

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS ADMINISTRATIVAS

Flávia Barcelos Mendes

**PROPOSTA DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO PARA OS
FUNCIONÁRIOS DE UMA EMPRESA VAREJISTA**

PORTO ALEGRE

2015

Flávia Barcelos Mendes

PROPOSTA DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO PARA OS
FUNCIONÁRIOS DE UMA EMPRESA VAREJISTA

Projeto do Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Administração apresentado ao Departamento de Ciências Administrativas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Administração.

Orientadora: Claudia Simone Antonello

Porto Alegre

2015

Flávia Barcelos Mendes

PROPOSTA DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO PARA OS
FUNCIONÁRIOS DE UMA EMPRESA VAREJISTA

Projeto do Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Administração apresentado ao Departamento de Ciências Administrativas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Administração.

Orientadora: Claudia Simone Antonello

Conceito Final:

Aprovado em.....de.....de.....

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTOS

Primeiro, quero agradecer a Deus pela vida e por ter me sustentado até aqui. Agradeço a meus pais, Lídia e Flávio, por todo amor e suporte que me deram para que eu pudesse realizar este sonho.

Agradeço também a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização do trabalho, que me acompanharam e fizeram parte da minha jornada acadêmica.

Agradeço, de todo o coração, a professora Claudia Antonello que sempre me incentivou durante a faculdade e também na conclusão deste trabalho. Claudia sempre esteve disposta a me auxiliar no que fosse necessário, me orientando tanto pessoalmente como profissionalmente.

Agradeço a Tatiana Formiga e a Paulo Kruse proprietários da empresa Atmosfera, objeto de estudo deste trabalho.

Por fim, quero deixar registradas minha alegria e satisfação em concluir esta etapa da minha vida. A jornada até aqui não foi fácil, mas, graças a Deus e às pessoas que Ele colocou em meu caminho, este sonho tornou-se realidade.

RESUMO

O principal objetivo deste trabalho foi identificar as competências individuais e organizacionais de uma pequena empresa varejista do ramo de vestuário a fim de propor ações de Treinamento e Desenvolvimento para os seus profissionais. Os métodos utilizados para o mapeamento das competências foram a análise documental e a entrevista em profundidade. Foram entrevistados 12 sujeitos, sendo 04 vendedores, 04 gerentes de loja, 02 supervisores e 02 proprietários. A partir da pesquisa foi possível identificar as principais atividades desenvolvidas por estes funcionários e as competências individuais e organizacionais. Após a análise das competências, foi apresentada uma proposta de Treinamento e de ações de Desenvolvimento para a equipe de vendas tendo por base conceitos da área de Marketing. A proposta de treinamento sugerida poderá auxiliar no aumento do desempenho dos funcionários da organização objeto deste estudo. Por fim, este trabalho poderá contribuir para estudos na área de Marketing e Recursos Humanos com foco em pequenas empresas.

Palavras Chaves: Competências; Mapeamento de Competências; Treinamento e Desenvolvimento; Vendas; Vestuário; Varejo; Desempenho; Pequenas Empresas; Marketing; Recursos Humanos.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Abrangência dos conceitos de informação, instrução, treinamento, desenvolvimento e educação.....	32
Figura 2 - Avaliação de necessidades de TD&E no nível do individuo.....	37
Figura 3 - Avaliação de necessidades de TD&E no nível de grupos, equipes, redes.....	37
Figura 4 - Exemplo de Trilha de Aprendizagem Vendedoras.....	73
Figura 5 - Exemplo de Trilha de Aprendizagem Gerente de Loja.....	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Definição de competências na revisão de Dias (2011)	14
Quadro 2 - Tratamento quantitativo da análise documental.....	23
Quadro 3 - Tratamento qualitativo da análise documental.....	24
Quadro 4 - Formulário para análise de demandas educacionais	33
Quadro 5 - Modelo Básico de Planejamento da Instrução	38
Quadro 6 - Exemplo de estratégias instrucionais	42
Quadro 7 - Objetivos das perguntas da pesquisa.....	50
Quadro 8 - Perfil dos entrevistados	52
Quadro 9 - Análise e definição dos dados coletados.....	54
Quadro 10 - Competência equipe de vendas	64
Quadro 11 - Etapas do Processo de Vendas Pessoas.....	66
Quadro 12 - Os três tipos de opções de aprendizagem.....	73

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 OBJETIVO GERAL	12
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	12
2 REVISÃO TEÓRICA	13
2.1 COMPETÊNCIAS	13
2.1.1 A Competência Organizacional.....	15
2.1.2 A Competência do Profissional: Saber Administrar a Complexidade	15
2.2 MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS.....	20
2.2.1 Análise Documental	20
2.2.2 Entrevista.....	25
2.2.3 Grupo Focal.....	27
2.2.4 Questionário	29
2.2.5 Observação.....	30
2.3 TREINAMENTO, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO (TD&E)	31
2.3.1 Levantamento de Necessidades de TD&E	32
2.3.2 Planejamento de TD&E	38
2.3.3 Avaliação de TD&E	48
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA EMPRESA	53
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	54
4.1 AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS PROFISSIONAIS DA ORGANIZAÇÃO ESTUDADA	54
4.2 COMPETÊNCIA IDENTIFICADAS	56
4.2.1 Organizacionais.....	56
4.2.2 Individuais.....	58
4.2.2.1 Competência para Vendas	58
4.2.2.2 Competência para Relacionamentos	60
4.2.2.3 Gestão de Pessoas.....	61
4.2.2.4 Gestão de Recursos e Rotinas	63
4.3 LEVANTAMENTO DAS NECESSIDADES DE TD&E DA ORGANIZAÇÃO	64
4.4 PROPOSTA DE UM PROGRAMA DE TD&E PARA A ORGANIZAÇÃO	65
4.4.1 Treinamento Em Vendas	65
4.4.2 Ações de Desenvolvimento.....	69

4.4.3 Orientações E Sugestões Para Organização Pesquisada Quanto Aos Procedimentos De TD&E.....	74
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	84
ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - COMPETÊNCIAS GERENCIAIS/INDIVIDUAIS	86
ANEXO B - FORMULÁRIO DE SOLICITAÇÃO DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO	88
ANEXO C - FORMULÁRIO DE LEVANTAMENTO DE NECESSIDADE DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO	89
ANEXO D - PLANILHA PARA REALIZAÇÃO DE ORÇAMENTO DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO	90
ANEXO E - FORMULÁRIO PARA CHECK LIST	91
ANEXO F - FORMULÁRIO DE CONTROLE DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO ...	92
ANEXO G - LISTA DE PRESENÇA.....	93
ANEXO H - FORMULÁRIO AVALIAÇÃO DE REAÇÃO.....	95
ANEXO I - FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DE EFICÁCIA DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO	98
ANEXO J - FORMULÁRIO DE INDICADORES DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO.....	100
ANEXO K - MODELO DE CERTIFICADO	102

1 INTRODUÇÃO

Em 2009, iniciei minha vida profissional trabalhando como auxiliar administrativo no escritório na rede de lojas Atmosfera. Por ser uma empresa de pequeno porte, a Atmosfera não possuía, e não possui até hoje, uma área de recursos humanos que dê suporte às ações de desenvolvimento de pessoas. Nesse ínterim, surgiu meu interesse em estudar e auxiliar a empresa que me oportunizou entrar no mercado de trabalho.

No ano de 2004, Tatiana Formiga e Paulo Kruse receberam uma proposta do pai de Paulo para a compra de duas de suas lojas de roupas femininas. Eles aceitaram o desafio de terem um negócio próprio. Hoje, a rede Atmosfera, tendo como público-alvo mulheres entre 25 e 50 anos das classes B e C, possui quatro lojas. A empresa familiar conta com a colaboração de 25 funcionários, sendo 20 funcionários alocados em lojas e cinco funcionários administrativos.

No início do negócio, os empreendedores possuíam duas lojas e trabalhavam apenas com a revenda de produtos para o consumidor final. Devido ao crescimento da empresa, eles optaram pela fabricação de modo terceirizado de 60% de seus produtos. Com o crescimento do negócio, a maior dificuldade que os empreendedores enfrentam é a falta, no mercado de trabalho, de pessoas capacitadas e preparadas para atender ao público.

Para serem competitivas neste mercado, as pequenas empresas precisam investir em inovação. Le Boterf (2003, p. 17) explica que “a capacidade de inovação não reside mais prioritariamente no potencial industrial ou nas despesas de pesquisa-desenvolvimento, mas no investimento nos recursos raros que são as competências”.

Segundo Marras (2011, p.133), “todos nós somos possuidores de uma bagagem de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) referentes à trajetória partícules de cada um”. Em relação a essa bagagem, Marras (2011, p. 133) considera que ela “constitui o ‘CHA individual’ que deve estar em uníssono com a posição ocupada em uma estrutura organizacional e com as responsabilidades devidas”. Le Boterf (2003) diz que, ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, dá-se o nome de competência. As competências podem ser observadas tanto na esfera individual – citada por Marras – como na esfera organizacional, e devem ser desenvolvidas de acordo com os interesses e as estratégias da organização.

As competências “devem estar direcionadas a proporcionar toda a sustentação para a otimização dos resultados da empresa familiar.” (OLIVEIRA, 2010, p. 228). Por isso, é indispensável que as organizações conheçam, construam e aprimorem as competências de seus profissionais por meio de ações de treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E). Marras (2011, p. 133) relata que, “o treinamento produz um estado de mudança no conjunto do CHA de cada trabalhador, uma vez que implementa ou modifica a bagagem particular de cada um”. Para Vilas Boas e Andrade (2009, p. 114), “esse processo é de curta duração e visa a capacitação do profissional voltada para o presente, pois o treinamento é focado nos objetivos mais imediatos, em geral relacionados ao cargo atual exercido pelo treinado”. O desenvolvimento de pessoas, “é o processo de longo prazo para aperfeiçoar as capacidades e motivações dos empregados a fim de torná-los futuros membros valiosos da organização” (VILAS BOAS; ANDRADE, 2009, p. 145). O treinamento tem como maior foco o aprimoramento do desempenho atual, enquanto o desenvolvimento preocupa-se mais com o aprimoramento do desempenho futuro (carreira). No entanto, uma ação relaciona-se com a outra, na medida em que ações de desenvolvimento podem ter como recursos ações de treinamento. Educação “são programas ou conjunto de eventos que visam à formação e qualificação profissional contínuas dos empregados” (BORGES- ANDRADE; ABBAD; MOURÃO, 2006, p. 145). Vargas e Abbad (2006 p. 142) descrevem que a “educação pode ser considerada uma das formas mais amplas de aprendizagem, com um escopo que extrapola o contexto específico do mundo do trabalho”.

Dessa forma, “a realização de um diagnóstico criterioso de competência é fundamental na medida em que este não subsidia somente a definição da estratégia organizacional, mas também as decisões de investimento em TD&E” (BORGES- ANDRADE; ABBAD; MOURÃO, 2006, p. 218). Logo, o mapeamento de competência tem papel essencial neste processo, para que a empresa realize um adequado investimento em ações de treinamento, desenvolvimento e educação.

Por se tratar de uma pequena empresa, a rede de lojas Atmosfera terceiriza sua área de Recursos Humanos que se limita aos processos de departamento de pessoal. Assim, ela não possui profissionais habilitados ao trabalho de desenvolvimento de pessoas. Os empresários enfrentam grande dificuldade em encontrar, no mercado de trabalho, pessoas preparadas para atuarem junto ao público. Por isto, a empresa acaba contratando profissionais sem as competências necessárias para cada cargo. Verifica-se, portanto, que, devido à falta de

profissionais de Recursos Humanos especialistas em desenvolvimento de pessoas em sua empresa, o maior desafio dos proprietários é o desenvolvimento das competências dos profissionais.

Tendo em vista exposto, levantam-se as seguintes questões: Quais competências necessitam ser desenvolvidas nos membros desta organização? Quais ações de treinamento e desenvolvimento podem ser realizadas para o desenvolvimento destas competências?

Este estudo pretende contribuir com informações e uma proposta de TD&E para a empresa, possibilitando à organização conhecer as competências de seus funcionários e tomar decisões acerca de ações de desenvolvimento de seu quadro funcional.

Estudos realizados nesse mesmo sentido, como os de Morrison e Teixeira e de Silva et al., mostram que ações de desenvolvimento de pessoas, em pequenas e médias organizações, geram excelentes retornos. Segundo Oliveira (2010, p.72), “a análise estruturada e o desenvolvimento dos recursos humanos representam um dos aspectos mais importantes para a otimizada administração da empresa familiar”.

Para atendimento do que pretende este estudo, formularam-se os objetivos geral e específicos.

1.1 OBJETIVO GERAL

Identificar e analisar as competências profissionais dos funcionários da empresa Atmosfera, a fim de propor ações de treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E).

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) identificar as competências da organização;
- b) identificar, descrever e analisar conhecimentos, habilidades e atitudes requeridos aos funcionários para o desempenho na função;
- c) propor ações de treinamento, desenvolvimento e educação para a organização, contemplando o desenvolvimento das competências requeridas aos funcionários.

A estrutura do presente trabalho constitui-se, além desta introdução, de mais quatro capítulos. No capítulo dois, apresenta-se a revisão da literatura base para o desenvolvimento deste estudo, sendo abordados os temas competência, mapeamento de competência e treinamento e desenvolvimento. O capítulo três apresenta os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa e sua respectiva análise. No capítulo quatro, são desenvolvidas a apresentação, a análise dos dados levantados e a proposta de TD&E para a organização. O capítulo cinco traz as considerações pertinentes a este estudo.

2 REVISÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresenta-se a literatura que servirá de base para a realização do presente estudo. Primeiro, aborda-se o tema competências, depois, o tema treinamento, desenvolvimento e educação.

2.1 COMPETÊNCIAS

Para Vilas Boas e Andrade (2009, p. 198), “o desempenho da empresa está diretamente ligado ao desempenho de seus funcionários. Isso significa que as competências humanas afetam consideravelmente o desempenho, constituindo resultado para a empresa”. Ressalta-se que “as competências humanas ou individuais representam a base das competências organizacionais porque, juntamente com outros recursos e processos, irão dar suporte ao alcance das metas da organização nos diferentes setores” (VILAS BOAS; ANDRADE; 2009, p. 198). Além disso, os autores ainda dizem que é importante o entendimento de que

A gestão de pessoas por competências leva em consideração tanto as competências individuais (dos funcionários) quanto as competências organizacionais (da empresa), permitindo à organização detectar e corrigir falhas, aprimorar processos e captar, desenvolver e avaliar as competências necessárias consecução dos objetivos organizacionais.

Em relação às competências individuais, Vilas Boas e Andrade (2009, p. 187) consideram que elas “representam o conjunto de conhecimento, habilidade, atitudes do indivíduo ou das equipes de trabalho que irão gerar diferencial competitivo para empresa”. No entanto, Hoffman (1999, apud BORGES- ANDRADE; ABBAD; MOURÃO, 2006) considera

que “não existe definição única sobre o tema”. Ou seja, não existe uma definição única de competências. O Quadro 1 ilustra diferentes definições de competências sob a perspectiva de alguns autores.

Quadro 1 - Definição de competências na revisão de Dias (2011)

Definição	Fonte
Conjunto de conhecimentos, habilidade e experiências que credenciam um profissional a exercer determinada função.	Magalhães e colaboradores (1997), apud Brandão (1999)
Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, correlacionados que afeta parte considerável da atividade de alguém, que se relaciona com o desempenho, que pode ser medido por padrões preestabelecidos e que pode ser melhorado por meio de treinamento e desenvolvimento.	Parry (1996), citado por Dutra e colaboradores
Conjunto de conhecimentos, habilidade e atitudes interdependentes e necessários à consecução de determinado propósito, no trabalho.	Durand (1999), apud Brandão (1999)
Características individuais observáveis - conhecimentos, habilidades, objetivos, valores - capazes de predizer/causar desempenho efetivo ou superior no trabalho ou em outra situação da vida.	McClelland (1970), citado por Resende (2000)
Atributos pessoais (motivações, qualidades, habilidades), evidenciados pela maneira com que a pessoa se comporta no trabalho, que predizem a afetividade ou o alto desempenho no trabalho.	Klemp (1999), citado por Brandão (1999)
Repertórios comportamentais identificados como relevantes para a obtenção de alto desempenho em um trabalho específico, ao longo de uma carreira profissional, ou no contexto da estratégia organizacional.	Sparrow e Bongnanno (1994)
Capacidade da pessoa gerar resultados dentro dos objetivos estratégicos e organizacionais da empresa.	Dutra e colaboradores (2000)
Competência não é um estado ou conhecimento que se tem nem é resultado de treinamento. Competência é na verdade colocar em prática o que se sabe em um determinado contexto, marcado em geral pelas relações de trabalho, cultura da empresa, imprevistos, limitações de tempo e de recursos, etc.	Le Boterf (1995), apud Dutra e colaboradores (2000)
Assumir responsabilidades frente a situações laborais complexas e desenvolver uma atitude reflexiva sobre o trabalho, que permita ao profissional lidar com eventos inéditos, surpreendentes, de natureza singular.	Zarifian (1996)

Fonte: Borges- Andrade; Abbad; Mourão (2006, p. 203).

Este estudo tomou por base teórica a visão da escola francesa acerca do conceito de competências, mais especificamente, o tema foi trabalhado sob a perspectiva de Le Boterf (2003). Ele defende que o profissional competente é aquele que sabe administrar a complexidade. É importante bem entender o conceito de competência organizacional, pois é ela embasará este estudo em relação à construção das competências individuais.

2.1.1 A Competência Organizacional

Murray (2003, apud BORGES- ANDRADE; ABBAD; MOURÃO 2006) considera que competências organizacionais são “definidas por processos, sistemas e práticas (ex.: métodos de treinamento, programas de mudança, processos técnicos) que capacitam uma organização a transformar capacidades pessoais em competências da organização como um todo”. Para Vilas Boas e Andrade (2009, p. 185), “as competências organizacionais estão formadas pelo conjunto de conhecimentos, habilidades, tecnologias e comportamentos que uma organização possui e consegue manifestar de forma integrada no seu campo de atuação”. É importante entender que, para as empresas,

Essas competências causam impacto no seu desempenho e contribuem para os seus resultados. Dessa maneira, pode-se dizer que a organização possui diversas competências organizacionais, localizadas em diversas áreas e nos vários indivíduos que buscam a sustentabilidade da organização (VILAS BOAS; ANDRADE; 2009, p. 187).

Nota-se a importância do alinhamento das competências individuais (dos empregados) com as competências da organização, uma vez que a falta deste alinhamento pode causar danos à organização. O conhecimento, a análise e o desenvolvimento de competências profissionais se torna indispensável para a determinação da produtividade e o sucesso de uma empresa.

2.1.2 A Competência do Profissional: Saber Administrar a Complexidade

Segundo Le Boterf (2003, p. 37), “o profissional é aquele que sabe administrar uma situação profissional complexa”. Para o autor,

Não se pede mais ao operador que faça consertos, mas que saiba “administrar panes”, acontecimentos, contingências, e processos. O operador não sabe de antemão o que é preciso fazer e de que maneira fazer. Ele deve criar, reconstruir e inovar. Ele deve compor na hora e no próprio local o que é preciso decidir, e não

apelar para uma combinação preestabelecida. Ele está centrado na “administração” das operações e das interoperações. O trabalhador se define em relação ao trabalho e às tarefas a realizar. O profissional se define mais pela atividade de administrar (LE BOTERF, 2003, p. 37).

As competências não estão mais atreladas ao conhecimento do indivíduo, mas a suas habilidades e atitudes frente aos problemas com que se depara no dia a dia. Le Boterf (2003, p. 61) destaca que “a competência é uma disposição, e não um gesto elementar. Ser competente é saber coordenar e até mesmo saber improvisar coordenações”. Para Le Boterf (2003, p. 38), o saber administrar a complexidade pode ser subdividido em:

- a) Saber agir com pertinência;
- b) Saber mobilizar saberes e conhecimentos em um contexto profissional;
- c) Saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos;
- d) Saber transpor;
- e) Saber aprender e aprender a aprender;
- f) Saber envolver-se.

Na sequência, discorre-se sobre estas competências.

a) SABER AGIR COM PERTINÊNCIA

Le Boterf (2003, p. 38) mostra que “saber agir não se reduz ao *savoir-faire* ou ao saber fazer. O profissional deve não somente saber executar o que é prescrito, mas deve saber ir além do prescrito”. Logo, “se a competência se revela mais no saber agir do que no “saber fazer”, é porque ela existe verdadeiramente quando sabe encarar o acontecimento, o imprevisto” (LE BOTERF, 2003, p. 38). Saber agir com pertinência significa que

Diante dos imprevistos e das contingências, diante da complexidade dos sistemas e das lógicas de ação, o profissional sabe tomar iniciativas e decisões, negociar e arbitrar, fazer escolhas, assumir riscos, reagir a contingências, a panes ou a avarias, inovar no dia-a-dia e assumir responsabilidades (LE BOTERF, 2003, p. 38).

Contudo, para Le Boterf (2003, p. 39), “o saber agir não consiste somente em saber tratar um incidente, mas igualmente, em saber antecipá-los. O profissional sabe estimar a rapidez de deterioração de um conjunto de indicadores e prever suas consequências”. Além

disso, “ele sabe não apenas escolher, mas sabe escolher na urgência, na instabilidade e na efemeridade” (LE BOTERF, 2003, p. 39).

Le Boterf (2003) considera que saber agir com pertinência envolve outra série de saberes, como saber inovar, saber interpretar, saber tomar iniciativa, saber o que fazer, saber julgar, saber coordenar operações e saber reagir. A competência “é uma disposição para agir de modo pertinente em relação a uma situação específica” (LE BOTERF, 2003, p. 40). Saber agir com pertinência significa saber o que fazer em determinada situação.

b) SABER MOBILIZAR EM UM CONTEXTO

Para Le Boterf (2003, p.48), “o profissional não é aquele que possui conhecimentos ou habilidades, mas aquele que sabe mobilizá-los em um contexto profissional”. Ou seja, “a competência profissional não reside nos recursos (conhecimentos, capacidades, etc.) a mobilizar, mas na própria mobilização destes recursos” (LE BOTERF, 2003, p.50). Ressalta-se que

A competência requer uma instrumentalização em saberes e capacidades mas não se reduz a essa instrumentalização. Pode ser um recurso incorporado (saberes, habilidades) e um recurso objetivado (máquinas, documentos, banco de dados). São esses recursos que o profissional mobiliza. (LE BOTERF, 2003, p. 48)

A competência deve ser considerada no momento em que é executada, pois “não há competência senão em ato. A competência não pode funcionar “a vácuo”, fora de qualquer ato que não se limita a expressá-la, mas que a faz existir (LE BOTERF, 2003, p. 49). Contudo, segundo Le Boterf (2003, p. 53), “o profissional não pode saber tudo. Ele deve saber mobilizar na hora certa não somente seus próprios conhecimentos e habilidades, mas também os de suas redes profissionais”. Logo, o profissional considerado competente não é aquele que possui recursos (saberes e conhecimento), mas aquele que sabe mobilizar tanto seus recursos como os recursos necessários ao desenvolvimento de seu trabalho.

c) SABER COMBINAR

O profissional competente deve saber combinar saberes, recursos para a realização de seu trabalho, conforme mostra Le Boterf (2003, p. 55)

O profissional deve saber selecionar os elementos necessários no repertório dos recursos, organizá-los e emprega-los para realizar uma atividade profissional, resolver um problema ou realizar um projeto. Diante de um problema a resolver ou de um projeto a realizar, ele constrói uma arquitetura cognitiva particular da competência, uma combinação pertinente de múltiplos ingredientes que terão sido selecionados conscientemente.

