de satisfação e desenvolvimento).

Avaliação do estágio atual

Mapeamento do conhecimento existente:

APÊNDICE S – Resposta esperada para Gestão do Conhecimento como solução

Etapas:

- 1) Definição dos objetivos de conhecimentos estratégicos, táticos e operacionais;
- 2) Ajuste das estruturas de conhecimento organizacional;
- 3) Definição dos objetivos de conhecimento dos gerentes;
- 4) Definição dos objetivos de conhecimento dos empregados;
- 5) Objetivos de conhecimento acordados de maneira conjunta;
- 6) Retro alimentação mediante mensuração das habilidades e conhecimentos existentes, sendo que pode haver um descarte dos objetivos considerados inadequados;
- 7) Comparação periódica dos resultados com os objetivos de conhecimento;
- 8) Ajustes dos processos de conhecimento.
- 9) Novos objetivos.

Identificação e Mapeamento do conhecimento:

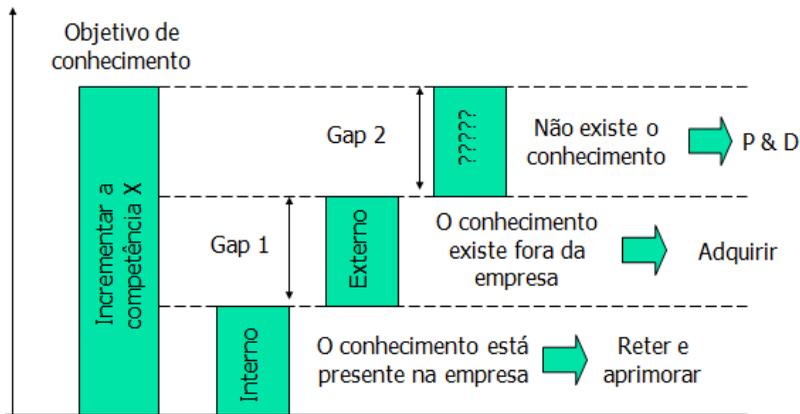
Toda e qualquer informação sobre o mesmo é importante

Alunos precisam ter perguntado sobre ou desenvolvido, por exemplo:

- Missão, visão e valores da área requisitante;
- Descrição do cargo;
- Requisitos técnicos e culturais para o cargo;
- Erros cometidos no cargo.

Aquisição/Desenvolvimento do Conhecimento:

Nível de Sucesso
dos objetivos



Principais fontes de conhecimento para as organizações:

- a própria empresa, clientes, agências de notícias e publicações de negócios, fornecedores, internet, consultorias, resultados financeiros de concorrentes, universidades, outros agentes de relacionamento.

Distribuição / Compartilhamento do Conhecimento

De forma indireta: palestras, apresentações audiovisuais, manuais, livros.

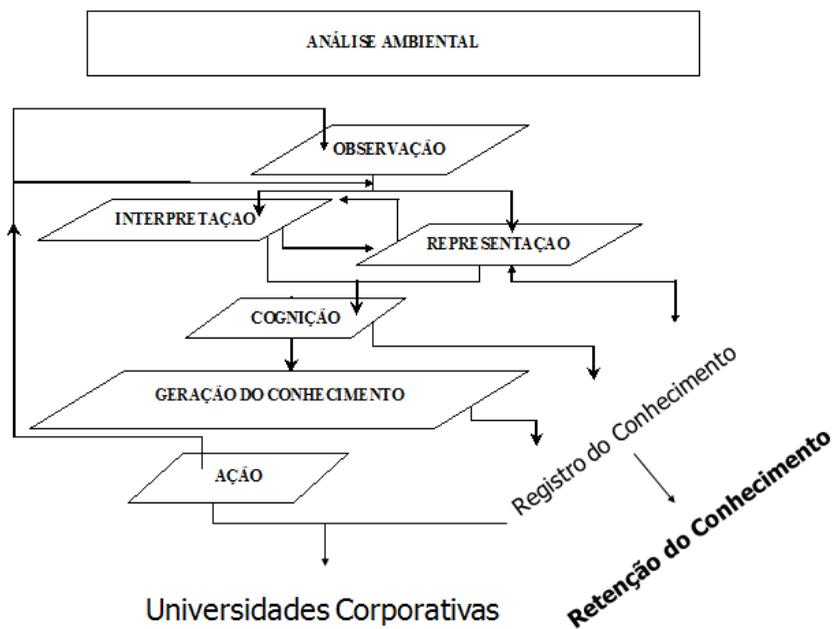
De forma direta: o receptor participa da transferência, que acontece de indivíduo para indivíduo, por meio do aprendizado prático.