Entretanto, deve-se compreender que “nem tudo o que o profissional sabe é útil a todo momento. Tudo o que é armazenado na ‘memória longa’ deve ser selecionado e tratado na memória curta” (LE BOTERF, 2003, p. 57). Esta é uma característica do profissional competente, pois o saber combinar, segundo Le Boterf (2003, p. 57), “está próximo daquele do estrategista que sabe recompor permanentemente suas variáveis de ação em função do projeto que persegue e do movimento do contexto”. Logo, saber combinar significa que o profissional deve saber selecionar e combinar, dentre todos os seus conhecimentos, aqueles que são úteis para o desempenho de seu trabalho e para resolução de problemas.

d) SABER TRANSPOR

Conforme Le Boterf (2003, p. 70), “o profissional não poderia limitar-se à execução idêntica de tarefas únicas e repetitivas. Ele deve saber transpor”. Em relação ao profissional que sabe transpor,

[...] supõe que tenha a capacidade de aprender e de se adaptar. Ele deve ter condições de resolver problemas ou de enfrentar situações, e não um problema ou uma situação. Em um novo ambiente, ele sabe utilizar conhecimentos ou habilidades que adquiriu e executou em contextos distintos. Pode ser uma transferência lateral (por generalização a categorias de problemas ou de situações do mesmo tipo) ou transferência vertical (por transposição sobre casos de complexidade superior). O profissional não se limita a saber repetir (LE BOTERF, 2003, p. 70)

O profissional competente, segundo Le Boterf (2003), deve saber memorizar múltiplas situações e soluções-tipo; distanciar-se, funcionar ‘em dupla direção’; utilizar seus metacconhecimentos para modelizar; determinar e interpretar indicadores de contexto; criar condições de transponibilidade com o auxílio de esquemas transferíveis. Logo, “aquele que sabe transpor é aquele que sabe, em determinada área, elevar seu nível de conhecimento a um ponto tal que sua formalização possibilita a transposição para áreas distintas” (LE BOTERF, 2003, p. 76). Para transpor, o profissional deve saber ir além do que é esperado para o desempenho de sua função.

e) SABER APRENDER E SABER APRENDER A APRENDER

Le Boterf (2003, p.77) considera que “o profissional sabe tirar as lições da experiência”. Isso significa que

Ele sabe transformar sua ação em experiência e não se contenta em fazer e agir. Faz de sua prática profissional uma oportunidade de criação de saber. Sabe administrar seu tempo não somente em função e imposições a serem respeitadas, mas também para fazer dele um tempo de aprendizagem e de autorrealização (LE BOTERF, 2003, p. 77).

Dessa maneira,

O profissionalismo é um produto da história do profissional e de seu percurso biográfico, quer trate de sua vida profissional, social ou profissional. Esta é uma das importantes fontes de confiança que lhe é concedida. O cliente do profissional não se fia mais na sua experiência do que em seus diplomas. Não se trata, porém, somente de experiências passadas, mas, principalmente, de experiência e de reflexão sobre a ação (LE BOTERF, 2003, p. 77).

Todavia, segundo Le Boterf (2003, p. 78), “o profissional sabe aprender não apenas em circuito simples, mas também, em circuito duplo”. Ou seja, “ele sabe corrigir suas ações, mas também as premissas que embasam suas estratégias de ação. O profissional é não somente capaz de aprender, mas de aprender a aprender. Ele sabe realizar, de maneira duradoura, aprendizagem de circuito duplo” (LE BOTERF, 2003, p. 78). Logo, o profissional competente é aquele que não somente sabe aprender, mas também sabe aprender a aprender com suas experiências e ações.

f) SABER ENVOLVER-SE

Para Le Boterf (2003), as competências citadas anteriormente supõem envolvimento. Em relação ao profissional que sabe se envolver é importante considerar que:

Capaz de tomar iniciativas e de fazer propostas, ele não poderia esconder-se atrás das instruções e dos procedimentos. É exatamente essa a diferença entre o especialista e o sistema especialista. A competência do profissional não é mais apenas uma questão de inteligência: toda sua personalidade e sua ética estão em jogo (LE BOTERF, 2003, p. 80).

Logo, “o envolvimento do profissional depende de sua “implicação afetiva” na situação. Ele a avaliará de modo diferente em função da “coragem” que tem para confrontá-la e, por conseguinte, dos recursos pessoais que está pronto para nela investir” (LE BOTERF, 2003, p. 80). Saber envolver-se é fazer o que for preciso para a realização de seu trabalho.

2.2 MAPEAMENTO DE COMPETÊNCIAS

O mapeamento de competência, chamado também de diagnóstico de competências, “orienta as ações organizacionais para captar e/ou desenvolver as competências identificadas como relevantes para a organização” (BRANDÃO, 2012, p. 11). Para Borges-Andrade; Abbad; Mourão (2006, p. 228), “o diagnóstico de competência é um primeiro passo para subsidiar o processo decisório de organizações a respeito de estratégias, políticas de gestão em geral, e de gestão de pessoas em particular”.

Em relação a este processo, Brandão (2012, p. 11) explica que “é necessário realizá-lo de forma precisa, com rigor metodológico e a utilização de técnicas e instrumentos específicos”. Os métodos, as técnicas e os instrumentos utilizados para o mapeamento de competências, ensinados por Brandão (2012), são: análise documental; entrevista; grupo focal; questionário e observação.

2.2.1 Análise Documental

Para Brandão (2012, p. 23), “a análise documental constitui uma técnica de pesquisa que objetiva permitir a descrição objetiva e sistemática do conteúdo de materiais escritos”. Essa técnica, “consiste em uma série de procedimentos que visam estudar e analisar um ou vários documentos para deles extrair conclusões sobre o objeto estudado” (BRANDÃO, 2012, p. 23). O autor relata que

A análise do conteúdo de um documento ocupa-se fundamentalmente dos significados das palavras, frases ou orações. Tem o propósito de interpretar e classificar diferentes partes de um texto de acordo com categorias estabelecidas pelo pesquisador, para extrair dali informações ou tendências predominantes (BRANDÃO, 2012, p. 23).

Salienta-se que,

Quando aplicada ao mapeamento de competências, essa análise busca examinar documentos da organização, visando interpretar e descrever seu conteúdo, definir categorias de análise e identificar elementos que permitam fazer inferências sobre competências relevantes à consecução de objetivos organizacionais. Geralmente, constitui a primeira etapa do mapeamento, posto que permite revelar e explorar aspectos iniciais relevantes a esse processo (BRANDÃO, 2012, P. 23).

A análise documental constitui, portanto, um instrumento indispensável ao processo de levantamento de competências. Em relação aos documentos que podem ser analisados, Brandão (2012, p. 24) ensina que “quaisquer materiais escritos podem constituir a base de observação documental”. Segundo o autor,

No mapeamento de competências em geral são analisados documentos relativos à estratégia organizacional (missão, visão de futuro, valores, posicionamento, objetivos, diretrizes, e outros), mas, dependendo da natureza e das características da organização, vários outros documentos podem ser utilizados: normas, regulamentos, estatutos, planos de ação e outros. Enfim, quaisquer documentos que ofereçam as informações desejadas e que permitam fazer inferência sobre competências relevantes à organização (BRANDÃO, 2012, p. 24).

No que tange ao conteúdo dos documentos, Brandão (2012, p.25) relata que a análise documental “interessa-se tanto pelo conteúdo manifesto no documento quanto pelo conteúdo latente, e utiliza o conteúdo manifesto para dele deduzir os elementos e intenções implícitas no material estudado.” Ou seja, “uma análise desse tipo consiste em descobrir o ‘sentido’, isto é, extrair o significado do conteúdo documental” (BRANDÃO, 2012, p. 25). A intenção é descobrir, por meio de documentos, quais competências são relevantes à organização, conforme observa Brandão (2012). O processo de análise de documentos pode ser dividido em três etapas: pré-análise; análise propriamente dita; tratamento dos resultados (BARDIN, 1979, RICHARDSON, 1999, apud, BRANDÃO, 2012).

A pré-análise “envolve a definição dos objetivos do estudo, a delimitação do material a ser analisado e a elaboração de indicadores para interpretação de conteúdos” (BRANDÃO, 2012, p. 26). Brandão descreve que

Após definir os propósitos da análise – identificar competências individuais relevantes a determinado papel ocupacional ou organização, por exemplo-, o profissional deve selecionar os documentos organizacionais a serem analisados, identificando aqueles que ofereçam informação adequada para o alcance dos objetivos estabelecidos. É mais comum a seleção de materiais afetos à estratégia organizacional e a planos tático-operacionais, os quais geralmente são ricos em elementos que permitem fazer inferência sobre competências relevantes à organização (BRANDÃO, 2012, p. 26).

Brandão (2012, p. 26) relata que “uma vez reunidos os documentos, podem-se definir as categorias de análise a serem adotadas”. A respeito da definição das categorias de análise, cabe destacar que

O sistema de categorização pode ser estabelecido previamente à análise, com base em fundamentos teóricos ou conceituais que justifiquem a classificação pretendida. Neste caso é aqui na pré-análise, que as categorias são definidas, para que na próxima etapa – a análise propriamente dita – as competências mapeadas sejam classificadas entre tais categorias. [...] Alternativa também é definir as categorias progressivamente no decorrer da própria análise. Nesse caso, o sistema de categorização não é previamente definido. Ele resulta da classificação progressiva das competências mapeadas durante a análise propriamente dita (segunda fase da análise documental) (BRANDÃO, 2012, p. 26 e 27).

Brandão (2012) cita como exemplos de categoria: relacionamento com o cliente e gestão de pessoas. Segundo o citado autor (2012), terminados os processos relativos à pré-análise, o profissional pode passar para a próxima etapa: a análise do material.

Conforme Brandão (2012, p. 27), “a análise do material consiste na codificação e categorização das informações”. O autor considera que “a codificação constitui o processo pelo qual o conteúdo analisado é sistematicamente transformado e agrupado em unidades que permitem uma descrição mais objetiva e sucinta de acepções relevantes do documento” (BRANDÃO, 2012, p. 27). Logo, “é nessa etapa que o conteúdo do material é interpretado e transformado para dar origem a descrições objetivas de competências” (BRANDÃO, 2012, p. 27). Assinala-se que

Uma vez feita a descrição das competências, é importante agrupá-las com base em analogias (semelhanças semânticas ou temáticas), a fim de eliminar duplicidades e irrelevâncias, bem como refinar sua redação. Em seguida, pode-se finalmente classificá-las de acordo com sistema de categorização adotado. Se as categorias forem estabelecidas a priori, ainda na fase de pré-análise, como antes explicado, então agora basta dispor as competências, por análise semântica, nas categorias previamente definidas.

Se, por outro lado, o profissional não estabelecer a priori o sistema de categorização, então as categorias devem emergir da própria análise realizada. Neste caso, elas são estabelecidas progressivamente, no decorrer da interpretação e codificação dos conteúdos. Ao descrever as primeiras competências identificadas, mapeador procura agrupá-las por semelhança semântica ou temática, transformando cada grupo em uma categoria (BRANDÃO, 2012, p. 27).

Segundo Brandão (2012, p. 28), “em seguida, prossegue a análise dos documentos, procurando identificar outras competências e classificá-las nas categorias surgidas anteriormente”. Contudo,

Quando uma competência não se enquadra adequadamente em nenhuma das categorias existentes, porque se diferencia semanticamente delas, o profissional então cria uma nova categoria, e assim, sucessivamente, até que todas as competências mapeadas sejam apropriadamente classificadas (BRANDÃO, 2012, p. 28).

É fundamental haver cuidados tanto na definição como na categorização das competências, a fim de os resultados serem fidedignos. Finalizada a etapa de análise de material, inicia-se o tratamento dos resultados obtidos (BRANDÃO, 2012).

O tratamento de resultados “constitui a última etapa da análise documental. Um procedimento comum consiste em computar as frequências absolutas e relativas com que as competências mapeadas são mencionadas ou inferidas nos documentos analisados” (BRANDÃO, 2012, p. 28). O Quadro 2 ilustra um exemplo de tratamento quantitativo da análise documental.

Quadro 2 - Tratamento quantitativo da análise documental

Competência	Categoria	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Prestar atendimento de excelência ao cliente, procurando satisfazer às suas expectativas	Relacionamento com clientes	9	30%
Comunicar-se com o cliente, adotando linguagem clara, objetiva e acessível	Relacionamento com o cliente	6	20%
Orientar a atuação dos integrantes da equipe, comunicando claramente suas expectativas sobre o desempenho deles	Gestão de pessoas	6	20%
Monitorar a qualidade dos processos internos, para evitar o retrabalho	Gestão de pessoas	4	13,3%
Gerenciar conflitos no trabalho, procurando manter a coesão e a harmonia entre funcionários	Gestão de pessoas	2	6,7%
Estimular a participação dos funcionários na tomada de decisão, valorizando as contribuições oferecidas por eles	Gestão de pessoas	2	6,7%
Organizar suas atividades diárias para realizá-las no prazo previsto	Gestão de pessoas	1	3,3%
Total		30	100%

Fonte: Brandão (2012, p. 28)

A primeira e a segunda coluna do quadro mostram, respectivamente, as competências levantadas e as categorias em que foram classificadas estas competências. Observa-se que “a

terceira e quarta coluna apresentam, respectivamente, a quantidade de vezes (frequência absoluta) e o percentual (frequência relativa) em que cada competência foi mencionada ou inferida nos documentos analisados” conforme exposto por Brandão (2012, p. 29).

Segundo o referido autor (2012, p 29), “outro tratamento comum é aquele que, em vez de apresentar a frequência com que as competências são mencionadas ou inferidas, limita-se a indicar em que documentos organizacionais as competências estão explícita ou implicitamente presentes”. Este método é mais simples que o anterior, pois não envolve a contabilização das frequências. O Quadro 3 exemplifica o tratamento qualitativo da análise documental.

Quadro 3 - Tratamento qualitativo da análise documental

Competência	Categoria	Origem da Informação				
		Missão	Visão de Futuro	Objetivos Estratégicos	Relatório de Gestão	Plano de cargos
Prestar atendimento de excelência ao cliente, procurando satisfazer às suas expectativas	Relacionamento com cliente	X	X	X		
Comunicar-se com o cliente, adotando linguagem clara, objetiva e acessível	Relacionamento com clientes			X		X
Orientar a atuação dos integrantes da equipe, comunicando claramente suas expectativas sobre o desempenho deles	Gestão de pessoas				X	X
Monitorar a qualidade dos processos internos, para evitar o retrabalho	Gestão de pessoas		X	X		
Gerenciar conflitos no trabalho, procurando manter a coesão e a harmonia entre funcionários.	Gestão de pessoas				X	
Estimular a participação dos funcionários na tomada de decisão, valorizando as contribuições oferecidas por eles	Gestão de pessoas			X	X	
Organizar suas atividades diárias para realizá-las no prazo previsto	Gestão de pessoas					X

Fonte: Brandão (2012, p. 29)

Brandão (2012, p. 30) considera que “a análise documental geralmente constitui o passo inicial para identificar competências relevantes à consecução dos objetivos organizacionais”. Para o mesmo autor (2012), este método não é a única fonte de informação utilizada no mapeamento de competências. Outros instrumentos e técnicas de pesquisa, como a entrevista, o grupo focal, a observação, o questionário, podem e devem ser utilizados no mapeamento de competências.

2.2.2 Entrevista

A entrevista, “em geral, é utilizada para cotejar a percepção dos entrevistados com os resultados apurados na análise documental, visando confirmar as competências relevantes à consecução dos objetivos organizacionais” (BRANDÃO, 2012, p. 30). Brandão (2012, p. 30) relata que

Essa técnica pressupõe a existência de uma comunicação bilateral, na qual uma pessoa – o entrevistador-, mediante a formulação de perguntas, busca obter informações ou conhecer percepções do respondente – o entrevistado – acerca do objeto de investigação. Pode ser concebida como um conjunto de interações pessoais, que permitem a transmissão de informações de um indivíduo para o outro.

A entrevista é uma ótima técnica de coleta de dados, na medida em que possibilita ao entrevistador questionar o entrevistado acerca de ideias e sentimentos por ele demonstrados durante a entrevista. Isto permite ao pesquisador aprofundar seu conhecimento acerca do funcionamento e expectativas da organização. Brandão (2012, p. 30) relata que “existem diversos tipos de entrevista, mas, para efeito de mapeamento de competências, é mais comum o uso daquela denominada semiestrutura”. Neste tipo de abordagem,

o entrevistador formula as perguntas seguindo um roteiro preestabelecido, procurando, por meio delas, obter do entrevistado descrições de situações profissionais, comportamentos observados no trabalho, expectativas da clientela ou da sociedade em relação ao desempenho da organização, expectativas da organização em relação ao desempenho dos empregados, competências relevantes de determinado papel ocupacional, crenças, pensamentos, percepções e outros elementos que possam subsidiar a identificação de competências relevantes ao sucesso da organização (BRANDÃO, 2012, p. 30).

Segundo Brandão (2012, p. 30) “o entrevistado, de outro lado, possui liberdade para expor as respostas à sua maneira, utilizando suas próprias palavras, de forma singular”. Logo, “diante de uma resposta do entrevistado, o entrevistador pode induzir perguntas não previstas no roteiro, ou mesmo alterar a ordem inicialmente definida das questões a fim de explorar melhor algum aspecto que julga relevante” (BRANDÃO, 2012, p. 31).

Em relação à fase de preparação, “é preciso selecionar a amostra de pessoas a serem entrevistadas” (BRANDÃO, 2012, p. 32). Para Brandão (2012, p. 31),

Essa seleção pode ser realizada ponderando-se dois critérios: acessibilidade ao entrevistado, caracterizada pela facilidade de acesso a ele e por sua disposição em participar da entrevista; e intencionalidade, caracterizada pela necessidade (ou intenção) de se entrevistarem pessoas que possuem conhecimento mais amplo da estratégia, dos negócios, dos produtos, dos processos e da cultura da organização.

Brandão (2012, p. 33) diz que não existe um número ideal ou mínimo de pessoas a serem entrevistadas, pois “em geral, o tamanho da amostra deve ser delimitado levando-se em consideração os propósitos e amplitude do mapeamento de competências, as características da organização (tamanho e estrutura, por exemplo) e a disponibilidade dos entrevistados”. Para o mesmo autor (2012), depois que certo número de pessoas são entrevistadas, as repostas começam a se repetir e isto é sinal que as entrevistas realizadas já são suficientes, pois as respostas dos próximos entrevistados provavelmente também se repetiriam. Segundo Brandão (2012, p. 33) a etapa subsequente consiste na execução das entrevistas.

Ao iniciar o trabalho, o entrevistador deve expor ao respondente os objetivos do mapeamento de competências e a importância de sua colaboração, dando caráter pacífico e cooperativo à entrevista. Dependendo das circunstâncias, às vezes, é conveniente o entrevistador utilizar uma carta de apresentação, em que a organização o designa ou autoriza a realizar o trabalho. Em seguida, deve efetuar as perguntas, de acordo com o roteiro preestabelecido, deixando o respondente à vontade para falar.

Destaca-se que “quando a entrevista é aplicada ao mapeamento de competências, a análise dos dados geralmente é realizada por meio da técnica denominada análise de conteúdo” (BRANDÃO, 2012, p. 34). Logo, “na análise de conteúdo da entrevista, busca-se examinar as respostas ou discursos do entrevistado, visando interpretar e descrever seu conteúdo, definir categorias de análise e identificar elementos que permitam inferir que competências são relevantes para a organização” (BRANDÃO, 2012, p. 34).

A etapa seguinte envolve a codificação e a categorização dos dados coletados. Brandão (2012, p. 35) relata que “na codificação, as respostas dos entrevistados são interpretadas e transformadas, para dar origem a descrições objetivas de competências”. Para o mesmo autor, “busca-se, a partir do discurso dos respondentes, identificar e descrever competências que qualifiquem, de forma objetiva e precisa, padrões de desempenho desejados pela organização” (BRANDÃO, 2012, p. 34).

Brandão (2012) destaca que, algumas vezes, as competências não são explicitamente mencionadas pelos entrevistados, cabendo ao entrevistador inferir, pela interpretação da resposta do entrevistado, que ele considera determinado atributo relevante para o desempenho dos funcionários da empresa. Portanto, “uma vez realizada a transcrição operacional das competências, é importante agrupá-las por semelhança semântica ou temática, a fim de eliminar duplicidades e irrelevâncias, bem como refinar sua redação” (BRANDÃO, 2012, p. 35). Em seguida, Brandão (2012) considera que é possível classificá-las, assim como na análise documental, conforme o sistema de categorização estabelecido.

A entrevista é uma técnica comum de pesquisa, explica Brandão (2012). Contudo, “Muitas vezes, no entanto, nem o profissional responsável pelo mapeamento nem as pessoas participantes do estudo dispõem de tempo para realização de entrevistas individuais” (BRANDÃO, 2012, p. 37). Neste caso, pode-se utilizar outra técnica de mapeamento de competências denominada grupo focal.

2.2.3 Grupo Focal

Brandão (2012, p. 38) descreve que “o grupo focal, também denominado *focus group*, constitui uma técnica de pesquisa que envolve uma discussão objetiva, orientada por um moderador, que induz um tópico a um grupo de participantes e direciona sua discussão sobre o tema”. Esta técnica “procura identificar como as pessoas percebem ou o que pensam sobre determinado objeto de estudo, utilizando-se da interação entre elas para levantar ideias ou informações que seriam menos acessíveis sem a discussão produzida em um grupo” (BRANDÃO, 2012, p. 38). Para o referido autor (2012, p. 38), “quando essa técnica é aplicada ao mapeamento de competências, o moderador apresenta ao grupo os tópicos ou questões para discussão, utilizando um roteiro preestabelecido assim como ocorre na realização de uma entrevista individual”. A condução do grupo focal envolve as etapas de preparação, execução e análise, tal como na entrevista individual (BRANDÃO, 2012).

A fase de preparação envolve a definição de perguntas ou tópicos de discussão a serem utilizados, bem como do tamanho e da composição dos grupos (BRANDÃO, 2012). Brandão argumenta que um grupo focal com 10 participantes é recomendado, pois em um grupo de mais do que 10 participantes poderia haver conversar paralelas e, portanto, dispersão. Há possibilidade de um grupo com menos de seis participantes não gerar ideias e manifestações

suficientes, podendo predominar a visão e os sentimentos de um pequeno número de pessoas, o que afetaria negativamente os resultados. Determinada a quantidade de participantes, Brandão (2012) considera que eles podem ser escolhidos da mesma forma que na entrevista, ou seja, observando os critérios de acessibilidade e intencionalidade. Contudo, segundo o referido autor (2012), é importante que os participantes tenham características diversas. A divisão dos grupos deve ser feita de acordo com a hierarquia, a fim de que a presença dos líderes não iniba a participações dos liderados. Brandão (2012, p. 39) ainda considera que “é bom evitar também, na composição de um grupo focal, a escolha de pessoas que mantenham relacionamento muito próximo, dada a influência que podem exercer umas sobre as outras”.

Outro aspecto importante é o ambiente. Brandão (2012) explica que o ambiente para realização do grupo focal deve ser adequado, isto significa que ele deve ser confortável, oferecer conforto térmico, ter boa iluminação e móveis adequados. Acentua-se ainda a importância do moderador que “deve atuar como ouvinte, observador e estimulador de discussões” (BRANDÃO, 2012, p. 40).

Brandão (2012, p. 40) expõe que “não existe ideal ou mínimo de grupos focais a serem realizados”. Para o autor, “em tese, em certos casos, um grupo focal poderia ser suficiente, dependendo de características da organização (tamanho, estrutura e cultura, por exemplo), da amplitude do mapeamento de competências que se deseja realizar e da qualidade da participação das pessoas” (BRANDÃO, 2012, p. 40).

Determinadas todas as diretrizes anteriormente mencionadas, pode-se dar início à etapa de execução (Brandão, 2012). Nesta etapa, assim como na entrevista, o moderador faz sua apresentação, expõe os objetivos do trabalho e dá as instruções sobre a execução do grupo focal (Brandão, 2012). Contudo, “é importante que o moderador sintetize os tópicos discutidos, para clarificar entendimentos e verificar se há consenso, ocasião em que deve se manter atento para informações adicionais ou observações casuais dos participantes” (BRANDÃO, 2012, p. 42).

Terminada a etapa de execução, passa-se para a fase de análise de conteúdo (Brandão, 2012). Segundo Brandão (2012, p. 42), esta análise é feita “adotando-se procedimentos semelhantes àqueles utilizados na análise documental e na análise de conteúdo de entrevistas”. Logo, “na análise do conteúdo de um grupo focal, busca-se examinar opiniões,

percepções e discursos dos participantes, visando interpretar e descrever seu conteúdo, definir categorias de análise e realizar deduções sobre competências relevantes para a organização” (BRANDÃO, 2012, p. 42).

2.2.4 Questionário

Para Brandão (2012, p. 44), “questionário autopreenchidos constituem instrumentos de coleta de dados que são lidos e preenchidos pelos próprios respondentes, sem intervenção de terceiros (entrevistadores ou moderadores)”. Os questionários geralmente possuem quatro partes conforme descreve o citado autor (2012):

(a) apresentação, onde é descrito o objetivo do instrumento e solicitada a colaboração do respondente; (b) enunciados com orientações acerca do preenchimento e devolução do questionário; (c) os itens ou questões a serem respondidas; e (d) campos de coleta de dados biográficos do respondente (gênero, idade, grau de escolaridade, local de trabalho e cargo exercido, por exemplo) (BRANDÃO, 2012, p. 44).

Esta divisão serve de guia e orientação para o entrevistado acerca do preenchimento do questionário. Conforme ensina Brandão (2012), há três tipos de questionário: não estruturado, estruturado, semiestruturado.

Segundo Brandão (2012, p. 45), “o questionário não estruturado é aquele que possui apenas perguntas abertas, as quais permitem ao respondente expressar-se, de forma singular, com suas próprias palavras e orações, acerca do objeto da pesquisa”. Contudo ele (2012, p. 45) argumenta que “é mais comum o uso de instrumentos estruturados ou semiestruturados”. O questionário considerado estruturado “é aquele que contém apenas questões fechadas, ou seja, perguntas ou afirmações que apresentam escalas ou alternativas de respostas fixas e preestabelecidas. Nesse caso, cabe ao respondente assinalar a opção de resposta que melhor represente sua opinião ou percepção” (BRANDÃO, 2012, p. 48). O citado autor (2012, p. 53) explica que “a aplicação de instrumentos estruturados, então, exige a utilização prévia de uma ou mais das demais técnicas de pesquisa aplicadas ao mapeamento de competências (análise documental, observação, entrevista ou grupo focal)”, pois as competências descritivas nos questionários precisam ter sido predefinidas. Brandão (2012, p. 57) diz que “[...] há ainda a possibilidade de serem utilizados questionários semiestruturados, ou seja, aqueles que possuem tanto questões fechadas como abertas”.

Em relação à estratégia de aplicação do questionário, Brandão (2012) pondera que ele pode ser aplicado por *e-mail*, telefone, através de um *site* ou presencialmente. Após a escolha da estratégia de aplicação do instrumento, é preciso “selecionar os participantes do mapeamento de competências, ou seja, aqueles para quem os instrumentos serão destinados” (BRANDÃO, 2012, p. 58). Se a população for pequena, segundo Brandão (2012), pode-se fazer a aplicação do questionário a todos. Entretanto, se a população for grande, “é mais recomendado selecionar uma amostra (isto é, uma parcela da população) para responder ao questionário” (BRANDÃO, 2012, p. 59). Outra possibilidade é determinar os respondentes conforme os critérios de acessibilidade, tal como na entrevista, e pelo critério da tipicidade conforme observa o autor citado (2012). O critério de tipicidade é utilizado “quando os respondentes são intencionalmente selecionados em razão de alguma particularidade, como o cargo que exercem, a formação ou a experiência que possuem por exemplo” (BRANDÃO, 2012, p. 59).

Assim como nos outros métodos de entrevista e no grupo focal, deve-se proceder a tabulação e a análise de dados para apuração dos resultados do método (Brandão, 2012). Conforme Brandão (2012, p. 64), “a aplicação do questionário constitui estratégia comumente utilizada para mapear competência”. No entanto, ele (2012) considera que este método, bem como a entrevista e o grupo focal, baseia-se somente nas percepções dos indivíduos. Sendo assim, “certas vezes, para obter dados detalhados e informações que o sujeito não consegue verbalizar, faz-se necessário observar diretamente como ele age, desempenha ou se comporta em seu próprio contexto de trabalho” (BRANDÃO, 2012, p. 64). Para obter estas informações, pode-se utilizar o método da observação.

2.2.5 Observação

A observação “consiste no registro e exame detalhado de dados sobre comportamentos, fenômenos ou ações relacionadas ao objeto estudado, sem envolver questionamentos e respostas, verbais ou escritas, entre o observador e os sujeitos ou grupos observados” (BRANDÃO, 2012, p. 64). Segundo Brandão (2012, p. 64), “trata-se de técnica indicada para estudos mais aprofundados, que possibilita não apenas obter informações no momento em que ocorre o evento ou situação estudada, mas também verificar detalhes que poderiam ser esquecidos pelos sujeitos que vivenciaram o acontecimento”. Todavia, Brandão

(2012, p. 65) considera que “como a observação exige bastante do observador (mapeador), é fundamental que este tenha qualificação, preparo técnico, domínio do conteúdo dos aspectos estudados e controle emocional”.

Brandão (2012) destaca que esta técnica é importante, na medida em que alguns comportamentos, que não poderiam ser considerados utilizando outras técnicas, podem ser observados, pois, muitas vezes, alguns comportamentos são inerentes ao papel ocupacional do indivíduo e adotados de maneira tão automatizada que “escapam à sua consciência e resistem à descrição de palavras” (BRANDÃO, 2012, p. 65).

A observação pode ser do tipo participante, quando o observador age como se fosse parte da equipe observada, ou não participante, quando o investigador atua de fora, não fazendo parte da equipe observada. Brandão (2012, p. 66) diz que, “recomenda-se que, sempre quando for possível, a observação não seja disfarçada, ou seja, que a condição do observador e os objetivos da pesquisa sejam esclarecidos ao grupo ou pessoa observada”. Brandão ressalta que a observação disfarçada pode ferir questões éticas, desrespeitando o grupo e faltando com a transparência em relação ao método de pesquisa. Em relação ao método de observação, Brandão (2012, p. 67) destaca que

[...] um dos maiores dificultadores do uso da observação decorre do fato de o registro do observado ser determinado pela capacidade de interpretação do observador. As interpretações geralmente dependem do nível cognitivo, dos sentimentos, das crenças e valores do observador.

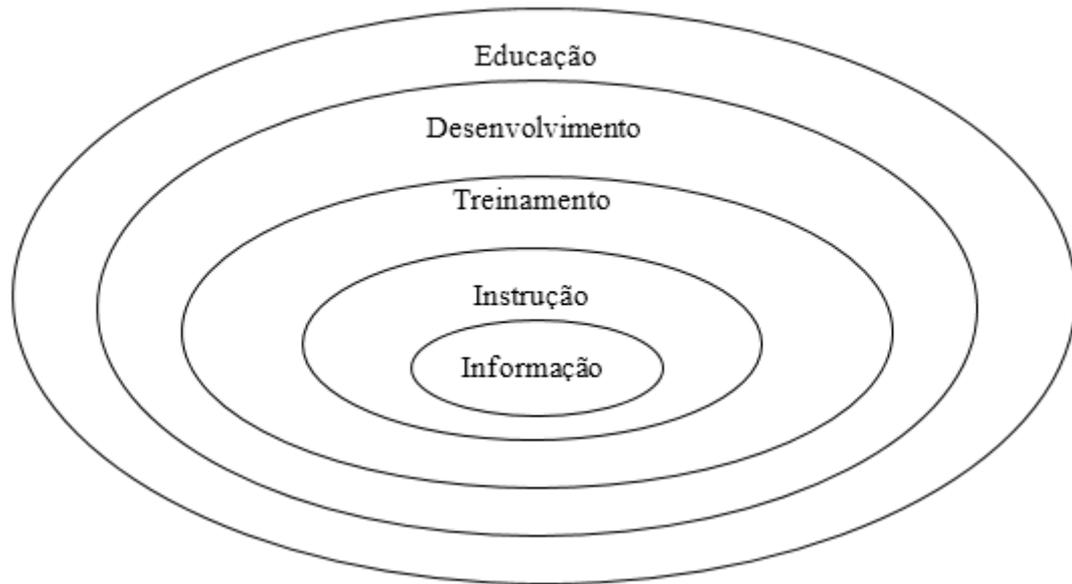
Por isso, Brandão considera que “é comum também o uso da observação combinado com outras técnicas de mapeamento de competências”. Esta combinação é importante para dar ao mapeador segurança acerca do resultado de seu mapeamento de competências. Uma vez compreendidas as técnicas para levantamento de competências, faz-se necessário o entendimento acerca do processo de treinamento, desenvolvimento e educação (TD&E).

2.3 TREINAMENTO, DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO (TD&E)

O treinamento tem foco no desempenho atual do indivíduo. O desenvolvimento prepara o indivíduo para o futuro, ou seja, a organização desenvolve o indivíduo, não somente visando ao hoje, mas objetivando determinado desempenho no futuro. Educação é um

conceito mais amplo, pois suas iniciativas são de longa duração, como cursos técnicos, de graduação e de pós-graduação. A Figura abaixo ilustra esses conceitos.

Figura 1 - Abrangência dos conceitos de informação, instrução, treinamento, desenvolvimento e educação



Fonte: Vargas e Abbad (2006, p. 143)

O processo de treinamento, desenvolvimento e educação de recursos humanos, dentro da empresa, envolve três etapas: avaliação de necessidades, planejamento e execução, avaliação. Elas são descritas a seguir.

2.3.1 Levantamento de Necessidades de TD&E

O levantamento das necessidades de treinamento constitui processo fundamental para o desenvolvimento de ações de TD&E, pois somente por meio dele “torna-se possível aproximar as ações educacionais dos objetivos organizacionais e, conseqüentemente, conferir um caráter estratégico às áreas responsáveis pela promoção do desenvolvimento humano em contextos organizacionais” (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010, p. 29). Meneses, Zerbini e Abbad (2010, p.30) lembram que “ações de TD&E são recomendadas somente para o tratamento de problemas de desempenho que exijam a remoção de lacunas ou o

desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA), mas não da reorganização de aspectos contextuais ou motivacionais”.

Meneses, Zerbini e Abbad (2010) consideram que, antes do início do processo de avaliação de necessidades, é importante verificar se o problema ou a necessidade da organização realmente são pertinentes a lacunas de CHA, e não a aspectos contextuais ou motivacionais. Para a realização desta avaliação, utiliza-se o método denominado análise da demanda. (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010).

Em relação a este método, “entrevistas e análises documentais são técnicas que podem ser usadas alternadamente na realização de análises de demandas educacionais” (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010, p. 34). Outro aspecto importante na análise da demanda, além dos motivos do problema, é considerar suas causas, consequências e soluções, conforme exposto no Quadro 4 (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010).

Quadro 4 - Formulário para análise de demandas educacionais

Formulário para análise de demandas educacionais			
Situação	Causas	Consequências	Soluções
Descrição do problema, necessidade ou hiatos de capacidades	Motivos que determinaram o surgimento do problema ou da necessidade de desempenho	Consequências geradas pelo problema ou necessidade de desempenho	Alternativas para resolução do problema ou necessidade de desempenho
Descrição	Descrição	Descrição	Descrição

Fonte: Meneses, Zerbini e Abbad (2010)

Para Meneses, Zerbini e Abbad (2010, p.31), “somente após tal análise é possível projetar a melhor estratégia de intervenção”. Todavia, os mesmos autores explicam que a análise da demanda não basta para que as ações de TD&E sejam planejadas, pois ela “apenas representa uma alternativa de triagem de supostas demandas educacionais” (MENESES; ZERBINI; ABBAD, Z, 2010, p. 35). Meneses, Zerbini e Abbad (2010) consideram a necessidade de que outras três análises sejam realizadas: análise organizacional, análise da tarefa e análise individual. É por meio delas que o processo de levantamento de necessidades propriamente dito se inicia.

A análise organizacional é “responsável pelo alinhamento das ações de TD&E com a estratégia organizacional (missão, visão, objetivos, resultados, estratégias, valores organizacionais, cultura organizacional etc.)” (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010, p. 30). Ou seja, esta etapa de avaliação de necessidade tem por objetivo entender, definir e alinhar objetivos da organização que justifiquem as ações de TD&E. Segundo Meneses, Zerbini e Abbad (2010), para tal análise, uma entrevista com o gestor da área ou da empresa pode ser realizada.

A análise de tarefas é “direcionada para o mapeamento dos conjuntos dos CHAs necessários para que os indivíduos possam realizar adequadamente suas atividades” (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010, p. 30). Para esta análise, Meneses, Zerbini e Abbad (2010) recomendam que sejam realizados três processos: detalhamento das atribuições e responsabilidades ocupacionais; descrição dos CHAs; determinação da relevância dos CHAs.

Sobre o detalhamento das atribuições e responsabilidades ocupacionais, Meneses, Zerbini e Abbad (2010, p.39) explicam que “o objetivo desta etapa é caracterizar completamente as atividades realizadas pelos indivíduos. A descrição deve incluir, pelo menos, informações sobre o que os indivíduos fazem, para que fazem, como ou com o que fazem e por que o fazem”. A realização do detalhamento pode ser efetivada por meio de métodos de análise documental, observação participativa, entrevista e incidentes críticos (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010). Os três primeiros métodos foram tratados nas subseções 2.1.3.1, 2.1.3.2 e 2.1.3.5 deste trabalho. Em relação ao método de incidentes críticos, Meneses, Zerbini e Abbad (2010, p.41) descrevem que ele “objetiva a coleta de relatos verbais ou por escrito de situações extremadas que exemplifiquem a execução de rotinas de trabalho dos participantes”.

O processo de descrição dos CHAs envolve a identificação de competências com base no detalhamento das atribuições e responsabilidades ocupacionais levantadas. Meneses, Zerbini e Abbad (2010, p.42) explicam que

[...] definidas as atribuições e responsabilidades ocupacionais, passa-se à descrição dos conjuntos de conhecimentos (corpo organizado de informações requerido para o desempenho de alguma atividade), habilidade (atividades de cunho psicomotor ou cognitivo) e atitudes (conjuntos de crenças, normas, valores, inclusive no trabalho) necessários ao adequado desempenho no trabalho.

Meneses, Zerbini e Abbad (2010, p.42) argumentam que “recomenda-se que especialistas nas atividades relatadas sejam envolvidos nesta etapa”. Após, “é preciso que sejam selecionadas estratégias de coleta de dados mais apropriadas para cada situação” (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010, p. 44). Os referidos autores destacam três estratégias de coleta de dados: grupos focais, técnicas de incidentes críticos, técnica *delphi*. Discorreu-se sobre a técnica de grupos focais na subseção 4.1.3.3 deste trabalho. Meneses, Zerbini e Abbad (2010, p. 44) observam que,

Ao passo que a realização de grupos focais e a utilização da técnica dos incidentes críticos são mais recomendadas para ocasiões em que os especialistas podem ser reunidos em um único local, a técnica de delphi costuma ser mais utilizada quando os especialistas encontram-se dispersos geograficamente” (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010, p. 44).

Segundo Meneses, Zerbini e Abbad (2010), este processo proporciona um rico detalhamento dos CHAs, faltando somente a etapa de determinação da relevância dos CHAs para que o processo de descrição da tarefa seja concluído.

O processo de determinação da relevância dos CHAs envolve a identificação de sua relevância para os indivíduos envolvidos no estudo (BORGES-ANDRADE, J.E & LIMA, S.M.V., 1983, apud MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010). Meneses, Zerbini e Abbad (2010, p.46) relatam que

Esse processo de determinação da relevância de cada CHA descrito é relativamente simples. Basta que as descrições comportamentais elaboradas por especialistas na etapa anterior sejam dispostas em um instrumento de pesquisa de forma que, a partir da utilização de uma escala de julgamento de importância, (por exemplo, 1=nada importante a 5= muito importante), os participantes possam determinar a relevância de cada CHA.

Este processo geralmente é realizado em concomitância com o processo de análise individual (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010). Os citados autores dividem os dois processos apenas para fins didáticos.

A análise individual é “voltada para a identificação dos indivíduos, grupos ou equipes que mais necessitam de determinados conjuntos de CHAs, a fim de que possam aprimorar a execução de suas atividades no trabalho” (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010, p. 30). De

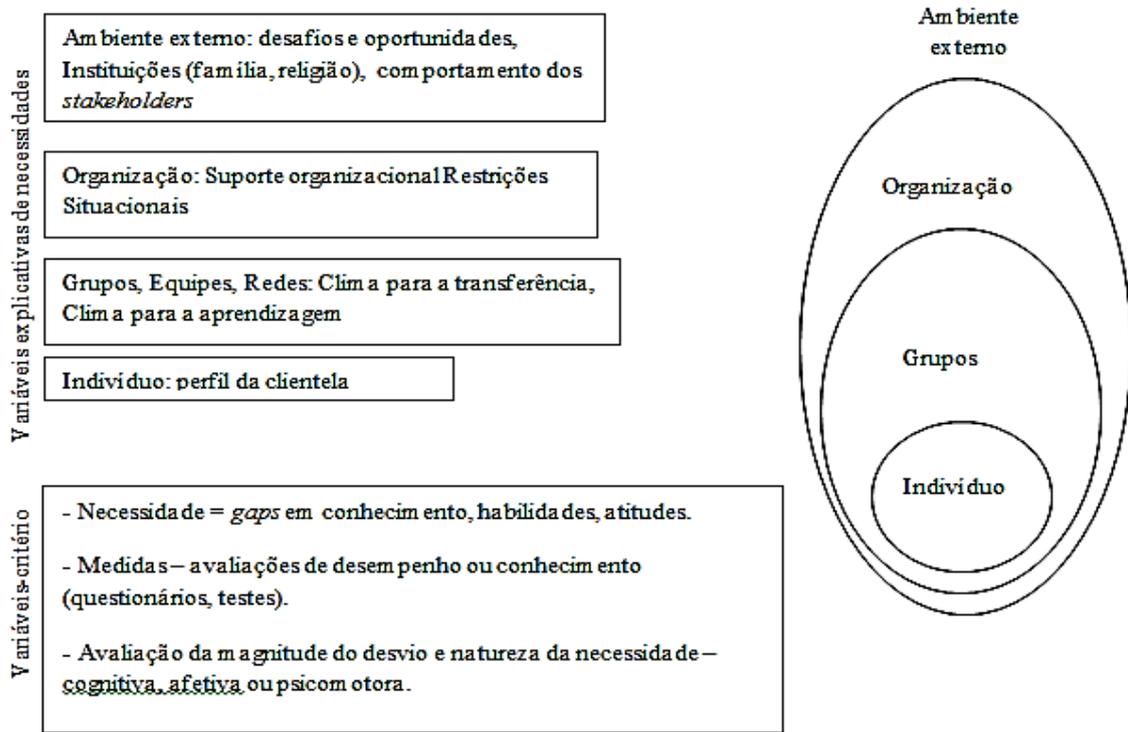
maneira quase semelhante ao processo de determinação da relevância dos CHAs, pode-se utilizar o método de questionário estruturado, mais especificamente a escala de julgamento onde 1 significa nada domino e 5 significa domino completamente (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010).

Magalhães e Borges-Andrade (2001) consideram que o levantamento das necessidades de treinamento pode ser realizado avaliando-se três componentes: análise organizacional, análise de tarefas e análise pessoal. Para tais autores, a análise organizacional é o nível macro de análise e deve abranger o estudo de toda a organização. O ambiente organizacional pode influenciar, antes e depois, os participantes de um treinamento. É fundamental, portanto, entender objetivos, cultura, estrutura, clima e recursos da empresa, para que se possa obter um diagnóstico sobre os problemas encontrados. A partir deste diagnóstico, torna-se possível definir o que poderá ser solucionado por meio de estratégias de treinamento e o que deve ser resolvido de outro modo.

A avaliação da tarefa ocorre no nível de microanálise. Ela deve ser feita analisando as tarefas inerentes a cada cargo e a capacidade de cada indivíduo para desempenhá-las. O treinamento deve ser realizado quando há discrepâncias entre os CHA's indispensáveis ao bom desempenho. A análise pessoal é indispensável para determinar quem precisa de treinamento e qual o tipo de treinamento é necessário para suprir as carências do indivíduo. Em cada nível de análise, é importante identificar quais são as necessidades de treinamento e quais as restrições e oportunidades que o contexto organizacional oferece.