Deve responder às seguintes perguntas:

- Quem deve saber? O que deve saber? O que pode ser feito com que o que se sabe? Em que nível de excelência?
- Como podemos facilitar a distribuição e compartilhamento do conhecimento?

Ferramentas utilizadas na distribuição do conhecimento:

- E-mail, internet, fóruns, listas de discussão, *chat*, mensagens instantâneas, multiplicadores de conhecimento etc.



APÊNDICE T – Resposta esperada para Recrutamento e Seleção como solução

Desenho do Cargo:

- Título
- Principais atividades
- Características: Conhecimentos, Habilidades e Atitudes
- Supervisão dada e recebida; Relação com outros cargos; Máquinas e ferramentas; Condições do ambiente do trabalho e outras informações são opcionais.

Tipo de recrutamento:

- Qual o tipo de recrutamento e porquê
- Estruturação do anúncio

Processo de Seleção:

- Meios de seleção
- Pontuações
- Classificação/Critérios

APÊNDICE U – Resposta esperada para T&D como solução

1º Levantamento das necessidades de Treinamento (LNT)

2º Planejamento

Orçamento:

Instrutor	Valor/hora	
Infra-estrutura	Tecnológica Estrutural	Compra Aluguel
Logística	Aluno Coordenador Professor	
Pessoal Administrativo	Secretária Técnico de informática Profissionais – Horas extras	
Custos	Luz, água material	



3º Implementação:

- Check list / realização do curso

CATEGORIAS:

Perguntas/Lembretes

Aluno: matriculado / com material necessário / ciente do início do curso

Instrutor: preparou material / contrato assinado

Infra-estrutura: sala / material

4º Avaliação**1) Reação:** nível de satisfação após o treinamento

Fatores: alunos (participação, presença, atividades extra) / professor (conhecimento do tema, didática, metodologia, exemplos) / curso (carga horária, metodologia, ementa, material, avaliações) / infra-estrutura (sala, *datashow*, iluminação)

- Criar escala para avaliar.

Reação é aplicada depois do treinamento.

2) Aprendizado: para conhecimentos e habilidades**3) Comportamento:** mudança de comportamento no trabalho (aplicabilidade)**4) Resultados**

**Avaliação de
Reação**

Avalia a reação dos treinandos, com relação ao conteúdo, métodos de ensino, atuação do instrutor, ambiente, carga horária, etc.

**Avaliação do
Aprendizado**

Realização de testes (mensuração dos conhecimentos), Testes de desempenho (mensuração de habilidades).

**Avaliação de
Comportamento**

Avaliação do desempenho individual.
Avaliação 360 graus.

**Avaliação de
Efeito na
Organização**

Indicadores: aumento da qualidade, redução da rotatividade, aumento das vendas, redução de acidentes de trabalho, etc.

APÊNDICE V – Resposta esperada para Avaliação de Desempenho como solução

Desenho do Cargo:

- Título
- Principais atividades
- Conhecimentos, Habilidades e Atitudes

Manual da Avaliação de Desempenho:

- Apresentação
- O que é avaliação de desempenho?
- Objetivos da Avaliação de Desempenho
- Quando Avaliar?
- Quem será avaliado?
- Quem será responsável pela Avaliação de Desempenho?
- Como funcionará o Programa?

Ex.: O programa será realizado por meio de fichas (questionários) com as seguintes etapas:

- a) **Plano de Trabalho:** Os formulários de avaliação podem passar por revisões periódicas de acordo com o julgamento de tal necessidade.
- b) **Divulgação:** Os funcionários receberão informações referentes às políticas e procedimentos do plano de avaliação, bem como o calendário trimestral de avaliação e a divulgação dos resultados de forma individual através de *feedback*. Explanar as razões da aplicação, realizando a sensibilização primeiramente com uma apresentação do programa abordando os principais pontos críticos e os ganhos que o departamento poderá ter. Em seguida será realizada uma entrevista individual.
- c) **Avaliação:** Ocorrerá trimestralmente, enfatizando que, para fins de progressão será calculada a média referente ao resultado das avaliações que o funcionário tiver realizado.
- d) **Avaliação pelo diretor:** Será avaliado pelo diretor do Departamento, com que possui ligação direta em todos os projetos.
- e) **Avaliação pelos coordenadores:** Será avaliado pelo colega coordenador o qual é seu subordinado no projeto, e possui relação direta de trabalho.

- f) **Análise:** Será realizada de forma qualitativa e quantitativa, serão confrontados os resultados obtidos através do preenchimento dos formulários com a descrição dos cargos de cada avaliado.
- g) **Acompanhamento:** Ocorrerá em caráter permanente pelo diretor, através da análise e da observação contínua.

Como será calculada a Pontuação:

Ex.: A escala gráfica de 1 – 5.

1 (Ruim); 2 (Frac); 3 (Regular); 4 (Bom); 5 (Excepcional).

Feedback:

- Entrevista de esclarecimento;
- Determinação de planos corretivos;
- Avaliação do processo como um todo.

ANEXO A – Resolução nº 4, de 13 de julho de 2005**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR****RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2005. (*)**

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CNE/CES nos 776/97 e 583/2001, bem como considerando o que consta dos Pareceres CNE/CES nos 67/2003; 134/2003, 210/2004 e 23/2005, homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente, em 2/6/2003, 9/9/2003, 24/9/2004 e 3/6/2005, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Ensino Superior em sua organização curricular.

Art. 2º A organização do curso de que trata esta Resolução se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o projeto de iniciação científica ou o projeto de atividade, como Trabalho de Curso, componente opcional da instituição, além do regime acadêmico de oferta e de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de graduação em Administração, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

I - objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;

- II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- IV - formas de realização da interdisciplinaridade;
- V - modos de integração entre teoria e prática;
- VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- VII - modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- VIII - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
- IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;
- X - concepção e composição das atividades complementares; e,
- XI - inclusão opcional de trabalho de curso sob as modalidades monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades, centrados em área teórico-prática ou de formação profissional, na forma como estabelecer o regulamento próprio.

(*) Resolução CNE/CES 4/2005. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de julho de 2005, Seção 1, p. 26

§ 2º Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no Projeto Pedagógico do curso, o oferecimento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.

§ 3º As Linhas de Formação Específicas nas diversas áreas da Administração não constituem uma extensão ao nome do curso, como também não se caracterizam como uma habilitação, devendo as mesmas constar apenas no Projeto Pedagógico.

Art. 3º O Curso de Graduação em Administração deve ensinar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador.

Art. 4º O Curso de Graduação em Administração deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;

II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;

III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;

IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;

V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;

VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;

VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e

VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais.

Art. 5º Os cursos de graduação em Administração deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem inter-relações com a realidade nacional e internacional, segundo uma perspectiva histórica e contextualizada de sua aplicabilidade no âmbito das organizações e do meio através da utilização de tecnologias inovadoras e que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

I - Conteúdos de Formação Básica: relacionados com estudos antropológicos, sociológicos, filosóficos, psicológicos, ético-profissionais, políticos, comportamentais, econômicos e contábeis, bem como os relacionados com as tecnologias da comunicação e da informação e das ciências jurídicas;

II - Conteúdos de Formação Profissional: relacionados com as áreas específicas, envolvendo teorias da administração e das organizações e a administração de recursos humanos, mercado e marketing, materiais, produção e logística, financeira e orçamentária, sistemas de informações, planejamento estratégico e serviços;

III - Conteúdos de Estudos Quantitativos e suas Tecnologias: abrangendo pesquisa operacional, teoria dos jogos, modelos matemáticos e estatísticos e aplicação de tecnologias que contribuam para a definição e utilização de estratégias e procedimentos inerentes à administração; e

IV - Conteúdos de Formação Complementar: estudos opcionais de caráter transversal e interdisciplinar para o enriquecimento do perfil do formando.