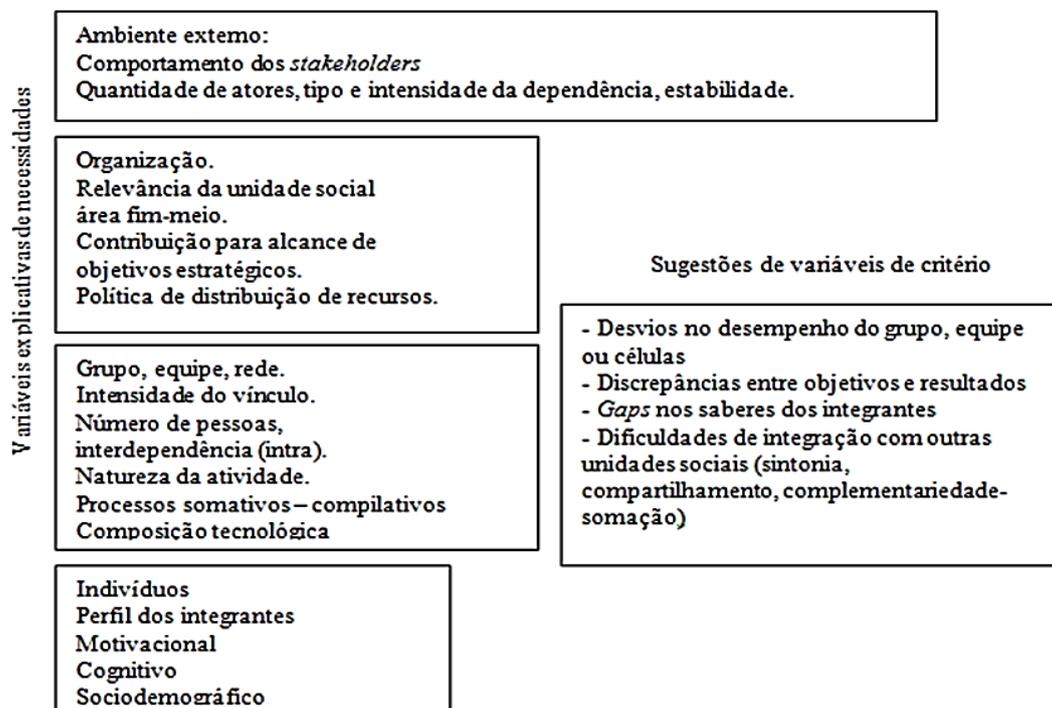
As Figuras 2 e 3 exemplificam a avaliação de necessidades nos níveis pessoal e de equipe.

Figura 2 - Avaliação de necessidades de TD&E no nível do indivíduo



Fonte: Abbad, Freitas e Pilati (2006, p. 248)

Figura 3 - Avaliação de necessidades de TD&E no nível de grupos, equipes, redes



Fonte:

Abbad, Freitas e Pilati (2006, p. 250)

2.3.2. Planejamento de TD&E

Para Meneses, Zerbini e Abbad (2010, p 75), “processualmente, o planejamento de ações de TD&E é iniciado com a definição dos desempenhos que deverão ser desenvolvidos e alcançados pelos participantes”. Em relação a isso, os autores relembram que “esses desempenhos representam descrições comportamentais indicativas de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA)” (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010, p. 75). Destaca-se ainda que “[...] caso a análise de tarefas, integrante do processo de avaliação de necessidades, tenha sido bem executada, a etapa do planejamento pode então ser facilmente iniciada. Caso contrário, os CHAs deverão ser identificados e descritos logo no início da etapa de planejamento” (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010, p. 75).

Para que os programas instrucionais possam ser desenvolvidos, Meneses, Zerbini e Abbad (2010) propõem sete passos: definição de objetivos; seleção da modalidade de entrega; análise, classificação e ordenação de objetivos instrucionais; seleção ou desenvolvimento de estratégias e meios instrucionais; definição de critérios de aprendizagem; desenvolvimento e validação de materiais instrucionais; execução da ação instrucional. O Quadro 5 representa o modelo básico de planejamento de instrução.

Quadro 5 - Modelo Básico de Planejamento da Instrução

Modelo Básico de Planejamento da Instrução			
Nome do Curso:			
Modalidade de Ensino:			
Objetivo Geral:			
Domínio Predominante:			
Objetivos Específicos	Nível de Complexidade	Estratégias e Meios Instrucionais	Critérios de Aprendizagem
Objetivo 1			
Objetivo 2			
Objetivo 3			
Perfil dos Participantes			

Quantidade:	Dispersos Geograficamente: (S) (N)		
Como gostaria de estudar:	(sozinho)	(em dupla)	(em grupo)
Quando prefere estudar:	(manhã)	(tarde)	(noite)
Onde prefere estudar:	(casa)	(trabalho)	(outros locais)
Como gosta de ler os materiais:	(computador)	(papel)	
Já fez curso a distância: (S) (N)	Por essa instituição: (S) (N)		
Domina Office: (S) (N)	Domina ferramentas de EaD: (S) (N)		
Modalidade sugerida:	<input type="checkbox"/> presencial <input type="checkbox"/> a distância <input type="checkbox"/> híbrida		
Disponibilidade de recursos:			
Financeiros (S) ou (N)	Material (S) ou (N)	Tecnológica (S) ou (N)	

Fonte: Meneses, Zerbini e Abbad (2010)

O primeiro passo do processo de planejamento de TD&E é a definição dos objetivos (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010). Em relação a este passo, Meneses, Zerbini e Abbad (2010, p. 83) definem que

Nesta primeira etapa, primeiramente, é preciso que seja especificado o desempenho que se espera do público-alvo ao final da ação educacional. Uma vez definido o desempenho final – o objetivo geral –, passa-se à descrição dos objetivos intermediários e/ou específicos de aprendizagem.

Para a definição do objetivo geral, Meneses, Zerbini e Abbad (2010) consideram que ele deve ser determinado observando a condição para sua realização (recurso utilizado), o desempenho esperado e o critério de avaliação de proficiência da aprendizagem. Os mesmos autores definem que “os objetivos específicos referem-se aos desempenhos esperados por parte dos participantes ao final de cada passo da instrução” (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010, p. 83). Os objetivos intermediários “agrupam vários objetivos específicos em blocos, módulos ou unidades”(MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010, p. 83). Em relação ao segundo passo do planejamento de TD&E, Meneses, Zerbini e Abbad (2010, p.87) relatam que

Para que a modalidade de entrega possa ser adequadamente selecionada, primeiramente é preciso organizar as informações sobre o perfil dos aprendizes no que concerne às características demográficas, funcionais e profissionais, além daquelas relacionadas às lacunas de CHAs que motivaram a realização da ação educacional.

Levantados os dados do perfil dos aprendizes e sua avaliação pelo educador, inicia-se a escolha da modalidade de ensino, conforme explicado por Meneses, Zerbini e Abbad (2010, p.90):

Posteriormente à análise do perfil da clientela, bem como de suas necessidades educacionais, o planejador instrucional encontra-se apto a tomar decisões mais precisas quanto à seleção da modalidade de ensino. Para tanto, o planejador deve ser capaz de avaliar a eficácia das modalidades de ensino-aprendizagem, bem como a disponibilidade, em quantidade e qualidade, dos recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos necessários à instrução.

A modalidade de ensino vai depender da avaliação do instrutor com base no perfil dos aprendizes e nos recursos disponíveis oferecidos pela organização. Em relação às modalidades de ensino, Meneses, Zerbini e Abbad (2010) destacam as modalidades presencial, à distância e híbrida como as principais. A modalidade presencial é

[...] considerada ainda a forma mais tradicional, envolve encontros síncronos entre professores e alunos e a disponibilização dos conteúdos por meio de materiais impressos (textos, slides, exercícios) e outros veículos e comunicação. Nessa modalidade, o professor é o principal responsável pela concepção, sob orientação do planejador instrucional, e pela transmissão dos conteúdos. Os demais veículos ou mídias são, geralmente, apenas recursos de apoio instrucional (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010. p. 90)

As modalidades à distância e híbridas “envolvem a mediação das interações do aluno por materiais e pessoas (professores, tutores, monitores, colegas, apoio técnico etc.)” (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010. P, 90). Para estes casos,

A distância física e temporal geralmente observada entre os autores (tutor-aprendiz, aprendiz-aprendiz etc.) exige a mediação por meio de algum veículo de apoio, como material impresso, CD-ROM, TV, vídeo, rádio, entre outras ferramentas geradas com o advento das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs). Não apenas os meios ou mídias fazem mediação; neste ponto, o papel da tutoria também é de suma importância (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010. p. 90).

Ressalta-se que todas as variáveis que envolvam o ensino, como número e perfil dos participantes, desempenhos, recursos disponíveis (materiais, financeiros, tecnológicos etc.), dentro outros aspectos, devem ser considerados para a escolha da modalidade de ensino (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010).

O terceiro passo para o planejamento de TD&E refere-se à análise, classificação e ordenação de objetivos instrucionais. Para isto são utilizados os objetivos de aprendizagem dos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor (RODRIGUES, 1997, apud MENESES;

ZERBINI; ABBAD, 2010. P. 92). Segundo Rodrigues (1997, apud MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010. p. 92),

os objetivos cognitivos enfatizam a recordação ou a resolução de alguma tarefa intelectual. Os resultados da aprendizagem neste domínio variam de uma simples evocação de informações como lembrar as iniciais dos departamentos da empresa, até formas criativas de combinar ideias e materiais para produzir a solução de um problema, como apresentar uma proposta inovadora para fixar a imagem de um produto junto a clientes.

Estes objetivos podem ser descritos em seis categorias: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese, avaliação, tendo como princípio integrador o grau de complexidade que vai do mais simples – conhecimento – ao mais complexo – avaliação (RODRIGUES, 1997, apud MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010). “Os objetivos afetivos enfatizam resultados de aprendizagem expressos em termos de interesses, atitudes, apreciações, valores, disposições ou tendências emocionais” (RODRIGUES, 1997, apud MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010, p. 97). Eles podem ser dispostos em cinco categorias: receptividade ou acolhimento, respostas, valorização, organização e caracterização, possuindo como princípio integrador o grau de internalização (RODRIGUES, 1997, apud MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010). Os objetivos psicomotores

referem-se a ações motoras ou musculares envolvidas na manipulação de materiais, objetos ou substâncias. Compreendem resultados de aprendizagem que requerem movimentos corporais globais, como correr, jogar tênis, nadar ou digitar um texto com rapidez e precisão, ou movimentos parciais, como desenhar, aplicar uma injeção ou ajustar o foco de uma máquina fotográfica (RODRIGUES, 1997, apud MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010, p. 100)

Estes objetivos podem ser descritos em cinco categorias: percepção, posicionamento, execução acompanhada, mecanização, completo domínio dos movimentos, tendo como princípio integrador o grau de automatização (RODRIGUES, 1997, apud MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010).

Meneses, Zerbini e Abbad (2010, p. 102) descrevem que “tendo sido classificados os objetivos de ensino de acordo com o nível de complexidade (domínio cognitivo), de internalização (domínio afetivo) ou de automatização (domínio afetivo), é preciso apenas ordená-los”. Cabe o entendimento de que “a separação em três domínios é meramente didática e objetiva facilitar a definição de procedimentos instrucionais (meios e estratégias de

ensino, métodos de avaliação etc.) de acordo com o comportamento predominantemente esperado do indivíduo no evento instrucional” (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010, p. 93).

A quarta etapa do planejamento instrucional diz respeito à seleção ou ao desenvolvimento de estratégias e meios instrucionais. Segundo Meneses, Zerbini e Abbad (2010, p. 104),

Estratégias ou procedimento instrucionais referem-se a todas as operações, eventos ou situações de aprendizagem, criadas no desenho da instrução para facilitar os processos de aquisição, retenção e transferência de aprendizagem. São, assim, as técnicas, os métodos e as abordagens utilizadas durante a instrução para que o aprendiz seja capaz de efetuar os desempenhos descritos nos objetivos educacionais.

Reforça-se que “[...] a seleção de estratégias e meios para uma ação de TD&E deve basear-se não somente na qualidade das apresentações do instrutor, mas, fundamentalmente, na intenção de facilitar a aprendizagem do participante” (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010, p. 104). Para Meneses, Zerbini e Abbad (2010, p. 104),

similarmente ao processo de definição dos objetivos, a seleção dos meios e estratégias de ser guiada, sempre, pela natureza (domínio de aprendizagem do objetivo) e especificidade (nível dos resultados de aprendizagem) dos objetivos específicos, bem como pelas características individuais do público-alvo da ação educacional em construção.

Os autores destacam que “cursos de natureza cognitiva, por exemplo, exigem o repasse de informações, conceitos, metodologias e procedimentos técnicos, de forma que os alunos, seja por meio de um professor ou de um objeto de aprendizagem, devem ter a oportunidade de acessar tais materiais” (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010, p. 104). Logo, “o mesmo vale para a esfera psicomotora: as estratégias devem favorecer o exercício da habilidade” (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010, p. 105). Segundo Meneses, Zerbini e Abbad (2010), no caso de ações voltadas para o desenvolvimento de competência a interação dos participantes e instrutores é essencial, em consequência, o uso de dinâmicas de grupo debates e modelações comportamentais enriquece este tipo ação.

O Quadro 6 mostra a variedade de estratégias instrucionais que o instrutor pode escolher para utilizar em sua ação de TD&E. Contudo, Meneses, Zerbini e Abbad (2010, p. 105) lembram que “o foco de escolha, portanto, deve ser sempre o aprendiz, o qual deve se

engajar em situações de aprendizagem, criadas pelo planejador, que reproduzam o mais fielmente a realidade com a qual ele se confrontará após a instrução”.

Quadro 6 - Exemplo de estratégias instrucionais

Exemplos de estratégias instrucionais	
Estratégias instrucionais	
Exposição Oral/Palestra: apresentação oral cuidadosamente preparada por pessoa qualificada em um assunto	Projeto: atividade organizada para a execução de uma tarefa ou atividade de resolução de problemas
Debate: discussão formalmente estruturada em que duas equipes defendem argumentos opostos em relação a um tópico	Projeto em equipe: um pequeno grupo de aprendizes trabalhando cooperativamente para executar uma tarefa ou resolver um problema
Demonstração: apresentação cuidadosamente preparada para mostrar como executar uma ação ou utilizar um procedimento, acompanhada de explicações orais, visuais, ilustrações e, em alguns casos, por questionamentos.	Seminário: um ou mais grupos preparam um estudo ou projeto sobre um tópico (usualmente escolhido pelo professor) e apresentam suas descobertas ao restante do grupo. Essa atividade é seguida de uma discussão, orientada pelo professor, de modo a levar o grupo a extrair conclusões da experiência.
Viagem ou saída de campo: um passeio planejado no qual um grupo visita um local ou objeto de interesse para observá-lo ou estudá-lo.	Reunião com meditação: período de 5 a 60 minutos de meditação e limitada expressão verbal, no qual um grupo de cinco pessoas ou mais refletem em silêncio sobre um assunto. Essa estratégia requer que as pessoas não sejam estranhas umas às outras.
Jogo: atividade instrucional, geralmente competitiva, em que os participantes seguem regras prescritas para vencer um desafio.	Simulação: uma estratégia que envolve abstração ou simplificação de algumas situações, processos ou atividades da vida real.
Discussão em grupo – orientada: conversação proposital, orientada por um líder ou facilitador acerca de um tópico de interesse de um grupo de 6 a 20 pessoas.	Estudo de caso: um tipo de simulação realizada para oportunizar ao aprendiz o tipo de tomada de decisão que será requerida mais tarde em outras situações.
Discussão em grupo – livre: discussão livre acerca de um tópico selecionado pelo professor, em que a aprendizagem ocorre apenas como produto da interação entre os membros do grupo, sem a intervenção direta do professor.	Role Play: um estudo de caso dramatizado; um retrato espontâneo de uma situação, condição ou circunstâncias, construído por participantes do grupo.
Simpósio: encontro de 5 a 30 pessoas em uma residência ou local privativo para apreciar boa comida, entretenimento e camaradagem para discutir informalmente um tópico de interesse mútuo.	Brainstrom: esforço de um grupo para gerar novas ideias para solucionar criativamente um problema.

<p>Entrevista: Apresentação de 5 a 30 minutos seguida por uma atividade em que a pessoa que expôs o assunto responde a questionamentos da audiência acerca de tópicos previamente determinados.</p>	<p>Tutorial programado: método individualizado de instrução em que as decisões são tomadas por um tutor (humano, texto, computador, ou sistema especialistas/inteligentes). São programados como recursos avançados de estruturação e seleção da instrução. Modelados para o indivíduo, requerem dele respostas ativas e fornecem a ela feedback imediato às duas ações</p>
<p>Laboratório: experiência de aprendizagem na qual os aprendizes interagem com materiais brutos.</p>	<p>Tutorial conversacional: método individualizado de instrução no qual o tutor apresenta a instrução de um modo adaptativo; requer participação ativa do aprendiz e fornece feedback imediato.</p>
<p>Laboratório orientado: um professor orienta a experiência dos aprendizes com os materiais brutos.</p>	<p>Diálogo socrático: um tipo de tutorial no qual o tutor guia o aprendiz até a descoberta por meio de perguntas.</p>
<p>Painel de discussão: grupo de 3 a 6 pessoas, escolhidas por seu interesse, competência e capacidade de verbalizar conhecimentos em relação a um assunto, discute um tópico entre si, antes de responder questionamentos da audiência de aprendizes.</p>	<p>Estágio supervisionado: estratégia vivencial de aprendizagem na qual o aprendiz adquire conhecimentos e habilidades por meio da participação direta em atividades supervisionadas por um profissional em situações simuladas que se aproximam das condições sob as quais o conhecimento será aplicado. Em alguns casos, o aprendiz é colocado a executar atividades usando instrumentos e equipamentos reais em situação real, simulada ou não.</p>
<p>Exposição orientada para a descoberta: estratégia na qual os aprendizes respondem questões levantadas pelo professor/instrutor escolhido para guia-los até a descoberta.</p>	<p>Modelação comportamental: abordagem na qual um modelo humano demonstra eficazmente uma habilidade e é reforçado por se comportar daquele modo. Baseia-se na abordagem de aprendizagem social de Bandura, na qual o reforço vicário é capaz de aumentar as chances de que um observador queira comportar-se do mesmo modo bem-sucedido.</p>
<p>Prevenção de recaídas: abordagem oriunda da psicologia clínica para tratamento de pessoas viciadas em drogas. Prepara o aprendiz para enfrentar sinais que indicam uma recaída ou retomada de uma atividade ou comportamento indesejável. Desenvolve as estratégias de coping para que o aprendiz possa atuar aplicando novas aprendizagens em ambientes que impõem muita restrição situacional</p>	<p>Dramatização: abordagens que estimulam o participante a desempenhar papéis de acordo com scripts relacionados aos objetivos instrucionais. Em certos exercícios deste tipo, alguns aprendizes apenas observam e discutem à atuação de outros.</p>
<p>Pesquisa bibliográfica: abordagem que estimula o aprendiz a buscar informações em fontes confiáveis de dados.</p>	<p>Painel integrado: compreende a formação de grupos de estudo que estudarão diferentes partes de um conteúdo. Após, cada grupo relatará os aspectos essenciais dos conteúdos estudados e os discutirá de modo a estabelecer elos de ligação entre as partes dos conteúdos.</p>

Fonte: Adaptado de Reigeluth (1999, apud MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010. p. 108)

No Quadro 6, encontra-se uma gama de métodos de ensino/instrução de que o planejador pode valer-se para conduzir sua ação de TD&E. Meneses, Zerbini e Abbad (2010, p. 105) lembram que

Além dessas estratégias, existem outras que combinam diferentes mídias e procedimentos de ensino como: discussão em grupo com apresentação de filme, com ou sem parada do filme para perguntas, esclarecimentos ou respostas dos treinandos; apresentação e discussão de filmes convencionais; simulação de uma situação dinâmica com desempenho de funções de trabalhos e tarefas em uma situação prática, usando instrumentos e equipamentos reais; desempenho de um trabalho, supervisionado ou não, em uma situação real, simulada ou não; instrução assistida por computador para apresentar programas envolvendo alternativas de decisões complexas (árvore de decisões), jogos e exercícios interativos.

O treinador/planejador pode escolher um método ou combinar métodos de acordo com os objetivos educacionais (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010). A escolha da estratégia de treinamento deve sempre objetivar a facilitação da aprendizagem de seus participantes.

A definição de critérios de aprendizagem é o quinto passo do planejamento de TD&E.

Nesta etapa, os objetivos educacionais são analisados de modo a possibilitar a definição e a especificação de critérios de avaliação, os quais serão utilizados na construção de provas de aprendizagem. Os critérios de avaliação de aprendizagem deverão ser extraídos da redação dos próprios objetivos. Caso não tenham sido estabelecidos os critérios de desempenho, geralmente no caso de objetivos muito complexos, será preciso defini-los. (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010, p. 109).

Segundo Meneses, Zerbini e Abbad (2010, p. 109), “os critérios de aprendizagem devem servir de parâmetro (qualitativo e/ou quantitativo) para mensuração do alcance de cada objetivo educacional”. Logo, “para que um critério possa ser estabelecido, o planejador deverá, portanto, definir o nível de exigência de proficiência desejado” (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010, p. 109). Por fim, “definidos os critérios para cada um dos objetivos específicos do programa, passa-se à construção do processo de avaliação propriamente dito, do qual fazem parte os itens, os instrumentos e os procedimentos de aplicação” (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010, p. 109). Ou seja, inicia-se a sexta etapa do planejamento de TD&E, denominada desenvolvimento e validação de materiais instrucionais.

Em relação ao desenvolvimento e à validação de materiais instrucionais, Meneses, Zerbini e Abbad (2010, p. 109) argumentam que “em atividades humanas de qualquer natureza e nível de proficiência, os materiais escritos são importantes veículos de transmissão de conteúdo e desenvolvimento de habilidades intelectuais”. Tais autores consideram que o

material escrito é consequência de todos os dados levantados até esta fase do planejamento de TD&E. Antes de iniciar o treinamento propriamente dito, Meneses, Zerbini e Abbad (2010, p. 109) propõem que deve haver uma mensagem pré-instrucional, contendo os seguintes dados: pré-testes; objetivos comportamentais; resumo do conteúdo; organizadores avançados; livro-texto; uso de figura e animação; materiais autoinstrucionais.