Art. 6º A organização curricular do curso de graduação em Administração estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular, de acordo com os seguintes regimes acadêmicos que as Instituições de Ensino Superior adotarem: regime seriado anual, regime seriado semestral, sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.

Art. 7º O Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular direcionado à consolidação dos desempenhos profissionais desejados inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus Colegiados Superiores Acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O estágio de que trata este artigo poderá ser realizado na própria instituição de ensino, mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens práticas correspondentes aos diferentes pensamentos das Ciências da Administração.

§ 2º As atividades de estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos, gradualmente reveladas pelo aluno, até que os responsáveis pelo acompanhamento, supervisão e avaliação do estágio curricular possam considerá-lo

concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão.

§ 3º Optando a instituição por incluir no currículo do Curso de Graduação em Administração o Estágio Supervisionado de que trata este artigo deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, observado o disposto no parágrafo precedente.

Art. 8º As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. As Atividades Complementares se constituem componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado.

Art. 9º O Trabalho de Curso é um componente curricular opcional da Instituição que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso, na forma disposta em regulamento próprio.

Parágrafo único. Optando a Instituição por incluir no currículo do curso de graduação em Administração o Trabalho de Curso, nas modalidades referidas no *caput* deste artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu conselho superior acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Art. 10. A carga horária mínima dos cursos de graduação será estabelecida em Resolução da Câmara de Educação Superior.

Art. 11. As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas Instituições de Educação Superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta.

Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das DCN aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta.

Art. 12. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Resolução CFE nº 2, de 4 de outubro de 1993, e a Resolução CNE/CES nº 1, de 2 de fevereiro de 2004.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES
Presidente da Câmara de Educação Superior

ANEXO B – Plano de ensino da disciplina de Administração de Recursos Humanos II – UFSC Semestre 2013/1

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina

Curso: Ciências da Administração

Disciplina: Administração de Recursos Humanos II

Professor(es): Marcos Dalmau, Dr. **e-mail:**
dalmau@cse.ufsc.br

Código: CAD7139 **Carga Horária:** 72hs **Créditos:** 04

Pré-requisito(s): CAD-07138

Período/Fase: 7^a **Ano:** Disciplina Semestral

2. EMENTA:

Planejamento; Recrutamento; Seleção; Integração de Recursos Humanos; Rotatividade de Pessoal; Mercado de Trabalho; Relacionamento Humano; Treinamento e Desenvolvimento de Recursos Humanos; Avaliação de Desempenho; Gestão do Conhecimento e Tópicos Avançados em Recursos Humanos.

3. OBJETIVO GERAL DA DISCIPLINA:

Capacitar o aluno de uma visão global da área de Recursos Humanos, bem como discutir questões fundamentais e abalzar as principais técnicas utilizadas em Recursos Humanos nas Organizações.

4. OBJETIVO(S) ESPECÍFICOS(S) DA DISCIPLINA:

- a) Apresentar os fundamentos conceituais relacionados à área de recursos humanos;
- b) Relacionar os fundamentos teóricos com a prática;
- c) Demonstrar e aplicar técnicas de recursos humanos;
- d) Sensibilizar o acadêmico para a necessidade do auto-desenvolvimento;
- e) Preparar o acadêmico para execução de suas atividades profissionais na área de recursos humanos;
- f) Desenvolver o pensamento crítico na perspectiva do desempenho de suas atividades na área de Recursos humanos.

5. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

1. Colocação de Recursos Humanos:

Planejamento de Recursos Humanos;
Recrutamento de Recursos Humanos;
Seleção de Recursos Humanos;
Integração de Recursos Humanos;
Rotatividade de Pessoal (turnover);
Mercado de Trabalho;
Relacionamento Humano;
2. Treinamento e Desenvolvimento.