Os pré-testes “servem para avaliar os conhecimentos do aprendiz em assuntos relacionados à instrução. Eles darão uma ideia ao aprendiz sobre o que é esperado que ele aprenda e sobre os pontos-chave do conteúdo da instrução” (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010, p. 111). Os objetivos comportamentais “explicitam de forma precisa e clara as condições, comportamentos e resultados esperados dele durante a instrução” (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010, p. 111). O resumo do conteúdo “serve para despertar a atenção do aprendiz e focá-lo nas principais questões e temas tratados durante a instrução” (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010, p. 111). Organizadores avançados “são representações que fornecem ao aprendiz um esquema conceitual de alto nível de abstração que servem para facilitar os processos de aquisição, retenção, recuperação e transferência de aprendizagem” (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010, p. 111). O livro texto é o material impresso disponibilizado aos treinandos (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010). Quando há este recurso no programa de treinamento, o uso de figuras e animações são consideradas poderosas ferramentas, uma vez que chamam a atenção do aluno e o ajudam na memorização, representação, organização, interpretação e transformação (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010). Os materiais autoinstrucionais “deverão ser elaborados com muito cuidado para que a instrução seja efetiva. Esses cuidados incluem a preocupação com o tamanho dos textos, flexibilidade, interatividade e interação com outras pessoas (aprendiz – aprendiz, aprendiz-tutor)” (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010, p. 112).

Após a elaboração do material instrucional, é preciso validar tanto este material como o plano instrucional (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010). Para isso, escolhe-se uma amostra de participantes (quantitativa e qualitativamente) e testa-se o plano nesta amostra (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010). O intuito de realizar o treinamento com esta amostra de participantes é descobrir falhas ou lacunas no curso, a fim de corrigir ou ajustar o plano instrucional (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010).

A execução da ação educacional é a sétima e última etapa do planejamento instrucional. Nesta fase, “além das tradicionais questões operacionais a serem resolvidas, tais como negociação de local, horário e data, por exemplo, é preciso que determinados procedimentos instrucionais sejam desenvolvidos” (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010, p. 114). Para facilitar a aprendizagem, Meneses, Zerbini e Abbad (2010, p. 114) consideram alguns conjuntos de eventos:

1. criar expectativas de sucesso ou de confirmação de desempenho;
2. informar os objetivos ao aprendiz;
3. dirigir a atenção ao aprendiz;
4. provocar lembrança de pré-requisitos;
5. apresentar material de estímulo;
6. prover orientação de aprendizagem;
7. ampliar o contexto de aprendizagem por meio do uso de situações ou exemplos novos;
8. programar ocasiões de prática, visando repetir o desempenho;
9. provocar o desempenho e prover retroalimentação, confirmando ou corrigindo o desempenho.

Para Meneses, Zerbini e Abbad (2010, p. 114), “garantindo o cumprimento desses procedimentos, seja em ações presenciais ou a distância, as probabilidades de sucesso do programa de TD&E, desde que também obedecidas as etapas anteriores, são altas”. Contudo, ainda sobre este sucesso da ação, os mesmos autores (2010, p. 114) comentam que

Mas isso em termos de resultados de aprendizagem imediata (aquisição de capacidades). No caso de resultados mediatos de aprendizagem, como o desempenho individual pós-treinamento, o sucesso depende, também, de um processo de avaliação de necessidades educacionais que vincule as aprendizagens dos alunos com seus desempenhos no trabalho, e principalmente, com os processos desenvolvidos em suas unidades de trabalho.

Em relação à execução da ação educacional, a forma de condução do curso e o acompanhamento são muito importantes. O sucesso da ação, muitas vezes, não é determinado apenas pelo curso, mas também pelo acompanhamento pós-treinamento.

Tendo em vista o exposto acerca do processo de planejamento de TD&E, ressalta-se a importância do cumprimento de todos os sete passos para o sucesso da ação. O processo de planejamento de TD&E, descrito neste trabalho, auxiliará o desenvolvimento de ações de TD&E na empresa objeto de estudo deste trabalho. Contudo, para que se garanta a efetividade das ações de TD&E é necessário que mais um processo seja realizado. Este processo denomina-se avaliação de TD&E.

2.3.3. Avaliação de TD&E

Segundo Meneses, Zerbini e Abbad (2010, p. 125), “para garantir a efetividade de ações educacionais, tornam-se fundamentais iniciativas de avaliação de sistemas instrucionais, principalmente nos casos em que os subsistemas anteriores foram mal projetados ou implantados de modo deficitário”. Entre os modelos de avaliação de TD&E, destaca-se o Modelo de Avaliação Integrada e Somativa (MAIS), proposto por Borges –Andrade (1982,2006, apud MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010). Este modelo é formado por cinco componentes: insumos, procedimentos, processos, resultados, ambiente (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010).

O primeiro componente (insumo) “refere-se aos fatores físicos e sociais e aos estados comportamentais e cognitivos, anteriores à instrução, que podem influenciar os seus resultados” (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010, p. 128). Em relação aos procedimentos, eles “são as operações necessárias para facilitar ou produzir os resultados instrucionais, tais como a sequenciação de objetivos, a seleção dos meios e das estratégias instrucionais e o desenvolvimento de exercícios” (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010, p. 128). Para Meneses, Zerbini e Abbad (2010, p. 128), “processo refere-se aos resultados intermediários ou efeitos parciais do treinamento ocorridos no comportamento dos treinandos, à medida que os procedimentos são executados durante o treinamento”. Resultados “são os efeitos do treinamento nos desempenhos finais exibidos pelos treinandos logo após a conclusão da ação educacional” (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010, p. 128). “O ambiente representa o contexto em que se insere a ação de TD&E e divide-se em quatro dimensões” (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010, p. 128). Conforme explicam Meneses, Zerbini e Abbad (2010, p. 128), as dimensões do ambiente podem ser assim descritas:

- Necessidades: refere-se aos motivos que justificam a participação dos funcionários em determinada ação educacional.
- Disseminação: diz respeito às informações disponíveis na organização sobre o treinamento, como programa, material, divulgação etc.
- Suporte: concerne aos recursos humanos, materiais, financeiros, psicossociais, etc., presentes no lar, na comunidade e na própria organização, que facilitam ou dificultam a concepção e a implantação de ações de treinamentos, bem como à testagem do relacionamento entre elas.
- Efeitos a longo prazo: referem-se às consequências ambientais das ações educacionais nos comportamentos e nos resultados individuais, grupais e organizacionais.

Em relação à elaboração desse sistema de avaliação educacional, Meneses, Zerbini e Abbad (2010) sugerem que ele seja estabelecido observando cinco etapas. A primeira orienta-se que “a partir da ação educacional selecionada, determinar os resultados de avaliação a serem contemplados, bem como as demais variáveis a serem pesquisadas (explicativas desses resultados)” (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010, p. 132). Na segunda etapa, deve-se selecionar ou definir indicadores de avaliação (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010, p. 132). Na terceira, é preciso “definir os procedimentos de coleta de dados: fonte, meios e instrumentos (escolher e/ou construir medidas e instrumentos de avaliação de ações educacionais)” (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010, p. 132). Na quarta, deve-se “definir os procedimentos de análise dados” (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010, p. 132). Na quinta, é necessário “definir os procedimentos de devolutiva de resultados” (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010, p. 132).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização do presente trabalho, identificaram-se e analisaram-se as competências organizacionais e individuais dos funcionários da organização estudada. O levantamento destes dados ocorreu através de um estudo qualitativo. Por meio do estudo qualitativo, é possível realizar uma análise mais profunda dos dados pesquisados conforme explicação a seguir:

[...] os enfoques qualitativos voltam sua atenção para a presença ou para a ausência de uma característica, ou conjunto de características, nas mensagens analisadas, na busca de ultrapassar o alcance meramente descritivo das técnicas quantitativas para atingir interpretações mais profundas com base na inferência (BARDIN, 1979; MINAYO, 2000, apud, CAPPELLE, GONÇALVES E MELO, 2003, p. 05).

Nesse mesmo sentido, Godoy (1995, apud, GOBBI, SILVA e SIMÃO, 2005, p.74) descreve que

A análise de conteúdo sofreu as influências da busca da cientificidade e da objetividade recorrendo a um enfoque quantitativo que lhe atribuía um alcance meramente descritivo. A análise das mensagens neste intuito se fazia pelo cálculo de frequências. Essa deficiência cedeu lugar à análise qualitativa dentro dessa técnica, possibilitando a interpretação dos dados, pela qual o pesquisador passou a compreender características, estruturas e/ou modelos que estão por trás das mensagens levadas em consideração.

Sobre o método de análise de conteúdo, Godoy (1995, apud, GOBBI, SILVA e SIMÃO, 2005, p. 74) descreve que “qualquer comunicação que vincule um conjunto de significações de um emissor para um receptor pode, em princípio, ser traduzida pelas técnicas de análise de conteúdo. Parte do pressuposto que por trás do discurso aparente, esconde-se um outro sentido que convém descobrir”.

As competências da organização foram levantadas por meio da análise dos documentos da organização, conforme subseção 2.2.1 deste trabalho. Para realização da análise dos documentos, foram utilizadas as técnicas de análise de conteúdo e de tratamento de dados que foram sugeridas e descritas pela literatura conforme parágrafo acima e subseção 2.2.1 deste trabalho. Analisaram-se os seguintes documentos:

- a) arquivos que descrevem a missão e a causa dos ‘valores’ da empresa;
- b) documentos que descrevem orientações de trabalho para vendedoras, gerentes e supervisoras;
- c) *check list* de treinamento para novas vendedoras.

As competências individuais dos funcionários foram levantadas e analisadas por meio de entrevista em profundidade, seguindo um roteiro semiestruturado (Anexo A) conforme orientam Gobbi, Silva e Simão (2005, p.74)

O primeiro passo para a análise do discurso consiste em estar de posse dos dados que poderão ser coletados a partir de entrevistas semi-estruturadas, questões abertas dos questionários ou outras ferramentas que o pesquisador julgue adequadas. De posse dos dados o pesquisador parte para a análise e interpretação das informações colhidas para, em seguida, chegar à etapa da conclusão.

O roteiro de entrevistas foi elaborado alicerçado nos objetivos específicos e na revisão de literatura como mostra o Quadro 7.

Quadro 7 - Objetivos das perguntas da pesquisa

Objetivo	Perguntas
Identificar diferenças e semelhanças das rotinas de trabalho entre vendedoras, gerentes, supervisora e	Como é o seu dia-a-dia de trabalho? Comente.

proprietários.	
Identificar as diferenças e semelhanças de atividades e papéis de vendedoras, gerentes, supervisora e proprietários.	Comente a respeito das atividades que você desenvolve atualmente na empresa.
Identificar os desafios e as dificuldades das funções e a forma como lidam com isso.	Quais os tipos de problemas que você normalmente tem que resolver? Relate situações
Identificar as diferenças e semelhanças relacionadas à mudança de cargo e seus impactos na vida dos entrevistados.	Houve mudanças em seu trabalho desde que assumiu o atual cargo até hoje? Quais foram? O que isto significou para você?
Identificar as competências relacionadas aos desafios e às dificuldades das rotinas de trabalho das funções.	Como você enfrenta as dificuldades de seu dia-a-dia? Relate uma situação. Exemplifique.
Identificar quais as maiores dificuldades na execução das funções e as competências relacionadas a elas.	O que você acha mais complicado na execução da sua função? Exemplifique com uma situação.
Identificar quais os sentimentos dos entrevistados em relação ao seu ambiente de trabalho.	Como você descreveria o seu ambiente de trabalho?
Identificar as competências relacionadas ao exercício de cada função.	Quais capacidades você acha necessárias para desempenhar bem as suas atividades?
Identificar os conhecimentos (saber) necessários à execução de cada função.	Alguma qualificação técnica você acha necessária? (Quais os conhecimentos que você tem que utilizar para desempenhar as suas atividades?)
Identificar as habilidades (saber fazer) necessárias ao desempenho de cada função.	O que é necessário em termos de experiência para realizar as suas atividades de trabalho?
Identificar as atitudes (fazer) mais requeridas para o exercício de cada função.	Qual é o tipo de atitude que seu trabalho mais lhe exige no dia-a-dia? Exemplifique.
Identificar e analisar a noção de competência e seu entendimento pelos entrevistados.	O que você entende seja “competência”? ou Qual sua noção sobre o tema “competências”?
Identificar as competências organizacionais da empresa.	Em sua opinião quais são as capacidades [características] da organização que lhe permitem ter vantagem competitiva [ou lhe permitem aumentar seus nível de competitividade]?
Identificar as competências organizacionais da empresa comparando-as com as competências das concorrentes.	Em sua opinião quais são as capacidades/características da organização que lhe permitem diferenciar-se de seus concorrentes?
Identificar se há um programa de gestão por competência na empresa, como ele ocorre, como foi implementado, de que forma contribui para o desempenho da empresa e sua relação com a estratégia do negócio, qual foi o impacto do programa, qual a área responsável por ele e de que	15.O conceito de competência é empregado nesta empresa? Como? [existe um programa/modelo de gestão por competências?] Caso afirmativo: <ul style="list-style-type: none"> • O conceito de competência é empregado nesta empresa? Como? [existe um programa/modelo de

forma as competências são avaliadas.	gestão por competências?] Caso afirmativo: <ul style="list-style-type: none"> • Como foi a implementação do programa? • A abordagem competência contribui de fato para um melhor desempenho da empresa? Por que? • Em sua opinião o programa possui alguma ligação com a estratégia? (se afirmativo) Como? Comente. • Comente um pouco sobre o que o programa agregou após a implantação. • A abordagem competências é responsabilidade do RH ou da empresa? Porque? • Como avaliam essas competências na empresa?
Identificar e compreender como o desempenho é avaliado.	Hoje o seu desempenho no trabalho é avaliado de alguma forma (você tem algum retorno de como está seu desempenho)? Como isto ocorre, exemplifique.
Identificar se há um acompanhamento do trabalho.	E de um acompanhamento do seu trabalho? (como ocorre este acompanhamento ou como deveria ser este acompanhamento)
Compreender de que forma o desempenho e o acompanhamento do trabalho acontecem.	Como é feita essa avaliação e esse acompanhamento?
Identificar e entender qual a frequência das avaliações de trabalho e o significado delas para os funcionários.	Qual a frequência destas avaliações? E o que você acha sobre a importância deste momento?
Identificar se os funcionários percebem oportunidades de melhoria nas avaliações.	Como poderia ser melhorada essa forma de avaliação?- O que você acredita que seja importante ser avaliado?
Identificar o perfil de funcionários, considerando o mais competente do ponto de vista dos funcionários e as competências relacionados a ele.	Na sua empresa existe algum “padrão de comportamento” que é considerado o “mais competente”? Comente
Identificar quais competências são consideradas relevantes para que um novo funcionário consiga dar andamento ao trabalho.	Se você tivesse que receber um novo funcionário para substituí-lo o como você o orientaria? Comente.

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

A empresa possui 25 funcionários, sendo 20 alocados em lojas e cinco administrativos, dentre estes dois são os proprietários da empresa. Foram entrevistados quatro gerentes de loja (um de cada loja), quatro vendedores (um de cada loja), dois supervisores (administrativo e de vendas) e os dois donos do negócio. O Quadro 8 evidencia o perfil dos entrevistados.

Quadro 8 - Perfil dos entrevistados

Entrevistado	Loja	Função	Tempo Empresa	Gênero	Formação
Gerente A	A	Gerente de Loja	01 ano e 03 meses	Feminino	Ensino Médio Completo

Vendedora A	A	Vendedora	02 semanas	Feminino	Ensino Médio Incompleto
Gerente B	B	Gerente de Loja	10 anos	Feminino	Ensino Fundamental Completo
Vendedora B	B	Vendedora	02 anos	Feminino	Ensino Médio Incompleto
Gerente C	C	Gerente de Loja	03 anos	Feminino	Ensino Médio Completo
Vendedora C	C	Vendedora	07 meses	Feminino	Ensino Médio Incompleto
Gerente D	D	Gerente de Loja	02 anos	Feminino	Ensino Médio Completo
Vendedora D	D	Vendedora	03 anos	Feminino	Ensino Médio Completo
Supervisora A	Escritório	Supervisora Administrativa	06 anos	Feminino	Ensino Médio Completo
Supervisora B	Escritório	Supervisora de Vendas	02 meses	Feminino	Superior Incompleto
Proprietária	Escritório	Proprietária	12 anos	Feminino	Ensino Superior Incompleto
Proprietário	Escritório	Proprietário	12 anos	Masculino	Superior Completo

Fonte: Dados coletados pela autora (2016)

A medida em que foi medida garantido o sigilo às entrevistas, não serão identificadas as respostas das entrevistadas. Sendo assim, utiliza-se aqui a nomenclatura “Vendedora” para toda e qualquer resposta advinda de uma vendedora independentemente de qual vendedora seja. O mesmo será feito em relação às gerentes de loja.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA EMPRESA

A rede de lojas Atmosfera é uma empresa familiar que trabalha quase exclusivamente com moda feminina. O setor masculino representa apenas cerca de 25% de suas vendas. A empresa possui quatro lojas: duas em *shopping* e duas de rua. Seu público-alvo são mulheres entre 25 e 50 anos das classes B e C. Atualmente, a empresa produz 60% de seus produtos por meio de terceiros.

A empresa familiar conta com a colaboração de 25 funcionários: 20 alocados em lojas e cinco administrativos, entre estes dois são os proprietários da empresa. Como mostra o Quadro 8, a empresa possui um grupo de funcionários jovens, boa parte dos quais não chegou a concluir o ensino médio ou está em fase de conclusão.

Os proprietários possuem funções bem específicas. O proprietário administra a parte financeira. A proprietária é responsável por desenvolvimento da coleção, funcionamento das lojas, gestão de pessoas, contato com fornecedores. Ela conta com o apoio de duas supervisoras: uma administrativa e outra de vendas. A supervisora administrativa apoia as rotinas administrativas da loja, de estoque, fornecedores e conta com o apoio de um assistente. A supervisora de vendas faz a gestão direta das gerentes de lojas e indireta das vendedoras de loja, totalizando 20 pessoas.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Nesta subseção, é realizada análise, categorização e classificação dos dados levantados, dando origem às competências organizacionais e individuais relevantes aos objetivos deste estudo. Os dados analisados são classificados conforme a interpretação feita das entrevistas realizadas. Através dos dados coletados, identificaram-se seis categorias de análise.

Quadro 9 - Análise e definição dos dados coletados

Categoria de Análise	Definição
Principais atividades	O propósito desta categoria é identificar diferenças e semelhanças nas atividades e papéis exercidos por vendedoras, gerentes, supervisora e proprietários.
Competência para vendas	O conjunto de conhecimentos (saber), habilidades (saber fazer) e atitudes (fazer) necessário para exercer a função de vendedor.
Competência para relacionamentos	O conjunto de conhecimentos (saber), habilidades (saber fazer) e atitudes (fazer) necessário para oferecer um atendimento de excelência ao cliente.
Gestão de pessoas	O conjunto de conhecimentos (saber), habilidades (saber fazer) e atitudes (fazer) necessário para gerenciar a equipe de vendas.
Gestão de recursos e de rotinas	O conjunto de conhecimentos (saber), habilidades (saber fazer) e atitudes (fazer) requeridos às gerentes, supervisora e proprietários para administrarem a loja.

Elaborado pela autora (2016)

4.1 As Atividades Desenvolvidas pelos Profissionais da Organização Pesquisada

Na realização do mapeamento de competências, foi necessário identificar e descrever as atividades que constituem o cotidiano de trabalho dos cargos pesquisados.

a) Vendedoras

As vendedoras realizam algumas atividades que as gerentes de lojas também desempenham, como venda, organização da loja e caixa. É de responsabilidade das vendedoras dobrar as roupas e arrumar o estoque, para que a loja se mantenha organizada, de forma que possam localizar mais rapidamente o produto no momento da venda.

b) Gerentes de loja

As gerentes de loja desempenham as mesmas atividades das vendedoras, acrescidas de outras. Além de gerenciar e treinar pessoas, as gerentes são as grandes responsáveis pela loja. Cabe a elas abrir a loja, controlar o caixa (abrir e fechar), fazer transferências das peças (para outras lojas ou enviar para conserto), receber e conferir as mercadorias, fazer a vitrine. No que tange à equipe, as gerentes fazem, diariamente, o acompanhamento das metas de vendas das vendedoras e de seu desempenho no momento da venda, assim como dão treinamento e fazem o *feedback* mensal.

c) Supervisoras

A supervisora administrativa é responsável pelo suporte administrativo às lojas. Compete a ela conferência dos caixas das lojas, controle de estoque e movimentações, cadastramento de produtos no sistema, envio de produtos com defeito para o conserto, envio de materiais gráficos para as lojas. A supervisora controla e envia materiais de escritórios e produtos de limpeza para as lojas.

A supervisora de vendas é responsável por recrutamento, seleção e treinamento de novos funcionários, acompanhamento e análise de desempenho das equipes de vendas. A gestão das gerentes de loja é realizada pela supervisora de vendas.

d) Proprietários

A proprietária é responsável por planejamento e desenvolvimento das coleções, pesquisa de tendências e mercado, compra de produtos ou de tecidos para a fabricação das peças. Ela realiza o controle de envio da mercadoria no prazo certo, bem como planeja sua

distribuição. É também responsável pelas ações da loja como promoções, decoração em datas comemorativas, liquidações para o cliente externo, ações internas para o time: premiações, competições etc. Ela treina suas gerentes sobre *marketing* da loja e desenvolve seus materiais gráficos. Como gestora, faz o acompanhamento do trabalho da supervisora de vendas e da supervisora administrativa. Quando é necessário contratar uma nova gerente de loja, realiza a seleção deste profissional. A proprietária faz toda a gestão e acompanhamento do funcionamento das lojas.

O proprietário é responsável pelo controle e o planejamento financeiro da empresa – controle de compras, fluxo de caixa, contas a pagar, controle financeiro, levantamento de resultados e folha de pagamento –. Devido ao tamanho da empresa, assim como a proprietária e a supervisora de vendas, o proprietário também faz o controle e a gestão das vendas junto às gerentes das lojas.

4.2 COMPETÊNCIA IDENTIFICADAS

Nesta subseção, são apresentadas e discutidas as competências mapeadas, conforme os dados coletados em entrevistas e documentos. Com isto, atenderam-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar as competências da organização;
- b) Identificar, descrever e analisar conhecimentos, habilidades e atitudes requeridos aos funcionários para o desempenho na função.

4.2.1 Organizacionais

A partir da análise dos documentos da organização e das entrevistas realizadas com os proprietários e funcionários, foram observadas como principais três competências organizacionais. São elas: Foco no cliente; Foco no produto e Foco no resultado.