Conceituação

Sistema de treinamento

Programa de treinamento

Educação continuada

3. Avaliação de Desempenho.

Metodologias

Modelos de avaliação de desempenho

Tendência de avaliação de desempenho

Tópicos Avançados em Recursos Humanos.

6. METODOLOGIA DO TRABALHO:

A disciplina buscará respostas aos interesses dos alunos pela área de Recursos Humanos.

Para isso os procedimentos a serem adotados serão os seguintes:

- a) aulas expositivas dialogadas;
- b) leituras dirigidas;
- c) debates em grupos;
- d) exercícios;
- e) trabalho final – estudo de caso e estudo teórico

7. SISTEMA DE AVALIAÇÃO:

a) 2 Provas Escritas – Peso 2,0 (dois) cada;

b) 1 Trabalho – Estudo de Caso – Peso 4,0 (quatro) (referente aos assuntos apresentados em sala de aula).

Observação 1: O trabalho deverá ser realizado em empresas sobre um dos assuntos apresentados abaixo:

- c1) Avaliação de desempenho;
- C2) Treinamento e Desenvolvimento de Pessoas;
- C3) Educação Corporativa / Educação a Distância;

- C4) Recrutamento e Seleção;
- C5) Planejamento Estratégico de RH;
- C6) Gestão do Conhecimento;
- C7) outros assuntos, desde que aceitos pelo professor.

Observação 2: O trabalho deverá ser redigido em forma de Relatório, contendo os itens necessários e pertinentes à elaboração do mesmo. Salienta-se que serão exigidos principalmente os seguintes pontos: Introdução, Objetivos, Justificativa da escolha do tema, Desenvolvimento Teórico, Estudo de caso (histórico da empresa, a pesquisa propriamente dita), Considerações finais e Referências Bibliográficas;

Observação 2.1: Quanto às Conclusões, os alunos deverão apontar quais teorias foram utilizadas/identificadas na empresa, apresentando um comparativo final;

Observação 2.2: Em relação às Referências Bibliográficas, os alunos deverão consultar **pelo menos SEIS livros** sobre o assunto;

Observação 2.2.1: Se, por ventura, o grupo utilizar referências sem a devida citação, o mesmo perderá 1,0 (um ponto) por cada citação encontrada. Se o trabalho for um plágio, o grupo receberá automaticamente nota zero.

Observação 3: Antes de começar a elaborar o trabalho, os alunos deverão apresentar o tipo de empresa para o professor.

Observação 4: Para a avaliação do trabalho, considerar-se-á a nota para o trabalho escrito (60%) e para a apresentação e defesa do mesmo em sala de aula (40%);

Observação 5: O trabalho deverá ser feito em grupo de até **6 (seis) pessoas**. Recomenda-se que o grupo contenha 5 (cinco) integrantes.

Observação 6: O trabalho será defendido por um dos membros do grupo sorteado no momento da apresentação. O restante do grupo será questionado durante o decorrer da apresentação. Caso não saibam responder as perguntas, o professor irá tirar 1,0 ponto por questão.

Observação 7: Não serão aceitas trocas de membros entre os grupos, assim como se houver desistência de algum membro, o grupo assumirá a responsabilidade por finalizar o trabalho.

Observação 8: o grupo que não entregar o trabalho na devida data, perderá, automaticamente, 1,0 ponto por dia (INCLUSIVE SÁBADO E DOMINGO).

Observação 9: Não serão aceitas trocas de temas do trabalho.

Observação 10: Somente será considerado entregue o trabalho na versão papel. O encaminhamento do trabalho via digital, mesmo que dentro do prazo, não será considerado.

c) Etapas das orientações – Peso 1 (Hum) – A cada orientação prevista, o **grupo deverá trazer o trabalho escrito em desenvolvimento para ser avaliado, conforme modelo pré-estabelecido.** Cada avaliação contemplará uma nota de 0 (zero) a 10 (dez). Ao final das 4 (quatro) orientações, o grupo deverá somar as notas recebidas e dividi-la por 4 (quatro). Daí, tem-se a nota desta etapa avaliativa.