A primeira competência identificada é o foco da empresa no cliente, pois prestar um atendimento de excelência foi percebida como uma das principais competências da organização. Um dos documentos da organização revela que a empresa tem como causa

(valor) gostar de servir pessoas. Além disso, relatados das entrevistas também evidenciaram esta competência:

Proprietária: [...] e eu tenho uma teoria hoje com nossos treinamentos internos ... o que que a gente bate muito na tecla ... né Flávia...que o cliente não compra por necessidade ... tá ... principalmente nós mulheres ... A gente compra por autoestima. Então se a gente entende isso ... que a cliente não tá comprando porque ela precisa de mais uma calça ... a gente consegue entender que ali ela quer carinho, atenção naquele momento, porque hoje nossa vida é corrida né ... então o cliente tá no momento dela ... um momento especial e ela quer ser bonita ... ela quer...então a gente não tem que vender o que ela quer porque às vezes o que ela quer não vai dar autoestima. A gente tem que vender autoestima pra ela ... deixar ela bonita ... fazer uma produção legal [...] eu acho que hoje o grande diferencial pro meu cliente ... dentro da minha loja ... não é o meu produto com preço bom ... é o meu atendimento oferecido

Proprietária: que a gente vê que o cliente é o grande propulsor da empresa né ... a gente depende do cliente ... e como é que a gente vai agradar esse cliente ... como é que a gente vai fidelizar e manter esse cliente? só tendo um treinamento de vendas bem específico ... bem puxado ... bem cobrado com as gurias ... senão não adianta eu achar que vai ser feito ... se eu não preparo elas pra isso

Vendedora: o que nós tentamos fazer de diferente das outras é o atendimento ... né ... começando daí ... dar um bom atendimento ... fidelizar clientes ... agora com função de *whats* pra chamar o cliente né ... fazer com que o cliente se sinta o mais à vontade possível pra ter um retorno ... porque isso é muito bom né ... tu ir num lugar e ser tratada bem ... então é isso que eu tento fazer de diferente

Ter foco no produto foi identificada como segunda competência organizacional. A empresa preza por ter um produto confiável, de qualidade e com um preço competitivo conforme evidenciado nos relatos das entrevistas abaixo:

Proprietária: [...] a gente/ as duas principais vantagens e que a gente investe bastante é em treinamento do pessoal de loja ... então a gente tem bom atendimento ... e a gente fabrica usando materiais de boa qualidade ... então a gente tem um diferencial de qualidade com relação à concorrência ... preço com qualidade.

Supervisora: ahan ... o que mais diferencia em função das concorrentes é ter um produto diferenciado com um valor também não tão elevado

Vendedora: eu acho que é o produto bom e o preço ótimo ... porque se tu for caminhar por aqui tu vai ver que nós temos as mesmas peças e bem mais barato ... então eu acho que o produto ... a qualidade e o preço ... então tudo agrega o melhor produto

Foco no resultado foi percebida como a terceira competência da organização. Perguntada sobre a existência de uma avaliação de desempenho e sua forma, a equipe de vendas relatou que o desempenho é avaliação conforme atingimento de metas de vendas conforme relatos que seguem:

Gerente: sim ... é através de bater metas ... a gente tem três/ trabalha com três metas ... primeira ... segunda e super (...) então o que é mais cobrado mesmo É bater metas ... ainda mais um ano assim ...de/ tá mais difícil ... eles tão cobrando e a gente ta tendo que passar por essa mudança ... é chamar mais os clientes antigos ... os clientes fidelizados e ... trabalhar mais o cliente então (...)

Vendedora: sim ... todo mês tem uma meta ... nem um mês é o mesmo valor.

Além disso, a empresa tem como visão, conforme descrição de documentos, fazer o cliente feliz com sua realização doando amor e visando o lucro.

4.2.2 Individuais

A) Vendedoras

4.2.2.1 Competência para Vendas

a) Conhecimentos

O principal conhecimento relatado pelas entrevistadas foi o conhecimento em moda. A seguir encontram-se alguns relatos que se referem a esse conhecimento.

Vendedora: é bom ter sempre uma base, né...de, assim, tendência, o que não dá pra usar...cores...é sempre bom, né...tu saber até pra ti conseguir auxiliar, né, porque às vezes o cliente entra na loja querendo uma calça, mas aí se tu tem noção...a calça é marrom, se tu tem noção que a blusa vermelha não vai ficar legal tu não vai oferecer. Tu já vai oferecer um *look* completo pro cliente e assim vai sair mais vendas, né ... e tu vai ter a noção. Tu tem que ter noção de cores que combinam, o que tá na moda, isso.

Vendedora: porque como a gente trabalha com moda, a gente tem que tá sempre atualizada em tudo, tanto no design daqui, quanto da moda dali e é fundamental pra nós ter que estar lendo muita coisa sobre isso pra depois eu saber dizer pro cliente o que que ele tá vestindo e com o que que ele tem que combinar então. Isso é fundamental pra nós.

Para as vendedoras e a gerente, o conhecimento em moda é importante na medida em que é preciso mostrar ao cliente peças que combinem entre si e que sejam tendências de moda. Observa-se aqui a competência saber combinar, pois o profissional competente é aquele que sabe combinar saberes e recursos (LE BOTERF, 2003).

b) Habilidades

Uma das habilidades mencionadas pelas pesquisadas foi a capacidade de oferecer bom atendimento ao cliente. Para elas, o único meio de realmente fidelizar o cliente é através de um bom atendimento, pois acreditam que eles procuram alguém que lhes dê atenção e os ouçam. Ou seja, o cliente deseja ser tratado como prioridade. Para isso, é preciso ter empatia, ser simpático e cordial.

Vendedora: [...] o que a gente mais gosta é ter aquele carinho com o cliente né, e, então...além disso...não é só aquele negócio de ai “visar lucro”, “visar lucro”. Além de visar o lucro a gente consegue dar atenção e amor pro cliente. Tanto que às vezes ele não vem pra comprar, mas vem pra abraçar e pra conversar, dar aquele bom dia e isso é importante pra nós né ... que ele esteja ali mesmo sem/ só pra ... ah ... dizer que o atendimento foi bom e o carinho que a gente deu pra ele também. Isso é interessante.

Contudo, não houve coesão nas respostas, pois parte das entrevistadas relacionou saber vender com a venda de adicionais ou então com persuasão descrito como “fazer o cliente levar sem forçar”, conforme mostram os relatos a seguir.

Gerente: (...) (por exemplo) a Flávia entrou pedindo um vestidinho vermelho e tu saiu com um vestidinho vermelho. Foi um atendimento ou foi um/ não foi um atendimento? Como vou te dizer ... elas te auxiliaram ... mas elas não te venderam nada ... porque tu já entrou pedindo aquele vestidinho vermelho.

Gerente: (...) fazer caixa é fácil... tem por escrito como fazer caixa ... tem por escrito como fazer devolução... transferência ... agora... saber vender... saber que tu tem uma meta pra bater ... e que tu tem que ter/ fazer a cliente levar mas sem forçar demais ... acho que esse é o mais importante é saber vender.

Ter empatia, cordialidade, e ser persuasivo podem ser identificadas como saber agir com pertinência, pois envolvem saber o que fazer em determinada situação (LE BORTERF, 2003).

c) Atitudes

Para a competência em vendas, a paciência foi a atitude mais citada. Dizem as entrevistadas que, quando o cliente entra na loja, é preciso ter calma e paciência para ouvi-lo e para atendê-lo. Outra importante atitude é demonstrar boa vontade no atendimento. Para isso, é preciso ser resiliente, simpático e receptivo.

Gerente: (...) o ideal é aquele que tu consegue tratar o cliente bem. Ele se sentir querido. Se sentir amado. Se sentir acolhido na nossa loja. Se sinta à vontade pra comprar ou não ... não se sinta obrigado.

Vendedora: um pouco de carisma e paciência é muito importante porque por mais que a gente esteja aqui, vendedor não tem dor de cabeça, não tem problema, não tem nada. A gente tá aqui com paciência, amor e assim a gente tem que ir no dia inteiro.

Vendedora: (...) ah complicado de ter que tá sempre/ não é que é complicado, mas tem que tá sempre ali disposta, né, com um sorriso no rosto independente de uma patada ou não. E aí como a gente é ser humano, às vezes, a gente não tá legal e aí isso acaba se tornando complicado né ... ter que tá sempre ali ... bem, feliz, faceira, sorridente.

A paciência e a boa vontade no atendimento envolvem o saber envolver-se, pois “o envolvimento do profissional depende de sua ‘implicação afetiva’ na situação. Ele a avaliará de modo diferente em função da ‘coragem’ que tem para confrontá-la e, por conseguinte, dos recursos pessoais que está pronto para nela investir” (LE BOTERF, 2003, p. 80). Entende-se que, para ter competência em vendas, é preciso conhecer moda, ter empatia, simpatia, cordialidade, vender adicionais e ser persuasivo, agindo sempre com paciência e boa vontade.

4.2.2.2 Competência para Relacionamentos

a) Conhecimentos

Em relação ao conhecimento para estabelecer relacionamentos, a equipe de vendas entende que não é necessário ter conhecimentos prévios para a execução de sua atividade, uma vez que é possível aprender com a experiência e por meio de treinamento.

Vendedora: é que conforme o tempo tu vai aprendendo, né. Eu acho que a experiência vem vindo. Assim, conforme cada cliente, tu vai aprendendo.

Vendedora: eu acredito que não tenha...assim ... eu mesma quando comecei no comércio, eu não tinha experiência nenhuma a não ser, claro, eu já vendia bijuteria ... coisas assim ... sabe ... joias ... mas nunca numa loja mesmo.

b) Habilidades

Para ter competência para relacionamentos é preciso ter as habilidades de se colocar no lugar do outro (empatia) e ser atencioso. Essas habilidades podem ser identificadas como

saber agir com pertinência, pois envolvem, saber o que fazer em determinada situação (LE BORTERF, 2003).

Vendedora: (...) esse Doe Amor que eles inventaram acho que é bem bacana ... assim ... porque daí tu para de ter a visão de que tu tá que nem as outras empresas têm “querem vender, vender, vender, vender” não estão preocupadas se o cliente tá bem na loja ou de dar um bom dia. O cliente pede mercadoria e eles alcançam. Acho que essa campanha de Doe Amor tá bem legal porque é isso: a gente tá doando amor, a gente tá ajudando ao mesmo em tempo que eles tão ajudando a gente a gente tá ajudando eles ali com carinho, às vezes, o cliente compra porque ouviu ela, porque ela contou que brigou com o marido ... alguma coisa a gente tá ali escutando ... fazendo ela ficar bonita e se sentindo melhor. Acho que é isso aí.

c) Atitudes

Da mesma forma que a competência para vendas, segundo as entrevistadas, a competência para relacionamento requer paciência e resiliência. Ou seja, é preciso saber transpor, pois, “ele deve ter condições de resolver problemas ou de enfrentar situações, e não um problema ou uma situação” (LE BOTERF, 2003, p. 70).

Vendedora: eu acho que persistência pra não desistir, né, porque dá vontade. É isso que eu estou te falando, às vezes, quando tu tá tri bem e aí tu vai atender e não/ tipo, a cliente não te dá um “oi” ... dá um desânimo, mas daí tu tem que ter uma persistência porque não pode desistir, né? Tu tá aqui, tu tem que tá bem.

Segundo os dados da pesquisa, a competência para relacionamento não requer nenhum conhecimento prévio, mas é preciso ter a habilidade de ser empático e atencioso, utilizando paciência e resiliência.

B) Gerentes/ supervisora

Além das competências de relacionamento e de vendas, as gerentes e a supervisora de vendas precisam de gestão de pessoas, gestão de recursos e resolução de problemas.

4.2.2.3 Gestão de Pessoas

a) Conhecimento

Não foram relatadas necessidade de conhecimento para gerir pessoas.

b) Habilidade

As habilidades observadas para gestão de pessoas são saber ser objetiva, ter empatia e firmeza quando necessário.

Gerente: (...) conquistar as gurias, trazer elas pro teu lado, isso é muito importante. Acho que saber conversar, saber dialogar, ser direta e ser firme quando precisa, mas ser amiga também quando precisa porque às vezes elas vem ali chorando...tu tem que ser um ombro amigo.

Gerente: (...) porque às vezes tu tem que ser mãe.Tu tem que ser ouvidos. Tu tem que ser psicóloga. Então, nesse sentido não acho difícil, mas também não é fácil. Acho que tu só tem que ter um jogo de cintura pra ti poder/ e o principal é não absorver, sabe ... tentar deixar aqui o que é daqui e levar pra casa o que é de casa porque se tu levar problema pra casa tu não vai conseguir estar bem né.

As habilidades citadas podem ser identificadas como um saber agir com pertinência, pois, assim, como já citado anteriormente, envolvem, saber o que fazer em determinada situação (LE BORTERF, 2003).

c) Atitude

As atitudes necessárias para gerir pessoas são a paciência e ser exemplo. As descrições abaixo evidenciam estas atitudes relacionadas a gestão de pessoas.

Gerente: (...) o que eu me surpreendi mais comigo foi isso ... é por ter uma certa paciência em relação a isso e lidar também com as vendedoras. Quando tu é vendedora, tu cuida do teu. Como gerente tu tem de cuidar de cada uma delas. Então, lidar é tudo. É seis mulheres ali na loja e é difícil tu lidar com mulher.

Gerente: (...) dar exemplo ... assim ... eu não posso fazer nada, nada diferente, Se eu desço lá com o celular, no outro dia todo mundo tá com o celular lá embaixo porque a gerente desceu, sabe, então é bem complicado às vezes ... é/ eu tenho um cargo ... às vezes eu tenho que usar o celular ou alguma coisa, mas eu tenho que ficar sempre me podando pra não...pra dar exemplo ... pra seguir/ fazer tudo direitinho porque. Coisa errada elas aprendem bem rapidinho.

Por fim, entende-se, para gerir pessoas, é preciso ter empatia, ser direto e firme quando necessário, sendo paciente e educando a equipe por meio do exemplo. Ou seja, é preciso saber relacionar-se com a equipe. Nesse sentido, para esta competência, é preciso saber transpor (LE BOTERF), pois envolve encarar situações difíceis e saber resolver problemas.

4.2.2.4 Gestão de Recursos e Rotinas

Para análise desta competência, serão consideradas apenas a função de gerente de loja. Não identificou-se esta competência para a Supervisora de Vendas.

a) Conhecimento

Não foram relatadas necessidades de conhecimento para gestão de recursos como organização da loja, administração da loja, utilização de equipamentos e sistemas, mas foi citado que cursos ou uma graduação em administração iria ajudar nesse sentido conforme descrição abaixo:

Gerente: eu queria fazer uma administração ... assim ... pra administrar bem ... pra essa parte mesmo (...) eu acho que ia ajudar.

b) Habilidade

Para esta competência, identificou-se como habilidade a agilidade conforme citado abaixo

Gerente: (...) tu pode ver ... que nem eu te falei ... é de dia após dia. .. motorista pode vir ... pode trazer uma penca de mercadoria que a gente tem que etiquetar tudo num dia pra dar tempo pra estar na frente de loja já pra vender a mercadoria

Esta atitude se faz necessária na medida em que a gerente absorve várias responsabilidades além de gerir a equipe, como abrir a loja, controlar o caixa (abrir e fechar), fazer transferências das peças (para outras lojas ou enviar para conserto), receber e conferir as mercadoria e fazer a vitrine da loja, precisando ser ágil para atender todas estas funções

c) Atitude

Devido a diversidade e quantidade de atividades de rotina da loja, a atitude relatada como necessária para gerir estes recursos é organização.

Gerente: ser mais organizada... ser organizada... porque acho que é uma função que/ tem várias coisas que tem que fazer no dia... ligar pro escritório ... ver contato de uma...ver coisas de outras. Então ser organizada é muito importante.

A Competência para gerir recursos envolve organizar, controlar e executar processos e recursos sobre sua responsabilidade com agilidade. Sendo assim, é necessário saber agir com pertinência, pois, assim, como já citado anteriormente, envolve, saber o que fazer em determinada situação (LE BORTERF, 2003). A partir da análise das entrevistas foi possível identificar as competências da equipe de vendas conforme quadro 10:

Quadro 10 - Competência equipe de vendas

Competência	Definição	Cargo
Competência para Vendas	Conhecer moda, ter empatia, simpatia, cordialidade e ser persuasivo, agindo sempre com paciência e boa vontade.	Gerente Supervisora Vendedora
Competência para Relacionamento	Capacidade para ser empático e atencioso utilizando a paciência e a resiliência.	Gerente Supervisora Vendedora
Gestão de Pessoas	Capacidade de empatia, para ser direto e firme quando necessário, sendo paciente e educando a equipe por meio do exemplo. Ou seja, é preciso saber relacionar-se com a equipe. Nesse sentido, para esta competência, é preciso saber transpor, pois envolve encarar situações difíceis e saber resolver problemas.	Gerente Supervisora Proprietários
Gestão de Recursos e Rotinas	Capacidade para organizar, controlar e executar processos e recursos sobre sua responsabilidade com agilidade. Sendo assim, é necessário saber agir com pertinência.	Gerente

Elaborado pela autora (2016)

4.3 LEVANTAMENTO DAS NECESSIDADES DE TD&E DA ORGANIZAÇÃO

Magalhães e Borges-Andrade (2001) consideram que o levantamento das necessidades de treinamento pode ser realizado avaliando-se três componentes: análise organizacional, análise de tarefas e análise pessoal. A necessidade de treinamento na organização objeto de estudo deste trabalho é, portanto, analisada por meio destes três componentes.

Em relação à análise organizacional, observou-se que a empresa considera a qualidade no atendimento ao cliente como fator determinante para seu sucesso. Na análise de tarefas, encontraram-se evidências, por das entrevistas, que, embora seja considerada pela organização como objetivo primordial, a qualidade no atendimento ao cliente não foi descrita como competência relevante à realização do trabalho. Quando perguntadas sobre as competências inerentes à função, as entrevistadas relataram como essencial a capacidade de saber vender muito mais atrelada à venda de peças adicionais e à capacidade de persuasão, do

que uma preocupação com forma de atendimento ao cliente. Magalhães e Borges-Andrade (2001) relatam que o treinamento deve ser realizado quando há discrepâncias entre os CHA's indispensáveis ao bom desempenho. No que tange à análise pessoal, é importante identificar quais são as necessidades de treinamento e quais as restrições e oportunidades que o contexto organizacional oferece (MAGALHÃES e BORGES-ANDRADE, 2001). Nesta última análise, observou-se que vendedoras, gerentes e supervisora de vendas necessitam ser treinadas e educadas em relação aos objetivos, à missão e à visão da empresa para que tenham clareza do que é esperado de cada uma delas.

4.4 PROPOSTA DE UM PROGRAMA DE TD&E PARA A ORGANIZAÇÃO

O terceiro e último objetivo específico deste estudo diz respeito a propor ações de treinamento, desenvolvimento e educação para a organização, contemplando o desenvolvimento das competências requeridas aos funcionários. Este é o tema é abordado na presente subseção.

Tendo em vista exposto no levantamento de necessidade de treinamento, entende-se que seja necessário à empresa desenvolver ações de capacitação para as gerentes das lojas, com foco no atendimento ao cliente. Faz-se necessário criar ações de desenvolvimento que deixem claro para os funcionários quais as expectativas da empresa em relação a eles e quais os valores, a missão e os objetivos da organização. Ressalta-se que todas estas ações auxiliarão os funcionários da área de vendas a se perceberem como profissionais de vendas e entenderem seu papel na organização.

Com o objetivo de auxiliar a organização no desenvolvimento destas ações, esta subseção apresenta, primeiro, uma proposta de treinamento em vendas para as gerentes de lojas. Entende-se que, por serem responsáveis pelo treinamento de suas equipes, é importante capacitá-las para que elas possam replicar os conhecimentos para suas funcionárias. Após, são apresentadas algumas ações que têm como objetivo esclarecer as expectativas da empresa em relação à equipe de vendas e reforçar seus valores, sua missão e seus objetivos.

4.4.1 Treinamento Em Vendas

Segundo Kotler e Keller (2006, p. 627), “a venda pessoal é uma arte antiga que já gerou um grande número de publicações especializadas e muitos princípios. Os vendedores eficazes possuem mais do que instinto: são treinados em métodos de análise e gerenciamento de clientes”. Os referidos autores (2006) consideram que o processo de vendas eficaz envolve seis etapas principais, como mostra o Quadro 11.

Quadro 11 - Etapas do Processo de Vendas Pessoais

Etapa	Descrição
a) Prospecção e qualificação	Identificar e qualificar os clientes potenciais
b) Pré-abordagem	Analisar o cliente; entender sua necessidade, quem está envolvido no processo de decisão, as características pessoais, estilo de compra; decidir o estilo de abordagem; planejar uma estratégia de vendas geral para o cliente
c) Apresentação e demonstração	Contar a história do produto seguindo a fórmula AIDA (obter atenção, manter o interesse, aumentar o desejo, levar à ação)
d) Superação de objeções	Manter uma abordagem positiva, entender, com o cliente, sua objeção, fazendo-o refletir sobre a própria objeção e solucionando seus problemas
e) Fechamento	Reconhecer os sinais de fechamento emitidos pelo comprador e direcionar suas ações para o encerramento da venda.
f) Acompanhamento e manutenção	<i>Feedbacks</i> , acompanhamento de entrega e eventuais necessidades são procedimentos necessários para fidelizar e garantir a satisfação do cliente.

Elaborado pela autora (2016)

Kotler e Keller (2006) sugeriram as etapas contidas no Quadro 11 com foco em vendas empresariais, porém elas podem ser igualmente utilizadas para vendas pessoais. Kotler e Keller (2006) relatam que grande parte dos programas de treinamento em vendas considera que as etapas por eles apresentadas são as principais para um processo de venda eficaz. Tais etapas foram, portanto, utilizadas como base para o desenvolvimento da proposta de treinamento para a empresa estudada. Algumas adaptações se fizeram necessárias e são especificadas ao longo do texto. As etapas e suas adaptações foram trabalhadas conforme se expõe na sequência.

a) Prospecção e Qualificação

Para Kotler e Keller (2006, p. 627), “a primeira etapa da venda consiste em identificar e qualificar os clientes potenciais. A maioria das empresas está assumindo a responsabilidade de encontrar e qualificar possíveis clientes para que a equipe de vendas possa usar seu precioso tempo fazendo o que melhor faz: vender”. No caso de vendas pessoais, esta fase difere da venda empresarial, uma vez que não há como identificar e qualificar o cliente

previamente, ou seja, não é possível encontrar o cliente na rua e convidá-lo a entrar na loja. A venda pessoal no varejo inicia com o interesse do cliente em entrar na loja. Entende-se que, para o varejo, esta etapa envolve o gerenciamento dos dados dos clientes que já realizam suas compras na loja, pois a empresa pode entrar em contato com eles, através de redes sociais, como *facebook*, *twitter*, *whatsapp*, mostrando produtos novos e oferecendo descontos ou promoções.

b) Pré-abordagem

Em relação à pré-abordagem, Kotler e Keller (2006, p. 629) descrevem que “o profissional de vendas precisa aprender o máximo possível sobre a empresa que se constitui em cliente potencial (do que ela necessita, quem está envolvido na decisão de compra) e seus compradores (características pessoais e estilos de compra)”. No caso de vendas pessoais, é preciso aprender sobre o cliente e não sobre a empresa, levando em conta suas características pessoais e estilo de compra, conforme descrito por Kotler e Keller (2006). Tais autores recomendam que, ao final da análise, seja estipulada uma estratégia geral de venda para o cliente (KOTLER; KELLER, 2006).

c) Apresentação e Demonstração

Nesta etapa, “o vendedor conta então a história do produto ao comprador, seguindo a fórmula AIDA, ou seja, obtendo sua atenção, mantendo seu interesse, aumentando seu desejo e levando-o à ação. Para tanto, usa uma abordagem de aspectos, vantagens, benefícios e valor” (KOTLER; KELLER, 2006, p.629). Sobre esta abordagem, Kotler e Keller (2006, p. 629) explicam que:

Os aspectos descrevem as características físicas de uma oferta ao mercado, como velocidade de processamento do chip ou capacidade de memória. As vantagens explicam por que os aspectos fornecem uma vantagem ao cliente. Os benefícios descrevem os detalhes econômicos e técnicos e os benefícios sociais trazidos pela oferta. O valor descreve o valor agregado (geralmente em termos monetários) da oferta.

Esta etapa é fundamental no processo de venda, pois, por meio dela, ocorre o primeiro contato entre consumidor e vendedor e o posterior estreitamento da relação entre eles. Este é o momento com o qual o vendedor deve mais se preocupar, pois precisa causar uma boa impressão ao cliente.

d) Superação de objeções

Kotler e Keller (2006, p. 629) consideram que “os clientes quase sempre fazem objeções durante a apresentação ou quando se pede a eles que fechem o pedido”. Segundo os mesmos autores, objeções a respeito de preço, marcas, apatia, entre outras podem influenciar negativamente na venda. Ter uma abordagem positiva, entender com o cliente sua objeção fazendo-o refletir sobre a própria objeção e solucionando seus problemas é o caminho para a realização da venda (KOTLER; KELLER, 2006).

e) Fechamento

Sobre o fechamento da venda, Kotler e Keller (2006, p. 629) explicam que “os profissionais de vendas precisam saber reconhecer os sinais de fechamento emitidos pelo comprador, incluindo atitudes físicas, declarações, comentários e perguntas”. Após isto, Kotler e Keller (2006, p. 629) sugerem algumas técnicas de fechamento como

O vendedor pode requisitar o pedido, recapitular os pontos de concordância, oferecer ajuda à secretária para preenchê-lo, perguntar se o comprador prefere A ou B, deixar o comprador escolhas menores como cor ou tamanho, ou indicar o que ele vai perder se o pedido não foi feito naquele momento. Pode também oferecer ao comprador incentivo específico para fechar a compra, como preço especial, uma quantia extra ou brinde.

Na venda pessoal, é possível seguir o mesmo caminho que o da venda comercial, ou seja, o vendedor deve reconhecer os sinais de fechamento emitidos pelo cliente, podendo direcionar suas ações para o encerramento da venda da mesma forma que ocorre na venda empresarial.

f) Acompanhamento e Manutenção

Em relação a esta última etapa, Kotler e Keller (2006, p. 629) consideram que “o acompanhamento e a manutenção são procedimentos necessários se o profissional de vendas quer assegurar que o cliente ficou satisfeito e que voltará a fazer negócios com a empresa”. Observa-se que, nas vendas empresariais, há um produto a ser acompanhado até sua entrega, mas nas vendas pessoais não, pois o produto é entregue logo após a compra ser realizada e

paga. Para vendas pessoais no varejo, esta etapa pode ser realizada pedindo *feedback* aos clientes sobre o atendimento e o produto. Isso pode ser feito por telefone, pelas redes sociais, ou por *e-mail*.

O SEBRAE do Rio de Janeiro disponibiliza, na internet, uma cartilha com um conteúdo de qualidade sobre os processos de vendas. Ela pode ser acessada em <http://www.sebraerj.com.br/docs/ComoElaborarumPlanodeVendas.pdf>.

Sugere-se que cada etapa seja trabalhada como um módulo no treinamento em vendas. Vídeos podem ser utilizados para tornar o treinamento mais interessante e efetivo. Existem canais no *site* do Youtube como “Varejo Qualificado” e “Ganhar Mais”, nos quais se encontram vídeos relacionados com vendas no varejo, que podem ser acessados gratuitamente e ser utilizados durante o treinamento. Dinâmicas e discussões de grupo são outras ferramentas a serem utilizadas no treinamento. Trata-se sobre estes recursos na próxima subseção.

Recomenda-se que o treinamento em vendas seja realizado presencialmente, em sala fora da loja, conduzido pela proprietária da empresa para gerentes e supervisora de vendas, as quais replicarão os conteúdos para suas funcionárias. Este treinamento pode ser realizado anualmente com o objetivo de reforçar e lembrar o que foi aprendido e repassar novos conhecimentos. Simultaneamente, a empresa pode, como já o faz, possibilitar que suas funcionárias participem das palestras sobre vendas que o Sindilojas de Porto Alegre oferece gratuitamente. Outra oportunidade para a empresa desenvolver a equipe na competência saber vender é o curso à distância sobre vendas, oferecido, gratuitamente, pelo Senac.

4.4.2 Ações de Desenvolvimento

Outras ações podem ser desenvolvidas para as vendedoras se percebam como profissionais de vendas. Um aspecto importante a ser trabalhado é a forma como o time de vendas percebe e entende as expectativas, os valores e os objetivos da empresa.

Algumas sugestões são apresentadas, a seguir, de acordo com a literatura acerca do assunto e com a realidade da organização,

- a) A discussão em grupo orientada

“É uma conversação proposital, orientada por um líder ou facilitador, acerca de um tópico de interesse de um grupo de 6 a 20 pessoas” (REIGELUTH ,1999, apud MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010. p, 108). Esta discussão pode tanto ser utilizada como uma dinâmica dentro do treinamento de vendas quanto trabalhar questionamentos dos funcionários a respeito de outros assuntos.

b) O estudo de caso

“É um tipo de simulação realizada para oportunizar ao aprendiz o tipo de tomada de decisão que será requerida mais tarde em outras situações” (REIGELUTH ,1999, apud MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010. p, 108). A empresa deve levar até os participantes casos que busquem trabalhar em grupo aspectos importantes para a organização como vendas, motivação, trabalho em equipe, carreira. O estudo de caso pode ser utilizado como dinâmica de grupo dentro do treinamento em vendas.

c) A discussão em grupo livre

“É uma discussão livre acerca de um tópico selecionado pelo professor, em que a aprendizagem ocorre apenas como produto da interação entre os membros do grupo, sem a intervenção direta do professor” (REIGELUTH ,1999, apud MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010. p, 108). Para esta discussão, é possível abordar assuntos como objetivos da empresa, carreira, objetivos pessoais, motivação, trabalho em equipe podem ser trabalhados. Esta ação pode ser realizada diversas vezes e de várias formas de acordo com os objetivos da empresa.

d) *Role Play*

“É um estudo de caso dramatizado; um retrato espontâneo de uma situação, condição ou circunstâncias, construído por participantes do grupo” (REIGELUTH, 1999 apud MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010, p. 108). Neste caso, os participantes podem dramatizar problemas com vendas ou do cotidiano – desmotivação, falhas em comunicação, entre outros – que aconteceram em outras empresas, objetivando entender e aprender em grupo qual a forma ideal de conduzir determinada situação.

e) Simpósio

“Encontro de 5 a 30 pessoas, em uma residência ou local privativo, para apreciar boa comida, participar de um entretenimento, desenvolver a camaradagem e para discutir informalmente um tópico de interesse mútuo” (REIGELUTH, 1999, apud MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010, p. 108). Esta ação pode ser adotada para debater assuntos relacionados ao trabalho, que sejam de interesse do grupo, de uma maneira mais leve e descontraída como *marketing* pessoal. Neste caso, a empresa pode apresentar, por exemplo, um mini treinamento sobre maquiagem e vestimenta no ambiente de trabalho.

f) Painel de discussão

“É um método em que um grupo de 3 a 6 pessoas, escolhidas por interesse, competência e capacidade de verbalizar conhecimentos em relação a um assunto, discute um tópico entre si, antes de responder questionamentos da audiência de aprendizes” (REIGELUTH, 1999, apud MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010, p. 108). Neste caso, a empresa pode levar para a discussão exemplos de situações em vendas, para que sejam discutidos em pequenos grupos e depois debatidos para o grande grupo.

g) Dramatização

“São abordagens que estimulam o participante a desempenhar papéis de acordo com *scripts* relacionados aos objetivos instrucionais. Em certos exercícios deste tipo, alguns aprendizes apenas observam e discutem a atuação de outros” (REIGELUTH, 1999, apud MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010, p. 108). Na dramatização, os participantes podem realizar simulações de vendas que aconteceram no cotidiano, objetivando entender e aprender, em grupo, qual a forma ideal de conduzir determinada situação.

h) Pesquisa bibliográfica

“É uma abordagem que estimula o aprendiz a buscar informações em fontes confiáveis de dados” (REIGELUTH, 1999, apud MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010, p. 108). A empresa pode utilizar este recurso solicitando aos funcionários que tragam materiais sobre moda, vendas, varejo, entre outros assuntos pesquisados no Google Acadêmico ou em jornais

e *web sites* confiáveis, objetivando estimular no grupo a busca por conhecimento. Neste caso, a empresa pode até recompensar com um brinde o funcionário que apresentar uma reportagem, um artigo, um texto.

i) Painel integrado

“Compreende a formação de grupos de estudo que estudarão diferentes partes de um conteúdo. Após, cada grupo relata os aspectos essenciais dos conteúdos tratados e os discute de modo a estabelecer elos entre suas partes” (REIGELUTH, 1999, apud MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2010, p, 108). Para o painel integrado, a empresa pode levar um assunto de seu interesse, como moda, vendas, texto sobre valores, missão e visão da empresa, que possa ser discutido em grupo, conforme o método descrito. Reforça-se que é nas competências da organização que se alicerça toda e qualquer formulação de ações de TD&E, tendo como resultante a competência atual e a desejada no futuro, para a organização e para o profissional.

O conceito de ‘trilhas de aprendizagem’ (BRANDÃO; FREITAS, 2005), que trabalha com variadas possibilidades de aprendizagem, pode contribuir fortemente para o alcance dos objetivos da empresa. Esse conceito tem como base que o indivíduo autodetermine seu caminho, mas não significa que se delegue esta responsabilidade unicamente a ele. Cabe à empresa prover o caminho para a aprendizagem (BRANDÃO; FREITAS, 2005). Para definir as estratégias de T&D com base na noção de trilhas, é fundamental que a organização desenvolva diversas ações, dentre as quais Brandão e Freitas (2003, p.8) destacam:

- definir e divulgar os rumos da organização: missão, visão e estratégia de atuação;
- identificar as competências essenciais à organização;
- identificar e divulgar as competências relevantes a cada segmento profissional;
- especificar e disseminar os padrões de desempenho exigidos dos profissionais;
- identificar e divulgar critérios para ascensão profissional (requisitos tais como experiência, formação e competências necessárias);
- identificar, nos ambientes interno e externo, opções de aprendizagem para o desenvolvimento das competências profissionais relevantes à organização;
- divulgar as opções de aprendizagem, vinculando-as a cada competência desejada;
- estimular as pessoas a desenvolverem suas trilhas de aprendizagem, mediante uso de apoio social, de recursos financeiros e de suporte da organização;
- reconhecer e valorizar os profissionais que se mantêm em processo de melhoria contínua do desempenho e em busca de crescimento profissional.

Com o intuito de que cada profissional possa desenvolver sua trilha de aprendizagem, a organização deve criar um ‘mapa’ de oportunidades, as quais devem se adaptar a diferentes circunstâncias. Elas devem ser valorizadas como provedoras de aprendizagem (BRANDÃO; FREITAS, 2005). Para Le Boterf (2003), essas alternativas de aprendizagem podem ser de três tipos, como descrito no Quadro 12.

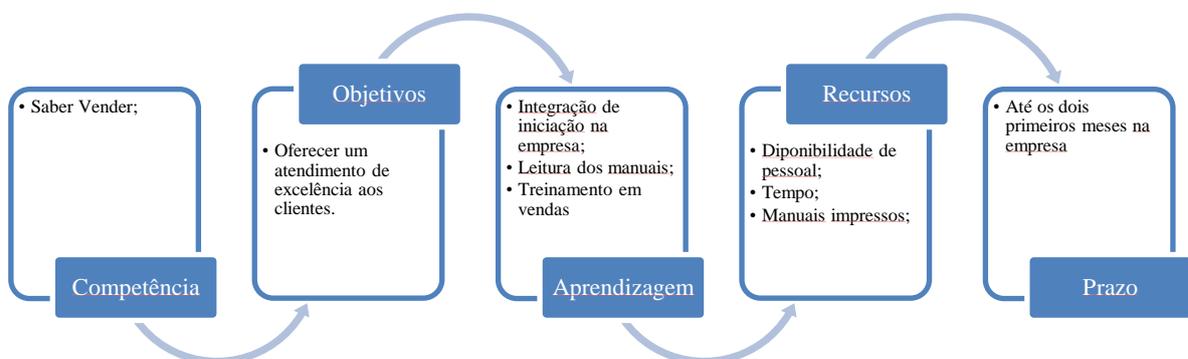
Quadro 12 - Os três tipos de opções de aprendizagem

Tipo 1 Situações cuja finalidade principal e tradicional é o treinamento	Tipo 2 Situações criadas para serem formadoras, mas que não são consideradas treinamento	Tipo 3 Situações de trabalho que podem se tornar oportunidades de desenvolvimento
<ul style="list-style-type: none"> • cursos presenciais dentro ou fora da empresa • cursos à distância • seminários • viagens de estudo • substituição temporária de um superior hierárquico • condução de grupo de trabalho • rodízio de funções • leitura de livros manuais e rotinas 	<ul style="list-style-type: none"> • consultas a especialistas • intercâmbio de práticas • realização de projetos com defesa diante de uma banca • acompanhamento por tutor • trabalho em parceria com consultores externos • participação em reuniões profissionais externas • criação de manuais pedagógicos • jantares de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> • concepção de novos equipamentos e processos • redação de obras ou artigos • realização de missões específicas (auditoria ou avaliação) • condução de projetos • exercício da função de tutor • trabalho temporário em outro posto de trabalho • alternância entre funções operacionais e gerenciais

Fonte: Le Boterf (1999), com adaptações in BRANDÃO e FREITAS (2005, p.9)

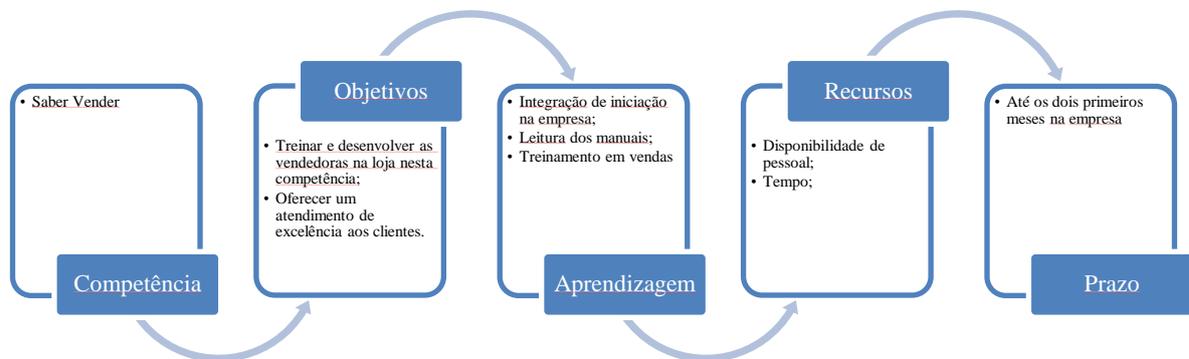
Observando as orientações de Boterf, apresentam-se, na sequência, algumas sugestões de trilhas de aprendizagem que podem ser desenvolvidas pela empresa objeto deste estudo, de acordo com as competências identificadas e o levantamento de necessidade de treinamento.

Figura 4 - Exemplo de Trilha de Aprendizagem Vendedoras



Fonte: Elaborado pelo Autora (2016)

Figura 5 - Exemplo de Trilha de Aprendizagem Gerente de Loja



Fonte: Elaborado pelo Autora (2016)

Na construção desta proposta também teve-se a preocupação de elaborar um material com algumas práticas que sirva de norteador para as funcionárias que estiverem diretamente envolvidas com as etapas do processo de TD&E, seja gerente de loja ou proprietária. A implantação dos formulários sugeridos fica a critério da organização. Estes são apresentados na próxima seção. Este material foi elaborado a partir da adaptação do Guia de Boas Práticas em Treinamento e Desenvolvimento da Associação Brasileira das Entidades Fechadas de Previdência Complementar (ABRAPP).

4.4.3 Orientações E Sugestões Para Organização Pesquisada Quanto Aos Procedimentos De TD&E

- a) quanto à forma de realização/execução
- Presencial: são treinamentos realizados com a presença de um instrutor ou facilitador, podendo ser realizados tanto nas dependências da organização (interno) quanto externamente.
 - EAD – Ensino a Distância: são treinamentos realizados on line, via chats, conferências, vídeos e outros.
 - On-the-Job: são treinamentos realizados durante as atividades laborativas, no seu ambiente de trabalho, sob orientação de profissional que possua domínio sobre o conteúdo abordado.

b) quanto ao público-alvo

- Individual: inscrição em atividade com o objetivo educacional de atender à demanda individual de capacitação.
- Equipe: inscrição em atividade com objetivo educacional de atender à demanda de um grupo específico da organização (gerencia, equipe de vendas, equipe administrativa).
- Corporativo: inscrição em atividade com o objetivo educacional de atender à demanda de diversas áreas da organização ou de toda a organização (todas as lojas).

Importante!

1. Também são considerados como Treinamento e Desenvolvimento ações de capacitação através de leitura de livros e artigos, participação em grupos de trabalho e fóruns de discussão, assistir vídeos e filmes direcionados à atividade profissional.

2. Atualmente as melhores práticas em Treinamento e Desenvolvimento levam em consideração a metodologia chamada 70x20x10. A partir deste modelo verifica-se que: aproximadamente 70% do que o indivíduo aprende é proveniente da experiência On-the-Job, tarefas e solução de problemas; 20% é proveniente de feedback e exemplos positivos e negativos de formas de trabalhar; e 10% é proveniente de cursos e leituras. Ou seja, ainda que se realize um treinamento online ou em sala de aula, se não houver um planejamento de aplicação prática pós-treinamento, a probabilidade é de que o conteúdo seja significativamente esquecido pelo treinando.

c) Quanto ao processo de treinamento

O processo de treinamento consiste em identificar as necessidades de treinamento da organização, orçar os recursos para o atendimento das necessidades identificadas, planejar a execução do treinamento, realizá-lo e avaliar os resultados obtidos. O mesmo se dá por meio das seguintes etapas:

I) LNTD – Levantamento das Necessidades de Treinamento e Desenvolvimento:

Trata-se do levantamento das necessidades de treinamento dos indivíduos, áreas ou da organização de um modo geral. As ações sinalizadas no LNTD e outras que possam surgir posteriormente devem ser formalizadas através do formulário de solicitação de treinamento

(Anexo B). Não da para garantir a execução só pelo LNTD. As etapas para a realização do LNTD são:

a) Encaminhar formulário LNTD para as áreas, estabelecendo prazo para a devolução do mesmo (Anexo C);

b) Reunião junto ao responsável de cada loja/área para análise das solicitações de treinamento.

Importante!

1. No momento da análise das solicitações de treinamento, algumas considerações são importantes para o correto diagnóstico das necessidades apresentadas:

- Quais os resultados esperados pelas lojas?
- O treinamento é a solução mais adequada?
- Esta demanda é específica de uma loja ou pode ser estendida a outras?
- As solicitações atenderão as demandas individuais, de equipe ou corporativas?
- A demanda está alinhada com as necessidades estratégicas da organização?
- A solução está alinhada com estas necessidades, com as possibilidades (orçamentárias, calendário, etc.) e com a cultura da organização?
- O treinamento é compatível com o cargo/função do solicitante?
- Existe alguém na organização apto a multiplicar este conhecimento? Caso negativo existe alguém com potencial para multiplicar este treinamento, que possa participar do treinamento como convidado externo e se preparar para ser instrutor interno no futuro?

2. O ideal é que o LNTD seja realizado antes do fechamento do orçamento da organização, para que haja verba orçamentária suficiente ao atendimento das necessidades de treinamento e desenvolvimento.

3. Além do LNTD, há outros insumos para o treinamento e desenvolvimento que podem ser considerados, tais como:

- Avaliação de Desempenho e/ou Avaliação por Competências: as empresas que utilizam estas ferramentas de avaliação podem analisar os resultados para utilizá-los como insumo de T&D. Baixo desempenho e/ou competências que devem ser reforçadas podem orientar ações de treinamento e desenvolvimento.

- Demandas da organização: solicitações de treinamento não previstas até o momento do LNTD ou que possam surgir, ao longo do ano, e que estejam alinhadas com as necessidades da organização.

Importante!

1. Caso o treinamento não seja EAD ou *On-the-Job*, quando possível, visite o local de treinamento com antecedência.
2. Verifique se os equipamentos que serão utilizados estão em perfeito estado de funcionamento: teste-os.
3. É importante verificar quem produzirá o material didático e quem será o responsável pela entrega no local de treinamento, se for o caso.
4. Analise o material que será apresentado, se houver. Conteúdos audiovisuais devem ter o mínimo de texto possível, uso de recursos de imagem e perguntas e conteúdo interativo como quizzes, exercícios práticos e dinâmicas vivenciais. Se for necessário entrega de material para consulta pós-treinamento, recomenda-se um arquivo diferente que servirá de apostila. Desta forma, serão maiores as chances da abordagem didático-pedagógica escolhida gerar melhor resultado em termos de assimilação do conteúdo por parte dos treinandos.
5. Verifique todos os itens do seu Check List (Anexo E).

c) identificação do instrutor e/ou contratação de fornecedor

O treinamento pode ser ministrado por meio de instrutória interna ou de contratação de fornecedor externo. Antes de decidir pela contratação de um fornecedor para ministrar o treinamento, cabe a realização de uma análise interna para avaliar a existência de profissionais capacitados na própria empresa para a disseminação daquele conhecimento, no presente caso as Gerentes de Loja. Esta análise deve considerar tanto a capacitação do instrutor interno em relação ao domínio do tema, quanto a sua didática em sala de aula (no caso de treinamento presencial). Desta forma, o conhecimento do profissional interno será valorizado e o custo tende a ser menor. Caso a decisão seja pela contratação de um fornecedor externo, é importante analisar aspectos tais como: referências de clientes anteriores, atestados de capacitação técnica, expertise do instrutor no tema, dentre outros.