Observação 1: o não comparecimento à orientação e a **não entrega do trabalho em sala de aula** implicará em nota 0 (zero) para a referida etapa.

Observação 2: A entrega do trabalho, mesmo que posterior à data pré-estabelecida não possibilitará o recebimento de nota para o mesmo.

Observação 3: A avaliação do trabalho obedecerá os parâmetros qualitativos de análise, ou seja: lógica, desenvolvimento e profundidade do tema, clareza, redação, normas técnicas e coerência.

d) 1 artigo científico – Mesmo grupo do trabalho Estudo de Caso – Peso 1 (HUM).

Observação 1: Formatação: papel A4; margens superior e esquerda = 3 cm; inferior e direita = 2 cm; fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento entre linhas – simples.

Observação 2: número mínimo de páginas: 15 incluindo texto, ilustrações e referências.

Número máximo de páginas: 21.

Observação 3: Elementos obrigatórios:

- Título do artigo;
- Autores;
- Resumo: deve ressaltar uma breve introdução, o objetivo, a metodologia, os resultados e conclusões em 150 palavras.
- Introdução;
- Desenvolvimento Teórico – apresentar uma contextualização teórica compatível que permita compreender o estudo de caso desenvolvido. O aluno deve fazer citações, tendo como base as normas da ABNT.
- Metodologia;
- Descrição e estudo de caso;
- Considerações finais;
- Referências: apenas as citadas no trabalho, de acordo com a ABNT.

O Não cumprimento dos elementos obrigatórios implicará na perda de 1,0 pto por item.

A entrega do trabalho deverá ser obedecida rigorosamente. Para tanto, o grupo que não entregar na data pré-estabelecida terá descontado 1 pto por dia de atraso (INCLUSIVE SÁBADO E DOMINGO).

Somente será considerado entregue o trabalho na versão papel. O encaminhamento do trabalho via digital, mesmo que dentro do prazo, não será considerado.

8. ATENDIMENTO EXTRA-CLASSE:

Em qualquer horário, desde que marcado antecipadamente com o professor pelo e-mail:

dalmau@cse.ufsc.br ou com as estagiárias docentes Rafaela Carvalho de Oliveira – rafaelacarv@hotmail.com; Anneliese Migosky Maia - anneliesem@gmail.com

9. BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO. Manual de desenvolvimento e treinamento.

ABTD, Coordenador Boog, Gustavo G. (Coord.) São Paulo: McGraw-Hill, 1996.

BERGAMINI, Cecília W. Avaliação de desempenho humano na empresa. São Paulo: Atlas 1988.

CARVALHO, Antonio Vieira de. Treinamento de recursos humanos. São Paulo: Pioneira,.

CHIAVENATO, Idalberto. Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

GIL, Antônio Carlos. Administração de recursos humanos: um enfoque profissional. São Paulo: Atlas, 1994.

LUCENA, Maria Diva da Salete. Avaliação de desempenho. São Paulo: Atlas, 1992.

LUCENA, Maria Diva da Salete. Planejamento de recursos humanos. São Paulo: Atlas, 1990.

LUCENA, Maria Diva da Salete. Avaliação de Desempenho. São Paulo: McGraw-Hill, 1977.

MACIAN, Leda Massari. Treinamento e desenvolvimento de recursos humanos. São Paulo: EPU, 1987.

MILKOVICH, Geogr T. e BONDREAU, John W. Administração de Recursos Humanos. São Paulo: Atlas, 2000.

PONTES, B. R. Planejamento, recrutamento, e seleção de pessoal. São Paulo: LTC, 1988.

VIANNA, Marco Aurélio Ferreira. Recursos humanos: excelência de idéias, prática e ação. São Paulo: Quarter, 1994. DESSLER, G. Administração de Recursos Humanos. São Paulo: Prentice Hall, 2003.

RIBEIRO, A. L. Gestão de Pessoas. São Paulo: Saraiva, 2006