Visando maximizar a eficácia do treinamento, deve-se alinhar detalhadamente com o instrutor: os objetivos e expectativas com relação ao treinamento, o público alvo, e a

metodologia educacional. A contratação deve ser formalizada por meio de instrumento contratual ou termo de compromisso, firmado por ambas as partes.

d) Orçamento

A partir da consolidação do LNTD, deve-se orçar o valor necessário para a realização das ações. Caso o orçamento aprovado não contemple todas as ações sinalizadas pelo LNTD, deve-se estabelecer critérios para a definição dos treinamentos que serão realizados. De um modo geral, deve-se considerar no orçamento (Anexo D, principalmente se TD&E for externo) as seguintes estimativas de despesas:

- Infraestrutura (equipamentos, locação de espaço, *coffee break*, entre outros);
- Contratação de empresas;
- Alimentação (dos treinandos e/ou instrutores);
- Material didático;
- Deslocamento (aéreo e terrestre) e hospedagem;
- Impostos.

II PLANEJAMENTO

Tem como objetivos o planejamento das ações de treinamento e desenvolvimento ao longo do período e a previsão de verba orçamentária para a realização dos mesmos. Ainda assim, é importante ressaltar que as ações planejadas não precisarão ser rigorosamente cumpridas, pois variáveis como: decisões organizacionais, verba orçamentária, surgimento de novos treinamentos, entre outras, podem redirecionar as ações planejadas.

Para realizar um treinamento com sucesso, é necessário realizar um planejamento detalhado. Para auxiliar esta etapa, é importante utilizar o *check list* de treinamento (Anexo E) como ferramenta de apoio, para evitar que algum item seja negligenciado.

O planejamento de treinamento deve considerar:

- Natureza do treinamento: técnico ou comportamental;
- Forma de realização/execução: presencial, EAD e *On-the-Job*;

- Público-alvo: individual, equipe ou corporativo;
- Definir os responsáveis pelo desenvolvimento de conteúdo e instrutoria;
- Espaço físico: providenciar local adequado para a realização do treinamento (interno ou externo, local aberto ou fechado, tamanho do espaço versus número de participantes);
- Equipamentos: efetuar levantamento dos equipamentos necessários para a execução do treinamento (datashow, flip chart, bloco para flip chart, canetas para flip chart, aparelhos de CD e/ou DVD, computador, acesso à internet);
- Material didático: apostilas, canetas e outros materiais necessários à realização do treinamento;
- Definir cronograma de execução (carga horária, datas e horários);
- Convocar treinandos – definir forma de envio dos convites;
- Solicitar confirmação de presença;
- Providenciar serviços de alimentação;
- Elaborar lista de presença;
- Elaborar ficha de avaliação do treinamento.

Além disso, é importante manter uma planilha de controle das ações (Anexo F) de treinamento e desenvolvimento, de forma a acompanhar as solicitações, inscrições, custos, realizações e avaliações dos treinamentos.

Importante!

1. Ao acompanhar o treinamento, é possível observar: a didática do instrutor, o cumprimento do conteúdo programático, o nível de interesse da turma e outras informações que possam ser relevantes para a avaliação do treinamento.
2. Garantir que todos os treinandos registrem sua participação na Lista de Presença (Anexo G).
3. Verifique se os equipamentos que serão utilizados estão em perfeito estado de funcionamento: teste-os.
4. É importante verificar quem produzirá o material didático e quem será o responsável pela entrega no local de treinamento, se for o caso.
5. Analise o material que será apresentado, se houver. Conteúdos audiovisuais devem ter o mínimo de texto possível, uso de recursos de imagem e perguntas e conteúdo interativo como quizzes, exercícios práticos e dinâmicas vivenciais. Se for necessário entrega de material para

consulta pós-treinamento, recomenda-se um arquivo diferente que servirá de apostila. Desta forma, serão maiores as chances da abordagem didático-pedagógica escolhida gerar melhor resultado em termos de assimilação do conteúdo por parte dos treinandos.

6. Verifique todos os itens do seu Check List (Anexo E).

Após a realização do treinamento, baseando-se pela lista de presença (Anexo G), recomenda-se a emissão de certificados de participação (Anexo K). Quando o treinamento for realizado por fornecedor externo, este será responsável pela emissão e envio dos certificados.

III AVALIAÇÕES

As avaliações aplicadas após a realização do treinamento servirão como subsídio para verificar se este agregou valor aos participantes e à organização. Elas atuarão como *feedback* e servirão para ajustes, se necessários, e melhor programação de futuras ações de treinamento que tragam retorno positivo para o profissional e, conseqüentemente, para a organização.

Tipos de Avaliação:

a) Avaliação de Reação (Anexo H):

O objetivo desta avaliação é verificar o nível de satisfação do treinando, no que se refere ao instrutor (conhecimento técnico, didática, cumprimento do conteúdo programático, pontualidade e forma de interação com o treinando) à infraestrutura (espaço físico e equipamentos), aplicabilidade do conteúdo em suas atividades profissionais, a carga horária, dentre outros. Esta avaliação deve ser respondida pelo treinando ao término do treinamento, objetivando captar sua percepção imediata.

A consolidação da Avaliação de Reação será a tabulação das respostas dos treinandos, podendo resultar em gráfico demonstrativo. Desta forma, é possível uma melhor aferição dos resultados obtidos no que se refere à percepção dos treinandos.

b) Avaliação de Eficácia (Anexo I):

A finalidade desta avaliação é verificar se o treinamento atingiu os objetivos contribuindo, de fato, para melhorias comportamentais e técnicas. É a correlação entre os resultados e os objetivos esperados pelo treinamento. Esta avaliação deve ser feita em período

de um a três meses após a realização do treinamento, pelo gestor do treinando. Neste momento, alguns questionamentos devem ser feitos:

- O que os participantes aprenderam?
- Colocaram em prática no trabalho o conhecimento adquirido?
- Houve mudança de atitude ou aumento/desenvolvimento do conhecimento técnico?
- Aumentou a produtividade?
- Gerou impactos favoráveis para o profissional, equipe e organização?
- É possível calcular o ROI (Retorno sobre Investimento)?

c) Indicadores de Treinamento e Desenvolvimento

Ao final do ciclo de um programa de treinamento e desenvolvimento, é importante avaliar os resultados obtidos através das consolidações das avaliações de reação e de eficácia, orçamento, horas treinadas, número de pessoas treinadas e horas-homem/treinamento. Avaliação de Eficácia (Anexo I):

A finalidade desta avaliação é verificar se o treinamento atingiu os objetivos contribuindo, de fato, para melhorias comportamentais e técnicas. É a correlação entre os resultados e os objetivos esperados pelo treinamento. Esta avaliação deve ser feita em período de um a três meses após a realização do treinamento, pelo gestor do treinando.

Estas informações servirão de subsídio para a elaboração do relatório de indicadores de treinamento e desenvolvimento (Anexo J), que servirá como um “espelho” das ações realizadas pela organização, fornecendo insumos para a tomada de decisões para o próximo ciclo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo deste trabalho - identificar e analisar as competências profissionais dos funcionários da empresa Atmosfera, a fim de propor ações de treinamento, desenvolvimento e educação – foi atendido. Foi possível identificar as competências

existentes e a desenvolver que contribuem para o atingimento dos objetivos da organização e, também, elaborar uma proposta de TD&E a partir das competências identificadas.

Para isso, atendendo ao primeiro objetivo específico, foram identificadas as competências da organização: Foco no cliente; Foco no produto; e Foco no resultado. Estas competências foram levantadas por meio da análise dos documentos da organização e das entrevistas realizadas.

Após, atingindo ao segundo objetivo específico, foram identificados, descritos e analisados os conhecimentos, habilidades e atitudes requeridas aos funcionários para o desempenho na função. Foi possível identificar quatro competências de grande relevância: Vendas; Relacionamentos; Gestão de Pessoas e Gestão de Recursos e Rotinas. Estas competências foram identificadas por meio da análise das entrevistas realizadas na organização.

Levantadas às competências organizacionais e individuais dos funcionários foi possível identificar que, embora seja considerada pela organização como objetivo primordial, a qualidade no atendimento ao cliente não foi descrita pelos funcionários como competência relevante à realização do trabalho.

Com o objetivo de sanar esta lacuna de competência entre a empresa e os funcionários, e atendendo ao terceiro e último objetivo específico, foram propostas ações de treinamento, desenvolvimento e educação para a organização, contemplando o desenvolvimento das competências requeridas aos funcionários. Sugeriu-se aqui que a empresa realize um treinamento em Vendas com base na literatura de KOTLER e KELLER (2005) para suas gerentes e supervisora de vendas. Sendo assim, para a elaboração do plano de TD&E, houve a necessidade de estudar e aproximar outro campo da administração, o Marketing.

Identificou-se também que existe uma discrepância de entendimento dos funcionários em relação a missão, visão, valores, objetivos e estratégias da organização. As ações de desenvolvimento sugeridas como dinâmicas, leituras, entre outras, visam preencher esta lacuna e deixar claro o que a empresa espera de cada um deles dando sentido ao trabalho destes profissionais. Observou-se, também, que a avaliação dos funcionários da equipe de vendas é realizada a partir das metas de vendas estabelecidas, desconsiderando-se a avaliação

por competências. Dessa forma, sugere-se a organização que avalie, também, as competências de seus funcionários com o intuito de desenvolvê-los profissionalmente.

Sendo assim, entende-se que foi possível contribuir para organização pesquisada mapeando suas competências organizacionais e individuais e sugerir um plano de ações de capacitação ajustada a sua realidade organizacional, a partir das informações coletadas. No que diz respeito a contribuições à academia, entende-se que este estudo contribui para uma lacuna identificada junto a literatura relacionada a empresas de pequeno porte como a pesquisada. Por fim, como estudos futuros sugere-se a realização de investigações junto a organizações de pequeno porte no setor do comércio e varejo.

REFERÊNCIAS

ABBAD, Gardênia da Silva; FREITAS, Isa Aparecida de; PILATI, Ronaldo. In: BORGES-ANDRADE, Jairo; ABBAD, G. e MOURÃO, Luciana. **Treinamento & Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho: fundamentos para gestão de pessoas**. 1ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2006. p. 231-253

ABBAD, Gardênia da Silva; BORGES-ANDRADE, Jairo E.; MOURÃO, Luciana. **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho: Fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ABRAPP - Associação Brasileira das Entidades Fechadas de Previdência Complementar. Guia de Boas Práticas em Treinamento e Desenvolvimento. 2003. São Paulo. Disponível em: < <http://sistemas.abrapp.org.br/apoio/guiatreinamento/guia.pdf> >. Acesso em: 06 jun. 2016.

BRANDÃO; Hugo Pena. **Mapeamento de Competências: métodos, técnicas e aplicações em gestão de pessoas**. São Paulo: Atlas, 2012.

BRANDÃO, Hugo Pena; FREITAS, Isa Aparecida de. **Trilhas de Aprendizagem como Estratégia para Desenvolvimento de Competências**. 2005. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnANPAD/enanpad_2005/GPR/2005_GPRA316.pdf>. Acesso em 05 jun 2016

CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves; GONÇALVES, Carlos Alberto; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. **Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais**. Revista Eletrônica de Administração da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Lavras, v. 5, n. 1, 2003. Disponível em: <<http://revista.dae.ufla.br/index.php/ora/article/view/251>> Acesso em: 19 abr. 2016.

GOBBI, Beatriz Christo; SILVA, Cristiane Rocha; SIMÃO, Ana Adalgisa. **O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: Descrição e aplicação do método**. Revista Eletrônica de Administração da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Lavras, v. 7, n. 1, 2005. Disponível em: < <http://revista.dae.ufla.br/index.php/ora/article/view/210>> Acesso em 19 abr. 2016.

KOTLER, P; KELLER, K. L.. **Administração de Marketing**. 12. ed. São Paulo: Pearson Prentice-Hall, 2006.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artemed, 2003.

MAGALHÃES, M. L., & BORGES-ANDRADE, J. E. (2001). **Auto e hetero-avaliação no diagnóstico de necessidades de treinamento**. Estudos de Psicologia (Natal), 6(1), 35-50.

MARRAS, Jean Pierre. **Administração de recursos humanos: do operacional ao estratégico**. 14º ed. São Paulo: Saraiva 2011.

MENESES, P. P. M., ZERBINI, T.& ABBAD, G. **Manual de treinamento organizacional**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORRISON, Alisson; TEIXEIRA, Rivanda Meira. **Desenvolvimento de empresários em empresas de pequeno porte do setor hoteleiro: processo de aprendizagem, competências e redes de relacionamento**. Curitiba: Revista de Administração Contemporânea, v. 8, n. 1, jan./mar. 2004. Trimestral. Disponível em: <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552004000100006&lang=pt >. Acesso em: 28 abr. 2015.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Empresa Familiar: como fortalecer o empreendimento e otimizar o processo sucessório**. 3º ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SILVA, Wesley Viera da et al. **Programas de desenvolvimento comportamental: influências sobre os objetivos estratégicos**. São Paulo: Revista de Administração de Empresas, v. 49, n. 3, jul./set. 2009. Trimestral. Disponível em: <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75902009000300005&lang=pt >. Acesso em: 28 abr. 2015.

VILAS BOAS, Ana Alice; ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de. **Gestão estratégica de pessoas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

ANEXO A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

COMPETÊNCIAS GERENCIAIS/INDIVIDUAIS

QUESTÃO DE PESQUISA: Que competências os profissionais da organização deveriam possuir para dar sustentação às competências organizacionais?

Nome do entrevistado:

Sexo:

Idade:

Cargo:

Tempo de empresa:

Tempo na atual função:

Tempo de carreira:

Escolaridade:

Setor/gestor:

1. Como é o seu dia-a-dia de trabalho? Comente.
2. Comente a respeito das atividades que você desenvolve atualmente na empresa.
3. Quais os tipos de problemas que você normalmente tem que resolver? Relate situações
4. Houve mudanças em seu trabalho desde que assumiu o atual cargo até hoje? Quais foram? O que isto significou para você?
5. Como você enfrenta as dificuldades de seu dia-a-dia? Relate uma situação. Exemplifique.
6. O que você acha mais complicado na execução da sua função? Exemplifique com uma situação.
7. Como você descreveria o seu ambiente de trabalho?
8. Quais capacidades você acha necessárias para desempenhar bem as suas atividades?
9. Alguma qualificação técnica você acha necessária? (Quais os conhecimentos que você tem que utilizar para desempenhar as suas atividades?)
10. O que é necessário em termos de experiência para realizar as suas atividades de trabalho?
11. Qual é o tipo de atitude que seu trabalho mais lhe exige no dia-a-dia? Exemplifique.
12. O que você entende seja “competência”? ou Qual sua noção sobre o tema “competências”?

13. Em sua opinião quais são as capacidades [características] da organização que lhe permitem ter vantagem competitiva [ou lhe permitem aumentar seus nível de competitividade]?

14. Em sua opinião quais são as capacidades/características da organização que lhe permitem diferenciar-se de seus concorrentes?

15. O conceito de competência é empregado nesta empresa? Como? [existe um programa/modelo de gestão por competências?]

Caso afirmativo:

- Como foi a implementação do programa?
- A abordagem competência contribui de fato para um melhor desempenho da empresa? Por que?
- Em sua opinião o programa possui alguma ligação com a estratégia? (se afirmativo) Como? Comente.
- Comente um pouco sobre o que o programa agregou após a implantação.
- A abordagem competências é responsabilidade do RH ou da empresa? Porque?
- Como avaliam essas competências na empresa?

16. Hoje o seu desempenho no trabalho é avaliado de alguma forma (você tem algum retorno de como está seu desempenho)? Como isto ocorre, exemplifique.

17. E de um acompanhamento do seu trabalho? (como ocorre este acompanhamento ou como deveria ser este acompanhamento)

18. Como é feita essa avaliação e esse acompanhamento?

19. Qual a frequência destas avaliações? E o que você acha sobre a importância deste momento?-

20. Como poderia ser melhorada essa forma de avaliação?- O que você acredita que seja importante ser avaliado?

21. Na sua empresa existe algum “padrão de comportamento” que é considerado o “mais competente”? Comente

22. Se você tivesse que receber um novo funcionário para substituí-lo o como você o orientaria? Comente.

ANEXO B - FORMULÁRIO DE SOLICITAÇÃO DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO

Nome da Empresa			
Solicitação de Treinamento			
Nome do colaborador:			
Área:			
Nome do treinamento:			
Instrutor/Fornecedor:			
Datas previstas para realização:			
Carga Horária:			
Natureza do treinamento:		técnico	comportamental
Forma de realização:		presencial	EAD On the job
Público-alvo:		individual	equipe corporativo
Justificativa da solicitação			
Tema / Assunto do Treinamento			
Responsável pelo Conteúdo / Instrutores			
TREINAMENTO AUTORIZADO ()		TREINAMENTO NÃO AUTORIZADO ()	
Solicitante: _____ —		DATA: __/__/__	
Gestor: _____		DATA: __/__/__	
Diretor: _____		DATA: __/__/__	

ANEXO C - FORMULÁRIO DE LEVANTAMENTO DE NECESSIDADE DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO

LEVANTAMENTO DE NECESSIDADE DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO – LNTD						PARA O ANO DE:
						2016
ÁREA	Nome da área solicitante	GESTOR	Nome do solicitante responsável			
NECESSIDADES DE TREINAMENTO:						
Inserir quais são as necessidades identificadas pela área que justificam as solicitações de treinamento listadas abaixo.						
RESULTADOS ESPERADOS:						
Inserir quais são os resultados esperados após a realização dos treinamentos solicitados.						
ORDEM DE PRIORIDADE	COLABORADOR	CURSO/ASSUNTO PRETENDIDO	JUSTIFICATIVA	Instrutor/Fornecedor	Natureza do Treinamento	Valor Previsto
IMPRESINDÍVEL <input type="checkbox"/> NECESSÁRIO <input type="checkbox"/>	Nome do colaborador	Nome do treinamento	Especificar a necessidade de treinamento por evento	Nome da instituição ou instrutor	Técnico ou Comportamental	R\$
IMPRESINDÍVEL <input type="checkbox"/> NECESSÁRIO <input type="checkbox"/>						
IMPRESINDÍVEL <input type="checkbox"/> NECESSÁRIO <input type="checkbox"/>						
IMPRESINDÍVEL <input type="checkbox"/> NECESSÁRIO <input type="checkbox"/>						
IMPRESINDÍVEL <input type="checkbox"/> NECESSÁRIO <input type="checkbox"/>						
Total						-
ASSINATURA SOLICITANTE			ASSINATURA RESPONSÁVEL			

ANEXO G - LISTA DE PRESENÇA

Logomarca da Empresa		LISTA DE PRESENÇA		
Nome do Treinamento - Data do Treinamento - Local do Treinamento				
Nº	GERÊNCIA	MATRÍCULA	NOME	ASSINATURA
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				

13				
14				
15				
16				

ANEXO H - FORMULÁRIO AVALIAÇÃO DE REAÇÃO

Logomarca da Empresa		AVALIAÇÃO DE REAÇÃO DE TREINAMENTO			
COLABORADOR		MATRÍCULA	RAMAL		
DIRETORIA	ÁREA	DATAS			
NOME DO CURSO		INSTITUIÇÃO	INSTRUTOR		
Prezado colaborador, pensando em aprimorar nossas ações e a de nossos parceiros, gostaríamos de saber sua opinião a respeito da programação da qual você participou.					
1. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO		EXCELENTE	BOM	REGULAR	RUIM
1.1	Relação conteúdo x carga horária	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2	Cumprimento do programa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. INSTRUTOR		EXCELENTE	BOM	REGULAR	RUIM
2.1	Pontualidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2	Domínio do assunto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3	Capacidade de transmitir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4	Relação teoria x prática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.5	Administração do tempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.6	Conseguiu motivar a turma?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7	Esclarecimento de dúvidas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. RECURSOS DIDÁTICOS		EXCELENTE	BOM	REGULAR	RUIM
3.1	Apresentação do material	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2	Conteúdo do material	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3	Utilização de recursos audio visuais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ORGANIZAÇÃO DO TREINAMENTO		EXCELENTE	BOM	REGULAR	RUIM
4.1	Instalações	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2	Coffee Break	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. AUTOAVALIAÇÃO		EXCELENTE	BOM	REGULAR	RUIM
5.1	Interesse pelo curso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2	Assimilação do conteúdo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. APLICABILIDADE DOS CONCEITOS/TÉCNICAS		APLICAÇÃO IMEDIATA	CURTO PRAZO	LONGO PRAZO	NÃO SE APLICA
6.1	Serão colocados em prática:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2	De que forma você pretende aplicar o que aprendeu?				

--

7. QUAIS AS SUAS SUGESTÕES E/OU COMENTÁRIOS SOBRE O TREINAMENTO?

--

8. CONCLUSÃO**S I M****N Ã O**

8.1 O treinamento correspondeu a sua expectativa?

8.2 Você indicaria este treinamento para outras pessoas?

8.3 De 0 a 10 qual a nota geral que você daria a este treinamento?

ANEXO I - FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO DE EFICÁCIA DE TREINAMENTO E DESENVOLVIMENTO

Logomarca da Empresa		AVALIAÇÃO DE EFICÁCIA DE TREINAMENTO	
COLABORADOR		MATRÍCULA	RAMAL
DIRETORIA	ÁREA	VALOR INVESTIDO	DATAS
NOME DO CURSO		INSTITUIÇÃO	INSTRUTOR
Prezado gestor, pensando em aprimorar nossas ações e a de nossos parceiros, gostaríamos de saber sua opinião a respeito do treinamento do qual o membro de sua equipe participou:			
1 - O COLABORADOR ESTÁ APLICANDO NA PRÁTICA O CONTEÚDO PROPOSTO NO TREINAMENTO?			
<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Parcialmente
		<input type="checkbox"/>	Não
Caso não esteja, a que você atribui a parcialidade ou a não aplicabilidade?			
<input type="text"/>			
2 - O COLABORADOR APRESENTOU MAIOR CONHECIMENTO E/OU HABILIDADE COM RELAÇÃO AO QUE APRENDEU NO TREINAMENTO?			
<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Parcialmente
		<input type="checkbox"/>	Não
Se desejar, comente sua resposta:			
<input type="text"/>			

3 - HOUVE MELHORIA NA QUALIDADE DO TRABALHO DO COLABORADOR APÓS O TREINAMENTO?

Sim

Parcialmente

Não

Caso tenha havido melhoria, especifique em que aspectos ocorreram:

4 - VOCÊ RECOMENDARIA ESTE TREINAMENTO A OUTROS COLABORADORES DA INSTITUIÇÃO?

Sim

Não

Por quê?

OUTROS COMENTÁRIOS**VISTO**

ANEXO K - MODELO DE CERTIFICADO

LOGO

certificado

Certificamos que _____
 participou do _____
 ministrado pela
 _____, realizado no(s) dia(s) _____
 de _____, na sede da _____, com carga horária total de
 _____ horas.

Porto Alegre, _____ de _____ de _____.

 (Nome da Empresa)

 (Nome da Consultoria)